

## ENSINAR A LÍNGUA FRANCESA... REFLEXÕES SOBRE O ONTEM, O HOJE, O AMANHÃ...

MARIA HELENA SAIANDA \*

**E**nsinar e estudar línguas estrangeiras não é apenas problema dos nossos dias. Prova-o um livro publicado em 1835 por Henry Ollendorf, e que teve como título "Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois".

Prova-o também um livro publicado em 1880 - época em que o caminho de ferro era o símbolo da comunicação - e que se intitula "L'Art d'Enseigner et d'Etudier les Langues". O seu autor, François Gouin concebeu um processo de ensino da línguas que hoje, à distância de um século, nos parece tão eficaz e tão rápido como... o próprio caminho de ferro.

Contudo, importa ressaltar o facto de E. Gouin ter previsto a importância que viria a ter o falar uma língua estrangeira. Daí a homenagem que, relembRANDO-o. Ihe queremos prestar.

Ele viu, efectivamente, nessa aprendizagem o meio para "préparer et hâter l'avènement de l'Aréopage européen, lequel, un jour ou l'autre - voeu de tous les hommes de coeur - fermera le temple de la guerre en mutilant et désarmant à tout jamais la fureur sanguinaire de l'ambition politique". O seu primeiro vaticínio, isto é, a importância da aprendizagem da língua estrangeira como meio para abolir fronteiras, encontra-se em vias de concretização.

Formulemos votos para que o segundo se torne também realidade.

No seu livro F. Gouin afirmou:

"La vapeur et l'électricité ont fait les peuples plus voisins que ne l'étaient jadis deux villages contigus. Par elles, chacun de leurs mouvements, chacune de leurs aspirations est connue, consignée, révélée, publiée heure par heure.

Une telle proximité, une telle compénétration des peuples européens rendent de jour en jour plus impérieux pour les hommes le besoin de se parler et de se comprendre, le besoin d'échanger leurs idées et les produits de leur activité

Se não se conhecesse a sua proveniência e se se eliminasse a referência explícita ao vapor e à electricidade talvez se pudessem atribuir estas palavras a um qualquer responsável da Comunidade Europeia.

F. Gouin, professor de línguas clássicas em Caen, foi efectivamente um precursor dos tempos modernos. As suas teorias fizeram sucesso. Testemunho disso é o facto do seu livro ter tido seis edições, a última das quais em 1925, em Paris, e ter sido traduzido e publicado em Inglês em 1892.

F. Gouin aplicou o seu método em Berlim até 1864 e, em seguida, na Roménia. Após uma curta estadia em Inglaterra fundou a sua própria escola e publi-

\* Assistente convidada da Universidade de Évora

cou a 1ª edição do seu livro pouco antes de 1870 (ed. do autor).

Em 1893 foi criada em Paris uma Escola Prática de Línguas Vivas cuja direcção lhe foi confiada.

Só a reforma introduzida no ensino das línguas após 1880, e que deu origem ao método directo obscureceu o seu brilho.

Para além da clarividência demonstrada em relação ao futuro da Europa, é interessante constatar que alguns dos seus princípios, reviveram e foram re-inventados.

No final da sua obra F. Gouin afirma:

"...en étudiant les langues on peut étudier les sciences; en étudiant les sciences on peut étudier les langues".

Widdowson, em 1978, serve-se do discurso das ciências para aconselhar, como meio para desenvolver a competência linguística dos alunos, a passagem do discurso ao discurso...

Entre os dois um século decorreu! Inventaram-se novas teorias... que nasceram e... morreram! Um marcaram mais que outras a evolução do ensino das línguas. Algumas sofreram reformulações... O ideal continua, todavia, por atingir!

Considere-se, por exemplo, o que se passou nos últimos tempos, talvez os mais controversos, em matéria de Didáctica das Línguas Estrangeiras.

Desde há vinte anos duas grandes correntes dominaram: o estruturalismo e o funcionalismo.

Tendo como base científica os conhecimentos que, sobre a língua, proporcionou a Linguística Estrutural, a primeira deu origem ao aparecimento dos métodos SGAV (structuro-globales audio-visuelles).

Mais recentemente o funcionalismo, cujos fundamentos teóricos decorrem de pesquisas efectuadas nas áreas da Socio e da Psicolinguística, proporcionou o aparecimento das "approches communicatives", que tiveram também como suporte os trabalhos dos investigadores do Conselho da Europa.

O confronto entre esses dois grandes movimentos foi inevitável. Como sempre acontece quando uma nova teoria pretende sobrepor-se a outra, a segunda das tendências apontadas, pela mão dos seus conceptores e seguidores, reagiu contra a primeira pondo em destaque os seus defeitos e ignorando, lamentavelmente, as suas virtudes.

Expressões como "situação de comunicação", "Acto de fala", "documento autêntico" passaram a fazer obrigatoriamente parte do vocabulário do professor de língua estrangeira e, muitas vezes, do dos próprios alunos. Julgou-se que deste modo a "realidade" entraria dentro da sala de aula proporcionando uma motivação mais eficaz e, paralelamente, uma eficácia redobrada pelo prazer de uma comunicação que se queria autêntica.

Rejeitaram-se, nesse primeiro momento de euforia, quase todos os princípios da metodologia SGAV, entre eles as noções de progressão na aprendizagem. A dosagem do esforço a dispender, o inventário das dificuldades e o recurso à memorização, factores básicos para o êxito da progressão, foram abandonados. E no esquecimento caíram também a repetição e o reflexo. Skinner e Pavlov foram ignorados.

E, contudo, forçoso é reconhecê-lo, a uma distância de quase 20 anos, com os métodos SGAV aprendeu-se. É certo que se aprendeu uma língua artificial, através de situações e de personagens também artificiais que os conceptores de métodos criaram e fizeram agir para a veicular. Proporcionou-se ao aluno, sem distinção de idades, nem de motivações nem de sexo, uma aprendizagem segura, embora toda ela neutra e sem sabor.

Este facto foi muito criticado pelos defensores do funcionalismo que puseram em evidência os registos de língua, as variadíssimas atitudes que podem assumir os participantes de uma "troca verbal", tornando deste modo absurda a ideia de língua normalizada.

Mas a entrada da vida na sala de aula, sem uma estruturação criteriosa, sem um projecto definido com clareza, sem, muitas vezes, uma preparação científica adequada, não produziu os efeitos pretendidos. Passada a motivação inicial, veio a reflexão e também, com ela, algum desencorajamento.

As condições reais de ensino numa sala de aula (horários, número de alunos, formação de professores) fizeram com que os resultados de abordagens exclusivamente comunicativas não tivessem sido os esperados. Uma das primeiras constatações foi a impossibilidade de prever uma progressão lógica e sistemática na aprendizagem da língua. Daí a substituição do termo "progressão" pelo de "progresso".

A inexistência de uma gramática da comunicação, que só viria a surgir anos mais tarde e após numerosos trabalhos de investigação sobre o funcionamento da conversação, do discurso, do texto, dificultou a tarefa dos professores, habituados até aí ao apoio seguro da gramática tradicional.

Tomou-se progressivamente consciência que "fazer coisas com palavras" não era tão simples como parecia e que a actualização de actos de fala isolados, pouco contribuiria para o desenvolvimento da competência de comunicação, uma vez que cada um é susceptível de variadíssimas realizações, dependendo estas da situação e da intenção de comunicação. Tornou-se evidente também que cada A.P. não vive isolado. Na cadeia falada associa-se e articula-se com outros, de tal modo que as hipóteses de sucessão de "actes de parole" são inúmeras.

Atingir o objectivo visado, isto é, uma verdadeira competência de comunicação, tornou-se, pouco a pouco, utópico. As hesitações geraram frustrações, a dúvida instalou-se e... o nível dos alunos não melhorou. Preocupados quase exclusivamente com a comunicação, conceptores de métodos e de programas e professores esqueceram a dimensão cultural da aprendizagem.

Por outro lado, a gramática nocional que acompanhou o Niveau-Seuil não foi devidamente compreendida e não chegou a ser assimilada. Como tal, ao ensino funcional faltou o apoio teórico.

Com efeito, tendo perdido a anterior representação da língua, mas não tendo ainda ideias, princípios, teorias próprios e coerentes sobre os quais fundamentar a sua prática, uma grande parte dos professores de FLE sentiu-se perdida.

Dez anos volvidos sobre o entusiasmo inicial, o funcionalismo é hoje objecto de reflexão crítica. Não se pretende proscrever, como aconteceu nos anos 70, uma teoria, nem se tem como objectivo reabilitar a corrente que a antecedeu. Pretende-se sim aproveitar o quanto de bom as duas tiveram e aceitar uma posição eclética na qual coexistam a motivação e a progressão, o natural e o racional, e na qual ainda o bom senso pedagógico impere. Incitação à comunicação natural e estruturação clara da aprendizagem deverão ser, consequentemente, os princípios norteadores da acção pedagógica que não adoptará uma posição de rejeição sistemática face às inovações que vierem a ser sugeridas pelos estudos em curso no domínio da didactologia do FLE.

Um espírito aberto e um esforço permanente para, em simultâneo, fazer a síntese das possíveis alterações e a sua crítica pragmática, serão imprescindíveis aos professores de Francês dos anos 90.

Tendo que ensinar para um contexto europeu, o professor ver-se-á confrontado com exigências cada vez maiores relativamente à formação dos seus alunos, que irão viver num mundo em que o domínio de, pelo menos duas línguas estrangeiras, será indispensável.

As velhas questões da aquisição do vocabulário e da correcção gramatical retomam, assim, actualidade. A preparação para um futuro europeu exigirá que o aluno seja capaz de, verdadeiramente, comunicar. E não se pode esperar que ele o faça sem palavras ou usan-

do frases distorcidas que não se articulam em discurso coerente.

Urge, pois, reexaminar as duas questões à luz dos ensinamentos práticos e das reflexões teóricas que o correr do tempo se encarregou de proporcionar.

O ensino do vocabulário foi durante muito tempo o "parente pobre" da didáctica das línguas Estrangeiras e só superficialmente foi objecto da atenção dos professores de F.L.E., mesmo estando estes conscientes das dificuldades que o seu ensino põe.

Este relegar para segundo plano (ou último plano) ficou muito provavelmente a dever-se a problemas de ordem epistemológica e metodológica. Na realidade, o léxico, domínio ilimitado da língua, ligado por um lado a relações de significação e, por outro, à história da própria língua, é de difícil análise e também de difícil estruturação lógica.

Para os estudos linguísticos, que começaram por negligenciar a semântica, a aquisição do vocabulário foi, inicialmente, considerada um problema de conteúdo. As primeiras pesquisas tiveram sobretudo em conta a quantidade de vocabulário a ensinar.

O F.F., divulgado em 1964 e constituído segundo critérios de frequência e de disponibilidade, representou um progresso relativamente à tradicional lista de palavras agrupadas por centros de interesse, mas fundamentou-se ainda numa concepção empírica do léxico, razão pela qual R. Galissou o designou de "sac à mots" isolés, e a ele se referiu de forma humorística: "On ne sait que faire de la "vache fondamentale"... parce qu'on ne peut pas la traire et qu'il n'y a pas de stable pour la rentrer!"...

Em 1977, Um Niveau Senil tentou remediar alguns dos defeitos do FF. ao adoptar um ponto de vista funcionalista e ao postular um ensino baseado nas necessidades específicas do "apprenant". Todavia, e apesar dos seus objectivos de vanguarda, o N.Seuil não ultrapassou a perspectiva atomista da enumeração de

noções nem a abstracção, no plano lexical.

Com o decorrer do tempo o desenvolvimento da semântica funcional procurou preencher e resolver lacunas deixadas por uma corrente que não considerou devidamente o sentido, permitindo, assim, modificar a concepção do léxico, considerado não já como simples nomenclatura mas antes como estrutura. Orientou, deste modo, a lexicologia e os métodos de aprendizagem do vocabulário para realizações mais produtivas.

A discussão sobre campos lexicais, levada a efeito por Coseriu, a decomposição do significado em traços pertinentes lógicos (por Greimas) e em traços contextuais e situacionais por Galisson, impuseram a ideia de um léxico visto como conjunto estruturado, apesar de, no dizer de Coseriu, se tratar d'"un édifice complexe, à plusieurs étages et avec beaucoup de cases vides aux différents étages".

Além disto, as análises realizadas pela psicolinguística vieram confirmar, por um lado, a necessidade de ensinar o vocabulário de forma ordenada e por outro a importância de esquemas estruturais cujo objectivo é favorecer a imaginação.

Todavia, nos métodos, a aquisição do vocabulário tem ocupado apenas um lugar secundário e à margem de outras actividades consideradas prioritárias. O aluno é normalmente remetido para o dicionário sempre que se trate de melhorar a sua competência lexical. Para além disso, nas "approches communicatives" a primazia foi atribuída à função de comunicação. Com efeito, tudo quanto diz respeito às "interactions langagières", ainda que recorrendo ao apoio do léxico (pois mesmo para não se dizer nada é necessário falar de qualquer coisa), depende prioritariamente do tratamento sintáctico efectuado pelo locutor, a saber, modo de encadear réplicas, escolha de focalização, àpartes...).

Forçoso é, pois, reconhecer que as "approches communicatives" reserva-

ram ao vocabulário um lugar ainda mais limitado que o das correntes anteriores. É, conseqüentemente, necessário (re)encontrar o equilíbrio perdido ou nunca encontrado. Sabe-se hoje que dar nome aos elementos do mundo, exprimir sensações, poder pronunciar-se sobre os seres e as coisas são componentes essenciais da competência de comunicação que só a parte lexical pode incarnar no discurso. Daí que novas orientações surjam, baseadas na psicologia cognitiva e com o objectivo de renovar a problemática dos temas e campos lexicais e de situar as aprendizagens do léxico numa perspectiva mais directamente cultural.

É, no entanto, difícil separar a aprendizagem lexical da aprendizagem da sintaxe uma vez que é a partir do léxico que a sintaxe se organiza.

Uma breve retrospectiva permite afirmar que a gramática foi relegada, no decorrer dos anos, para uma posição secundária no campo da didáctica das línguas estrangeiras. "Espinha dorsal" dos métodos SGAV, ela ocupou até 1972-74 um lugar de destaque na aquisição do FLE. Segundo uma gradação calculada em função do conjunto do manual, numa perspectiva de gramática implícita (sobretudo no N1 e muitas vezes também no N2) e a partir de exercícios sistemáticos de encadeamento rápido do tipo Q-R e/ou exercícios estruturais, pretendeu-se desenvolver uma competência linguística de tipo reflexo, maquinal, numa perspectiva pedagógica baseada nas teorias de aprendizagem formuladas por Skinner.

Os prefácios dos manuais apresentavam, em detalhe, a progressão gramatical concebida pelos autores, e que ia do simples ao complexo, do concreto ao abstracto. O trabalho gramatical sobre as estruturas da língua constituía, assim, a primeira prioridade da didáctica do F.L.E., de acordo aliás com o que tinha acontecido com o FF. para o qual ela foi também a primeira prioridade.

Com a proliferação do "document authentique", "la mort du manuel et le dé-

clin de l'illusion méthodologique" (Debyser, 1973), le choc en retour du N2" (Debyser, 1977), os conteúdos gramaticais deixaram de ter a relevância de que tinham usufruído e cederam o seu lugar a outras preocupações.

Presente, por necessidade, nos métodos e nas aulas de F.L.E. a gramática deixou, contudo, de ser vedeta e passou a ser posta em causa. S. Moirand detectou os sintomas dessa crise. E. Roulet propôs novas referências teóricas para o ensino das línguas. H. Besse demonstrou que a prática da gramática implícita é um erro. P. Le Goffic concluiu que fornecer uma descrição do simples e do complexo em língua estrangeira era impossível e G. Kaan denunciou o abismo criado entre as teorias linguísticas e os professores de línguas.

Durante estes anos, isto é, a partir de 1974, a referência obrigatória dos manuais foi o N. Seuil. Os metodólogos continuaram a reflectir sobre a língua mas, apesar disso, e apesar também das propostas de J. Courtillon, inseridas no N. Seuil, o ensino da gramática perdeu o norte: as certezas anteriores sobre o que era "fazer gramática" na sala de aula desvaneceram-se. Com a voga do autêntico, do comunicativo, da análise dos "besoins langagiers" surgiu o "apprenant" e a visão tradicional da transmissão dos saberes e da sua orientação vertical foi posta em causa.

Por outro lado, a análise contrastiva e a análise dos erros, fundamentando as suas pesquisas no campo da psicolinguística, tentaram explicar a emergência de uma "gramática segunda", noção que levou às propostas de uma "gramática pedagógica" por parte de H. Besse e de R. Porquier e à "pedagogia da correcção dos erros" introduzida por André Lamy.

Estas novas maneiras de observação do "fenómeno gramatical" vieram inevitavelmente introduzir alterações. À perspectiva anterior, que considerava sobretudo as variações paradigmáticas e sintagmáticas no interior das frases, sucedeu uma nova visão da gramática

que tende a considerar prioritárias as variantes e a sucessão de enunciados no discurso, em função das situações e da sua evolução. Surgiu assim um outro tipo de paradigma, no qual as formas estão subordinadas ao sentido, e que as "approches communicatives" pretendiam impor. Todavia a manipulação dos A.P. pelos alunos, em situação de aula, afastou-se dele e não se encontrou nenhum meio para regular e verificar a adequação do comportamento linguístico. E como não existe descrição escrita das diversas modalidades "normalizadas" da comunicação, professores e alunos só tiveram como "tábua de salvação" intuições de difícil explicitação, muitas vezes vagas e até erróneas, baseadas em representações pré-construídas e pessoais.

Um outro problema se tornou também evidente: a aquisição das formas. Para produzir é necessário compreender e a compreensão passa largamente pela percepção e identificação delas. Mas torna-se difícil introduzir formas (marcas morfo-sintácticas orais e escritas) quando a atenção é desviada para o sentido.

De todos estes factos têm decorrido grandes dificuldades que não beneficiaram nem professores nem alunos e que têm levado ao descrédito do ensino da língua. Daí que se tenha procurado uma solução. A que mais satisfatória pareceu e da qual são testemunho os mais recentes métodos para o ensino da língua, foi, paradoxalmente, o regresso à solução dos anos 60 (como já antes tinha sido apontado), isto é, uma progressão gramatical revestida de A.P., estruturas inspiradas dos métodos directos, apresentados como recurso ao bom senso, ao meio termo, e como manifestação de uma generosidade metodológica em nome da qual se oferece um pouco de tudo para satisfazer todos.

Chega-se assim a um momento em que forçoso é articular o que ficou exposto. Competirá a cada professor fazê-lo e proceder de molde a que os seus alunos se dêem conta que aprender

Francês é mais do que saber utilizar, no momento oportuno, o enunciado adequado ou a forma gramatical correcta.

Ensinar hoje uma Língua Estrangeira envolve uma grande responsabilidade. A missão do professor de F.L.E. é particularmente difícil uma vez que, para além de ter de resolver as dificuldades já apontadas, tem também de desmitificar o peso de uma tradição que considera o Francês uma língua de cultura, elitista, difícil, mais que uma linguagem de comunicação. Por isso não basta hoje ao professor de Francês ensinar Francês. Tem que, antes do mais, saber ensinar. E ensinar não se deve entender apenas como transmissão e aquisição do "saber" e do "saber fazer". Ensinar tem que ser para o professor de Francês dos anos 90, desenvolver uma atitude positiva face à língua e que venha a integrar o "saber ser". Ensinar será ainda "ensinar a aprender". E "ensinar a aprender" requer tempo, requer reflexão, requer a disponibilidade necessária para levar o aluno a tomar consciência daquilo que faz, a saber dar sentido às actividades em que é chamado a participar, a estar atento às suas próprias possibilidades para melhor as conhecer e aproveitar. Requer finalmente que a monotonia, a uniformidade, o dogmatismo e, consequentemente, o aborrecimento, não entrem na sala de aula, para que esta se transforme, aos olhos dos alunos, num lugar natural, onde os indivíduos comunicam em conjunto para realizar um projecto comum: aprender Francês para aprender a conhecer a França, os franceses e os povos que falam a mesma língua, numa palavra, a francofonia.

Na realidade, a competência de comunicação em Língua Estrangeira implica a competência cultural correspondente, como se esta constituísse uma condição necessária da primeira num plano estritamente funcional, pois pode ser considerada um ingrediente, uma componente tecnológica *sine qua non*.

Com efeito, a competência cultural faz parte da aprendizagem da língua *stricto sensu*, na medida em que esta é

uma prática social, e na medida em que a língua contém em si a memória do povo que a fala. Vem a propósito uma citação recolhida no F.D.L.M. 229, p. 32: "Ma patrie, c'est ma langue» s'écriait récemment Mário Soares, le président portugais"...

Parece portanto imprescindível que a componente cultural a que os métodos SGAV e o funcionalismo não deram a devida atenção, reentre na sala de aula, sob o duplo aspecto do conhecimento do quotidiano e do conhecimento de um passado histórico, artístico e cultural sobre o qual o presente foi construído.

L. Porcher propõe que se dê especial atenção à história e à geografia, à "culture cultivée", à cultura tomada em sentido antropológico, aos "emblèmes" e traços mais pertinentes. P. Trescasses refere-se explicitamente às interações sociais, ao sistema socio-cultural, às figuras simbólicas e Benadava considera que só é possuidor de uma verdadeira competência cultural quem detiver um conhecimento mínimo factual ou textual da colectividade, quem participar num consenso semiológico, quem dominar as regras sócio-culturais que determinam a utilização dos significantes, quem, finalmente, conhecer ideologias e estereótipos da comunidade visada.

Para todos é a língua o elemento unificador - "notre rôle n'est pas d'enseigner la civilisation française, mais d'en-

seigner à communiquer en français, avec des français ou d'autres francophones" - que permite o acesso a um universo novo, diferente do do aluno, cujo conhecimento o enriquecerá e o preparará para a integração numa comunidade multicultural.

A aprendizagem das línguas estrangeiras pode torná-la mais fácil e contribuir para o entendimento da Europa, para o internacionalismo e para a intercultura.

O conceito inicial de intercomunicação, baseado no "compreender" e no "exprimir-se" evoluiu, modificou-se e transformou-se num programa político, dentro do qual os conteúdos assumem uma importância justificada, uma vez que o ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira favorecerá, sem dúvida, o entendimento futuro.

Segundo Christoph Edelhoff devemos conhecer-nos a nós próprios para podermos conhecer outras pessoas e outras coisas; devemos conhecer outras pessoas e outras coisas para nos conhecer a nós próprios e devemos ter consideração para com outras pessoas e outras coisas para aprendermos a conhecer-nos a nós próprios e aos outros.

A língua estrangeira assume assim capital importância como elemento de ligação entre os povos.

Reencontramos o caminho traçado um século atrás, por F. Gouin.