

**RESUMO DA TESE:****MESTRE EM EDUCAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA**A leitura inferencial em Língua 1 e em Língua 2 (francês).  
O caso do texto argumentativo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO | FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

Maestrando: Carlos Valentini.  
Diretor da Tese: Prof. Graciela Cariello.

ANO 2003

Recebido: Ago. 2008 | Aceitado: Out. 2008

A hipótese desta pesquisa se interrogava sobre a aptidão para fazer uma leitura inferencial adequada ao texto argumentativo. A pesquisa visa confirmar, ou não, se os alunos de L2 (língua estrangeira) têm uma capacidade mais elevada de fazer inferências do que os alunos de L1 (língua materna).

Para isso, o ponto de partida foi um corpus formado por 116 provas feitas com estudantes do terceiro grau, de 1º a 3º ano dos cursos de Locução, Comunicação Social e Marketing que trabalharam um texto argumentativo em espanhol língua materna, e por 69 provas feitas com alunos que cursavam o 4º ano de francês língua estrangeira nos Cursos de Lenguas Extranjeras para la Comunidad (que dependem da Escola de Línguas da Universidad Nacional de Rosario). Estes estudantes de francês língua estrangeira também trabalharam um texto argumentativo, mas neste caso, em francês.

O contraste dos dois quadros de resultados - elaborados a partir das respostas das provas - permitiu afirmar que, quantitativamente, a aptidão dos alunos de L2 para estabelecer as inferências necessárias que levassem a uma adequada compreensão leitora do texto argumentativo revelou-se superior à aptidão dos alunos de L1.

Aliás, a informação qualitativa que derivou da comparação dos relatórios dos professores de ambas as línguas, uns elaborados na hora e outros com posterioridade à aplicação das provas, e também a opinião dos especialistas em tipologias textuais se orientou no mesmo sentido.

Convém então perguntar-se: ¿Por que essa aptidão foi maior nos alunos de L2?

A análise das causas que motivaram este maior nível de compreensão leitora permite medir o grau de impacto que tem a aprendizagem de uma língua estrangeira (neste caso, o francês) no desenvolvimento de uma competência argumentativa na língua materna e as contribuições que nela exerce a aquisição de línguas estrangeiras. Levaram-se em conta quatro causas possíveis.

## CAUSA 1

Uma das razões que poderia ser invocada seria a de considerar que a língua francesa tem uma estrutura notadamente argumentativa. Isto resulta verdadeiro se levamos em conta alguns qualificativos com os quais se costuma adjetivar a língua francesa: cartesiana, justa, adequada, precisa.

René Descartes (1596-1650) foi considerado o fundador da filosofia moderna. A estrutura organizativa e argumentativa do seu pensamento coincide com a sua intenção de propor um novo espírito científico centrado no rigor, na racionalidade e no conhecimento. O Discurso do Método foi escrito em língua francesa. Isto quebrou uma tradição na qual o latim era a língua culta e inaugurou uma nova forma de comunicação que se tornou fundamental para a formação das chamadas escolas filosóficas nacionais e permitiu colocar a língua vernácula como meio adequado para expressar a complexidade da pesquisa filosófica. Por outro lado, a simples menção do seu célebre cogito "Je pense, donc je suis" evidencia a natureza argumentativa do seu raciocínio graças a utilização do conectivo *donc*.

A influência exercida por Descartes determinou o modo de pensar o conhecimento científico e seu rigor expressivo foi amplamente imitado pelos intelectuais franceses que o sucederam. Ao levar em conta também que durante os séculos XIX e XX, Paris se tornou a capital cultural do Ocidente e nela confluíram grande quantidade de artistas e pensadores estrangeiros e que dela irradiaram as grandes idéias do mundo moderno, resulta natural que a partir desta base discursiva tenha se conformado boa parte do pensamento francês e mundial.

Por sua vez, as características próprias da língua espanhola diferem das expostas para a língua francesa. Do espanhol deve-se salientar sua "enorme riqueza", sua "intrincada complexidade" e sua "grande liberdade". A língua espanhola apresenta certa uniformidade no plano ortográfico e na norma lingüística apesar de ser uma língua falada em lugares muito longínquos uns dos outros, e apesar de apresentar uma riqueza surgida dos numerosos substratos lingüísticos dos países latino americanos. Embora seja certo que na América a língua espanhola se homogeneizou em grande medida, é certo também que a língua se diversificou; isto é, existem coincidências no sistema do espanhol peninsular e do espanhol latino-americano, mas também diferenças que podem encontrar-se nas diversas realizações regionais e sociais da língua tal como acontece, por exemplo, com a utilização do *tu*, *vos* e *usted* e *vosotros* e *ustedes*.

Por outro lado, em espanhol, a ordem dos complementos é bastante livre e no caso do sujeito, é possível escolher entre indicá-lo com o pronome ou com as desinências verbais. Todas estas características tornam a língua espanhola muito mais anárquica (mas isto não deve confundir-se com caótica), menos regulamentada, mais livre, mais criativa e mais complexa. De acordo com este ponto de vista, os intelectuais latino-americanos têm uma forma expressiva própria que contrasta com a rigorosa ordem argumentativa da língua francesa que produz textos mais ajustados à tipologia e também muito mais simples de compreender.

Esta última situação teria sido transmitida também aos alunos hispanofalantes, acostumados à leitura de textos franceses e obrigados a se expressar à maneira francesa. Isto explicaria então o resultado do seu desempenho. Do mesmo jeito, os alunos que trabalharam com um texto em sua língua materna teriam encontrado maiores dificuldades diante da estrutura do texto argumentativo, marcado pela menor presença de conectivos e de organizadores discursivos. Este talvez tenha sido o motivo que contribuiu a dificultar a compreensão do texto.

## CAUSA 2

Do ponto de vista essencialmente pedagógico, parece ser que o professor de L2, acostumado à opacidade lingüística que todo texto em L2 apresenta para os seus alunos, viu-se obrigado a desenvolver um olhar mais didático dos textos. Este olhar fez com que se privilegiasse a clareza expositiva e, portanto, a busca de textos exemplares para o trabalho na sala de aula.

Por sua vez, o professor de L1, confiado na transparência lingüística que todo texto em L1 tem para seus alunos, parece ter priorizado um olhar mais estético ou juvenil dos textos, baseado na atração que o conteúdo desses textos pudesse exercer nos alunos.

Esta conclusão evidencia uma discussão de grande atualidade no âmbito educativo argentino: a ênfase didática deve estar no que se deve ensinar/aprender de um texto, além do grau de diversão/interesse que esse texto pudesse despertar nos alunos? Como resposta a isso, pode encontrar-se no âmbito educativo uma ampla variedade de opiniões que apelam ao sentido comum na prática da sala de aula e que afirmam que por um lado, o professor deve ensinar, e às vezes divertir, e por outro lado o aluno deve aprender, e às vezes divertir-se.

Esta situação parece estar claramente delimitada na aula de L2 onde o contrato pedagógico entre os agentes envolvidos permite priorizar a instância de aquisição por em cima da diversão, embora em algumas ocasiões procure-se também um espaço para o relaxamento.

### CAUSA 3

O grau de consciência da tarefa lingüística dos estudantes de L2 é muito mais elevado do que o dos alunos de L1. Isto se deve a que os primeiros têm uma maior necessidade comunicativa que dá sentido ao curso que estão fazendo e à presença deles nesse curso.

Além disso, na aula de L2 existe o conceito de economia de tempo: o aluno de língua estrangeira sabe que só conta com algumas horas por semana para ficar em contato com a língua que pretende aprender e isso redundando em uma atitude de aprendizagem diferente e na aceitação de outras regras de funcionamento das atividades na sala de aula.

No entanto, o aluno que trabalha exclusivamente com a língua materna carece dessa consciência e dessa urgência comunicativa e temporal, o que faz com que se confie e relaxe o seu nível de auto-exigência. Aliás, o fato de o aluno estar quotidianamente exposto à L1, dentro e fora da aula, não o sensibiliza sobre a necessidade de aumentar suas capacidades lingüísticas, já que mesmo assim consegue "comunicar-se".

Este parece ser então um outro motivo que contribuiu a obter uma melhor compreensão do texto argumentativo em L2, já que o aluno de língua estrangeira está acostumado à reflexão lingüística e ao trabalho inferencial.

O aluno que aprende uma língua estrangeira não só amplia o seu conhecimento do mundo, o que lhe permite aumentar suas capacidades inferenciais, mas também, por estar exposto a um outro modo de pensamento, fica aberto a uma diversidade textual, isto é, a novos modos de organização textual. Deste trabalho de confrontação entre o modo de organização discursiva da L2 e da L1 (re)nasce a consciência metalingüística, produzindo-se uma retroalimentação entre a L1, L2 e de novo a L1 com a qual se enriquece o circuito meta cognitivo e se amplia o horizonte lingüístico do aluno.

#### CAUSA 4

A respeito dos textos, é evidente que tanto a utilização de organizadores discursivos quanto o conhecimento da superestrutura argumentativa facilitam a compreensão do texto. Esta foi a razão fundamental pela qual os alunos de L2 conseguiram um melhor desempenho na leitura compreensiva dos textos.

Como já foi dito, os estudantes de L1 encontraram mais dificuldades e evidenciaram um maior desconhecimento da superestrutura argumentativa e da organização textual.

Sobre este assunto, é importante salientar a formação argumentativa da escola francesa baseada na produção do comentário e a dissertação e na leitura do ensaio. Acostumado à estrutura argumentativa da sua própria língua e à forte exposição desta tipologia textual durante a escola de segundo grau e a universidade, o estudante de francês língua materna não só tem o hábito de ler textos argumentativos, mas também tem o hábito de produzi-los. Esta formação parece transmitir-se aos estudantes de francês língua estrangeira tanto nas aulas quanto nos métodos de ensino utilizados na aprendizagem da L2, embora os programas de estudo não ponham a ênfase nessa tipologia textual.

A escola argentina, no entanto, tem uma tradição exclusivamente narrativa e descritiva centrada no fato de contar e não de argumentar. A respeito disso, é conveniente analisar exaustivamente essa matriz ideológica que não conduz a elaborar, convalidar ou refutar argumentos e que não forma o aluno para defender uma idéia ou uma posição.

Por que a educação argentina dá tão pouca importância ao ensino da argumentação? Não é por acaso que a sociedade e a educação francesas estejam influenciadas pela Revolução Francesa, como também não é por acaso que a sociedade e a educação argentinas estejam marcadas pelo Processo de Reorganização Nacional (denominação do regime ditatorial que instaurou a Junta Militar na Argentina entre 1976 e 1983).

A sucessão de golpes de estado militares que começaram em 1930 e se acentuaram durante a segunda metade do século XX foram eliminando progressivamente a capacidade de argumentar dos argentinos. O debate de idéias, a argumentação e a contra-argumentação foram proibidos para os cidadãos. A oposição e a discussão foram substituídas pela submissão e o silêncio. Perante este estado de coisas, a educação não ficou alheia ao pensamento totalitário e muito pelo contrário, se tornou o eixo da ação ideológica. Ainda hoje, depois de 24 anos de democracia ininterrupta, a sociedade argentina não tem conseguido se recompor. Além disso, a globalização acentua ainda mais a brecha entre países ricos e pobres. O mundo desenvolvido incentiva a cada vez mais a educação dos cidadãos como forma de garantir sua preeminência. A associação entre poder e conhecimento é a cada vez mais direta como também acontece com a dependência e o analfabetismo.

## PROPOSTAS DIDÁTICAS

As conclusões até aqui apresentadas permitem fazer algumas propostas didáticas para serem levadas em conta na sala de aula.

- Todo professor de L1 deveria considerar o material textual com que vai trabalhar como se se tratasse de textos em L2, para poder assim cumprir com um verdadeiro trabalho sobre o texto a apreender. Para isso, o professor de L1 deveria adquirir uma segunda língua como parte de sua formação profissional que o tornasse “estrangeirado” e consciente das dificuldades de leitura e produção na L1 que vai ensinar. Esta atitude diante dos textos deveria ser incluída na formação do professor para que na hora da seleção, exploração e avaliação dos textos, ele pudesse, com antecedência, estar na pele dos alunos.
- É evidente que os conteúdos de Língua e Literatura se orientam ao estudo da literatura como objetivo final e como fase superior da aprendizagem da língua nacional. A educação francesa também visa o estudo exaustivo da literatura e talvez ainda mais notadamente do que o sistema educativo argentino. Mas o que deveria ser revisado na educação argentina não é a insistência na formação literária, e sim a falta de insistência na aprendizagem concreta de uma outra tipologia fundamental: a argumentativa. Não obstante, a escola francesa enfatiza o estudo dessa tipologia textual.
- Recentemente, Peronard (2002) demonstrou que a argumentação está presente nas primeiras etapas da aquisição da língua materna (crianças de três anos). A língua materna atinge um desenvolvimento extraordinário na fase prévia à escolarização. Como já foi dito antes, o sistema educativo não deixa de tratar em forma progressiva esta tipologia, mas o faz desde um aspecto exclusivamente teórico, desaproveitando a bagagem argumentativa oral já adquirida pelo aluno nas etapas prévias. Além disso, a escassa prática desta tipologia é feita no plano da compreensão leitora e quase nunca de modo sistemático no plano da produção escrita. Muitas reflexões tiveram lugar sobre a importância de conseguir aprendizagens significativas e é sabido que a prática da escrita contribui a fixar as bases tipológicas, pois põe em funcionamento os princípios teóricos. Portanto, o ensino da argumentação deveria ser feito insistentemente ao longo de todos os anos de escolarização, no plano da compreensão leitora e da produção escrita, com graus progressivos de complexidade, porque só se aprende quando se aplicam os conhecimentos adquiridos.
- No ensino de línguas estrangeiras existe um menor desenvolvimento do texto literário porque apresenta maiores dificuldades. Em vez disso, se trabalha com textos variados, que não pertencem ao gênero de ficção e que são autênticos, isto é, não elaborados para serem utilizados na sala de aula. Desse jeito, o aluno de L2 é induzido permanentemente a trabalhar na compreensão leitora de documentos autênticos, a dar opiniões e a justificá-las. As instruções mais freqüentes das atividades propostas aos alunos são as seguintes: “fundamente”, “exemplifique”, “justifique”, “argumente”. Isto faz com que o aluno possua uma bagagem complementar embora não tenha aprendido especificamente o texto argumentativo. Para isso, ao ser exposto à diversidade textual, o aluno de L1 deveria ser treinado na produção de textos escritos onde se aplicaria este tipo de instruções. Desse jeito, e como acontece na aula de L2, ele estará aprendendo a argumentar sem que a teoria seja uma carga para ele. Depois, nos últimos anos de escolarização, se sustentaria essa base argumentativa prática com uma base teórica firme; isso permitiria aperfeiçoar conscientemente a produção escrita desse tipo de textos.