

MEMÓRIA E APRENDIZAGEM DE (SEGUNDAS) LÍNGUAS

CONTRIBUIÇÃO DE *ANTÓNIO CAPATAZ FRANCO*

Universidade do Porto

0. É com certeza ousado propor-me falar, num espaço de tempo tão limitado, de memória e aprendizagem de línguas (sobretudo de segundas línguas), correlacionando, ainda por cima, esta dimensão com os desafios ou com a questão das saídas profissionais para estudantes que tenham optado, ou venham a optar, por um curso em que essas línguas têm um peso curricular acentuado. Espero, no entanto, que a forma de uma pequena contribuição como esta possa de algum modo comportar a dispensa de maior aprofundamento tanto na abordagem do assunto, como na discussão de técnicas que terão inevitavelmente de ser referidas. Nestas condições, a minha intenção é essencialmente chamar a atenção para uma problemática ou para um complexo de aspectos que têm lentamente, por razões várias, culturais e técnicas, caído para uma zona de penumbra ou que, sendo embora, sob qualquer forma, utilizados por alguns, talvez poucos, serão encarados ou sem convicção e a medo ou como fazendo parte apenas de mecanismos privados, tidos como propriedade íntima pelos seus ciosos utentes/«proprietários» e, por isso, não destinados a, ou merecedores de, divulgação.

1. Como se sabe, a memória é a condição indispensável de toda a actividade mental: não só serve de base a todo o trabalho de processamento de dados, mas é também a nossa principal reserva e fonte de informação — uma fonte tanto mais generosa quanto maior for o volume e quanto mais organizadamente lhe tiverem sido cometidos elementos informacionais.

Se não tivéssemos uma memória, capaz de registar e integrar, de modo activo e dinâmico e em certo grau, o «input» da informação a que nos vamos a cada passo expondo, não poderíamos «conservar» ou reter aquilo que vamos experienciando ao longo da vida, nem os resultados dos nossos processos de aprendizagem. Estaríamos condenados à incapacidade de organizar e elaborar conhecimentos, de estabelecer correlações entre factos e processos, de fazer inferências, de evocar e reproduzir informações e experiências anteriormente feitas e vividas. Há, pois, boas razões para se sublinhar a enorme importância da memória no quadro da aprendizagem e do ensino, quaisquer que sejam as matérias envolvidas.

Estas duas actividades, aprender e ensinar, não se concebem independentemente de textos: vivem deles e com eles. Ora, se os falantes/ouvintes não podem escapar à produção e recepção textual, isso é também porque a produção e a recepção de textos depende da possibilidade e da capacidade que temos de recorrer e de explorar conteúdos da nossa memória. Por exemplo a recepção de textos, orais ou escritos, não é senão um processo interactivo em que de um lado surge ou se encontra o texto e, do outro, o ouvinte/leitor. Esse texto fornece-lhe informações,

mas, em primeiro lugar, confronta-o com sinais de natureza acústica ou óptico-gráfica, sintáctica, semântica, pragmática; e o que é necessário é que o ouvinte/leitor, por sua vez, com base no saber e experiência que guardou, receba esses sinais e, nos vários níveis de análise, os avalie, ordene e correlacione de modo a que façam sentido para si. Assim sendo, também se compreende que este processo estará tanto mais comprometido quanto menos dados ou quanto menos (bem) organizados se encontrarem esses dados na memória do ouvinte/leitor que constituem aquele quadro ou esquemas de conhecimentos e experiências que são os pressupostos para a formulação de hipóteses e para a descoberta e (re)construção daquelas correlações e do sentido.

2. O contacto que nos cursos de Tradução e na disciplina de Linguística Alemã tenho tido com estudantes, mas também a observação do trabalho com textos por parte deles; e ainda a leitura de alguma produção escrita de aprendentes de Alemão do ensino secundário e universitário, assim como de textos em português da responsabilidade de estudantes do 1.º ano do ensino superior — têm-me conduzido a interrogações várias que se prendem com os conteúdos de que disporão na sua memória esses aprendentes, mas, sobretudo, com o modo como estarão neles organizadas ou representadas essas informações.

No fundo, estes são pontos que se aproximam de questões centrais da psicologia cognitiva. Mas não vou passar aqui demoradamente em revista a história da investigação e das teorias da memória para as descrever e caracterizar. Embora num primeiro momento as não possa deixar simples e completamente de lado, aquilo que pretendo é, sobretudo, levar um pouco mais longe aquelas perguntas que repetidas vezes me dirijo, enquadrando-as num contexto de práxis pedagógica que aliás não pode dispensar a dimensão memória.

2.1 É conhecida a importância que a antiguidade grega¹ atribuiu ao papel da memória na vida quotidiana e como se empenhou no desenvolvimento da mnemotécnica; sabe-se igualmente como, muito mais tarde, os retóricos e juriconsultos romanos recorreram, para o exercício da sua actividade, aos métodos de treino da memória. De facto, numa época em que não se podia facilmente consultar e/ou transportar consigo tábuas enceradas ou rolos de papiro e outra informação em suportes materiais que constituíam outras tantas formas de memória externa, não havia outra alternativa que não fosse socorrer-se de técnicas auxiliares para a optimização das capacidades da memória.

A antiga mnemotécnica grega, tendo descoberto que o sentido da vista é de todos o mais elaborado, rico e fidedigno, desenvolveu métodos que exploraram sobretudo a memória visual. Teve-se a consciência de que a apropriação e retenção da informação mediante o recurso à representação plástica das coisas na mente garantia elevadas prestações, mas a capacidade de memorização dos vários tipos de dados podia ainda ser reforçada, se apoiada por uma outra técnica, a dos *loci*, que se baseia antes de tudo no princípio da associação visual-espacial. Este princípio consiste em que se tome por orientação uma sequência de lugares conhecidos, por exemplo os vários compartimentos de uma casa ou os vários pontos de um caminho, associando-lhes pela mesma ordem os conceitos e as ideias a reter, portanto estabelecendo-se relações entre a matéria a memorizar e outras informações já existentes na memória. Estas leis da associação — como são conhecidas desde Aristóteles — não são postas em causa pela moderna psicologia da aprendizagem nem pelos especialistas mnemotécnicos: antes se confirma que da relação entre dados conhecidos e dados novos resultam marcas mais profundas, mesmo indeléveis, na memória,

¹ Cfr. Yates, F. A., 1994, *Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare*, Berlin, Akademie Verlag.

ao contrário do que sucede quando se procura fixar ou estudar de modo abstracto e isolado nova informação. Correndo o risco de alguma simplificação e incompletude, poderá dizer-se que a associação é o princípio que constitui a base geral de outros métodos mnemotécnicos que, com certas variantes e maior ou menor elaboração, foram seguidos ao longo dos tempos.

A mnemotécnica experimentou através dos séculos vicissitudes várias²: após a queda do Império Romano do Ocidente, só não caiu também em total esquecimento devido à acção de algumas escolas conventuais; nos séculos XIII e XV registou-se de novo alguma animação por força da redescoberta dos escritos de autores antigos (Aristóteles, Cícero, Quintiliano) e do interesse que a Escolástica revelou por eles. Nos fins do século XVI e princípios do seguinte, o movimento da Reforma deu um novo impulso às técnicas de memorização, nomeadamente por via da catequese. Desde os finais do século XVII tem diminuído gradualmente o interesse do mundo ocidental pela mnemotécnica, de tal modo que se pode dizer que esta área não goza das simpatias da nossa sociedade. No entanto, tem-se registado nos últimos anos, como atestam os autores, um interesse renovado por técnicas que levam ao reforço das capacidades de memória — a que, aliás, não são alheias estratégias comerciais e financeiras — e isso em países como os Estados Unidos da América, o Canadá, o Japão e o Reino Unido.

O que a este respeito se passa entre nós é uma questão que tem uma resposta nada difícil de adiantar. De facto, pelo que toca à exploração, por parte da pedagogia portuguesa, de procedimentos mnemotécnicos, em relação não exclusivamente ao ensino de línguas, a começar pela língua materna, parece-me que essa pedagogia tem falhado rotundamente em adoptar uma orientação correcta do ponto de vista psicolinguístico-cognitivo. Lembre-se só a título de exemplo que muitas escolas ou agentes de ensino inconsequentemente não exigem a memorização sequer da tabuada e que, por outro lado, ainda muitos estudantes universitários têm dificuldades com o alfabeto. Creio poder dizer-se que este é o resultado a que conduziram — aliás não só no nosso país — certas políticas recentes de ensino, ou o fruto da precipitação ou da avidez em seguir certos desenvolvimentos a que se convencionou chamar modernos, com a correspondente expurgação de algumas práticas já uma vez seguidas e ao que parece com resultados. Esqueceu-se com ligeireza que uma insuperável vantagem da memória é a sua disponibilidade e a sua capacidade de disponibilização de informação e que muitas das tarefas e das situações em que nos encontramos não são compatíveis com o transporte connosco de um qualquer computador ou de outros meios auxiliares externos³: é necessário termos na mente respostas prontas a solicitações e uma capacidade de imediata recuperação e de extracção de dados. Ora, é sobretudo isto que se deseja em particular no trabalho com línguas.

2.2 Apesar de na Europa (e por isso também no nosso país) se terem adoptado sucessivos métodos pedagógicos — o da gramática e tradução, o método directo, métodos áudio-visuais (nas suas diversas cambiantes), o método comunicativo e outros —, o certo é que não se encontram nos manuais e livros de texto recomendações explícitas, dirigidas ao aprendente, sobre o modo como explorar os materiais e a sua respectiva forma de apresentação, para ver facilitada a tarefa não só da retenção dos mesmos em memória⁴, mas também a da disposição/organização dinâmica das matérias. Como se referirá adiante, mesmo os recursos gráficos que os manuais usam parecem passar despercebidos. São em alguns casos os docentes que, sem indicarem expressamente que

² Cfr. Sperber, H. G., 1989, *Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: iudicium.

³ Cfr. Reese-Schäfer, W., «Denken ohne Gedächtnis», in: Porath, E. (Hrsg.), 1995, *Theorien und Techniken des Gedächtnisses*, Würzburg: Königshausen & Neumann, pp. 33-43.

⁴ Uma excepção encontra-se em Cabral, A., s.d., *Tabuada Escolar «Ratinho»*, Lisboa: Pap. Fernandes, com a sugestão de uma «quadra para fixar o número de dias de cada mês» (pág. 27).

estão a revelar uma estratégia, por sua vez já talvez herdada ou então muito pessoal e intuitivamente descoberta e utilizada, sugerem uma ou outra orientação que, em regra, se articula, aliás, com técnicas mnemónicas conhecidas e se coaduna com os procedimentos subjacentes aos tipos associativos tradicionais: *recoding, relating, retrieving*.

2.3 Tomo a liberdade de referir, revivendo-as nesta situação particular, algumas estratégias que — passe a imodéstia — não tive necessidade de adoptar de qualquer obra sobre mnemotécnica, até porque quando as comecei a utilizar não poderia minimamente imaginar o que isso fosse. Algumas delas serão estranhas, artificiosas ou surpreendentemente elementares e ingénuas, mas funcionaram, funcionam — e a prova apresento-vo-la aqui com alguns exemplos apenas.

- Um procedimento é o que recorre ao acrónimo: neste caso concreto, não é a letra inicial mas a primeira sílaba de cada uma das palavras (ou conceitos) a fixar que é disposta de modo a formar uma «palavra» construída, sugestiva e, desse modo, não fácil de esquecer. INCAMOL é essa construção que permitia ao aluno da instrução primária recuperar o número e a designação dos dentes de um adulto: 8 INcisivos, 4 CANinos e 20 MOLares. (É claro, acrescentarei agora, sem a preocupação científica de garantir a distinção, neste último grupo, entre os (8) pré-molares e os (12) molares).
- De recurso idêntico se serviu a aluno do ensino secundário para fixar, como aliás faziam outros, os nomes e a ordem das «cores» do espectro solar: VAA VAA V, isto é, Vermelho, Alaranjado, Amarelo, Verde, Azul, Anil, Violeta. Foi a sugestão que ficou, desde o momento em que, com um prisma triangular na mão, o professor de Ciências Naturais nos mostrou o resultado da decomposição da luz solar.
- Em relação ao modo como memorizei materiais das línguas estrangeiras que tive de aprender, seja referida, como exemplo, a organização que resolvi aceitar e/ou dar 1) às formas radicais (ou primitivas) dos verbos irregulares em inglês e em alemão e 2) às preposições alemãs de acusativo, de dativo e genitivo e ao grupo das que regem acusativo ou dativo. Quanto a 1), os verbos foram agrupados (ou mantidos agrupados) em várias séries (ou classes conjugacionais) consoante os diversos tipos de apofonia, isto é, de variação da respectiva vogal do radical. Reunidos que foram nestes conjuntos (de que uns são mais alargados que outros) os verbos mais frequentes em ocorrência (seguindo-se também tanto quanto possível uma disposição alfabética), já não se revelou necessária uma memorização individual de cada verbo, e o esforço despendido ficou substancialmente reduzido porque, além disso, se trabalha com base numa determinada musicalidade e ritmo que acabam por se tornar como que irresistíveis:

to begin	began	begun	to ring	rang	rung
to sing	sang	sung			
to bind	bound	bound	to find	found	found
biegen	bog	gebogen	bieten	bot	geboten
fliegen	flog	geflogen	flichen	floh	geflohen ...

É claro que uma orientação destas, típica do método da gramática e tradução, será hoje vista como antiquada, mesmo ridícula (ou não estivessemos nós na era do pronto-a-vestir, do pronto-a-comer e do pronto-a-esquecer), mas pode-se igualmente perguntar se outro ou outros métodos — por exemplo o de construir histórias em que surjam em determinado tempo verbos previamente sugeridos — trazem aos aprendentes economia de esforço e resultados mais eficazes;

isto, sem querer, por outro lado, reavivar neste momento a polémica em torno da questão do talento e dotes pessoais *versus* melhoria de prestações com base na técnica e no esforço.

Quanto a 2), para cada um dos três primeiros grupos de preposições decidi-me por uma disposição dos elementos segundo dois critérios: o alfabético e depois o da extensão relativa dos significantes: os mais extensos aparecem, na minha ordenação, sempre nos últimos lugares. Por exemplo, para as preposições de acusativo a sequência é: *bis, durch, für, gegen, ohne, um, wider, entlang*. As preposições de acusativo ou dativo foram memorizadas de acordo com certa disposição alfabética e também atendendo à extensão do significante; mas na base desta opção está, em primeiro lugar, um critério associativo de imagens ou de objectos (que podem ser as duas mãos) e do espaço (ou das posições que podem ocupar aqueles relativamente um ao outro):

an auf in über unter vor
hinter neben zwischen

É também certo que os vários autores de livros para o ensino de línguas estrangeiras se esforçam por fazer acompanhar os seus materiais de gravuras e desenhos (por vezes divertidos); que recorrem a arranjos gráficos variados, com ou sem sombreados, com barras e colunas, com setas sugerindo relações; que empregam caracteres tipográficos diversos e, desde que a técnica o permite, cores várias para facilitar a memorização visual das matérias. Mas, apesar desses recursos, apesar de a tudo isso estar subjacente a preocupação de contribuir para um melhor ensino/aprendizagem, talvez se encontrem razões para perguntar se todos os agentes de ensino são, por um lado, capazes eles próprios de tirar proveito e dar valor a essa organização dos dados e se, por outro lado, conseguem mostrar aos seus aprendentes ou discutir com eles se há vantagens — e quais — em seguir e explorar e até melhorar tal ou tal disposição dos elementos com o fim de rentabilizar o trabalho e cuidar da formação de uma activa e fiel memória a longo prazo.

Uma outra questão que considero ter pessoalmente resolvido com relativa facilidade foi a das declinações latinas, mas também, especialmente, a da declinação dos adjectivos alemães. Aqui explorei sobretudo a memória visual, localizando as formas dos morfemas declinacionais naqueles quadros que, com algumas variações de apresentação, continuam a ser utilizados como esquemas/resumos desses acidentes formais. A esta técnica, que se orienta pelas «posições mnemónicas», juntou-se, como é óbvio, o conhecimento (que se tem de ter), desde as aulas de língua materna, das funções sintáctico-semânticas das correspondentes formas. Sem pretender com isto dar a entender que a minha resolução do problema se verificou sem qualquer esforço, a verdade é que não representou um obstáculo excepcionalmente difícil de transpor. É talvez por isso que ainda hoje me custa a entender a razão por que, por exemplo, os nossos estudantes do primeiro ano de Alemão não se decidiram, uma vez por todas, a dar solução definitiva a um aspecto que muitos — mesmo chegados ao último ano do curso — insistem em não dominar. Como irão eles próprios alguma vez transmitir matéria que não dominam? O mesmo se passa, entre outros, no âmbito dos conhecimentos lexicais.

3. Muitos professores e grande parte dos nossos alunos são pouco exigentes e rigorosos; satisfazem-se com pouco, e o pouco que se lhes exige ganha proporções de uma tarefa ciclópica. Tem-se decaído muito e tolerado ainda mais, mas se pensarmos em termos profissionais e de uma economia de mercado em que impera a concorrência, surge inevitavelmente a pergunta: poder-se-á deixar que se eternize este estado de coisas?

Pode um estudante que pretenda ser tradutor encaminhar-se para essa profissão sem se ter apropriado de conhecimentos das línguas de trabalho e também de outras informações gerais e específicas alimentando a convicção de que alguma vez, a manterem-se essas condições, a sua actividade é rentável?

Se a futura tarefa de um estudante que acabou o curso vier a desenvolver-se na área da terminologia-terminografia, quais são para isso os pressupostos? Pode estar na profissão sem a preocupação de memorizar?

Não terá o ensino de preparar indivíduos que, a serem de futuro novos agentes multiplicadores, levem para as suas escolas a consciência de rigor e a vontade de transmitir e de dar alguma coisa de si? Que conhecimentos gerais e específicos sugerem (exigem?) as instituições de ensino que os seus alunos retenham e que informação ficou em memória e a que possam posteriormente recorrer de facto, evocando-a, para utilizar produtivamente na vida profissional?

Tem-se a impressão de que se instalou subrepticamente a convicção de que é uma violência que se faz às crianças ocupá-las com processos mentais e de que também o início de cada ano escolar é por excelência, e de um modo simultaneamente piegas, o tempo de começar e não de continuar. Pela minha parte, desejo que este círculo vicioso seja decididamente interrompido. É que estou convencido de que, se começarmos todos a pensar em termos de outras prioridades — que são outros tantos desafios à(s) nossa(s) instituição(ões) —, se nos preocuparmos todos de maneira mais dirigida e pragmática com a finalidade do ensino/aprendizagem, particularmente de línguas estrangeiras, porque é com vista a elas que estamos a falar, surgirão igualmente no nosso horizonte outras tarefas. Se, por força da política educativa da União Europeia, se alargar, no actual ensino básico, a aprendizagem também de Alemão, que novos desafios pedagógicos e didácticos se porão às escolas que preparam docentes para esse nível de ensino? E com recurso a que métodos? Não se terá aqui de fazer um trabalho especial?

Se no ensino secundário alguma vez for sentida verdadeiramente a necessidade de se iniciar o ensino de linguagens específicas para quem deseje posteriormente seguir uma carreira tecnológica, onde e como se prepararão os respectivos professores? Mantém-se tudo como até aqui, seguindo-se os mesmos caminhos e os mesmos materiais recomendados para outros cursos? E se uma nova orientação do ensino de línguas deixar de reservar a aprendizagem destas a profissões académicas? Também, finalmente, se se vier a tornar possível entre nós a combinação de disciplinas de Letras (de línguas) com outras de outros cursos (Geografia, Engenharia, Medicina, etc.), o que se alterará?

Sou de opinião que os métodos ultimamente seguidos, de orientação chamada «comunicativa» terão de ser repensados ou complementados por outro(s) que redescubra(m) a dimensão humana da memória. Se assim não for, continua a correr-se o risco de as atenções dos aprendentes incidirem muito mais nas gravuras, nos objectos mostrados (e tomados em si) e nos movimentos corpóreos empregados pelos docentes, e que provocam, em muitos desses alunos, um estado de gozo e de divertimento, porque são entendidos como constitutivos do, e diluem-se no, «espectáculo» em que a aula se tornou — «para motivar».