

TEXTO AUTÊNTICO E INTERDISCIPLINARIDADE EM LÍNGUA INSTRUMENTAL: UTOPIA OU REALIDADE?*

Vilson J. Leffa**

O ensino de línguas com objetivos instrumentais (ex.: Inglês para Medicina, Francês para Informática) enfrenta um problema de coerência entre a teoria e a prática. Se no nível teórico prega-se uma convivência mais ou menos íntima entre o professor de línguas e os conteúdos de outras disciplinas – incluindo não só a lingüística, a psicologia e a pedagogia, mas até a geografia, a biologia ou qualquer outra disciplina para cuja compreensão a língua está sendo trabalhada – no nível da prática de sala de aula, essa convivência é muitas vezes ignorada. O resultado é a contradição entre princípios fundamentais de disciplinas teóricas, com as quais convive o professor, e o que é feito com os alunos, onde os princípios não são aplicados. O objetivo deste trabalho é mostrar essa contradição entre princípios e procedimentos, apontar as dificuldades que o professor de línguas instrumentais enfrenta e sugerir algumas soluções.

A INTERDISCIPLINARIDADE DO PROFESSOR

O primeiro problema que o professor de línguas instrumentais preci-

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa em São Paulo, 1991, sob o título Exploring the Limits of Language Teaching: A Look at Interdisciplinarity in ESP.

** Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

sa resolver é o de estabelecer a fronteira entre o que pertence ao seu campo de atuação e o que deve ser deixado de fora. Esse é um problema de qualquer disciplina, mas torna-se crucial no ensino de línguas que, por ser ao mesmo tempo língua e ensino, já é, de sua própria natureza, interdisciplinar.

Para construir um campo coerente de conhecimento no ensino de línguas é necessário recorrer a outras disciplinas e, ao fazer isso, corre-se o risco de incluir tanto a menos como a mais. Se incluimos a menos, o ensino de línguas, por ser uma ciência intrinsecamente interdisciplinar, pode ficar escravo de uma determinada disciplina. Passa a ser considerado uma ciência parasita, com permissão de viver apenas enquanto a ciência hospedeira estiver disposta a alimentá-la.

Foi o que aconteceu, por exemplo, quando o ensino de línguas ignorou as contribuições das ciências do ensino e se ateve apenas à parte da língua. Ao ficar totalmente dependente da lingüística, o ensino de línguas passou a ser considerado, às vezes, como uma ciência de terceira categoria, outras vezes, como uma área sem identidade própria. Como área sem identidade, confundia-se com a lingüística aplicada. Como ciência de terceira categoria, o ensino de línguas estava subordinado à lingüística aplicada, por sua vez subordinada à lingüística pura.

Por outro lado, corre-se também o risco de perder a respeitabilidade quando se recorre a muitas fontes. Os contatos são muito superficiais e não permitem uma interpenetração suficientemente profunda para gerar a interdisciplinaridade. Pontos relevantes das outras ciências deixam de ser compreendidos e, por isso, aproveitados. Busca-se a interdisciplinaridade, mas fica-se apenas numa espécie de promiscuidade intelectual.

O ensino de línguas, portanto, precisa não só decidir com quem deseja interagir, mas também que tipo de relação deseja desenvolver. Há, em princípio, três áreas que interessam aos professores de línguas e que se relacionam: 1) o que se ensina; 2) quem se ensina; 3) onde se ensina. Quanto ao tipo de relação, espera-se que não seja de superioridade mas de igualdade. Se por um lado temos a receber, possivelmente em termos de parâmetros teóricos, por outro lado também temos a contribuir, talvez com preciosos subsídios para algumas dessas teorias.

Em termos do que se ensina e pressupondo que seja algo relacionado à língua estrangeira, precisamos de outras áreas que nos ajudem a responder perguntas como: O que sabemos quando conhecemos uma língua estrangeira? Será algo tão básico como os sons, as palavras e as regras específicas de uma língua que combinam essas palavras em frases? Ou será algo tão complexo como a capacidade de desempenhar papéis adequados nessa língua? Partindo do que já sabemos da primeira língua, o que

mais precisamos aprender para chegar à segunda? Como professores de línguas, gostaríamos que houvesse um atalho, de modo que depois de o aluno ter adquirido uma língua não precisasse repetir todo o processo para adquirir a segunda.

Em termos de para quem ensinamos, precisamos de respostas para as seguintes perguntas: Como identificar as necessidades e expectativas dos aprendizes de línguas? Quais são as características dos aprendizes bem sucedidos? Que fatores contribuem mais para a aprendizagem da língua? Como podemos avaliar e melhorar a qualidade de nossa interação com os alunos? Até que ponto a aprendizagem depende do conhecimento prévio do aluno? Como estabelecer contato entre o que temos a oferecer e o que o aluno tem a contribuir? Qual é o papel do ambiente na aprendizagem da língua? Como promover a interação entre o aluno e o ambiente?

Em termos de onde ensinamos, precisamos de informações imediatas, tais como os objetivos de uma determinada escola ou curso, a tecnologia disponível, a comunidade onde os alunos vivem. Precisamos também de informações sobre como nos adaptarmos às circunstâncias, incluindo maneiras de explorar materiais de ensino e como ensinar uma língua para diferentes objetivos.

Podemos, portanto, ver o ensino de línguas como a incorporação de três objetos de estudo: 1) a língua que ensinamos; 2) o aluno a quem ensinamos; e 3) o ambiente onde ensinamos. Esses objetos de estudos são abordados por diferentes disciplinas, cada uma delas descrevendo às vezes o mesmo objeto, mas de orientações diferentes. Cabe a nós selecionar quais as disciplinas que são mais pertinentes aos nossos interesses como professores de línguas, adquirir uma certa intimidade com os princípios e conceitos dessas disciplinas e iniciar um processo de comunicação com elas. Temos dados, descobertas e *insights* que podem interessar aos estudiosos dessas disciplinas. Podemos assim nos enriquecer mutuamente, construindo um conhecimento verdadeiramente interdisciplinar.

A MULTIDISCIPLINARIDADE DO ALUNO

Se o professor de línguas vive num mundo essencialmente interdisciplinar, o aluno, por sua vez, vive num outro que pode ser caracterizado como essencialmente multidisciplinar. Esse aluno, tanto de segundo como de terceiro graus, enfrenta um currículo dividido em várias disciplinas, muitas vezes compartimentalizadas, com um maior ou menor grau de integração.

O que tem acontecido, com uma frequência cada vez maior, é que o professor de línguas está sendo solicitado a compartilhar desse mundo

multidisciplinar do aluno, incorporando diversas disciplinas às suas aulas de língua. A justificativa é de que, como a língua não existe num vácuo, ela pode integrar essas diferentes áreas de conhecimento, oferecendo aos alunos material de aprendizagem que não só seja autêntico, mas que também esteja mais próximo de sua realidade. No segundo grau, o professor pode desenvolver unidades de ensino sobre tópicos como teoria dos conjuntos, reprodução humana, fusão atômica etc. No terceiro grau, são os cursos instrumentais totalmente voltados a determinadas disciplinas.

São óbvias as diferenças entre a interdisciplinaridade do professor de línguas e a multidisciplinaridade do aluno. Nesse mundo multidisciplinar, agora compartilhado pelo professor, não há um ponto de contato entre a área de conhecimento do professor e a disciplina estudada pelo aluno. Desenvolver a compreensão do processo da fusão atômica, por exemplo, exige do professor uma competência que ele normalmente não adquiriu na sua formação.

Outra diferença está nos enfoques que são dados, de um lado, ao ensino de línguas como ciência e, do outro, ao conteúdo desenvolvido na sala de aula. Quando se discute o ensino de línguas como disciplina, o enfoque é teórico, isto é, parte-se do ponto de vista da pesquisa. Quando se discute o conteúdo estudado pelo aluno, o enfoque é essencialmente didático e parte-se do ponto de vista do aluno. Fusão atômica não só é diferente da ciência do ensino de línguas, mas também é vista neste contexto numa perspectiva diferente. Há uma diferença de conteúdo e uma diferença de critério de classificação.

Isso implica que os professores de língua não só desconhecem os problemas dessas diferentes áreas de conteúdo, mas também a linguagem em que esses problemas são tratados. É o que pretendemos demonstrar a seguir.

TEXTO E DISCURSO

Para entender o problema é necessário esclarecer primeiro qual o conceito que podemos ter de língua. Vamos oferecer aqui dois, que definiremos operacionalmente como texto e discurso.

A língua é definida como texto quando implica apenas a capacidade de identificar uma amostra da língua, baseando-se na coesão superficial das frases. Isso significa que quando identifico, por exemplo, como uma possível frase da língua inglesa, o segmento *Zero-wait machines are superior to page/interleave memory schemes*, então posso afirmar que sei inglês. Não sei o que *Zero-wait* significa mas sei que é parte do sujeito da frase. Baseado também no conhecimento que tenho do inglês, sei que uma coisa está sendo comparada a outra. Consigo sobrepor uma estrutu-

ra sintática ao segmento e percebo até a função pragmática da frase. É o que preciso saber para ser competente na língua. Saber uma língua neste caso não significa que eu deva relacionar formas a conceitos que vão além do núcleo comum dessa língua. Muitos falantes nativos do inglês não sabem o que significa *zero-wait* e nem por isso deixam de ser considerados competentes na língua.

A língua é definida como discurso quando implica a capacidade de desempenhar um papel nessa língua. No exemplo acima, que envolve uma frase da área da informática, o leitor deve ser capaz de desempenhar o papel de um especialista em ciências da computação lendo um periódico de sua área de conhecimento – o que significa interagir significativamente com os conceitos e relações que estão sob a superfície do texto. No exemplo dado, o leitor não só deve ser capaz de conhecer o significado de *zero-wait* mas também detectar as nuances negativas da palavra *scheme*, e desse modo perceber a intenção do autor ao escolher essa palavra em vez de um termo mais neutro como *design*.

Vamos agora demonstrar como essas duas definições de língua funcionam numa situação de sala de aula, usando o texto seguinte, que é uma passagem autêntica de um manual do usuário da área de informática:

`iscntrl:`

Syntax: `int iscntrl(int c)`

iscntrl is a macro that classifies ASCII-coded integer values by table lookup. It is a predicate returning nonzero for true and 0 for false. It is defined only when `isascii(c)` is true or `c` is EOF.

You can make this macro available as a function by undefining (`≠undef`) it.

*iscntrl returns nonzero if `c` is a delete character or ordinary control character (`0x7F` or `0x00` to `0x1F`).*¹

Usando a primeira definição de língua – que envolve apenas a capacidade de identificar uma amostra da língua como uma amostra da língua – vejamos alguns tipos de perguntas que deveriam ser feitas sobre o texto:

1. Pergunta: O que é *iscntrl*?

Resposta: É uma macro.

¹ TURBO C++; *Library reference*. Scotts Valley, California: Borland International, 1990. p. 295.

2. Pergunta: O que faz uma macro?
Resposta: Classifica os valores em ASCII.
3. Pergunta: Como faz isso?
Resposta: Consultando uma tabela.

Não preciso realmente entender o texto para perceber que *iscntrl* é algo que classifica valores consultando uma tabela. Meu conhecimento do núcleo comum do inglês me permite fazer isso, chegando até a operações bastante complexas, como a resposta dada à pergunta 2.

O problema obviamente é que essas tarefas estão apenas no nível da frase e não se precisa compreender o texto para executá-las. O mesmo problema pode também ocorrer no nível da coesão textual. Posso identificar o trecho como uma definição, posso inferir que as palavras em itálico sejam palavras chave, posso relacionar a palavra *macro*, na primeira frase, com a palavra *predicate*, na segunda, e inferir que *macro* é uma subcategoria do *predicate* – mas nada disso garante que eu realmente tenha compreendido a passagem.

Grande parte das atividades de leitura propostas nos atuais cursos de línguas instrumentais podem ser resolvidas neste nível mais superficial de interação com o texto. O que segue são exercícios típicos:

1. Tarefa: Liste dois cognatos do texto.
Resposta: *macro*, *predicate*.
2. Tarefa: Liste um verbo e um substantivo que terminem em “s”.
Resposta: *classifies* (verbo), *values* (substantivo).
3. Tarefa: O objetivo do texto é
 - (a) definir algo.
 - (b) anunciar um produto.
 - (c) divertir o leitor.Resposta: Definir algo.
4. Tarefa: Na sua opinião, o texto foi tirado de
 - (a) uma revista semanal.
 - (b) um manual do usuário.
 - (c) um jornal.Resposta: Um manual do usuário.

Em outras palavras, dissocia-se língua de contexto. A implicação pedagógica dessa definição é que o professor dê ao aluno apenas o texto. As conexões entre a forma linguística e os conceitos ou relações que subjazem a essas formas devem ser feitas pelo aluno ou simplesmente ignoradas.

Só podemos problematizar o texto se adotarmos a segunda definição,

a do discurso, onde desempenhamos um papel, que neste caso seria o de um especialista da área de informática. Os conceitos envolvidos no trecho são agora conhecidos. O especialista sabe que “macro” e “função” não são argumentos, mas predicados que devolvem valores e entende por que é importa saber que *iscntrl* é ao mesmo tempo uma macro e uma função. Os conceitos pressupostos pelo autor do texto são do conhecimento do leitor especialista, tais como $\neq \text{undef}$, que tipo de caractere fecha um arquivo, a relação entre caracteres de controle e a tabela ASCII etc.

O texto não foi escrito para que um professor de línguas instrumentais ensinasse inglês para informática. Foi escrito para que um especialista em computação resolvesse um problema específico quando estivesse escrevendo um programa. Quando usamos um texto como esse em nossas aulas e fazemos as atividades listadas acima, estamos usando um texto autêntico para uma finalidade para a qual ele não foi escrito – e podemos levar os alunos a executar atividades totalmente inautênticas. A não ser que houvesse, por exemplo, algo errado com o texto, o especialista da área, no correto desempenho de seu papel, jamais perguntaria qual teria sido a intenção do autor ou de onde o trecho teria sido tirado. Perguntas significativas aqui, apenas para demonstrar exemplos de interação no nível do discurso, poderiam ser do seguinte tipo:

1. Pergunta: Você está escrevendo um programa onde o espaço disponível na memória é mais importante que a velocidade. Baseado na informação do texto, o que você faria?

Resposta: Definiria *iscntrl* como uma macro.

2. Pergunta: *iscntrl* é declarada com dois inteiros. Qual é a diferença entre os dois?

Resposta: O primeiro é um valor devolvido por *iscntrl*. O segundo é um valor aceito.

Seriam, portanto, alguns exemplos de língua no nível do discurso. As perguntas, que provavelmente não têm sentido para o professor de línguas, são as que têm sentido para o especialista da área.

Leitores de áreas específicas e alunos de línguas fazem perguntas diferentes. Leitores de áreas específicas concentram-se nos conceitos e nas relações que subjazem ao texto. Estudantes de línguas preocupam-se com a superfície do texto: cognatos, formação de palavras, mecanismos de coesão etc.

CONCLUSÃO

Parece que o professor de línguas tem três possibilidades quando incorpora áreas específicas na sua ação pedagógica:

1. Trata a língua como texto, não como discurso. Neste caso, ignora os conceitos e as relações que subjazem ao texto de áreas específicas e permanece na superfície, explorando os mecanismos mais ou menos superficiais da organização do texto.
2. Não usa material autêntico. Usa material didático, especificamente criado para uso em sala de aula. Vocabulário, sintaxe e organização textual são controlados para produzir um texto que pode ou não simular o texto original das áreas de conteúdo específico.
3. Torna-se um “expert” na área. Aprende os conceitos importantes da disciplina e problematiza sobre eles para dinamizar o processo de aprendizagem.

Cada uma dessas opções tem vantagens e desvantagens, tanto práticas como teóricas, sendo as teóricas muitas vezes baseadas em pressupostos importados de outras disciplinas. Cabe ao professor aqui a tarefa extremamente importante de testar esses pressupostos na sala de aula. Estará não apenas colhendo dados para justificar ou não sua opção pedagógica, mas também fornecendo subsídios para outras disciplinas. Perguntas para as quais procuram-se respostas incluem:

1. Até que ponto o professor de línguas precisa ser proficiente nas áreas de conteúdo específico para incorporá-las na sala de aula?
2. Até que ponto, ou em que circunstâncias, pode-se contar com os alunos para negociar conceitos da área específica?
3. Como os alunos, considerando os diferentes níveis de proficiência na língua e na área de conteúdo específico, reagiriam a diferentes tipos de material, incluindo livro didático e textos autênticos?
4. Qual é a possibilidade de trabalho de equipe no segundo e terceiro graus, incluindo professores de línguas e de áreas específicas?