

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FRANCÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Celene Margarida Cruz  
Maria Helena Gimeno  
Mariângela Ricci  
Vera Lúcia de Aguiar  
(UNICAMP)

Este trabalho foi apresentado no VII Congresso de Professores Universitários de Francês, realizado em Goiânia em julho de 1985. Trata-se de trabalho conjunto que estamos publicando propositadamente sem alterações: queremos guardar as características de sua primeira versão.

O objetivo desta exposição é fazer um relato de como temos encaminhado a questão de ensino e aprendizagem de uma L<sub>2</sub>, que no caso é o francês. Não temos intenção de apresentar algo acabado mas sim, e é necessário enfatizá-lo, algo que está se fazendo, algo em elaboração.

Nosso trabalho repensa o objetivo do curso em função do público, da carga horária e do contexto universitário. A decisão de trabalhar sem métodos pré-fabricados, não significa que estamos fazendo um outro método, adaptado à nossa realidade. Estamos apenas fazendo uma proposta de preparação de um material, sem a intenção de criar um novo método. Recusamos a proposta de um método porque isso implicaria, a nosso ver, num trabalho estanque, com progressões determinadas e que seria forçosamente re-utilizado posteriormente. Em resumo, algo fechado sobre si mesmo e que só se presta a ser repetido. Nesse sentido esse tipo de trabalho vai contra o que poderíamos chamar de "motivação", não apenas a do aluno mas também a do professor. Normalmente a motivação é pensada em termos do aluno, ou seja, relacionada com a atitude do aluno que aprende a língua. Por exemplo: propor-lhe tarefas em que se sinta implicado, preocupado, enfim, motivado. Deve ser levado em conta que o inverso é (muito) importante: o professor não deve sentir que apenas fornece, mas também recebe, havendo necessariamente uma troca para que a relação seja autêntica, dinâmica. A

procura da autenticidade de comunicação em sala de aula é um dos pontos básicos de nosso trabalho.

É nesse sentido, também, que houve uma opção (metodológica) muito clara: a recusa tanto de se adotar um método fabricado quanto de fabricar um outro. Já quando trabalhávamos com métodos, sempre nos preocupamos em ter um comportamento ativo em relação ao método, isto é, não utilizá-lo tal qual, mas adaptá-lo acrescentando-lhe outros materiais, cortando conteúdos à medida do interesse dos alunos e do professor.

Não queremos com isso desmerecer os diversos métodos ou mesmo fazê-los uma crítica específica. Nosso propósito não é o de analisá-los, criticá-los ou mesmo apresentar um histórico dos métodos de ensino de francês L<sub>2</sub>, o que não quer dizer que isso não pudesse ser interessante.

A questão que foi colocada foi a seguinte: se o que fazemos é trabalhar o método e não apenas nos servirmos dele, porque não fazer um trabalho mais amplo, que assegure dinamismo constante à nossa prática ao mesmo tempo que permita repensar as questões tanto de língua quanto do processo de aprendizagem?

Desse modo, nosso trabalho parte de uma preocupação inicial com o interesse, a motivação do aluno. Porque o aluno é levado a estudar a língua francesa e, o aluno que assim faz, traz que tipo de imagens / visões, sobre a língua / cultura francesas. Ao vir para um curso de francês o aluno tem uma motivação que se assenta em imagens de diferentes tipos: a França é vista como um país maravilhoso, "a língua francesa é sonora", a França é um país que oferece cultura, lugar que permite prazer, beleza-imagens ligadas a algo que tem a ver com o "livre", a liberdade, indo de liberdade de expressão ao amor livre. É esse lugar de liberdade, num primeiro momento, que recuperamos: a sala de aula é um lugar onde as atividades não são necessariamente impostas e sim oferecidas, partilhadas. Esse lugar de escolhas e não de imposições teria, de alguma forma, sido reforçado pelas circunstâncias dos últimos 20 anos: pois o francês não existe mais como disciplina no secundário e é eletivo na Universidade (Unicamp - no caso).

O que tentamos não perder é essa atitude inicial positiva em relação ao país, à língua e conseqüentemente ao aprendizado de francês. Mesmo que essa motivação esteja vinculada a algumas imagens "discutíveis", o que nos interessa é justamente discutí-las e apresentar uma espécie de reverso da medalha: a França é um país desenvolvido, como outros, e "colonizador", onde há conflitos de ordem social, de ordem econômica, o que não significa o desfazer de uma motivação, mas sim a transformação daquilo que a sustentava. Procuramos não frustrar a expectativa inicial - a sala de aula como um espaço não coercitivo - mas por outro lado, asseguramos a transformação das imagens - levando ao conhecimento dos alunos outros aspectos da França e dos franceses - sem, no entanto, provocar a quebra do interesse e da atitude positiva em relação ao ato de aprender a língua francesa.

Dáí, uma postura, desde o início, que propicie um clima de descontração, de compreensão, de entendimento em sala de aula como espaço em que os estudantes se encontram, se conhecem, falam daquilo que lhes interessa sem a preocupação acadê-

mica que, muitas vezes, cerceia a fala, ou seja, um lugar em que vão expor idéias, trocar experiência, lugar em que o conteúdo não será julgado a partir de teorias, quer sejam elas da História, da Biologia, da Economia; em suma, um espaço para mostrar o saber.

Pensando nisso tudo é que decidimos começar a preparação e a utilização de materiais cuja temática seja abrangente, material que possibilite suscitar a fala de todos os alunos. Obviamente, o aluno não se sentirá na obrigação de começar a falar desde o início, há aqueles que preferem se dar o tempo de ouvir e de se sentir mais seguros para se exprimir. Nossa experiência é positiva e vai ao encontro com a observação de Robert Gallison quando diz que "a aula poderá tornar-se um lugar onde nascerão e se desenvolverão situações autênticas de comunicação." Embora possa parecer-lo, nosso trabalho, dentro desse clima, não se faz ao acaso, de maneira desordenada. Um aluno definiu-o como se tratando de "uma sistematização não sistematizada".

Mais precisamente. Partiu-se do que chamamos "uma temática abrangente" que assegurasse uma situação autêntica de comunicação. Uma vez lançado o tema várias posturas discursivas em relação ao tema foram detectadas e privilegiadas num ou noutro momento. O aluno, ao tomar a palavra, ou mais precisamente, aquele que toma a palavra, professor ou aluno, reconstrói, pela linguagem, intenções diferentes de comunicação bem como experiências diferentes. E é o aparecimento de um ou outro tipo de discurso que apresentaria a possibilidade de trabalhar as regularidades linguísticas que esses tipos de discursos envolvem. Não estamos precisamente preocupadas com uma tipologia discursiva, mas podemos detectar, e é isso que nos interessa, modos de funcionamento do discurso, quer se trate, predominantemente, de uma narrativa, de uma apreciação, de uma descrição, ou de uma discussão polêmica.

Na narrativa, por exemplo, temos a instauração presença de um acontecimento único, cujas ações/fatos são ordenados temporalmente e os elementos linguísticos obrigatórios serão verbos de ação articulados em tempo verbal do passado de aspecto perfectivo (passé composé), como também advérbios "temporais" do tipo, "et puis", et alors". É claro que o discurso narrativo apresentará elementos de ordem descritiva, quer seja na sua introdução, quer seja ao longo do seu desenvolvimento. O lugar da ação, a caracterização de personagens bem como as circunstâncias do evento, podem ser objeto de uma descrição. Haverá também a presença de elementos de natureza dissertativa, por exemplo, no caso de uma apreciação, quer seja ela a respeito do evento narrado ou a respeito de uma determinada ação. Sabemos muito bem que no texto autêntico não há forma discursiva pura.

O papel do professor é justamente o de ressaltar, enfatizar determinados aspectos considerados naquele momento estrategicamente prioritário, sempre levando em conta o processo. Haverá necessariamente o que chamaremos de uma redução - redução essa que é operada não só pelo professor, pois é este quem num primeiro momento fornece o material, mas também pelo aluno que, dentro de seus conhecimentos linguísticos naquele instante poderá ou não estar encorajado a trabalhar determinados recursos linguísticos.

Sempre haverá desequilíbrio entre as ambições de expressão do aluno adulto e os recursos lingüísticos de que dispõe. O professor deve estar consciente de que as ambições discursivas do adulto são amplas; a ele, compete saber lidar com essa ambição: fornecer-lhe elementos para que não se sinta lesado, mas, ao mesmo tempo, não deixar que essa ambição se estenda aleatoriamente e com isso o processo se disperse. "Sistematização não sistematizada". Esse trabalho pode e deve ser feito de maneira explícita, ou seja, tanto no início quanto no decorrer do curso é dito ao aluno que o professor conhece sua ambição e que a levará em conta.

A escolha de uma temática abrangente (de duração variável de acordo com o interesse do grupo, inclusive) vai ainda permitir, independentemente do tipo de discurso suscitado, o reaparecimento e reutilização de elementos lexicais e ou sintáticos que se repetem.

Acreditar que o aluno possa aprender se lhe é dada a possibilidade de imitar modelos de língua que lhe são fornecidos (e que ele os combinaria com outros elementos que já conhece) é, em resumo, uma hipótese sobre o processo de como o aluno aprende. A outra hipótese (que pode ser feita) é a de que, para aprender, o aluno elabora regras que passa a aplicar nas suas produções. Essa elaboração de regras seria feita de maneira inconsciente, pela interação do aluno com os dados de língua que lhe são apresentados. Isso corresponde aquilo que Krashen chama de aquisição-aquisição aqui entendida como processo, ou seja, processo que leva ao conhecimento não consciente da língua e cujo resultado é a fluência. Krashen fala também de aprendizagem, diferente, segundo ele, de aquisição. A aprendizagem estaria vinculada ao conhecimento consciente de regras, e esse tipo de conhecimento só seria útil para desempenho em fala planejada. A aprendizagem se dá pela explicitação, exemplificação, descrição de regras da língua.

No nosso entender, a explicitação de regras, correções, descrições, feitas em momentos propícios e adequados, se não conduzem a resultados imediatos para a fluência não deixam, contudo, de serem relevantes a longo prazo. Dessa maneira, não acreditamos irrelevante acrescentar uma 3ª hipótese de como o aluno aprende. Hipótese essa que não pode, aliás, ser desvinculada das anteriores. O aluno também aprende pela explicitação de regras feita em momento oportuno.

Concluindo, teríamos pois 3 componentes no processo de aprendizagem. Esses 3 componentes: imitar, formular regras e sua explicitação sistemática não são excludentes entre si. Trata-se de empenhimento (tarefas) ativo que são parte tão relevantes no processo como os de contar, apreciar, etc. Trata-se de partes do próprio jogo de aprender que pode ser resumido em termos interativos: interação alunos/professor, interação professor/aluno e a língua e suas dificuldades.