

## **O Português abre portas: A quem? E como?**

Parafraseando o tema sobre o qual nos foi proposto reflectirmos e aproveitando as portas que por muito bem se abriram a esta problemática, propor-me-ei falar aqui de uma valência, no que à língua portuguesa diz respeito: a do seu ensino-aprendizagem como língua estrangeira.

Restringirei o âmbito do tema e procurarei responder simplesmente a duas questões: a quem o Português abre portas (dimensão psicológica) e de que modo o deverá fazer (dimensão pedagógico-didáctica)?

O que vou dizer é sustentado por alguma investigação e pela experiência de ensino, quer como leitora, quer com professora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Contextualizando a situação à nossa Escola, ministram-se aqui várias modalidades de Cursos que se revestem de problemáticas diversas de acordo com as suas especificidades, níveis e duração. Há cursos anuais, nos vários níveis (iniciação, elementar, intermédio e avançado) e todos eles abertos à comunidade escolar e social; há cursos intensivos, de curta duração, para estudantes que vêm frequentar outras Faculdades ao abrigo de protocolos e programas; há um curso anual de Especialização para professores estrangeiros que leccionam o Português, como língua estrangeira nos seus países e há ainda o Curso de Verão, que é um curso de curta duração e que tem lugar durante o mês de Julho.

Se em alguns destes Cursos é relativamente previsível elencar a população que os procura e os frequenta, de forma a implementar didácticas de apropriação dos saberes de modo faseado e consecutivo, em outros Cursos, especialmente os cursos de Verão, e em determinados níveis, esta situação torna-se bastante problemática.

E é sobre este curso, e mais propriamente sobre o nível avançado, que eu quero lançar algumas ideias para reflexão, o que não quer dizer que estes dados não sejam transferíveis para outros cursos e para outros níveis de ensino.

*Quem* são estes estudantes de nível avançado e que procuram o curso de Verão?

São, no geral, indivíduos adultos de níveis etários diferentes, culturas e mentalidades bastante variadas, estatutos profissionais diversificados e, o que torna a situação mais complicada, com diferentes experiências de aprendizagem e de comportamentos verbais. Além disso, alguns de entre eles, foram apreendendo a língua portuguesa sem nunca terem tido contacto com falantes autóctones nem com o cultural e o social que tal língua veícula; alguns outros experienciam-se linguisticamente, muitas vezes de forma menos correcta em meio parental e social restrito, como é o caso dos luso-descendentes.

Todo este caldeamento dificulta, à partida, o estabelecimento de metodologias adequadas a cada um dentro do grupo, pelo menos em tão poucas horas como as constitutivas deste tipo de Curso, que tem uma média de 50 horas, 25 para a comunicação escrita e 25 horas para a comunicação oral.

Estes estudantes, a maioria provenientes dos leitorados, a única relação que eles têm com o saber não vai para além de uma gramática formulada em termos de morfossintaxe. Dominam, no geral, a ortografia, a morfologia e a sintaxe nas suas manifestações mais clássicas e tradicionais mas têm um fraco desempenho em mobilizar a língua em função das suas condições de emprego.

Vão sabendo como é que a língua funciona, mas sabem muito pouco como é que o sujeito a faz funcionar; têm uma imagem comunicativa da língua portuguesa, mas não a aliam à sua função representativa; armazenam saberes, mas têm dificuldade em processar informações novas e originais a partir dos conhecimentos interiorizados; sabem significados mas têm dificuldade em estabelecer entre eles relações de equivalência; sabem como funciona a gramática na língua, mas não como funciona a língua no discurso; têm dificuldade em mobilizar aquilo que sabem e adaptá-lo à situação que se vive.

Treinados para a memorização de regras de uma gramática normativa, têm dificuldade em activar, aquando da tarefa, saberes operatórios; solidificados para exercícios estereotipados a partir de frases rituais da língua escrita, têm dificuldade em empreender discursos orais finalizados e intencionais de acordo com as coordenadas contextuais. Numa palavra, são mais sensíveis ao critério da gramaticalidade que ao critério da aceitabilidade.

No que tange ao texto literário, têm dificuldade em ver nele um dispositivo semiótico complexo, gerador de sentidos; têm dificuldade em

ver a língua como discurso e, conseqüentemente, como um sistema funcional com uma intencionalidade onde não se pode abstrair as circunstâncias de proferição e de enunciação; têm dificuldade em compreender as instruções textuais que sempre os discursos pragmaticamente activam; têm dificuldade em operacionalizar as unidades linguísticas em discurso; têm dificuldade em alterar métodos de trabalho porque fossilizados por mecanismos já estabilizados a nível pedagógico-didáctico.

Todas estas dificuldades que os estudantes gradualmente apresentam advêm, sobretudo, do ensino ministrado e das aprendizagens solicitadas. Sabendo nós que, cognitivamente, o desenvolvimento linguístico passa pela dimensão psicológica e que, discursivamente, as aprendizagens de uma língua são atravessadas pelo social, complexo se torna quando estas vertentes não são consideradas e mais problemático se apresenta quando a língua a aprender é de um país como Portugal que, em termos de difusão, tem uma visibilidade diminuta, não só na Europa, mas sobretudo fora dela.

Como admirarmo-nos, então, que alguns estudantes estrangeiros não usem, de modo adequado e diferenciado, as estruturas da língua em função das situações de interacção nas quais o sujeito está mergulhado?

Como interessaria desenvolver, a par de uma competência gramatical, uma concepção de língua como desenvolvimento cognitivo e como prática social, passarei a responder à segunda questão posta à partida.

*Como se poderia colmatar esta situação?*

Formando de outro modo os professores de Português Língua Estrangeira, ou Segunda. Como nem todos os professores podem ser professores de Português, embora saibam a sua língua materna, também nem todos os professores de Português língua materna podem ser professores de Português, língua estrangeira. O objecto de ensino pode ser o mesmo, mas mesmos não são os objectivos.

Ontogeneticamente falando, enquanto no Português como língua materna, a língua da oral é adquirida em meio parental e social de forma faseada, contextualizada e atravessada pelo critério da aceitabilidade, e só mais tarde, aquando da escolarização se acede ao gramatical como prática reflectida e sistematizada, no Português como língua estrangeira, a língua da oral e da escrita são adquiridas por aprendizagens, por princípio em meio institucional, e são condicionadas pelo critério da gramaticalidade. Mesmo na situação dos luso-descendentes,

estes vão aprendendo o Português em meio familiar ou social tão restrito que não chega para apreender o social e o cultural do país que os seus ascendentes há já muito tempo deixaram.

Se desde o início da aprendizagem do Português como língua estrangeira, para estudantes que aprendem nos seus países de origem, os métodos se pautassem por incidir primeiro no critério da aceitabilidade, que foi o processo empreendido aquando da aquisição da sua língua materna, e o critério da gramaticalidade, como prática consciente e sistematizada, fosse sendo introduzido para competencializar os estudantes nos vários níveis (fonemático, grafémico, morfológico, sintáctico, discursivo) e para os sensibilizar para a previsibilidade do texto-discurso, os alunos deste nível avançado (no qual estou a circunscrever-me) apresentar-se-iam bem mais capacitados para a recepção de discursos adaptados às situações nas quais os sujeitos se inscrevem.

Em vez de, exclusivamente, se insistir desde as suas origens, no ensino da gramática pela gramática dever-se-ia também começar e continuar insistentemente pelo ensino-aprendizagem dos conceitos vazados no léxico da língua (nomes, verbos, adjectivos, advérbios de modo de frase) pelas razões que passo a enumerar.

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem.

E é a partir desta relação tripla entre o sistema lexical, o sistema conceptual e o sistema gramatical, isto é, a partir da relação entre palavras e suas representações formatadas em estruturas morfossintácticas, que o sujeito cognitivo adquire os modos de pensamento do grupo social e cultural ao qual a língua que ele aprende pertence, de tal modo que ele possa fazer desencadear entre o pensamento e a linguagem um laço dialéctico de estruturação recíproca. No fim de contas, a linguagem só se torna o reflexo do pensamento e os sistemas de pensamento só são regulados pela linguagem se o sujeito dispuser do maior número possível de informações acerca de um conceito. E é neste jogo de relações sobre a significação de um enunciado que o sujeito de aprendizagem mobilizará um certo número de conhecimentos em redor de um conceito e que lhe irão permitir compreender esse mesmo enunciado.

As consequências de tudo isto advêm de duas propriedades funcionais do conceito que, como se sabe, variam em função das aprendizagens: a *informativa* e a *combinatória* ou relacional.

A capacidade informativa diz respeito à quantidade maior ou menor de dados que o conceito pode abranger; a capacidade combinatória define o conjunto das relações possíveis entre um dado conceito e todos os outros conceitos envolventes. Por exemplo, a capacidade do conceito *comprar* pode ainda ser reduzido num nível inicial (por exemplo, *comprar pão na padaria*) em contraste com outras combinações possíveis em níveis mais avançados (*comprar um terreno, comprar acções, comprar o árbitro*). Estas capacidades, a informativa e a combinatória, que são atestadas pelas multiplicações das combinações possíveis, são adquiridas pelo aprendente de forma selectiva, congruente e diferencial entre a sua língua materna e a língua estrangeira, objecto de aprendizagem.

Neste processo, logo que o conceito é activado, é instanciado numa representação semântica que tem que estar de acordo com o contexto em que está inserido. E é na unicidade texto-discurso que se estabelece uma relação semântica entre o conceito e o referente, de forma a assegurar ao texto a sua unidade temática e a sua coesão, por meio do recurso a certas marcas de indexação (como os tempos verbais, os conectores, o sistema anafórico, a pontuação...).

Este modo de aprendizagem de um comportamento verbal pelo viés do conceito permite ao sujeito uma actividade construtiva de integração semântica em estruturas únicas de representação. Neste processo interactivo, de um sujeito escolarizado que tem a experiência de aprendizagem da sua língua materna, intervêm componentes de ordem cognitiva, afectiva e experiencial. É na transversalidade de competências, entre a sua experiência de aquisição e de aprendizagens da e na língua materna e as especificidades culturais e sociais manifestadas pela língua estrangeira objecto de aprendizagem, que se vai possibilitar ao aprendente dissociar o significante-significado, predizer a sinonímia, a polissemia e a metáfora, identificar o que na língua estrangeira há de específico e de original em termos diferenciais com a sua língua materna.

Este processo pessoal e social pelo qual o indivíduo estrutura a língua como instrumento psicológico e cultural necessita também de conhecimentos e do contributo claro dum saber-fazer processual sobre o funcionamento da língua, para construir uma representação do que é dito-lido.

A informação semântica apresenta-se na forma de proposições básicas, com um predicado e com vários participantes nos seus respectivos

papéis (de agente, de objecto, de instrumento, de origem, de metas, etc) e numa dada situação (num tempo, num lugar e em determinadas circunstâncias) em que ocorre a acção ou estado. Os vários modos linguísticos que afectam a construção de uma representação linguística integrada do texto tem que passar pelo domínio de várias competências: processos de reconhecimento fonemático e grafémico, processos de codificação perceptiva e auditiva; processamento sintáctico que afecta a organização das palavras em orações, frases, enunciados; processamento semântico que afecta a interpretação cognitiva e afectiva do enunciado; processamento textual que afecta a integração das frases numa representação linguística integrada segundo o seu tema ou tópico.

Estas competências poderão ser accionadas por meio do método interactivo o que advoga que a aprendizagem do dado linguístico-discursivo se deverá realizar simultaneamente com o concurso de dois tipos de situações: das unidades de ordem superior (texto, frases, orações, relações entre orações) até às unidades de ordem inferior (fonemas, letras, palavras) e vice-versa.

Ensinar o Português como língua estrangeira (ou segunda) a estudantes nos seus países de origem implica o recurso a metodologias e a estratégias concertadas que passam pela insistência no critério da aceitabilidade a par do critério da gramaticalidade de forma a que o estudante aprenda a língua ao mesmo tempo que apreende o carácter e os modos de ser do povo que se manifesta por meio dessa mesma língua. Quanto ao estudo da gramática, propriamente dito, *dever-se-á* fazer prevalecer o critério do saber-fazer (processo) sobre o critério do saber (saberes declarativos).

Tal metodologia implica a presença de um professor-mediador formado e actualizado que, através das suas intervenções explicativas, contextualize discursivamente os saberes para que os estudantes se apropriem deles e processualmente os adaptem e adequem a cada situação original que, porventura, se lhes deprende.

A grande maioria dos materiais existentes no mercado, sejam eles Métodos ou Gramáticas de Português para estrangeiros, também não ajudam a resolver a situação. Não se consegue vislumbrar que teorias e métodos estão na base de tais materiais, nem que objectivos perseguem e para que níveis de ensino estão programados. No entanto, são eles que ditam, a maior parte das vezes, a progressão (?) das aprendizagens da língua, apesar de não se adivinhar que determinação científica ditou tal ou tal progressão didáctica. As rubricas gramaticais ocupam um lugar essencial nestes materiais na forma de exercícios gramaticais estereotipados e parcelares e em conta-gotas. Em nome de

uma metodologia, por vezes duvidosa, ou evitam-se conhecimentos gramaticais porque julgados demasiado complexos (para quem?) ou são tão simplificados que a metalinguagem utilizada os torna ambíguos e opacos. Nem mesmo os exemplos parafraseados e construídos só para ilustrar as regras conseguem guiar correctamente o estudante para a interpretação desejada. Nesta situação, só as reformulações e as paráfrases explicativas de um professor científica e pedagogicamente bem formado e informado serão capazes de ultrapassar toda a ambiguidade do texto de gramática e compensar a falta de transparência da metalinguagem escolhida. Mesmo que estes instrumentos de trabalho tenham sido produzidos por alguém que ensinou Português língua estrangeira, a sua visão é sempre limitada porque filtrada por esta experiência do terreno. O resultado é um material escrito nesta orientação e nesta perspectiva específica, não cuidando de se preocupar com as teorias das diferentes escolas linguísticas onde possa ir buscar as suas referências. No entanto, há que considerar que, pelo menos num aspecto, o saber-fazer do autor-professor é pertinente. Ele sabe onde e quando o aluno falha e põe o acento nestes "pontos cruciais", os quais para um falante da língua materna não põe qualquer problema.

Os autores destes manuais, embora tenham presentes no seu espírito aspectos semânticos e morfossintácticos das categorias gramaticais estudadas, os seus objectivos limitam-se à gramática de frase. Por que razão proceder assim, com estudantes estrangeiros que já receberam uma formação linguística na sua própria cultura e cujos conhecimentos "metalinguísticos" constituíram o objectivo da sua aprendizagem em língua materna? O que os estudantes de Português Língua Estrangeira, procuram, em prioridade, é apreender sentidos tal qual as estruturas gramaticais do português padrão os veiculam.

Neste sentido, os materiais de ensino-aprendizagem do PLE deveriam facilitar o caminho para a aquisição de formas às quais será preciso atribuir um sentido primeiro, puramente referencial. Certamente, num dado momento da aprendizagem os dois movimentos, onomasiológico (parte-se do conceito para o signo que lhe corresponde) e semasiológico (parte-se do signo linguístico para se analisar aquilo que ele designa), se combinarão. Mas desde os primeiros tempos de aprendizagem, o estudante terá necessidade de compreender o sentido referencial para fixar as formas da língua estrangeira na memória cognitiva e predizer com mestria os seus empregos na comunicação.

Poder-se-á dizer, globalmente, que o objectivo cognitivo dos materiais pedagógicos para o ensino-aprendizagem do PLE deverá ser a

aquisição e a apropriação da função referencial da língua assim como os seus valores de emprego, de forma a despertar a curiosidade intelectual pelas representações culturais do povo de que se aprende a língua.

De um modo geral, embora em graus variáveis, a maior parte dos materiais de PLE estão estritamente dependentes das descrições da gramática tradicional. E como são estes conhecimentos, sólidos diga-se de passagem, da gramática tradicional que os professores possuem é essa que se torna mais cómoda para ser explorada na aula. Nesta perspectiva, a conceptualização não é facilitada, não é sugerida, nem mesmo um comportamento de tipo construtivo e socio-cognitivo é solicitado.

Esta atitude pode ser explicada pelo peso que as várias realidades têm sobre o ensino-aprendizagem da gramática: a primeira é que os estudantes, sempre apressados, não têm tempo de descobrir nem de conceptualizar as regras e preferem receber respostas feitas e, sobretudo, quando eles pagaram para isso; a segunda realidade é a ideia consagrada de que o professor é o detentor do saber e do saber-fazer. E, como tal, ele não se encontra ainda preparado para renunciar a este papel dominante; a terceira realidade repousa nos conhecimentos que o professor possui, limitados com já afirmei, à gramática tradicional. Este comportamento não favorece nem a mudança, nem a novidade, nem a criatividade nas aprendizagens. Pelo contrário, favorecem a estagnação e a regressão didácticas.

As problemáticas aqui levantadas conduzem-nos a evocar a necessidade de formar leitores e professores na Didáctica do Português Língua Estrangeira. Formá-los quer em teorias linguísticas, quer em teorias de aprendizagem de forma a esclarecerem-se e a evoluírem em matéria de saberes e de um saber-fazer específico na sala de aula, sobretudo nos casos, como nos leitorados em que os alunos aprendem a língua em contextos descontextualizados e como nos Cursos de curta duração, em Portugal, em que as turmas são constituídas por estudantes com competências conceptuais e metalinguísticas tão diversas.

Olivia Figueiredo (F.L.U.P.)