

DISCURSO E SUBJETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS¹

CELENE MARGARIDA CRUZ
(DLA/IEL/UNICAMP)
CLÉMENCE JOUËT-PASTRÉ
(CEL/UNICAMP)

Em nossa experiência de professores de língua estrangeira, pudemos constatar, freqüentemente, o seguinte fenômeno: alunos que durante as aulas apresentam uma produção lingüística bastante satisfatória encontram dificuldades insuperáveis quando solicitados a se exprimir em situação de enunciação livre, ainda que esta lhes permita reutilizar elementos lingüísticos suficientemente trabalhados em sala de aula e, aparentemente, adquiridos². É preciso explicitar que todo fenômeno ocorre na aula de língua estrangeira.

Mas o que significa “situação de enunciação livre”? No presente trabalho, opomos “situação livre” a “situação condicionada” de enunciação. No que tange à situação de enunciação livre, consideramos que se trata dos momentos em que os alunos exprimem seus pensamentos livremente, e tomam a palavra como se estivessem fora da sala de aula. Nessas situações, os alunos desejam produzir enunciados que expressam seus pensamentos. Não se trata de “situações de enunciação condicionada” nas quais os alunos respondem a perguntas cujo objetivo é apenas reempregar determinadas estruturas lingüísticas. Não se pode, obviamente, esquecer que ambas as situações são situações de aprendizagem. No entanto, o que as torna diferentes é o caráter enunciativo (livre ou condicionado).

Em nossa opinião, os alunos encontram dificuldades quando solicitados a se manifestar em situação de enunciação livre, porque as estratégias utilizadas na aprendizagem impedem-nos de se exprimir livremente:

É preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação.
(Osakabe e Pécora-1991)

¹ Texto apresentado como comunicação oral no 16CIL - Paris/julho de 1997. Processo FAPESP 97/02838-7

² Ver, nesta mesma perspectiva, Cruz e Aguiar (82).

As estratégias empregadas, as quais visam à aquisição de um conteúdo lingüístico separado da situação de emprego, revelam-se coercitivas e criam barreiras que levam o aluno a não fazer mais do que reproduzir enunciados que respondem muito mais a necessidades de ordem técnica do que a necessidades de ordem pragmática.

As estratégias (amplamente utilizadas nos métodos de Francês Língua Estrangeira encontrados no mercado) traduzem-se na utilização de situações e diálogos recriados artificialmente, os quais distanciam o aluno da situação de enunciação livre. Isto se dá através de um processo de perda de identidade do enunciador (aluno) e favorece um sentimento de não responsabilidade por seu enunciado. O aluno não faz mais do que dublar “o outro”, “o conhecido”:

Uma compreensão passiva do sentido lingüístico não uma compreensão: é simplesmente um de seus elementos abstratos. Ora, mesmo uma compreensão mais concreta porém passiva do sentido do enunciado, do objetivo do locutor, se continua passiva e repetitiva nada acrescenta à compreensão do discurso apenas o repete, visando apenas reproduzir o que já havia sido compreendido; uma tal a compreensão não vai além do contexto e em nada enriquece a concepção. (Bakhtine 1978: 104)³

Abrigado por uma outra identidade, o aluno (ele não é mais ele mesmo - é antes um outro-personagem das situações e dos diálogos do método) sente-se então menos exposto a eventuais sanções no momento em que comete erros de ordem gramatical ou de eventuais desacordos no que diz respeito às idéias expressas. Se, por acaso, cometer um erro de ordem lingüística ou emitir uma opinião contrária à do grupo (professor/ colegas de classe), o sujeito suscetível, no primeiro caso, de correções, e, no segundo, de críticas, não é mais ele mesmo mas antes o personagem que ele representa. Na falta desse subterfúgio, observa-se nele a inibição, ou seja, a não-espontaneidade de seu discurso em situação de enunciação livre.

Tendo em vista que o ensino de uma língua estrangeira, no contexto de uma instituição escolar, visando à aquisição da oralidade, precisa fatalmente de situações criadas artificialmente, e, como procuramos meios que permitam ao aluno colocar-se como sujeito responsável por sua produção lingüística, consideramos, de um ponto de vista tático, procedimentos que conciliem essa dupla constatação. Nesta perspectiva, as atividades seriam concebidas de maneira a permitir ao aluno integrar sua vida, sua experiência, ao trabalho de aquisição lingüística. É preciso levar em conta que:

Em um curso de línguas está-se sempre procurando pretextos para falar e, portanto, muitas vezes o professor, que tem o poder de dar e retirar as palavras dos alunos, vê-se criando situações para que estes comuniquem-se, ainda que não tenham a mínima necessidade de fazê-lo...fala-se uma língua para aprendê-la. Qualquer assunto pode gerar a fala. (Jouët-Pastré e Arruda 1992)

³ texto traduzido pelas autoras

Poderíamos, desde o início do curso, ou seja, desde o primeiro dia de aula de língua estrangeira, criar situações para que os estudantes experienciem uma necessidade real de se comunicar. Podemos, por exemplo, incitar os alunos a se apresentarem uns aos outros. Para isto, os estudantes e o professor preenchem uma ficha de apresentação, na qual um grande número de itens lexicais é introduzido. Desde o primeiro dia de aula os alunos são confrontados a estruturas bem variadas da língua estrangeira. Depois de um curto período de tempo, os alunos dominam diversas estruturas da língua estrangeira e sabem distinguir de um modo muito claro seu próprio “eu” (locutor) de um “eu” do “outro”. Deste modo, podemos assistir à emergência de um sujeito responsável por seu enunciado, mesmo que utilize uma frase anteriormente dita por um “outro”:

O retorno da subjetividade como uma das categorias básicas do estudo da linguagem, em seu sentido amplo, é também o retorno para dentro do ensino da língua estrangeira - e do ensino da língua materna - da questão do sujeito que diz a sua palavra, que assume, não mais como aquele que diz aquilo que o outro disse, mas que mesmo usando as mesmas expressões que o outro usou, já não é o outro que diz o que está dizendo, é ele quem diz o que está dizendo. Mesmo sendo uma frase feita. ...uma frase feita do tipo: “Como você vai?”,são frases feitas com que um eu se dirige a um tu.. (Geraldi 1996)

Para que a questão da subjetividade continue sempre presente no processo de aprendizagem, escolheremos uma temática abrangente. Do interior desta temática, retiraremos as atividades metalingüísticas necessárias à aprendizagem consciente das estruturas lingüísticas. Trata-se de transformar a sala de aula em um local de interlocução entre estudantes e professor. Escolhendo um tema pelo qual os estudantes se interessam, estaremos lhes proporcionando uma ocasião para se exprimirem. Deste modo, o estudante se assume como locutor de seu enunciado ainda que esteja consciente de suas dificuldades no que diz respeito ao domínio da língua alvo. Trata-se de engendrar uma certa intimidade com a língua estrangeira, utilizando-a enquanto veículo de aprendizagem dela mesma. O professor não é uma simples testemunha desse trabalho do aluno. Ele deve motivar a expressão do estudante. Além disso, enquanto falante da língua estrangeira, é preciso que ele ouça e corrija o aluno baseando-se tanto nos aspectos comunicacionais e contextuais quanto no sistema gramatical da língua. Na Universidade Estadual de Campinas, temos desenvolvido este tipo de abordagem desde 1984. Naquela ocasião já dizíamos:

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 discurso envolvem. (Cruz et alii, 1988)

Tendo em mente a citação acima, consideramos o texto literário ideal para esse tipo de abordagem. A partir dos anos 70, o ensino de línguas estrangeiras foi dissociado do ensino de suas respectivas literaturas. Assistimos, naquela ocasião, ao nascimento de uma nova terminologia: o texto autêntico⁴. O que nos parece estranho é que foram denominados textos autênticos apenas os textos oriundos da mídia. E os textos literários? Acreditamos que não foram considerados autênticos, nessa voga dos anos 70, por causa do aparecimento, no Brasil, do Francês Instrumental o qual, aparentemente, os esqueceu⁵. Não diremos que um texto literário é mais autêntico que um texto de um outro tipo. Mas diremos que é tão autêntico quanto os outros tipos de texto, fato muitas vezes esquecido, e que ainda apresenta a vantagem de não ser tão perecível quanto um texto de jornal.

Podemos eleger qualquer assunto para a temática abrangente. Por exemplo, se elegermos o século XVIII, podemos trabalhar com documentos autênticos tais como “La Déclaration des Droits de l’ Homme et du Citoyen”, “La Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne” (Olympe de Gouges 1791), o livro de Chorderlos de Laclos, *Les Liaisons Dangereuses*, e os filmes feitos a partir desse texto como, por exemplo, os de Vadim, de Forman e de Frears (os filmes destes dois últimos autores são em inglês). Considerando que o processo de aprendizagem deve ser visto globalmente e que não devemos considerar a língua francesa como um objeto separado de sua cultura, a utilização desses filmes parece apropriada e coerente com a abordagem proposta. Podemos ver diversos outros filmes do século XVIII e, mais especificamente, filmes que tratam do tema da Revolução Francesa, como *La Nuit de Varennes* e *Danton*. Além disso, podemos trabalhar com poemas e canções. Como já dissemos, utilizando textos literários enquanto documentos autênticos, pudemos fazer um trabalho que diz respeito a diversos aspectos da língua francesa e ao mesmo tempo tivemos a possibilidade de fazer um uso pragmático da linguagem.

A temática abrangente apresenta ainda a vantagem de diminuir a assimetria entre os participantes do grupo-classe. Em uma sala de aula podemos ter estudantes que, mesmo não tendo um domínio perfeito da língua francesa, têm um bom conhecimento de diversos assuntos. Portanto, esses estudantes poderão contribuir enormemente para o desenvolvimento da temática abrangente assumindo-se como locutores de seus enunciados. Valorizando conhecimentos de mundo dos estudantes, o professor não será mais o único a deter todo o saber.

O mais importante é que o centro de interesse não seja mais “histórias”, mas que seja sempre desenvolvido a partir das “histórias” e dos interesses dos aprendizes. Além do mais, desde a primeira aula, motivamos os alunos a se exprimirem em francês e não escondemos nenhuma informação, ou seja, em não importa qual momento do curso,

⁴ Os textos autênticos não são textos feitos com o objetivo de ensinar uma língua estrangeira.

⁵ Nos anos 70, no Brasil, assistimos ao nascimento de uma nova modalidade de ensino: o Francês Instrumental. Trata-se de um curso de leitura em francês para estudantes da mesma especialidade. A novidade metodológica apresentada por esse tipo de abordagem residia na escolha dos textos, limitada aos textos científicos e aos textos extraídos da mídia.

quando o aluno faz uma pergunta ao professor, a resposta lhe é imediatamente fornecida, nada é adiado. Por exemplo, quando o grupo-classe trabalha a ficha de identidade, é inevitável o aparecimento do “passé composé” no enunciado “je suis né(e) à...”. Esse tempo verbal será trabalhado em um momento posterior do curso, pois não temos progressão gramatical pré-estabelecida. A progressão é determinada a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes. Como no exemplo precedente, mesmo se o estudante ainda não dominar a estrutura do “passé composé”, seu emprego naquele momento proporcionará ao estudante uma ocasião de proferir um enunciado gramaticalmente correto e embasado no mundo real, em sua própria história.

Portanto, propomos a utilização de estratégias que favorecem a constituição do sujeito do discurso, que favorecem a emergência do concreto, do real, em suma, dos elementos que não impedem o aluno de comparar, de questionar, tornando possível a produção de um discurso no qual um eu”(locutor) se distingue de um “outro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard, Paris.
- CRUZ, C. M. et AGUIAR, V.L. (1982). “O sujeito enunciador e o discurso por ele produzido no processo de aquisição oral de uma língua estrangeira” in *Caderno de Estudos Lingüísticos*, n. 3. DL, IEL, UNICAMP, Campinas.
- CRUZ, C.M., GIMENO, M.H., RICCI, M., AGUIAR, V. L. (1988). “Considerações sobre o ensino de segunda língua” in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 15. DL, UNICAMP, Campinas.
- GERALDI, J. W. (1996). “Linguagem, subjetividade e ensino de língua estrangeira” in *Anais III Congresso Brasileiro dos Professores de Alemão, ABRAPA*, Campinas.
- JOUËT-PASTRÉ, C. et ARRUDA, M. (1992). “A prática da leitura na aula de francês”. Comunicação oral - III Congresso de Lingüística Aplicada. UNICAMP, Campinas. (Cópia mimeografada).
- OSAKABE, H. et PÉCORÁ, A. (1991). “Introdução” in: *Linguagem, Escrita e Poder*. 3ème édition, Maurizio Gnerre, Martins Fontes, São Paulo.