

"Que farei com este texto?"

A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais

1. Introdução

Pedi de empréstimo o título para a minha intervenção neste Colóquio a uma peça de José Saramago, publicada em 1980: *Que farei com este livro?*, porque me parece de seguir esta salutar atitude de auto-interrogação. Procurei tirar proveito da pergunta, formulada na peça por Luís de Camões, sobre qual o destino a dar a *Os Lusíadas*, como um ponto de partida para que o professor de línguas reflecta sobre o seu projecto pedagógico relativamente à leitura. Permiti-me alterar tal título, dando-lhe a forma: *Que farei com este texto?*, pois, salvo em níveis mais avançados – que não são os "percursos iniciais" a que me refiro no título da comunicação – as propostas de leitura em L.E. incidem geralmente sobre unidades mais breves. Um livro é um texto, mas recorrerei aqui à distinção mais comum, baseada na dimensão quantitativa do excerto escrito. Gostaria de acrescentar ao título "em Francês", já que as reflexões apresentadas foram retiradas da minha experiência, a qual se liga estreitamente à Didáctica dessa língua. Acredito que as considerações que, de seguida, tecerei se aplicarão ao ensino/aprendizagem de outras línguas, mas receio generalizações abusivas. Talvez este receio tenha a ver com o meu sentimento de que a maioria dos professores das várias Línguas Estrangeiras mais correntemente ensinadas/aprendidas no nosso país actuam "orgulhosamente sós", como se as didácticas e as práticas metodológicas das várias L.E. fossem tão alheias entre si, como se, por exemplo, da didáctica da Física se tratasse. E nem sequer me refiro ao relacionamento distante com a didáctica da Língua Materna. Com efeito, e perdoe-se-me a imagem, as diversas línguas não parecem coabitar, mas antes ocupar compartimentos estanques: uma salinha para o Francês, outra salinha para o Alemão, um salão para o Inglês e cubículos para as restantes línguas.

2. Os percursos

Percurso 1 – *Será que as abordagens comunicativas estão em declínio ou será que elas nem sequer chegaram a existir na sala de aula?*

Passo a dar uma resposta, radical é certo, mas não minha. A sua autora é Janine Courtillon (1996), voz tanto mais credível quanto se trata de uma das "progenitoras" de *Un Niveau Seuil* e co-autora de bem conhecidos manuais de F.L.E., como *Archipel* (1982), *Casse-Noisettes* (1983) e *Libre Echange* (1991) que afirma: "Les nouvelles approches, plus naturelles, orientées vers la communication et tenant compte des stratégies d'apprentissage mises en évidence par les recherches, ne pénètrent pas dans la classe de langue. A l'inverse, ce sont les anciennes 'valeurs sûres': règles de grammaires *a priori*, liste de mots, applications de règles, bref, l'étude de la langue pour elle-même, qui ont la faveur du public. Derrière des mises en pages souvent brillantes, les manuels les plus utilisés préconisent un traitement traditionnel de la langue, sans se préoccuper ni de l'apprentissage, ni de la communication."

Trata-se de um depoimento arrasador, quanto à possibilidade de escapar à rotina e à tradição no terreno da aula de Francês, Língua Estrangeira. Aliás, já em 1982, Robert Galisson nos advertia de que: "... existe nos comportamentos e práticas de ensino um *núcleo duro* que resiste à mudança e faz com que os métodos e as metodologias passem, mas que os comportamentos e práticas resistam."

Percurso 2 – O que é /foi /terá sido a abordagem comunicativa?

A abordagem comunicativa veio deslocar o eixo metodológico da competência linguística para a competência de comunicação (C.C.). Esta última noção foi introduzida por Dell Hymes, que distinguiu entre um saber linguístico (regras do sistema) e um saber sociolinguístico (normas de uso). Competência muito mais complexa do que a primeira, surgiu entre os especialistas alguma polémica acerca das componentes que a constituiriam. Quer se entenda, por exemplo, que uma delas, a vertente estratégica, faz parte integrante do leque de componentes ou é um fenómeno de tipo compensatório, existe unanimidade pelo menos teórica quanto ao lugar a atribuir à componente linguística, a qual abandonaria o centro do processo, para se tornar *uma* das dimensões da C.C., ao lado de outras, com igual peso, como a dimensão socio-cultural e a dimensão discursiva. A abordagem comunicativa assenta, portanto, no fundamento de que a língua é um instrumento de comunicação e de interação social.

Em torno da noção de C.C. vários outros conceitos surgiram, sobretudo a partir da publicação pelo Conselho da Europa do *The Threshold*

Level (1975) para o Inglês e de *Un Niveau Seuil* (1976) para o Francês, seguidos por outros níveis-limiar para as restantes línguas europeias. Uma nova terminologia foi nascendo, alastrando e invadindo o discurso de metodólogos e professores, divulgada sobretudo através de livros, artigos, comunicações a colóquios, por parte de linguistas e didacticistas. As *necessidades*, a *diversidade* e *heterogeneidade dos públicos*, as *funções*, as *noções*, a *centração sobre o aprendente*, a *autonomia* do mesmo, o respeito pelos *estilos e ritmos de aprendizagem*, o *ensino diferenciado*, as *estratégias de comunicação e de aprendizagem*, a *pedagogia do erro* foram ganhando foros de cidadania. Contudo, essa nova terminologia não passava, por vezes, de uma cortina de fumo para ocultar a manutenção persistente de práticas e atitudes tradicionais.

José Afonso Baptista, em 1984, no artigo sintomaticamente intitulado "Didactique des langues étrangères: à la recherche d' une méthode?", coloca, desde bem cedo o dedo na ferida, ao escrever: "Si l' on cherche à caractériser la situation actuelle en D.L.E., il faut bien observer que nous vivons un moment de déséquilibre ou d' incohérence pédagogique, une époque où l' école ne retrouve ni l' harmonie des diverses composantes pédagogiques ni l' adaptation nécessaire aux exigences sociales." Mais adiante adverte: "A l' unicité ingénue des audiovisualistes, qui proclamaient un code unique, on voit se succéder, dans une approche communicative, une multiplicité de codes et de sous-codes (verbaux, non-verbaux, linguistiques, sociaux, culturels, corporels...), de canaux (acoustique, visuel), de normes, de règles, de rites, qui ne sont toujours pas compatibles avec le réel pédagogique quotidien". E aconselha prudência: "S' il ne faut pas refuser leur entrée prudente dans la D.L.E. il ne faut pas non plus adhérer à un applicationnisme aveugle de théories ou de systèmes provisoires." Como construção teórica, a abordagem comunicativa é perfeitamente coerente. Todos os ingredientes atrás referidos se articulam na perfeição, mas não se contou suficientemente com o facto de que nenhuma renovação pedagógica seria possível sem a participação dos professores. E para que esta se verificasse, seria e continua a ser imprescindível uma **nova** formação para os professores, que só "reciclados" poderão estar preparados para o desempenho de novos papéis e para a assunção de novas atitudes e práticas.

Na maior parte das vezes, tratava-se de colar remendos sobre o mesmo pano de fundo: às estruturas substituíam-se os actos de fala, como na paródia de C. Edelhoff: "Lundi, nous apprendrons les moyens

d'exprimer le consentement, mardi, les moyens d'exprimer l'approbation, jeudi, ceux de poser des questions et la semaine prochaine, nous répéterons les fonctions de rappel et d'oubli de quelque un ou de quelque chose." E o aprendente – outro dos neologismos – como na velha lenda, teria encostado à cabeça o funil de Nuremberga, onde seriam vertidos os conteúdos a adquirir. Este *input* deveria ser convenientemente digerido e devolvido à procedência de modo exacto. Será isto, privilegiar a dimensão semântica ou tratar-se-á apenas de substituir umas formas por outras, em moldes idênticos?

De qualquer modo, o recurso aos actos de fala acalmava os escrúpulos... Nem sequer era necessário "dar gramática"... E já se podia recorrer (frequentemente ou até muito frequentemente) à Língua Materna, sem que a consciência pesasse. O advento das abordagens comunicativas foi sentido por alguns professores de F.L.E. como uma aragem de liberdade, embora quase sempre de uma liberdade mal compreendida, que era a liberdade para se cair na rotina e na falta de reflexão. As aulas eram ou são não raramente uma espécie de "bricolage" descosido, uma verdadeira "manta de retalhos", no dizer dos alunos, que sentiam e se ressentiam de um processo de ensino descontextualizado e nada significativo.

Para outros professores, pelo contrário, também porque mal compreendida, a abordagem comunicativa era encarada com desconfiança, já que não se manifestavam resultados espectaculares. Daí, o retorno inevitável às "receitas antigas", aos "valores seguros", comprovados, em suma a um isomorfismo fundamentalista, do género: "*Ensinando o Francês como me ensinaram a mim. Se serviu para mim, também serve para os meus alunos.*".

Aliás, vários foram os autores que lançaram alertas quanto à inexequibilidade das abordagens comunicativas, com docentes não nativos, que nunca ou só muito raramente tinham vivido em França ou em países francófonos ou só os tinham visitado em turismo. Evelyne Bérard (1991) chama a atenção para o facto de: "Quand il s'agit de la langue maternelle, l'acquisition de ces deux systèmes de règles [de grammaire et d'emploi] se fait conjointement et de façon implicite."

Com uma L.E. nada acontece deste modo. A aprendizagem dos dois sistemas de regras é distinta e, se é possível adquirir-se um bom domínio da língua sem nunca se ter estado no país ou países onde ela é falada, o mesmo não sucede com o domínio do sistema de regras de uso, que se prende estreitamente com as vivências culturais pessoais.

Percurso 3 – E enquanto isto se passa, que fazem os teóricos?

Os teóricos, como sempre, desconfiam dos práticos e estes pagam-lhes da mesma moeda. Entretanto, os primeiros constroem afincadamente o campo da didáctica das L.E.: investigam, escrevem livros e artigos de qualidade, discutem conceitos, apresentam comunicações por vezes excelentes em congressos e colóquios. Os segundos dão as suas aulas, sem que sobre elas, regra geral, incida uma iluminação oriunda da teoria. Parece intransponível o fosso entre ambas.

Percurso 4 – Será que os manuais são mediadores privilegiados?

Entre os dois mundos citados, surge um elemento que se afigura poderia vir a desempenhar um papel de relevo entre eles: o manual ou, como actualmente é designado, o *conjunto pedagógico* (para além do livro do aluno, apresenta cassettes vídeo e/ ou áudio e até mesmo CD-ROMs). Em princípio caber-lhe-ia o desempenho de um papel fulcral: o de, a partir de um conjunto coerente de referentes linguísticos, pedagógicos e metodológicos, ser capaz de construir pontes em direcção à prática.

Foi-se manifestando, porém, um fenómeno estranho: manuais, portugueses ou franceses, que se apresentavam em consonância com os princípios teóricos preconizados, obtinham apenas um êxito reduzido, talvez devido à exigência pedagógica e metodológica que a sua utilização requeria. Não pretendo aqui aludir a manuais nacionais. Basta-me referir uma obra, a todos os títulos excelente, "Cartes sur Table" de René Richerich e Brigitte Suter (1981), em que é religiosamente cumprida a promessa do "aprender a aprender". Trata-se de um manual que possui uma organização interna coerente, representativa dos pressupostos científicos que orientaram os respectivos conceptores. Não sei se já teriam ouvido mencioná-lo, pois creio só lhe ter cabido em sorte "un succès d'estime". Para além do mais, caracteriza-o a sobriedade gráfica, de muito bom gosto e originalidade.

Nada tem, portanto, a ver com a iconorreia triunfalista da maioria dos manuais dos nossos dias, os quais Geneviève de Salins acusa de "perversão metodológica", asseverando (1996, p.43) que: "Presque toutes les méthodes actuellement sur le marché biaisent, trafiquent, bricolent, ajustent, détournent, fagotent plus ou moins bien". Um manual muitas vezes não passará de um "pot pourri" em que as novas tecnolo-

gias permitem o recurso a suportes diversificados, abundantes, atractivos, quase sempre super-coloridos. Quanto às explorações propostas, essas, surgem com frequência desprovidas de um fio condutor e consagram à língua (já se fala agora muito menos em comunicação...) um tratamento francamente tradicional.

Um último reparo, desta feita em defesa dos manuais: se eles não apresentarem "velhas receitas" em número suficiente, os professores, na sua maioria, encarregar-se-ão de as preparar.

Percurso 5 – *A leitura como competência comunicativa*

Enveredei por este percurso, porque creio que a leitura em Língua Estrangeira, é uma das competências que sofre mais tratos de polé no quotidiano das aulas. Com a abordagem comunicativa, e em função das necessidades dos aprendentes, deu-se a reabilitação da escrita (que tão mal tratada andou por alturas dos audiovisualistas) e, em particular, da leitura.

O acto de ler passa a ser encarado como inscrito num processo de comunicação, no decurso do qual o leitor reconstrói uma mensagem a partir dos seu próprio projecto comunicativo. As práticas de leitura desencadeiam uma competência complexa e múltipla: componentes linguística, textual, referencial, que nada têm a ver com as práticas de leitura linear, palavra a palavra.

O investimento que a abordagem comunicativa, acrescida da cognitiva, veio trazer à leitura, contribuiu para uma redefinição dos seus objectivos: *conduzir o aluno, como sujeito activo, na busca do sentido.*

E que se vê nas nossas aulas de Francês: prática sistemática da leitura em voz alta – a única justificação que me foi dada "*é que os alunos gostam*". Pergunto-me como podem estes (e falo nomeadamente dos principiantes) gostar de realizar uma actividade (aliás, efectuada indiscriminadamente sobre qualquer tipo de texto e quase nunca precedida de uma leitura silenciosa), que os faz gaguejar, para cúmulo perseguidos de perto pelas interrupções correctivas do professor. O mais normal seria que os alunos se sentissem inquietos e nervosos, face a uma tarefa extremamente laboriosa: ocuparem-se em simultaneidade com o acesso ao sentido e com as correspondências entre grafemas e fonemas, que deverão restituir de modo correcto. Permito-me duvidar da justificação avançada quanto ao eventual prazer que tal leitura dará aos alunos, pois se trata da negação de tudo o que se sabe acerca do papel da dimensão afectiva na aprendizagem...

Não estou aqui, contudo, a condenar sem apelo a leitura em voz alta na aula de Língua Estrangeira. Uma constatação é, porém, inegável: mesmo em L.M. raramente se lê em voz alta, à excepção de algumas actividades profissionais ou de situações sociais definidas. Menos ainda os nossos alunos recorrerão à leitura em voz alta em L.E., com excepção da exercitação escolar. E esta terá de obedecer a alguns pressupostos: o texto deverá ser previamente objecto de uma leitura silenciosa pelos alunos, as dificuldades esclarecidas se necessário, a leitura "modelo" do professor poderá ser dispensável ou reduzida, os textos escolhidos para o efeito deverão ser seleccionados de forma criteriosa: serem breves, preferencialmente ritmados e lucrarem com o facto de ser oralizados. Penso em "comptines" e pequenos poemas, nomeadamente os de Maurice Carême, para o Francês.

Ora, nos manuais, para além da selecção de textos nem sempre ser a mais adequada a eventuais projectos de leitura, muitas das explorações propostas sobre eles, em vez da pergunta-descoberta, acentuam a função de controlo da "pergunta pedagógica", acentuando o fosso entre esta e a pergunta em situação não-lectiva. As perguntas feitas na aula ou que constam dos manuais afastam-se deliberadamente da finalidade comunicativa autêntica da interrogação. Em vez de se indagar sobre o que se ignora, para se colmatar uma lacuna, na aula quem interroga – habitualmente o professor – sabe previamente a resposta e o seu objectivo é verificar quais os alunos que a conhecem e quais os que a ignoram.

Ocorre ainda que, face a um texto que todos os alunos têm diante dos olhos, é-lhes pedido/exigido que respondam a perguntas sobre tal suporte, com o objectivo de testar a sua compreensão. A tarefa que lhes compete não é a de descobrir nada, nem a de exprimir algo do seu mundo interior, mas, como papagaios, a de repetir o que diz o autor do texto. Desprovidos de voz própria, transformados em eco de vozes alheias, como poderão os alunos sentir-se motivados para responder a perguntas (sejam elas sob a forma de verdadeiro/falso, de questionário de escolha múltipla ou de elaboração de uma frase escrita) de que todos conhecem as respostas e que, portanto, nada trazem de novo. A actividade de compreensão e de descoberta que deveria ser a leitura é quase sempre transformada em exercício de controlo da correcção linguística. Seria demasiado longo e fastidioso apresentar aqui uma listagem de exemplos. Basta que os interessados folheiem a maioria dos manuais existentes no mercado para o estudo do Francês (há, contudo excepções) para se verificar a veracidade do que acabei de afirmar.

Percurso 6 – *Por que razões é mais difícil ler numa L.E. do que em L. M.?*

Se os alunos já sabem ler em L.M., poderia supor-se que, ultrapassada a fase do conhecimento das correspondências entre fonemas-grafemas da nova língua, a leitura em L.E. não lhes colocaria obstáculos de monta. Contudo, tal não sucede. Já nos foi dado a todos observar que, mesmo um bom leitor em L.M. não transfere automaticamente as suas estratégias de leitura para uma L.E., que domine escassamente. Registam-se com frequência casos de regressão, ao nível da decifração, da subvocalização e até da tradução. Por que motivos tal acontecerá?

- *A capacidade do leitor em perceber indícios significativos é função da sua familiaridade com as formas existentes nos textos.*

Os conhecimentos linguísticos limitados dificultam assim a formulação de hipóteses de leitura. O menor domínio linguístico (palavras ou estruturas menos familiares e, portanto, mais dificilmente reconhecíveis pelo leitor) exerce os seus efeitos sobre a leitura em L.E.: esta é mais lenta, com maior número de fixações e de retornos, tal como observações feitas em laboratório têm demonstrado.

- *O repertório de estratégias é limitado ou inadequado, já que não existe transferência automática das estratégias de leitura utilizadas em línguas bem conhecidas.*

O leitor aprendente em L.E. tem frequentemente tendência para ler letra a letra, palavra a palavra. O sentido que ele consegue extrair de um texto reveste-se, por conseguinte, de um aspecto fragmentário. Para agravar esta situação, os professores actuam com frequência como se os alunos nunca tivessem aprendido a ler e incentivam estratégias semasiológicas, isto é, incidindo sobre as unidades mínimas, em vez de práticas onomasiológicas (compreensão global do texto).

- *A memória imediata é mais reduzida.*

A capacidade de memorizar indícios no decurso da leitura parece ser mais diminuta em L.E. do que em L.M. Por vezes, ao atingir o final de enunciado, o aprendente-leitor já não recorda o seu início e, por conseguinte, é incapaz de apreender o seu sentido.

- *Os factores afectivos.*

A nível de aprendizagem de uma L.E., os factores afectivos desempenham um papel crucial. Os aprendentes-leitores sentem-se inseguros, por vezes até paralisados face a uma palavra que desconhe-

cem e que lhes surge como um obstáculo intransponível: ora, tal palavra seria compreendida sem problemas se fosse utilizado o contexto como elemento facilitador. Podem ainda sentir-se ridículos, como continuo a crer que sucede no caso de leituras em voz alta não preparadas. Tais sentimentos poderão implicar uma frustração, responsável pelo insucesso no processo geral de aprendizagem de uma L.E. e até criar representações negativas quanto a esta.

3. Conclusão

Retomando o título desta Comunicação, creio que, antes de propor qualquer actividade de leitura aos alunos, o professor de L.E. deverá colocar-se muito seriamente a pergunta: *Que farei com este texto?*

A leitura, como outras práticas metodológicas em L.E. necessita de ser examinada e reavaliada. As célebres perguntas de Quintiliano poderiam constituir um bom apoio para a reflexão: "Quem vai ler? O quê? Para quê? De que modo?"

A manutenção de práticas anquilosadas e a recusa ou desinteresse por uma indagação de tipo metodológico e pedagógico fará com que os professores, no dizer de Janine Courtillon, permaneçam em estado de "regressão pedagógica", tanto mais grave quanto a palavra de ordem é hoje de mudança: mudança de currículo, mudança de programas (à luz, por exemplo, do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras*), mudança de práticas e atitudes. Robert Galisson afirmou esperançosamente, numa intervenção sua, que "l'enseignant nouveau est arrivé". Oxalá os professores de F.L.E. perfilhem esta opinião e saibam agir em conformidade.

Maria Ausenda M. Monteiro Babo (E.S.E./I.P.P.)

Bibliografia

- Baptista, J.A. (1984), "Didactique des Langues Etrangères: à la Recherche d'une Méthode?", *Actual*, 3, 22-25.
- Bérard, E. (1991), *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris.
- Cornaire, C. (1991), *Le point sur la lecture*, Paris.
- Courtillon, J. (1996), "L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine?", *Le Français dans le Monde*, 285, 40-43.

- Edelhoff, C. (1979), "L' apprentissage des langues étrangères aux fins de communication: le rôle, les besoins et les problèmes des enseignants", *Symposium sur les Langues Vivantes*, Conseil de l' Europe.
- Galisson, R. (1984), *D' autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris.
- Richterich, R; Suter, B. (1981), *Cartes sur Table*, Paris.
- Salins, G. de (1996), "Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique", *Le Français dans le Monde*, 280, 39-43.