

Tema 2 – O Ensino das línguas para fins específicos

27 de Setembro de 2004

Moderador: Luciano Pereira – Escola Superior de Educação de Setúbal

O geral e o particular no ensino das línguas para fins específicos.

O caso do português europeu língua não-materna

Isabel Leiria - FLUL e Onset-CEL

isabel.leiria@netcabo.pt

Público

1.1. O passado

Os primeiros alunos que tive (nessa altura a terrível palavra aprendentes ainda não estava na moda...) queriam aprender português para ler as inscrições que uma revolução escrevia nas paredes ou nas faixas pintadas à pressa para comícios e manifestações. Na sequência dessa mesma revolução, dois ou três anos depois, ensinei português em Lisboa e na Suécia, entre outros, a pescadores que iam ser cooperantes (essa palavra, sim, estava na moda...) em Angola num projecto de pesca artesanal. Por essa altura, conheci também um japonês que me disse ter estudado checo para ler, no original, os escritos dos linguistas da Escola de Praga.

A designação “ensino barra aprendizagem” (outra novidade...) das línguas para fins específicos também ainda não estava na moda e a esses cursos em que dei aulas a pescadores, e que começaram em 1977, nós chamávamos “Cursos Especiais”¹ para os distinguirmos do Curso Anual e de

¹ Na concepção e leccionação desses cursos, pioneiros nesta área em Portugal, estavam envolvidos, entre outros, José Victor Adragão, Helena Marques Dias, Dulce Leiria e Manuela

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Verão ministrados nos curso de Língua e Cultura Portuguesa para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Eram cursos intensivos (quatro semanas no país de origem – Suécia ou Holanda, em regime de internato – e quatro em Lisboa) e destinavam-se a técnicos especializados contratados para projectos de cooperação². Pertenciam aos mais variados escalões etários e distribuía-se por muitos e diferentes campos profissionais, tais como economistas, carpinteiros, médicos, arquitectos, pescadores, técnicos florestais, pessoal administrativo, e algumas donas de casa que acompanhavam os maridos (entre nós, eram conhecidas por “wives”).

Pretendia-se que, no final do curso, tivessem uma competência linguística e cultural que lhes permitisse “um bom funcionamento no trabalho que iam realizar em África”. (ver Leiria & Dias 1983 ; Leiria 1989). Cada um dos grupos poderia ter entre quatro, cinco ou vinte participantes e, para atingirem esse objectivo, tinham aulas de língua em pequenos grupos, aulas de conversação por campos profissionais e, duas vezes por semana, jantavam com portugueses que não eram necessariamente professores. Os resultados poderiam ir do êxito absoluto ao falhanço total.³

No que respeita a investigação, tanto no que se refere à aquisição de L2 como à linguística descritiva e aplicada, em particular do português, estávamos na infância da arte. Por isso, e pelo tipo de motivação que movia todos os envolvidos, incluindo os professores, chamaria aos três casos de que falei até agora ensino / aprendizagem para fins específicos românticos. Mas desde já vos previno: não há sequer uma sombra de ironia nesta designação....

Vasconcelos, que, por razões diversas, deixaram a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e a quem dedico este texto.

² Nem sempre, e ao contrário do se possa pensar, iam ser mais bem pagos do que no seu país. Em muitos casos, nomeadamente no que respeita os membros dos chamados “Grupos de África”, iam ganhar o mesmo e, conseqüentemente, ter condições de vida semelhantes às dos africanos que desempenhavam a mesma função nos países de destino...

³ À data da apresentação desta comunicação, a finalizar o texto, LEIRIA & DIAS 1983 escreviam: “Na verdade, cada curso dos cerca de 60 já efectuados foi diferente do anterior e cada aluno uma personalidade distinta. Daí que consideremos que cada curso deva ser uma experimentação constante na tentativa de encontrar caminhos que nos conduzam aos objectivos não só nossos, mas também dos alunos”.

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

1.2. O presente

Mas o que mudou desde esses longínquos anos 70? O que é que ganhámos e o que é que perdemos? O que é que fizemos e o que é que deixámos de fazer?

Actualmente, a coisa é mais séria. Mas será que é feita mais a sério?

Todos sabemos que o inglês é, actualmente, para o bem e para o mal, o motor nesta e em outras áreas do conhecimento. Abre-se a internet, pesquise-se em language learning for special purposes e, num ápice, temos 610.000 entradas. É claro, e todos sabemos isso, que há especialistas informáticos que sabem como fazer para aparecerem pelo menos uma vez em cada série de 10 ou 20 entradas; por isso, muitos daqueles resultados ou são repetições ou não têm nada a ver com o assunto. Mas, entre aqueles que interessam, há cursos e cursinhos, escolas e escolinhas que anunciam ensino de inglês nas áreas da medicina, das finanças, da economia, do turismo, da engenharia, da aviação, da biotecnologia, da agricultura, do tráfego aéreo, da enfermagem, dos seguros, dos recursos humanos, da economia, dos negócios, da banca, das compras e vendas, da publicidade, do marketing.... A lista é interminável. Se há para as diferentes especialidades médicas, para engenheiros hidráulicos e engenheiros civis, para jornalistas desportivos e para repórteres de guerra, isso não sei, mas só talvez porque me faltou a paciência. Também fiquei sem saber se havia cursos para futebolistas, treinadores, e outras profissões rentáveis em que há tanta mobilidade. Mas esses devem ter lições particulares...

Faltou-me a paciência para tantos negócios, para tanta publicidade, para tanto marketing. Faltou-me a paciência e o tempo para encontrar aquilo que importa, e que até talvez lá esteja: como é que isso se faz, como são construídos esses cursos, que metodologias e que materiais usam, em que investigação linguística se apoiam.

Em ensino do português para fins específicos surgiram-me 4010 resultados, dos quais 1750 diziam respeito a Portugal. Muitas dessas entradas, mais uma vez, tinham pouco a ver com o assunto. Mas encontrei, entre outros, cursos nas áreas da banca, do direito, da hotelaria, da comunicação empresarial, dos seguros, da medicina, do turismo, do secretariado, do calçado, da tradução literária; também encontrei cursos para pedreiros,

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

canalizadores e carpinteiros de limpos... Muitos deles acontecem em escolas privadas que também oferecem cursos nos locais de trabalho dos interessados.

1.2.1. Haverá alguma coisa que seja comum a estes públicos tão especializados? Se sim, o quê?

Estes públicos podem dividir-se, creio eu, em dois grandes grupos: a) aqueles que desejam aprender uma língua para fins académicos: exclusivamente para, no seu país, lerem textos da sua área de especialidade (como o meu amigo japonês...); ou para, em outro país, frequentarem uma escola superior; portanto, para ouvirem falar e falar de matérias específicas leccionadas na L2; um sub-grupo pode ter já uma iniciação ou ser até bastante proficiente nessa L2; outro sub-grupo pode ser principiante absoluto na L2; estes procuram sobretudo universidades e de países em que o ensino tem muito prestígio. Para atrairmos muitos mais destes estudantes (como é o caso dos que se deslocam ao abrigo do programa Erasmus...) ainda temos um longo caminho pela frente ...

Este é um público relativamente homogéneo no que respeita os seus hábitos de aprendizagem, visto que, na maior parte dos casos, são altamente escolarizados. Quanto aos seus conhecimentos prévios a nível linguístico, porque a relação genética e tipológica entre a L1 e a L2 pode ser muito diferente, pode também ser muito heterogéneo.

Um segundo grande grupo é constituído por

b) aqueles que desejam aprender uma língua por razões profissionais: neste caso, o público, do ponto de vista linguístico, pode ter as mesmas características dos referidos em a), mas no que respeita os seus hábitos de aprendizagem é certamente muito mais heterogéneo, já que, como é evidente, é difícil comparar um pescador com um arquitecto, ou com um economista.

O que há de comum entre todo este público é o facto de, na esmagadora maioria dos casos, (1) serem adultos, portanto de disporem de uma gramática da sua L1 (e, em muitos casos, de outras línguas) completamente estabilizada, (2) forte motivação, e (3) capacidade para investigarem por conta própria, ou seja, disporem de estratégias que lhes permitem procurar e seleccionar informação relevante e adequada ao seu caso particular.

2. Características do discurso técnico-científico ⁴

“O discurso científico visto do ponto de vista lexical, é um conjunto de termos especializados que se organiza sobre uma estrutura de base e sobre uma rede básica de termos que, esses sim, fazem parte de uso comum, que [...] é substrato de qualquer manifestação linguística.”(Neto1995:12)

Paula Neto faz notar que, se se considerar não apenas o aspecto lexical mas também o aspecto discursivo, o discurso científico⁵ apresenta determinadas características que o colocam numa área da língua diferenciada em relação ao discurso standard. O discurso técnico-científico é comparável “a uma gíria”, na medida em que é monossémico, pois que ele “tem de ser um discurso que signifique o mesmo em qualquer lugar e para qualquer pessoa” e essa característica de universalidade “não é mais do que outra das facetas da sua exigência de rigor e de regularização.” (Neto1995:149)

Assim, o vocabulário próprio das áreas específicas, o vocabulário dos diferentes discursos técnico-científicos é, por natureza, muito fixo quanto ao seu significado e constituído, em boa parte, por nomes. Ou seja, o vocabulário técnico-científico, dada a sua necessidade de rigor, ao contrário do léxico básico comum, que é polissémico, é obrigatoriamente monossémico e monorreferencial, embora se renove e modifique muito rapidamente.⁶ Assim, o discurso científico apresenta um grau de criatividade muito fraco, sendo, portanto, nula a sua conotatividade (Neto 1995:17).

Este vocabulário funciona assim, em muitos casos, como peças encaixadas numa rede estabelecida pelo léxico de base. Além disso, porque pouco frequente na língua corrente, e portanto pouco sujeito à erosão causada pelo uso, não apresenta grandes complicações (leia-se excepções) morfológicas (nomeadamente ao nível da flexão); por outro lado, são, muitas vezes, empréstimos ou termos de base erudita (latina ou grega) funcionando, por isso, numa perspectiva interlinguística, como os cognatos do léxico comum.

⁴ NETO 1995 refere a dificuldade em delimitar o que é técnico e o que é científico, a afirma que é essa a razão pela qual, muitas vezes, se usa o termo técnico-científico.(NETO 1995:7).

⁵ Refere também que, embora lhe pareça difícil estabelecer os critérios para dizer em que ponto acaba um e começa outro, sugere uma escala de três níveis de discurso: 1) científico/puro; 2) semi-vulgarizado; 3) vulgarizado.

⁶ No entanto, esta monossemia é mais ao nível sincrónico do que diacrónico, visto que os termos têm um determinado significado, mas tornam-se rapidamente obsoletos e renovam-se. Daí que se fale de tendência para a monossemia. (NETO 1995:19).

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Mas a questão a que, neste ponto, me interessa responder é a seguinte: Como é que se comporta o léxico básico em corpora especializados? Dito de outro modo: Como é que co-habitam, no discurso técnico-científico, itens que constituem a rede básica e os termos especializados? Qual o comportamento das palavras que têm altos valores de frequência simultaneamente num corpus de língua de uso corrente e num corpus de especialidade, seja ele discurso científico (medicina, astronomia, economia, engenharia, direito...) ou de linguagem associada a um sector técnico ou profissional particular (hotelaria, turismo, ...)? Esse comportamento será semelhante em qualquer dos casos?

Para analisar este comportamento, observei concordâncias de dois verbos que na língua corrente são muito frequentes e, conseqüentemente polissémicos – os verbos DAR e FAZER – em dois subcorpora do CRPC (Corpus de Referência do Português Contemporâneo).⁷ Os dados foram extraídos dos subcorpora ASTRO (estudado em Neto1995) e de um outro, ao acaso, um subcorpus de economia.⁸

Vejamos agora como se comportam os verbos nos dois subcorpora de especialidade.

A tabela 1 contém dados relativos à dimensão de cada um dos subcorpora, ao número de ocorrências dos verbos observados, e às seqüências mais frequentes em cada um deles.

Tabela 1

ALGUMAS DAS SEQUÊNCIAS COM MAIOR NÚMERO DE OCORRÊNCIAS			
ASTRO (aprox. 500.000 palavras)		ECONOMIA (aprox. 275.000 palavras)	
DAR (829)	FAZER (650)	DAR (274)	FAZER (410)

⁷ Sobre o CRPC ver NASCIMENTO & GONÇALVES 1995. Para dados mais actualizados quanto à dimensão actual ver MENDES, NASCIMENTO & PEREIRA 2004. Actualmente o CRPC tem 300 milhões de palavras e está disponível para pesquisa *on-line* um *subcorpus* de aproximadamente 12 milhões de palavras na página http://www.clul.pt/sectores/projecto_rld1.html.

⁸ Agradeço ao Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), e em particular à Luísa Alice Santos Pereira, a disponibilidade e a prontidão que demonstrou para me fornecer todos os dados que solicitei.

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Dar origem a	110	Fazer com que	54	Dado que	21	Fazer parte	20
Dar / dar-se o nome	63	Fazer parte de	39	Dado/a como	10	de	8
	52	Fazer notar	16	Dar sinais de	7	Fazer com que	8
Dado que	23	Fazer referência a	13			Fazer greve	7
Ser dado por	12	Fazer lembrar	10			Fazer aumentar o preço	
Num dado ponto		Fazer-se sentir em					

Podemos concluir, mesmo intuitivamente, que a maior parte das sequências muito frequentes nos corpora de especialidade observados também são frequentes em língua corrente, apesar de não serem exactamente as mesmas em ambos os corpora e de não apresentarem o mesmo número de ocorrências. Mas é claro que, para isso, também concorre o número de termos especializados dessa área e as relações sintagmáticas que estabelecem com o léxico básico e entre si.⁹

Se observarmos a tabela 2, veremos que uma parte das sequências nela transcritas contém termos específicos da área em causa, mas que se inserem em estruturas que estão presentes em qualquer tipo de discurso. Há combinações mais frequentes num ou noutro, mas o comportamento de qualquer um dos dois é semelhante ao da língua comum; ou seja, mantém-se o grau e o tipo de dessemantização do léxico básico.

Tabela 2

OUTRAS SEQUÊNCIAS REPRESENTATIVAS MAS NÃO CONTABILIZADAS			
ASTRO		ECONOMIA	
DAR (829)	FAZER (650)	DAR (274)	FAZER (410)

⁹ “Parece-me poder dizer que todas as palavras, extraídas de um *corpus* especializado, que obtenham $f=0$ num *corpus* de língua de uso comum de grandes dimensões, podem considerar-se parte do campo semântico especializado principal do *corpus*.” (NETO 1995:149)

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Dar a ilusão Dar a impressão			
Dar uma volta Dar uma vista de olhos	Fazer afirmações Fazer alterações	Dada a actual crise Dada a actual inflação	Fazer comentários Fazer contas Fazer investimentos
Dar uma ideia Dar uma resposta Dar uma opinião	Fazer observações Fazer perguntas Fazer medições	Dar a conhecer Dar o direito a	Fazer negócios Fazer parcerias Fazer propostas Fazer promoções Fazer pressão
Dar a conhecer Dar para 2000 anos Dar por isso	Fazer a pedra cair Fazer a estrela brilhar Fazer a luz passar	Dar conhecimento Dar crédito Dar luz verde	Fazer um balanço Fazer um pagamento Fazer um pedido Fazer reuniões
Dar lugar a	Fazer abrandar Fazer funcionar	Dar lugar a Dar valor a	Fazer crescer Fazer convergir Fazer depender
Uma dada estrela Uma dada temperatura Uma dada risca	Fazer de travão Fazer escola	Dar pormenores Dar uma resposta Dar um impulso	Fazer disparar Fazer diminuir Fazer prever
Dada a distância Dada a velocidade	Não fazer a mínima ideia	Dar uma ideia Dar um sinal positivo	Fazer subir Fazer variar
Num dado instante Num dado momento			
Dar-se a combustão			

3. Aprendizagem

Estudos feitos na área do léxico (pela linguística teórica, pela psicolinguística, e os que resultam da observação de corpora) permitem-nos afirmar que qualquer falante dispõe de um léxico mental composto por um número relativamente limitado de itens lexicais muito frequentes, muito plásticos e em certos casos muito dessemantizados, a partir dos quais estabeleceu a sua gramática, e que usa como uma rede que serve de suporte

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

a outros, infinitamente mais numerosos, mas menos frequentes e muito mais particulares e específicos de cada uma das situações de comunicação (ver, entre outros, Ellis1994, Sinclair 1991 e Singleton 1999).

Em Leiria 2001, propus-me avaliar, na modalidade escrita, qual a dimensão e características do léxico de aprendentes de Português Europeu, falantes de cinco diferentes L1 (Espanhol e Francês; Alemão e Sueco; e Chinês). Para isso, estabeleci um corpus (PESTRA – Português Europeu Escrito por Estrangeiros) formado por cinco sub-corpora), cada um deles constituído por composições escritas sobre temáticas muito variadas¹⁰, aos quais juntei um outro de controle produzido por falantes de português L1. Usei também como material de controle a lista de vocabulário do Português Fundamental.

Tive em consideração que há diversos léxicos especializados para diferentes canais de input e de output (para a compreensão do discurso, para a leitura, para a produção oral e para a produção escrita) e que aprender uma palavra é muito mais do que aprender o seu significado (ou um dos seus significados), é muito mais do que aprender vocabulário (ver Laufer1997 e Meara 1993).

Operei assim com uma distinção fictícia entre vocabulário e léxico. Digo fictícia porque, como se depreende do que disse antes, o vocabulário não é uma entidade diferente ou separada do léxico mental, mas sim uma parte dele. Assim, o que me propus foi recolher e analisar dados que me permitissem, por um lado, avaliar a dimensão do vocabulário e, por outro, avaliar o grau de estruturação do léxico.

Isto significou assumir como orientadoras da investigação duas hipóteses muito gerais:

(1) dois indivíduos (ou dois grupos) podem dispor de léxicos mentais semelhantes no que respeita o número de itens, mas (2) cada um desses léxicos mentais pode diferir quanto à sua organização, daí derivando comportamentos diferentes.

Em face destas hipóteses, a tarefa inicial consistiu em avaliar a dimensão do vocabulário e em avaliar em que medida o léxico era deficitário.

¹⁰ Ver LEIRIA 2001, *Anexo 1*.

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Em relação à primeira hipótese - a dimensão do vocabulário - pude constatar que tanto portugueses como estrangeiros, escrevem sobre um número variadíssimo de temas, com um vocabulário que, no caso dos portugueses, não chega a 2000 entradas, e no caso dos estrangeiros se fica entre 1500, nos espanhóis, e menos de 1200, nos suecos e chineses. Dessas entradas, 50%, no caso dos portugueses, e à volta de 70% nos estrangeiros, fazem parte da lista das 2217 palavras do Português Fundamental.

Em relação à segunda hipótese – avaliação do léxico – a conclusão, que parece contrariar mais a nossa intuição, é que a maior parte dos 6000 desvios analisados ocorrem nos vocábulos mais frequentes ou estão relacionados com eles. Esta conclusão, em face dos resultados, abrange de forma indiscutível a selecção do léxico; ou seja, a palavra que é escolhida para um determinado contexto. Na verdade, a maior parte dos desvios não resulta de indisponibilidade vocabular resolvida com a generalização de um item disponível, mas de modulações nas fronteiras semânticas de uma entrada e das suas conexões com outras que com ela partilham um determinado espaço semântico. Assim, o número de desvios na selecção de nomes e adjectivos é muito baixo (e pouco dependente da L1), porque, na sua esmagadora maioria, apresentam fronteiras semânticas bastante definidas. Pelo contrário, categorias mais polissémicas, como verbos e preposições, representam uma boa parte dos desvios (e aumentam consideravelmente à medida que a distância linguística entre a L1 e a L2 aumenta).¹¹

Como disse antes, o PESTRA (Português Europeu Escrito por Estrangeiros), corpus que reuni e que tratei em Leiria 2001¹², é constituído por cinco subcorpora de português escrito por estrangeiros (a aprenderem português em contexto semi-formal) – e mais um, de controle, de falantes de português europeu L1.

As 124 ocorrências de DAR e as 419 de FAZER distribuem-se no PESTRA do seguinte modo:

¹¹ VIBERG 1993 põe até como hipótese que uma vez adquiridos os usos mais típicos de um conjunto de 13 verbos, a que chama “verbos básicos”, o falante tenha atingido uma fluência básica e um domínio dos aspectos fundamentais da estrutura da frase.

¹² Ver, em LEIRIA 2001, *Anexo 10 – Entradas do Português Fundamental no corpus*.

Tabela 3

PESTRA (65.000)	português	espanhol	francês	alemão	Sueco	chinês	total
DAR	40	18	26	7	21	12	124
FAZER	65	106	78	73	78	49	419

Não vou comentar aqui exaustivamente todos os contextos em que cada uma das formas verbais ocorre. Direi, no entanto, que o número de ocorrências em que o verbo é mais prototípico é tanto maior quanto maior é a distância linguística entre a L1 dos informantes e a L2, o português. Por exemplo, enquanto que nos chineses encontramos preferencialmente sequências do tipo “dar ao Paulo” ou “dar alimentos”; nos alemães, já temos “dar um passeio”; nos franceses “dar força”; nos espanhóis “dar para comer”, “dar conta de” ou mesmo “dar-se conta de”; no caso dos portugueses muitas das ocorrências são sequências semi-cristalizadas ou cristalizadas (“dar razão a”, “dar uma queda” ou “dado que”).

Estes dados permitem-nos concluir que, de facto, a aquisição de itens muito frequentes e que fazem parte da rede básica parece respeitar uma sequência que vai dos seus significados mais para os menos prototípicos, que vai do princípio da livre escolha para valores cada vez mais idiomáticos. (ver Sinclair 1991)

Ensino / aprendizagem

3.1. Materiais disponíveis: como são

E, por fim, no que respeita o ensino / aprendizagem, o que nos oferece o mercado?

Na pesquisa que fiz na internet relativa ao Português Europeu, talvez porque o número de entradas era menor, ou porque domino melhor o espaço, encontrei também referência a alguns materiais. Deter-me-ei brevemente em dois, da mesma editora, por corresponderem às duas diferentes filosofias que costumam estar por detrás de materiais para fins específicos.

O primeiro é constituído por uma série de volumes (dedicados a seguros, banca, transportes rodoviários, têxteis calçado, e hotelaria) e, embora

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

isso não seja anunciado, destina-se a falantes de uma de quatro línguas românicas (espanhol, francês, italiano e português).¹³ Todos os volumes são quadrilíngues, têm entre 200 e 300 páginas, e abrem com o mesmo prefácio, apresentado nas quatro línguas. Passo a transcrevê-lo na sua versão portuguesa a partir do volume dedicado à área dos seguros:

“Paris, 1 de Fevereiro de 1994

Os acasos da vida e dos negócios cada vez mais constroem a ler (e se possível a compreender!) textos profissionais escritos em línguas que não foram aprendidas devido aos acasos – mais uma vez! – das escolhas escolares. Mandá-los traduzir seria fastidioso e sobretudo oneroso. Por outro lado, que valor teria a tradução de um documento hermético para os que não são especialistas?

É portanto melhor aprender por si mesmo a ler os textos da respectiva especialidade, relatórios ou contas de uma filial, sendo estas últimas frequentemente repetitivas.

Assim, o subdirector de uma filial ou da sede francesa, que tiver o domínio do vocabulário italiano sobre seguros e dos rudimentos da gramática, poderá acompanhar a actividade da sociedade gémea de Milão ou de Roma, sem porém estar apto a ler Dante ou Leopardi.

O método elaborado por quatro importantes escolas de línguas privadas, por sugestão da União Latina e publicado pela LIDEL, responde a esta necessidade.”

Dispensamo-me de comentar passagens como “ler (e se possível a compreender!)”; o que entendem por gramática (a apresentação dos tempos verbais das três conjugações)¹⁴; o facto de considerarem estes materiais como um método; e a preparação linguística que os seus autores revelam no ponto “Do Latim às Línguas Neolatinas” (igual em todos os volumes) em que confundem coisas tão elementares como segmentos fonológicos e a sua

¹³ SEGUROS / ASSURANCES/ ASSICURAZIONE/ SEGUROS, 1994, Lisboa, LIDEL. Marília Cascalho, Vera Carvalho e Hermínia Malcata (coordenadoras); Renato Borges de Sousa (directão); Colaboração: EIS – Madrid; ELFE – Paris; CLC – Roma; CIAL – Lisboa. Projecto da UNIÃO LATINA; Apoio: LINGUA.

¹⁴ Veja, por exemplo, volume seguros pp 131-2.

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

representação ortográfica, ou em que “regras” fantasiosas não são sequer confirmadas pelos exemplos apresentados¹⁵.

Na verdade, a metodologia que preside a esta série – falantes de uma língua românica usarem o conhecimento da sua L1 para compreenderem textos escritos nas outras três – até é boa¹⁶. No entanto, a execução põe a nu o amadorismo de muitos dos intervenientes no ensino e na produção de materiais de L2. Mas, porque há escolas de outros três países envolvidas no projecto, somos levados também a concluir que o mal não é só português. E porque os autores destes materiais são, geralmente, professores com muitos anos de ensino, também nos diz que só experiência, agora mais do que nunca, não basta. Por outro lado, é lamentável que instituições como a União Latina e o Programa Língua não controlem a qualidade dos resultados dos projectos que apoiam.

Da mesma editora, mas com características completamente diferentes é o livro “Português Médico”¹⁷. Pode ler-se na contracapa que se destina “a profissionais de medicina, principiantes em Português, Língua Estrangeira, e visa desenvolver a competência comunicativa no seu domínio específico.” Na introdução diz-se que “foi concebido para um público heterogéneo, “para uma aprendizagem de cerca de 100 horas”, que “foi testado com médicos de língua materna chinesa”, em Macau, e que “pretende responder às necessidades de comunicação dos médicos com os pacientes.”

Aqui, a qualidade é outra e a metodologia também: levar os médicos a desenvolverem a competência comunicativa no seu domínio específico através de situações de comunicação motivadoras, porque próprias da sua área profissional.

¹⁵ Veja, por exemplo, no mesmo volume pp133a 153. Além de erros muito grosseiros, todo o capítulo é perspectivado do ponto de vista do francês, deixando no vazio muitos casos das outras três línguas.

¹⁶ Veja-se EUROM4, um outro projecto apoiado pela União Latina, com a mesma filosofia, e em que participaram o CLUL, as Universidades de Aix-en-Provence, Salamanca e La Sapienza de Roma.

Eurom4 1997 *Método de ensino simultâneo das línguas românicas. Método por la enseñanza simultánea de las lenguas románicas. Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze. Méthode d'enseignement simultanée des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

¹⁷ Carlos Viola Silva & Sara Gonçalves Santos (2002) *Português Médico*, LIDEL / IPOR.

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Mas, neste caso, a questão fundamental não diz respeito à execução, mas à metodologia. Neste contexto, porque a profissão é a mesma, por público heterogéneo pode entender-se heterogéneo quanto à sua L1 e quanto à relação desta com a L2. Daí que a questão primordial seja: nomeadamente no caso de falantes de línguas muito afastadas do português, não em contexto de sala de aula em que o professor usa um discurso facilitador, mas em situações reais de comunicação, será que o conhecimento adquirido é suficiente para a interacção com pacientes? Será que o médico estará em condições, não de perguntar, mas de compreender, de facto, as respostas dos pacientes? Será que o input a que são expostos é suficiente para a construção de uma gramática básica? É verdade que se trata de um público ideal, porque altamente escolarizado e com fortes hábitos de estudo; mas, mesmo assim, não deixo de considerar estas questões pertinentes.

Este é um problema que se poderá pôr em outras situações em que a oralidade é a modalidade dominante. O mesmo acontece para os negócios, por exemplo. Negociar implica uma capacidade de argumentação muito grande e conseqüentemente também um alto grau de competência comunicativa e estratégica.

Outra reserva, de natureza completamente diferente, se pode fazer em relação a estes materiais altamente direccionados. Como ficou claro acima, à medida que vai ficando mais longínquo o momento em que o ensino das línguas passou a ter em consideração as necessidades e os objectivos de quem aprende, os públicos destinatários visados têm-se vindo a especializar e a compartimentar cada vez mais, o que não significa que o número de interessados, no caso de línguas como o português, tenha aumentado em proporções equivalentes. A escassez da procura, e conseqüentemente da oferta, fica patente na diferença entre os 160.000 resultados da pesquisa para o inglês e os magros 1750 para o português europeu. Outro aspecto a ter em consideração diz respeito à volatilidade dos públicos interessados. Hoje podemos ter pedreiros ucranianos ou médicos espanhóis (ou galegos...) interessados em aprender português, mas quanto tempo dura este público específico? Como podemos prever quais serão os seguintes?

Uma das conseqüências imediatas deste estado de coisas, em especial no caso de línguas pouco atractivas, como o português, consiste na dificuldade

que as escolas de línguas, os autores de materiais e as editoras enfrentam para dar resposta a um mercado relativamente escasso, altamente direccionado e sujeito a grandes mutações. Será que temos capacidade para responder depressa e bem a necessidades por vezes tão passageiras? Será que, em alguns casos, não se correrá o risco de haver mais envolvidos no processo de produção do que utilizadores? Será que, e o romantismo já passou definitivamente de moda, não se correrá o risco de entrar num mau negócio?

Convém pois encontrar caminhos flexíveis, económicos e seguros, que permitam contornar esta situação.

3.2. Materiais: como me parece que deviam ser

Parece-me que, antes de mais, é preciso levar os interessados a adquirirem uma gramática básica. A aquisição de uma gramática básica não consiste certamente em saber conjugar em todos os tempos e em todas as pessoas os verbos regulares das três conjugações (como parece sugerir o projecto União Latina / Programa Língua). É verdade que, no caso das línguas românicas (em particular, no caso das românicas do Sul), o número de micro-sistemas e de cognatos que fazem parte da gramática e do léxico da L1, e a que o falante pode recorrer para a compreensão da L2, é enorme; esta gramática básica apoia-se nesse léxico muito frequente e muito dessemantizado e que é comum a todas as linguagens específicas. Mas é exactamente nesse conjunto restrito que se concentra a maior parte dos desvios, porque é exactamente nesse conjunto restrito que, sobretudo entre línguas da mesma família, se concentra a maior parte dos “falsos amigos”. Mas, infelizmente, “falsos amigos” perigosos não são aqueles que o trazem escrito na cara, mas sim os que disfarçam muito bem...

Assim, essa rede constituída por esse léxico básico deve ser objecto de particular atenção e encarada no ensino para fins específicos como um módulo básico, ao qual se vão acrescentando outros em função do perfil e dos objectivos do utilizador da língua. Qualquer actividade didáctica deve estabelecer claramente o seu objectivo: ou ela se destina a treinar a descodificação do discurso ou ela se destina a melhorar a produção. Em qualquer dos casos, em particular nos primeiros níveis, o ensino deve ser

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

conduzido de modo a concentrar-se no vocabulário básico e na sua recombinação em sequências de alta frequência. Essas combinatórias devem ser treinadas até ser atingido um alto grau de automatização. A automatização desses chunks, quer ao nível da compreensão quer da produção, permitirá que a atenção fique mais disponível para o processamento de material linguístico novo e menos estável.

O facto de uma determinada palavra “preferir certas companhias” diz-nos que não é suficiente usar glossários¹⁸ e recomenda o uso de corpora. O recurso a corpora evitará, por exemplo, que se proponha como exercício pôr na voz passiva frases como: Amanhã o doente vai fazer uma radiografia de que resultará, como aparece nas soluções, Amanhã uma radiografia vai ser feita pelo doente. Não só é muito improvável como ambígua. O mesmo se pode dizer de: O doente tem feito o tratamento? / O tratamento tem sido feito pelo doente? (ver Português Médico, pp. 126, 129 e 158).

Por último, o recurso a dados de aquisição (veja-se o que ficou dito sobre as combinatórias presentes nos diferentes sub-corpora de PESTRA) permite ao professor ter, pelo menos, consciência do que constitui maior ou menor dificuldade no processo de aquisição e, conseqüentemente, que esperanças pode ter quanto ao momento em que será previsível que a aquisição de um item ou de uma estrutura se estabeleça e quais são os estádios por que passa cada um dos sujeitos.

3.3. Para concluir

Em função do que ficou dito sobre o público, creio que, em vez de termos a preocupação de produzir e publicar materiais, será mais económico e proveitoso formar professores e utilizadores. Será mais económico e proveitoso apontar caminhos, propor macro-estratégias. Na maior parte dos casos, o público tem consciência de quais são as suas necessidades e os seus objectivos, dispõe de bastantes estratégias, de competências prévias que lhe permitem, por exemplo, aceder a materiais autênticos disponibilizados na internet, explorar corpora linguísticos especializados, sublinhar frases em

¹⁸ Para aceder a listas de dicionários e de glossários impressos e em linha, ver www.ait.pt (Associação de Informação Terminológica).

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

concordâncias, tentar integrá-las no seu discurso ou construir pequenos textos a partir delas. E, antes de mais, ler, ler muito, ler muitos textos da sua área de especialidade, ouvir muito material oral (se a oralidade é um objectivo), antes de avançar para a produção.

Poderia dar aqui muitas sugestões, mas para isso seria necessário traçar detalhadamente o perfil (qual a sua língua materna, que outras línguas sabe, qual o seu grau de proficiência em português...) e os objectivos de cada um dos destinatários (deseja aprender para compreender material escrito, para decodificar discurso oral, para interacção face a face...). Traçar perfis e objectivos específicos e propor caminhos para cada caso constituiria assunto para outra comunicação.

No entanto, não quero terminar sem antes pôr uma questão: Estaremos nós, professores, formadores, autores de materiais, a aproveitar, a aplicar, todos os recursos que hoje a investigação disponibiliza? Creio que não.

Quando ainda não se falava em “fins específicos”, quando andávamos todas às apalpadelas, o estado da arte, afinal, não eram muito diferentes do que é hoje: havia amadorismo e motivação, investigação por detrás, muito pouca...

Actualmente, e ao contrário do que acontecia há duas ou três décadas, há muitas outras línguas que disputam com o português (que, é bom recordá-lo, é uma língua minoritária no espaço europeu) a atenção dos seus potenciais aprendentes e utilizadores; por isso, o nosso empenho pela qualidade tem de ser muito maior. Essa qualidade, como em tantas outras áreas do saber, só se atinge recorrendo à investigação disponibilizada por diferentes áreas da linguística e da aquisição da linguagem.

Acredito, no entanto, que a situação não é tão negra como pode parecer que quero fazer notar neste texto. Acredito que aos professores e aos alunos não continua a faltar imaginação, motivação e romantismo suficientes para que os resultados sejam melhores do que os sinais exteriores e este texto poderão fazer crer...

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Bibliografia

Ellis, n 1994 Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation, N Ellis (1994) (ed) Implicit and Explicit Learning of Languages, London, Academic Press, 211-281.

Laufer, B 1997 What is in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words, N Schmitt & M McCarthy (eds.) Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: CUP. 140-155.

Leiria, D & H Marques Dias 1983 “Cursos especiais: uma situação particular no ensino da língua portuguesa a estrangeiros”, Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo, Lisboa, ICALP, volume II: 680- 685.

Leiria, I 1989 O ensino de Português a estrangeiros na Faculdade de Letras de Lisboa, Seara Nova 21:19-20. Reimpresso em RILP – Revista Internacional de Língua Portuguesa 3: 50-53, 1990.

Leiria, I 2001 Léxico: aquisição e ensino de português europeu língua não materna, Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.

Meara, P 1993 The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary, R Schreuder & B Weltens (eds.) The Bilingual Lexicon, Benjamins, Amsterdam, 279-297.

Mendes, A & M F Bacelar do Nascimento & L A Santos Pereira 2004 “Ensinar com concordâncias”, Idiográfico, Número 1 (Revista digital), Centro Virtual Camões. (<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiografico/017o2.html>)

Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística

Nascimento, M F B & J B Gonçalves 1995 Corpus de Referência do Português Contemporâneo (CRPC), Actas do XI Encontro da APL, vol. I, Lisboa, APL, 143-149.

Nascimento, M F B & L A S Pereira Dicionários de combinatórias do português: associações lexicais frequentes observadas num corpus de português contemporâneo, Actas do XI Encontro da APL, vol. II, Lisboa, APL, 43-54.

Neto, P 1995 Combinatórias lexicais num corpus linguístico especializado, Actas do XI Encontro da APL, I, Lisboa, APL, 359-366.

Neto, P Marquez 1995 Combinatórias lexicais no discurso da astronomia. Um estudo em estatística lexical. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Pereira, L A Santos 1994 Para um dicionário de combinatórias do português, Actas do Congresso Internacional sobre o Português, v III, Lisboa, APL - Colibri, 197-206.

Português Fundamental 1984, Vocabulário e Gramática, tomo I, Vocabulário, Lisboa, INIC-CLUL.

1987, Métodos e Documentos, tomo 1e 2, Lisboa, INIC-CLUL.

Sinclair, J Corpus, Concordance, Collocation, Oxford, OUP.

Singleton, D 1999 Exploring the Second Language Mental Lexicon, Cambridge, Cambridge Applied Linguistics.

Viberg, A 1993 Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression, K Hyltenstam & A Viberg, Progression and Regression in Language, Cambridge, CUP, 340-385.