

EXPERIÊNCIA EM L.E. DENTRO DE UM QUADRO DE PEDAGOGIA INTEGRADA *

O texto que se apresenta levanta questões — objecto de reflexão noutros países, não tanto no nosso — e que pretendemos, aqui, de alguma forma, adequar, às realidades de ensino/aprendizagem em Portugal. Tudo parte de uma nova opção sobre o fenómeno de *ensinar* que, actualmente, se coloca na dicotomia *Ensino/Aprendizagem*. Equacionando assim o problema, introduziu-se um novo agente dinâmico: o *Aluno*.

Colocando o *Aluno* no centro da relação pedagógica, impôs-se e impõe-se uma reflexão e uma reavaliação das componentes do acto educativo que estão, inevitavelmente, em jogo, em qualquer situação de aula.

Nesta conformidade, muitas questões se nos colocam todos os dias, enquanto professores de LE, sendo, para Daniel Coste — desencadeadora — a ampla e conhecida questão:

“*Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école?*”

Seguindo-se-lhe outras, que levantámos e que, para nós, resumem as convergências mais problemáticas na aula de línguas:

O ensino da LM terá a ver com o ensino das LE(s) e o destas com aquele?

O que é que se passa, concretamente, nas nossas escolas, quanto ao relacionamento dos professores de LM com os professores de LE e as suas orientações pedagógicas?

Como é que a LM tem vindo a ser encarada, na aula de LE, pelas diferentes abordagens pedagógico-didácticas?

* Este texto aborda um tema oportunamente desenvolvido na minha tese de Mestrado em Ciências da Educação — *Didáctica do Francês*, tese apresentada na Universidade de Aveiro, em 1986, sob a orientação da Prof.^a Louise Dabène, da Universidade de Grenoble III.

Qual o papel da LM na escola?

Que conteúdos deverão ser contemplados nos programas pedagógicos de Línguas?

Qual o lugar da metalinguagem no ensino/aprendizagem das Línguas?

Qual tem sido o lugar que a LM tem ocupado no âmbito da pedagogia das Línguas? Onde nos encontramos, a propósito desta reflexão?

A realidade escolar que temos, em Portugal, oferece-nos e é inevitável partir daí:

— alunos que vêm da escola primária sem hábitos de explicitação e de reflexão sobre a sua própria língua materna;

— nas aulas de LM, não se utiliza, habitualmente, idêntica terminologia da utilizada nas aulas de LE.

Pelo contrário, já, em Dezembro de 1972, os nomes ligados ao Simpósio de Turku, aliás fundamental, para uma reflexão e para uma proposta de mudança nas pedagogias de LM e de LE, consideravam:

“La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que nous accédons au langage. C'est pourquoi l'enseignement de la L1 dès l'école primaire doit s'ouvrir au langage non seulement pour permettre aux enfants de mieux maîtriser la L1 elle même mais aussi pour jeter les bases d'une acquisition rationnelle en pleine lumière d'autres langues” (Adamczewski)¹.

Para tal, E. Roulet² propõe — o que vem a propósito relembrar — três princípios fundamentais:

— é preciso partir do repertório verbal do aluno;

— é preciso desenvolver, naquele que aprende, os instrumentos heurísticos — ou seja, operações sobre a língua, assim como conceitos ou representações, que estão ao alcance dos alunos e podem facilitar a descoberta da estrutura e do funcionamento da linguagem;

— é preciso fornecer ao aluno dados de linguagem de tal forma ricos que lhe permitam alargar, progressivamente, o seu repertório verbal.

¹ ADAMCZEWSKI, H. — *Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues*, in “Bulletin Cila”, n.º 18, Neuchâtel, 1973, pp. 6-14.

² Especialista e interveniente nos Documentos do Conselho da Europa, Prof. da Universidade de Genève, ainda recentemente entre nós, aquando da realização do CENELESP, que ocorreu na FLUP, em 2, 3 e 4 de Outubro de 1995. Do Autor, entre outros, refere-se: *Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale*, in “Le Français dans le Monde”, n.º 177, Paris, Hachette, 1983, pp. 23-26.

Também para L. Dabène³, “*l'accès à la grammaire explicite peut et doit se faire très tôt lorsqu'on enseigne une langue proche du français*”.

Partindo destas premissas teóricas, que vão respondendo, de alguma forma, às questões inicialmente levantadas, questionámo-nos sobre formas não correctas, que se tornaram já habituais, e não constituem novidade para o professor de FLE.

Assim, poderão assinalar-se, a propósito do processo de assimilação e de aplicação, alguns exemplos, a saber: os pronomes demonstrativos e possessivos, os pronomes relativos “*que*” e “*qui*”, o acordo do “*participe passé*”, os verbos de movimento como é o caso dos de deslocação orientada “*aller/venir*”.

Muitos autores têm vindo a ocupar-se do tema abrangente que é, de facto, o papel da LM na aprendizagem de uma LE; no entanto, poucos, tendo como finalidade, o estudo das representações, a nível espacial e sua respectiva expressão na LM e na LE, o que se constata, particularmente, com o caso dos verbos de movimento: os verbos *ir/vir*; *aller/venir*, respectivamente, em LM e em LE.

A propósito deste último exemplo, pelo qual optámos para documentar a nossa reflexão, considerando que o movimento é, assim, tão natural e espontâneo, pôs-se-nos o seguinte problema: por que razão na aprendizagem de tais noções, em FLE, um público lusófono apresenta dificuldades, em determinados contextos?

No início desta reflexão pedagógica, outras perguntas se levantaram:

— O que entendemos por movimento?

— Que sistema linguístico de representação espacial, em português?
(ver anexo 1)

— Que sistema linguístico de representação espacial, em francês?
(ver anexo 2)

— Que afastamentos entre os dois sistemas: o do português e o do francês?

³ Especialista, investigadora, e Prof.^a da Universidade de Grenoble III, estará entre nós, ainda, em 1996. Da Autora, entre outros, refere-se: *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*, in “*Etudes de Linguistique Appliquée*”, n.º 34, Paris, 1979; *Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*, in “*Etudes de Linguistique Appliquée*”, n.º 55, Paris, 1984, pp. 39-46.

Desta forma, o movimento sugeriu a problemática de uma génese da representação. Sendo assim, o tempo e o espaço pertencerão, inequivocamente, a um entendimento epocal, a uma relação dinâmica e não mais estática, entre o homem e o meio, relação entendida, enquanto consequência, directa e imediata, do comportamento biológico — “*maîtriser l'espace est essentiel pour l'homme*”, para J. et S. Sauvy⁴.

O espaço, quer ele seja topológico, projectivo ou euclidiano, é um factor de construção, por isso, um espaço total, que reflecte a vida do quotidiano e o seu entendimento — as relações implicadas no espaço, como as noções de contínuo e de descontínuo, de interior e de exterior, de vizinhança, de domínio, e de fronteira, passando pelas noções, por exemplo, de esquerda e de direita, até às resultantes das leis geométricas da distância e da medida.

No domínio da educação, o espaço, e a sua apropriação, constitui-se em factor de aprendizagem, sendo imediata, a introdução da criança, ao espaço topológico, através do jogo.

Para H. Parrett⁵, a “*fonction monstratoire*”, assim a denomina, exerce-se através de operações, como a predicação, a afirmação e outro tipo de actos de linguagem, mas, também, em relação a operações mais formais, como a referenciação, a apropriação e a distanciação. Nesta linha, lembramos, necessariamente, Benveniste que fala de “*instância do discurso*” para assinalar, o que interessa à nossa reflexão, ou seja, certos elementos da língua — os deícticos de pessoa, de tempo e de espaço — só terão sentido em contexto, por isso “*dans une instance de discours*”.

Partilhamos desta posição, e consideramos que a linguística da deíxis não pode escapar à estruturação interna das três componentes (pessoa, tempo e espaço) e, assim, partimos do triângulo deíctico de H. Parrett.

Quer o espaço, quer o tempo, estão organizados de um ponto de vista egocêntrico. O emprego deíctico implica que se redefinem regiões envolventes de um objecto, segundo o local onde nos encontramos, e difere segundo as línguas.

No que diz respeito à realização sintáctica dos papéis temáticos, os verbos de movimento apresentam numerosas variantes; isso significa que os papéis temáticos — agente, objecto em deslocação, lugar de deslocação — sejam realizados sintacticamente de maneiras diferentes.

⁴ *L'enfant à la découverte de l'espace*, Paris, Casterman, 1972, p. 11.

⁵ *La mise en discours*, in “Langages”, n.º 70, Paris, Larousse, Juin 1983, p. 83.

Os verbos escolhidos para a nossa experiência são os mais representativos da deixis espacial. O movimento é orientado segundo um ponto de referência, que será — na experiência referida — apenas definido em termos de lugar. Esta base referencial pode ser explícita ou implícita. Daí, a abordagem enunciativa, na introdução de tais verbos, fazer parte da estratégia facilitadora, propositadamente escolhida por nós — porque a competência do sujeito falante é definida em situações de enunciação.

O objectivo da experiência que passamos a referir prende-se com alguma dificuldade encontrada no ensino/aprendizagem a propósito dos verbos de deslocação orientada. Somos de opinião que, tal dificuldade e a complexidade da matéria em questão, são interdependentes. Na alusão a esta experiência, a finalidade será de explicar por meio de argumentos teóricos, uma questão de natureza didáctica, tendo como fundamentação os aspectos linguístico e metalinguístico daquele que aprende.

Um único aspecto da interlíngua dos alunos fez o objecto dessa experiência: a introdução dos verbos “*aller/venir*” — enquanto enquadrados no aparelho deictico respectivo — a alunos de iniciação de FLE, de acordo com o programa de 7.º ano de escolaridade.

Partindo do seguinte objectivo — verificar se as duas percepções diferentes da realidade, a do português e a do francês, exercem alguma influência na aprendizagem do francês LE por portugueses — formulámos a seguinte hipótese:

A sensibilização às operações enunciativas que presidem à escolha de um verbo deictico ligado às coordenadas espaciais, na ocorrência a um verbo de deslocação orientada, ou seja, a tomada de consciência destas operações por parte do aluno na língua materna é de natureza a facilitar esta mesma tomada de consciência em relação a uma LE.

A experimentação foi desenvolvida em duas fases:

Num primeiro momento — teste diagnóstico — constitui-se apenas num exercício de observação. Trata-se de um estudo comparativo a diferentes etapas, conjunto de testes dirigidos e de testes semi-dirigidos, lançados a um largo público em situação de aprendizagem, em todos os níveis de FLE, com o objectivo da utilização dos verbos “*aller/venir*” sempre em situação de locução. Quanto ao tratamento dos resultados, seguimos uma análise global, qualitativa e descritiva, que tem a ver com o contexto da aparição do “*erro*” e, também, das formas correctas. Trata-se pois de seguir critérios para estabelecer uma tipologia de “*erros*”.

As conclusões a que chegámos, a propósito da sondagem do teste diagnóstico, levaram-nos a prosseguir o nosso trabalho e a recolocar a hipótese levantada no início.

Num segundo momento, a experimentação propriamente dita, que lançámos apenas ao nível da iniciação de FLE — conjunto de estratégias e de testes que se fizeram passar com um grupo teste.

As produções escritas e analisadas foram produzidas por vinte alunos (constituídos em dois grupos — grupo teste e grupo testemunho — de dez alunos cada, aleatoriamente escolhidos numa turma de 7.º ano de escolaridade).

A turma escolhida representa uma situação comum de ensino/aprendizagem de FLE — iniciação, no interior de uma instituição portuguesa, no que se refere às diferentes componentes do sistema de ensino/aprendizagem, actuando em função de um programa pedagógico, tendo o professor, necessariamente, utilizado abordagens diferentes na introdução das referidas noções — em relação ao grupo teste e em relação ao grupo testemunho.

Em relação ao grupo testemunho, o professor utilizou uma abordagem directa na introdução das referidas noções, não passando pela LM.

Quanto ao grupo teste, e no quadro de uma tentativa de negociação com as necessidades de linguagem dos alunos, no sentido de facilitar a introdução das referidas noções em LE, o professor utilizou diferentes propostas de tarefas, passando por um “*rappel*” em LM a propósito de “*ir/vir*”.

Em vez de *uma justaposição do sistema português em relação ao sistema francês*, na introdução das noções ao grupo teste, o professor decidiu *substituir a justaposição pela explicação e reflexão com os alunos*, não tendo utilizado como únicos pontos de referência as formas em questão ou as regras que as suportam, mas o *conhecimento dos micro-sistemas respectivos, quer no sistema português quer no sistema francês*, levando os alunos ao conhecimento dos dois aparelhos deicticos e aos feixes em que se inserem “*ir/vir*” e “*aller/venir*” — tendo-os apresentado e definido relativamente aos traços orientacionais da língua, no seu estatuto de verbos.

Para tal, na abordagem com o grupo teste, o professor partiu de uma reconstituição em português, que levou a uma explicitação e reflexão com os alunos, tendo sido convidados posteriormente a realizar o teste I — apenas em LM, relativo ao emprego de “*ir/vir*”. Após correcção do

referido teste, partiu-se para a esquematização do micro-sistema em português, concluindo-se com os alunos que em português há sempre coincidência entre o “*eu*” do locutor e o ponto de referência. Assim, “*ir*” — sempre um afastamento do locutor, do enunciador / “*vir*” — sempre uma aproximação do locutor, do enunciador. Daí que, em português, o ponto de referência relaciona-se só com o locutor (ver anexo 3).

Do sistema conhecido e lembrado — o da LM — partiu-se assim para o da LE. Conhecendo já, os alunos, o significado “*ir/aller*”, “*vir/venir*”, no entanto, foram alertados para que poderá não haver uma correspondência, necessariamente directa, entre “*ir/aller*” e “*vir/venir*”, e que, algumas vezes, verificam-se casos de cruzamento.

Ainda, recorrendo a material didáctico adequado, o professor partiu de muitos exemplos simples, como:

— **Eu vou ao Porto. Tu vens comigo?**

— **Eu vou.**

Em Francês, teríamos, qualquer coisa como:

— **Je vais à Porto. Tu viens avec moi?**

— **Oui, je viens.**

Concluíram, dos casos apresentados, que, em Francês, no caso de “*aller*” há coincidência entre o “*eu*” do locutor e o ponto de referência, porque aquele constitui o próprio ponto de referência, trata-se de um caso semelhante ao do micro-sistema português — assim se o micro-sistema “*ir*” estiver assimilado em LM, isso constituir-se-á num facilitador em Francês LE (ver anexo 3).

Pelo contrário, em relação a “*venir*” e, de acordo com os exemplos que foram apresentados aos alunos, não se verifica coincidência entre o ponto de referência e o “*eu*” do locutor; por isso, não se trata de uma deslocação simples, antes de um movimento polarizado, cujo ponto de referência engloba o locutor e o interlocutor (“*je*” e “*tu*”). Esta divergência, em relação ao micro-sistema português, implica a não sobreposição de “*venir*” e “*vir*” de “*aller*” e “*ir*”, em alguns casos.

Assim alertados, foram convidados a realizar o teste 2, este agora em Francês. O professor serviu-se ainda do mesmo material didáctico para animar a correcção e explicitação dos casos que aparecem em todo esse teste.

De acordo com o programa de iniciação de Francês LE a alunos portugueses, o professor tentou explicitar com a ajuda de mais exemplos os dois casos seguintes:

O locutor escolhe um ponto de deslocação — privilegia um lugar;

ex: — **Je viens à Lisbonne dans une semaine**
(**Eu venho a Lisboa para a semana**).

Há coincidência com o português e, neste caso, a assimilação do micro-sistema em LM será ainda um facilitador para a aprendizagem do Francês LE;

O locutor está subordinado ao interlocutor (primeiro locutor);

ex: — **Tu viens avec moi?** (— **Tu viens comigo?**)

— **Oui, je viens.** (— **Sim, eu “you”**).

Neste caso, só apelando para uma explicitação da organização referencial de base “*universal*”, que se vê diferentemente realizada segundo as línguas, concretizada em micro-sistemas linguísticos — como é o caso do português e do francês — o que provoca constrangimentos de ordem, nomeadamente, interactiva e situacional — o que o professor procurou explicitar objectiva e claramente com a ajuda dos instrumentos de trabalho, partindo para a sistematização com os alunos. Assim, chegaram à seguinte esquematização, no caso do verbo “*venir*” (ver anexo 3).

Depois do debate estabelecido entre professor e alunos, estes foram convidados a re-*lizar*, livremente, representações através do desenho, representações gráficas sobre o novo micro-sistema em LE. O aluno que representou de forma mais elucidativa e objectiva foi convidado a transcrever, em acetato, a sua representação gráfica para que todos se apercebessem da síntese que ele conseguira construir e a pudessem comparar com a deles.

Os alunos do grupo teste foram, posteriormente, submetidos ao teste 3 em francês, e, neste caso, também o grupo testemunho foi submetido ao mesmo teste, mas, neste último caso, após uma introdução tradicional, sem passar pela reconstituição em português e posterior reflexão.

Chegou o momento esclarecedor para o professor de LM e para o professor de LE. A análise dos resultados, verificados nos polígonos de frequência ⁶, que a propósito foram realizados, é disso prova. A uma quase ausência de “*formas erradas*” no grupo teste, há um excesso de “*formas erradas*”, de omissões, de confusões, no grupo testemunho, o que nos leva a concluir, sem ter a intenção, neste momento, de partir para qualquer tipo

⁶ FERREIRA, A. — *Estudo dos verbos de movimento — aller/venir — dentro de um quadro de pedagogia integrada*, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, 1986, pp. 157-162.

de extrapolações, que uma introdução de uma noção em LE não deve passar apenas pelo factor linguístico e, conseqüentemente, pelo nova forma a aprender, mas por uma abordagem enunciativa e cognitivista, já que a função primeira de uma língua deve ser a capacidade pragmática de comunicar.

Organizámos a explicação, em função de dois tipos de constrangimentos, considerados, também, por A. Cl. Berthoud⁷, de ordem interactiva e de ordem situacional:

— os constrangimentos de ordem interactiva regem as relações de força que se estabelecem entre os actantes;

— os constrangimentos de ordem situacional organizam uma polarização espacial do discurso.

Os dois tipos de regras ou de constrangimentos agem em estreita interdependência, o que explicará inevitáveis interferências no enunciado.

Propusemo-nos então e, de acordo com o percurso da experiência, de que são exemplo as produções/enunciados.:

— a justificação de “zonas de não flutuação”;

— a explicação de “zonas de flutuação”;

— e ainda “zonas de alternância”.

Concluimos, lembrando Roulet, que um aluno aprenderá tanto melhor uma LE, em situação escolar, quanto tiver, previamente, compreendido os princípios em LM e, ainda, que os instrumentos heurísticos, utilizados para a descoberta destes princípios na LM, sejam utilizáveis, de uma forma rentável, na aprendizagem de outras línguas. C. Bourguignon e L. Dabène consideram “*Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère*”⁸.

Adamczewski põe ênfase na proposta de exploração da criatividade que é, para ele, a propriedade fundamental da linguagem, o que, nas aulas de LM, deverá ser, particularmente, valorizado:

“*La langue 1 devient très vite une seconde nature sur laquelle le commun des mortels ne s’interroge*”.

⁷ De referir, desta autora, a seguinte bibliografia utilizada: *Rôle de la métalangue dans l’acquisition de la deixis spatiale*, in “Encrages”, número especial, Univ. Paris VIII, 1980, pp. 109-117; e *Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants comme moyen d’accès à leur activité opératoire*, in “Encrages”, Univ. Paris VIII, 1982, pp. 139-142.

⁸ *Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère*, in “Le Français dans le Monde”, n.º 177, Paris, Hachette, mai-juin 1983, pp. 45-49.

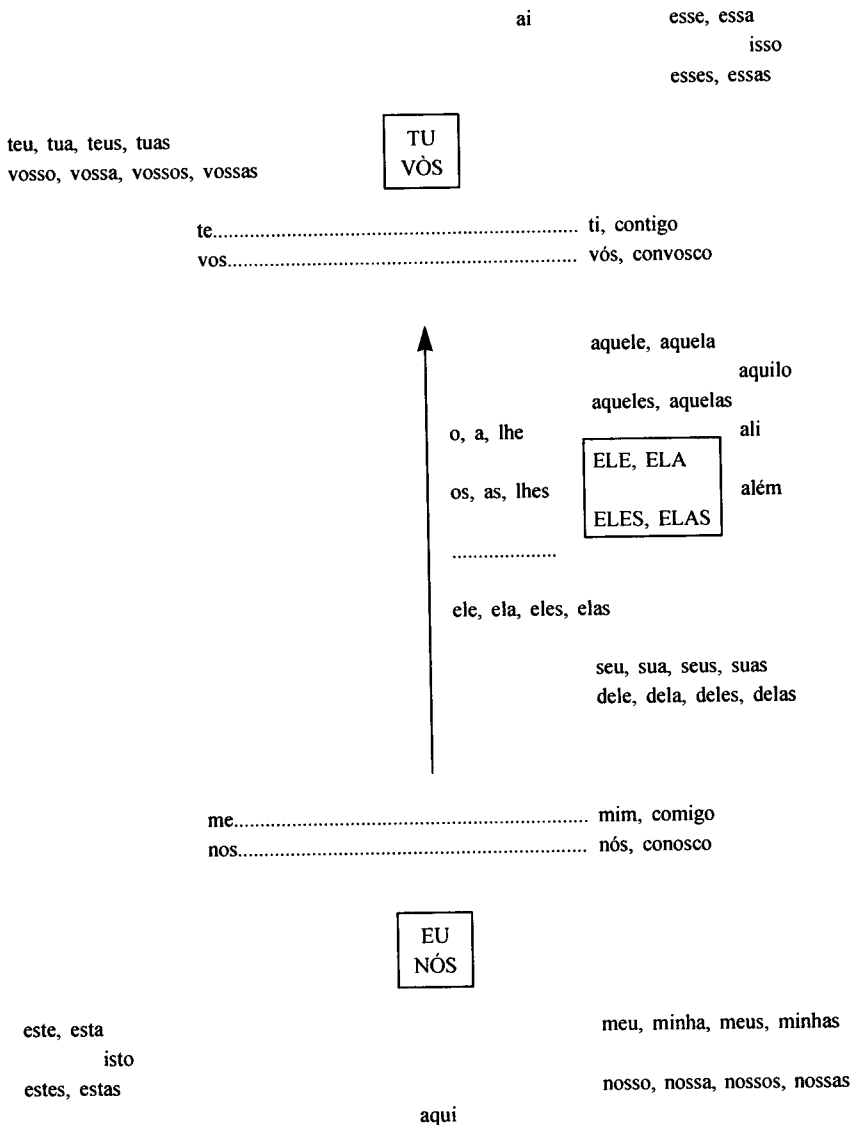
Verifica-se uma dinâmica cognitivo-linguística, uma predisposição para a linguagem, nos alunos habituados ao jogo de palavras, o que se revela, a nível de uma melhor adequação fono-morfossintáctica e, também, da construção do raciocínio narrativo.

A nível da instituição escolar, no sentido mais amplo, e no que se refere particularmente aos programas, às actividades escolares, à utilização de uma metalinguagem e a tantos outros aspectos relacionados com a aula de LM e com a aula de LE — as palavras *coordenar* e *negociar* são palavras/chave para a resolução de muitos problemas existentes no domínio do ensino/aprendizagem.

Ana Maria Saldanha Dias Ferreira

ANEXO 1

SISTEMA DO PORTUGUÊS



ANEXO 2

SISTEMA DO FRANCÊS

ce
cet
cette
ces

|
|
|
|

la

celui
celle
ceux
celles

|
|
|
|

la

ton, ta, tes
votre, vos

TOI

son, sa, ses
leur, leurs

LUI

te, vous

se, lui, leur
le, la, les

HORS — MOI

la — (bas)

ici

mon, ma, mes
notre, nos

MOI

me, nous

ce
cet
cette
ces

|
|
|
|

ci

celui
celle
ceux
celles

|
|
|
|

ci

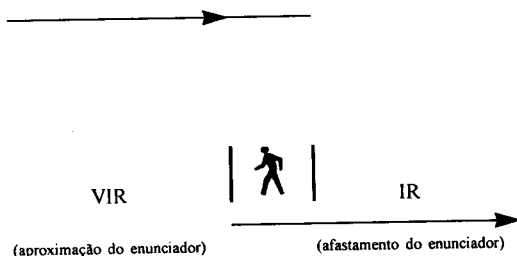
ANEXO 3

ESQUEMATIZAÇÃO SOBRE OS AFASTAMENTOS
ENTRE OS DOIS SISTEMAS

(elaborado de acordo com o programa pedagógico para a iniciação de F.L.E.)

Português (L.M.):

Há sempre coincidência entre o “eu” do locutor e a punaise — ponto de referência.



Alguns exemplos:

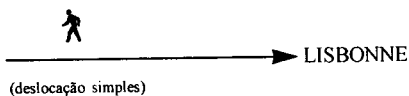
- Eu “vou” a Lisboa.
- Tu “vens” comigo ao cinema.
- Eu “vou” contigo ao cinema.

Em português, o ponto de referência reporta-se ao único locutor “eu”.

Francês (L.E.):

ALLER

Verifica-se coincidência entre o “je” da figura e a punaise, porque aquele é o ponto de referência.

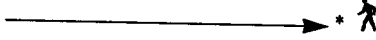


Ex:

- Je “vais” à Lisbonne.

VENIR

a) a punaise não coincide com o “je” da figura; movimento polarizado, toma-se um dos pólos do movimento



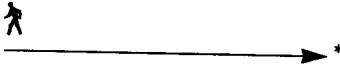
Ex:

— Je “Viens” à Lisbonne dans une semaine.

(Eu “Venho” a Lisboa para a semana) — coincidência com o Português.

Privilegia-se um ponto da deslocação, deslocação polarizada, escolhida pelo locutor.

b) neste caso, o “je” da figura está sempre subordinado ao primeiro locutor.



Ex:

— Je vais à Lisbonne. Tu viens?

— Oui, je “viens” avec toi.

Estas referências teóricas definem a organização deictica enquanto problema de aprendizagem.
