

EDUCAÇÃO e TECNOLOGIA



Revista do Instituto Politécnico da Guarda

"EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA"

Revista do Instituto Politécnico da Guarda

DIRECTOR: João Bento Raimundo

REDACÇÃO: Rua Comandante Salvador do Nascimento
Telef. 21634 6300 GUARDA

PROPRIEDADE: Instituto Politécnico da Guarda

EXECUÇÃO GRÁFICA: Secção de Reprografia do IPG

Depósito Legal N.º 17.891/87

Reprodução total ou parcial proibida

Nº 3 / Julho / 88

"E HOJE É JÁ OUTRO DIA"

E hoje é já outro dia. Certo. Real. Grande.

Caminhou-se da expectativa, da aposta e da incerteza para a realidade do conseguido.

O Instituto Politécnico da Guarda tomou uma maior dimensão. Ganhou o seu espaço próprio; arrelgou-se no meio físico, social e intelectual; impôs-se como centro de saber, pensar e de fazer. O Instituto Politécnico da Guarda corresponde já às expectativas daqueles que o justificam - os estudantes. Por isso se tornou grande. Control-se hoje o amanhã que não tarda.

"Educação e Tecnologia" é hoje, no final de mais um ano lectivo - testemunho precioso de uma realidade pautada pela dinâmica que é também o apanágio desta Escola. E porque emerge do centro da vida do Instituto Politécnico da Guarda reflecte-a, naturalmente, também na sua autenticidade social e académica. Como espaço aberto, é dinâmica. Porque é dinâmica, é variada e polivalente. Pretendíamos que o fosse; sabemos que é. Estamos certos que continuará a sê-lo.

**"E outra vez conquistemos a distância --
Do mar ou outra, mas que seja nossa"**

(Fernando Pessoa)

João Bento Raimundo

Presidente da C.I. do I.P.G.

A EMIGRAÇÃO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA EM MEIO INSTITUCIONAL PORTUGUÊS VISTA ATRAVÉS DA ANÁLISE DO ERRO

Maria Adelaide Gomes Lopes — Prof.^a da E.S.E.G.

NOTA; O artigo que se segue é um breve resumo de um trabalho mais vasto levado a cabo no âmbito de uma investigação pedagógica aprofundada e com carácter científico.

Os resultados dessa investigação permitiram-nos concluir, com base em dados reais, que o fenómeno de aprendizagem das línguas estrangeiras ultrapassa a mera interferência linguística e é sempre um processo gradual e inacabado, passando pelo erro.

Por trabalharmos numa zona onde a emigração deixou (e continua a deixar) uma marca importante, temos tido contacto com jovens, oriundos dessa geração migratória, e inseridos ao acaso num sistema educativo que lhes é estranho e por vezes adverso. O insucesso que muitos destes jovens experimentam na escola e também na aula de *LE* levou-nos a questionarmo-nos sobre o modo como eles integram o sistema escolar, os métodos escolhidos e a melhor maneira de os adaptar a este tipo de alunos. Por isso o nosso estudo assenta em provas produzidas por alunos filhos de emigrantes que permaneceram algum tempo em França.

A aula de *LE* parece-nos que poderia ser o espaço adequado para estes jovens mostrarem mais facilmente o modo de integração no sistema escolar, porquanto a *LE* veiculada não lhes é estranha e para alguns até melhor conhecida do que a *LM*.

A constatação da realidade da afirmação anterior levantou-nos algumas dúvidas e ajudou-nos também a esclarecer e a repensar a nossa própria actuação pedagógica.

Podemos então perguntar qual é para estes alunos a *LM*. É a língua que aprenderam primeiro? É a língua dos pais? É a língua da escola? Ou é a língua que aprenderam para comunicar enquanto residiam no país estrangeiro?

Da resposta ou respostas a estas questões poderá chegar-se à melhor compreensão do modo como estes alunos fazem a sua integração na escola, como obtêm o êxito e o insucesso.

1. INFORMAÇÃO SOBRE A POPULAÇÃO

Interessava-nos encontrar um grupo de alunos que não se situasse numa fase avançada da aprendizagem institucional nem numa fase demasiado incipiente. No primeiro caso o factor institucional poderia ter um peso tal que eliminaria o factor em estudo: aprendizagem verificada em França. No segundo caso as produções escritas, nomeadamente dos alunos que contactavam pela primeira vez com aquela língua, poderiam ser de tal modo incipientes que não seriam de todo significativas.

Limitamos o nosso estudo a dois grupos de alunos da mesma turma do 8º. ano de escolaridade. Estes jovens têm três anos de estudo da língua estrangeira e estão já na posse das suas estruturas fundamentais o que lhes permite compreender e produzir textos a partir da utilização de um conjunto de palavras.

Os dois grupos seleccionados são o *Grupo E* constituído por cinco alunos filhos de emigrantes, que permaneceram em média cerca de 7 / 8 anos em França; e o *Grupo NE* constituído por cinco alunos que correspondem ao perfil dos alunos do grupo anterior e foram seleccionados por inquérito feito à turma, tendo sido consideradas as seguintes variáveis:

- idade, sexo, meio social, meio geográfico, número de irmãos, actividades extra - escolares.

Os jovens que constituem o *Grupo NE* nunca estiveram em França e o contacto com a língua francesa situa-se apenas a nível da escola.

2. - O CORPUS

Recolhemos dos dois grupos atrás referenciados onze provas escritas diferentes, realizadas nos meses de Fevereiro e Maio / Junho de 1985.

São as seguintes as provas recolhidas:

- P1 - Questionário de compreensão de assunto tratado em aulas anteriores
- P2 - Composição (tema sugerido pelo professor)
- P3 - Composição a partir de "consignes" obrigatórias sugeridas pelo professor
- P4 - Elaboração de uma mensagem curta
- P5 - Expressão de opinião
- P5.1 - Questionário de compreensão de texto

P6 - Reconstituição de texto oral

P7 - Questionário de compreensão de texto

P8 - "Exercice à trous" para aplicação das frases condicionais

P9 - Redacção de publicidade

P9.1 - Redacção de anúncio

Nas provas recolhidas a actividade fortemente dirigida é predominante. Com excepção de P2 (composição), todas as outras obedecem a "consignes" mais ou menos rígidas e a que o aluno não pode alhear-se. A própria expressão de opinião P5 está orientada pela abordagem de um texto como ponto de partida.

Foram assim analisadas 110 provas escritas (11 provas x 10 alunos).

3. - A METODOLOGIA

A metodologia seguida no nosso trabalho foi concebida para se adaptar às necessidades específicas da análise do erro.

O primeiro princípio metodológico assenta na análise de factos linguísticos concretos, que aparecem nos enunciados produzidos nas provas recolhidas.

As provas foram realizadas por todos os alunos no mesmo dia e em condições semelhantes - as mesmas informações e "consignes" foram fornecidas aos alunos, na mesma ocasião e pelo mesmo professor.

Nenhum aluno sabia que as provas que estava a realizar iriam servir de base para a realização do presente trabalho.

A objectividade foi a base da constituição do corpus e enforma o segundo princípio metodológico do nosso trabalho.

Consequentemente os factos linguísticos analisados representam o resultado das provas realizadas na aula de língua estrangeira - Francês.

A ligação e posterior transposição com/ para a aula de língua constitui o terceiro princípio metodológico do nosso trabalho.

Recolhidas as provas numa primeira etapa, analisámos cada prova de cada aluno para tentar determinar qual o domínio que o aluno possui da língua estrangeira e prestámos atenção à riqueza vocabular e complexidade estrutural.

Analisámos em seguida os erros cometidos pelos alunos não para sancionar ou mesmo avaliar o nível de conhecimentos, mas sobretudo para poder estudar o modo como é feita a aprendizagem da língua estrangeira, considerando que o erro não é mais do que uma etapa da própria aprendizagem.

Para assegurar a unidade de apreciação, todas as provas

foram corrigidas pelo mesmo professor num mesmo período de tempo.

Que critério ou critérios de identificação e de avaliação dos erros foram adoptados pelo professor?

Parece-nos que a interrogação tem razão de ser; sobretudo quando pensamos a língua como comunicação. Sabemos que os erros não aparecem só nos estrangeiros que aprendem uma língua, mas também os locutores nativos os cometem.

Podemos lembrar CORDER e procurar a resposta a partir da distinção entre " *erreur* " e " *faute* " e na introdução da noção de " *dialecte idiosyncratique* ". Este " *dialecte idiosyncratique* " que caracteriza o processo de aprendizagem das línguas estrangeiras, não apresenta enunciados " *déviantis* " ou " *erro-nês* " ; opõe-se a outros " *dialectes idiosyncratiques* " como, por exemplo, a linguagem poética.

Se é verdade que o dialecto idiosincrático das crianças que aprendem a sua língua materna não pode ser considerado como errado, uma vez que a criança não infringe voluntariamente as regras da sua língua, também o dialecto idiosincrático dos locutores que aprendem a língua estrangeira não pode ser considerado errado porque eles não conhecem muitas das regras da língua estrangeira.

Parece-nos assim que dois critérios são essenciais:

- 1) - o que põe em relação o erro com a função de comunicação da mensagem emitida.
- 2) - o do contexto

Na identificação do erro o primeiro critério parece evidente - tudo o que atenta contra a função de comunicação deve ser considerado erro.

O critério do contexto exige que os factos linguísticos não sejam apresentados isoladamente, mas num contexto suficientemente lato de modo a permitir a identificação do erro.

A avaliação do erro tem por função estabelecer o grau da sua gravidade. Com base no critério da função de comunicação em relação com o do contexto, os erros foram classificados numa escala de três graus de gravidade.

Gravidade máxima - o erro impede a comunicação

Gravidade média - apesar de apresentar desvios relativamente às normas da língua, o erro não impede a função de comunicação.

Gravidade mínima - o erro é sobretudo de grafia e não altera a mesma categoria gramatical da palavra nem impede a comunicação.

4. - DESCRIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Os erros são portadores de informações mas, na ausência de processos adequados para os esclarecer, as informações ficam camufladas. Para tornar significativo o Corpus submetemo-lo a um processo complexo de classificação e interpretação.

Optámos pela utilização de um quadro de classificação que reúne a nosso ver, as contribuições trazidas pela psicolinguística e pela didáctica. Esse quadro compreende três partes.

PRIMEIRA - Identificação do erro (apresentação num contexto suficientemente amplo para ser explícito).

SEGUNDA - Avaliação e descrição do erro:

- nível linguístico em que se situa o erro
- natureza do erro
- gravidade do erro
- unidade linguística em que se manifesta o erro
- categoria gramatical afectada pelo erro.

TERCEIRA - Explicação do erro:

- fonte do erro
- mecanismos explicativos da maneira como o erro se produziu.

Cada um dos erros identificados foi analisado em função das rubricas mencionadas.

No nosso modelo adoptámos a gramática tradicional mas incluímos também termos pertencentes a modelos não tradicionais a fim de aumentar a capacidade do modelo de descrição dos erros, conforme às unidades linguísticas e unidades psicológicas implicadas no processo de ensino / aprendizagem da LE.

5. - CONCLUSÕES e PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Baseando-nos nos dados colhidos junto do grupo de alunos cujas provas estudamos, verificámos que quase todos foram muito cedo para França e foi aí que iniciaram a sua socialização pela fala. Que língua aprenderam primeiro? Postos perante esta questão, eles próprios não souberam responder mas podemos concluir que houve alguma simultaneidade na aprendizagem do português e do francês. Em casa ouviam e falavam o português dos pais, na rua e no jardim infantil ouviram e aprenderam o francês.

O Português serviu-lhes de meio de comunicação com os pais, que assim preservavam a sua condição de portugueses e o Francês permitiu-lhes inserirem-se num meio potencialmente adverso mas que os recebeu, os socializou e lhes permitiu o contacto com outros.

Podemos mesmo dizer que o Francês, era mais utilizado por mais pessoas à sua volta. Daí a questão novamente. Qual foi,

então, a língua materna destes jovens? Cremos que é difícil responder a esta questão, mas optámos por considerar LM o Português. Isto porque é a língua oficial da escola portuguesa onde agora eles se encontram.

Tivemos em conta o facto de que o " *apprenant* " de LE produz enunciados que virtualmente possuem erros relativamente às formas correctas da língua a ensinar. Desde o início da nossa actividade como professora que nos demos conta destes erros e procurámos sempre corrigi-los tentando aproximar as produções dos " *apprenants* " com as produções de um locutor nativo. Tradicionalmente estes erros eram apreendidos com um indício de que o " *apprenant* " não possuía ainda todas as regras de LE e que as dificuldades que surgiram eram o resultado duma interferência da LM. . A intervenção pedagógica centrava-se sobretudo na redução dessas interferências.

Começamos, no entanto, a pôr em causa estes princípios quando cada vez mais entre os alunos havia um grande número de jovens regressados de França e que cometiam erros que, pelo estatuto de LM, não podiam de facto explicar-se pela interferência de LM.

Daí questionarmos a nossa informação sobre a análise contrastiva e sobre os processos de aquisição e aprendizagem duma língua, e procurarmos uma melhor metodologia para a correcção com eficácia desses erros.

Pensamos que aprender uma língua não é um conjunto de hábitos, mas um processo criativo, moroso e em constante movimento. Depois de termos reflectido sobre os diversos modelos de aprendizagem de uma língua e também de uma LE, escolhemos como modelo de apoio o modelo assente na psicolinguística, preconizado por CASACU.

Achamos que a formação de uma competência de comunicação em LE por parte do sujeito é um processo de selecção gradual e não engloba a língua enquanto entidade abstracta mas mensagens reais em LE.

Da confrontação entre as mensagens em LM e LE, da capacidade de relacionação, de percepção e mesmo de motivação, do número de tentativas que o sujeito vai realizando, gradualmente ele vai adquirindo a LE não como um todo acabado mas como um processo contínuo gradativo e sempre enriquecedor porque criativo.

Este processo de aquisição e de aprendizagem passa também pela presença dos erros que achamos necessários à evolução. Concluimos no nosso estudo que os erros não são só devidos à estrutura da LM mas provocados por generalizações que uma exposição informal à língua ajudou a desenvolver, por ignorância dos limites das regras, por aplicação incompleta de todas as regras necessárias ou ainda pelo desenvolvimento de conceitos errados.

Pensamos que conhecer e aprender uma língua, além de possibilitar a realização dos quatro Skills - compreender, falar, ler e escrever-deve levar o sujeito a comunicar com os outros, quer dizer a participar das interacções sociais. A realização deste princípio que aceitamos e defendemos encontra-se muitas

vezes comprometida também pela situação escolar em que o sujeito faz a sua aprendizagem.

A aula de *LE* é uma entre as muitas aulas que o aluno tem diariamente para cumprir um programa didáctico de formação. Na aula intervêm várias entidades com estatuto próprio e diferente: professor e alunos. Pensamos que a disparidade habitual dos papéis professor / alunos se acentua na aula de língua pelo facto de o professor se exprimir numa língua que conhece melhor enquanto os alunos têm de formular pensamentos numa língua que lhes é parcialmente estranha.

Para poder participar nas trocas da aula o aluno tem de compreender as regras do jogo e assim é-lhe muitas vezes pedido que *prove* que compreendeu, que *mostre* que possui a capacidade de utilizar estruturas e que *demonstre* que é capaz de criar.

A verdade é que o aluno que contacta com a *LE* exclusivamente na escola, por um lado conhece muito pouco dessa língua e por outro é constantemente submetido e um "input" muito reduzido e vindo essencialmente do professor. Raramente por parte do professor ou mesmo dos alunos são produzidos juízos de valor (encorajamento) meramente intuitivos. A referência a uma norma e a uma descrição gramatical está constantemente presente, quer no livro, quer no discurso do professor, quer ainda nas diversas actividades a realizar, porque a avaliação normativa em testes de controle e exames está inerente a todo o processo ensino - aprendizagem.

Notamos ainda uma certa incoerência de propósitos entre os objectivos, até consignados nos programas, e a actuação real do professor que sente a necessidade de preparar os alunos para uma avaliação normativa final. É em função da norma linguística que o sujeito vai ser medido e avaliado com sucesso ou insucesso. Os erros cometidos pelos sujeitos em situação escolar poderão variar de significação conforme a perspectiva em que nos colocamos.

Se pensarmos no erro como demonstração de competência não atingida, então a preocupação do professor deve virar-se para a eliminação do maior número de erros possível - atitude normativa que rejeitamos.

Se pensamos no erro como o caminho necessário e plurisignificativo para o avanço na formação do sistema linguístico individual em *LE*, atitude que partilhamos, então ao professor deverá caber o papel de facilitador da aprendizagem, reflectindo no estudo explicativo do modo como se produzem os erros e nos mecanismos subjacentes à sua produção.

Pensamos que se o professor souber como e porquê se produziu o erro, encontrará mais facilmente recursos que ajudem o aluno a ultrapassar e corrigir esse mesmo erro, tornando assim mais fácil e produtiva a aprendizagem.

Os alunos que permaneceram em França algum tempo e tiveram com *LE* um contacto informal mais ou menos prolongado, são portadores de informações interessantes ao nível da "parole" e dos diversos registos do francês.

A língua estrangeira da escola não contempla esta

variedade de registos, nem a apetência facilitadora da comunicação, o que achamos lamentável. Estes alunos, a nosso ver, são portadores potenciais de informações e experiências que poderiam dinamizar o ensino / aprendizagem da *LE* no sentido positivo. No entanto, sistematicamente as suas vivências são esquecidas e "normalizadas".

Talvez por isso não estranhemos completamente o grande número de erros que este grupo comete. Tivemos oportunidade de os analisar e tentar explicar e estamos convencidos que resultaria bem se as produções / intervenções mesmo erradas (relativamente à norma), destes jovens fossem encaradas como etapas progressivas na aprendizagem de *LE*.

As suas contribuições poderiam ser muito positivas na própria dinâmica da aula de *LE* se a estes alunos fosse dada a oportunidade de melhor mostrarem o seu conhecimento da *LE*.

Ao professor cabe, a nosso ver a tarefa de organizar, seleccionar e desenvolver actividades que facilitem a interacção progressiva e dinâmica com fins didácticos no pequeno universo que constitui a aula de *LE*.

Apesar de não termos conseguido provar a existência de sistemas intermédios estruturados no grupo *E* (cremos que isso exigia um número maior de provas espontâneas e uma segunda fase de provas provocadas e mesmo um estudo longitudinal da aprendizagem do aluno), verificamos que estes alunos são portadores de informações preciosas que melhor nos ajudam a compreender o fenómeno da aprendizagem da *LE*.

Abrangendo uma população tão restrita como a que estudámos, sabemos que não podemos incorrer no erro da generalização ilimitada e afirmar que as conclusões a que chegámos se aplicam a todos os casos de alunos vindos de França. Foi nossa intenção levantar algumas questões e tentar reflectir sobre elas de maneira a modificarmos no sentido positivo a nossa actuação pedagógica.