

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS – UM NOVO PERFIL PARA OS FORMADOS EM LÍNGUAS

Manuel Célio Conceição

O domínio de línguas tem sido visto como um saber acessório e nem sempre devidamente enfatizado nos desempenhos profissionais. A formação superior na área das línguas tem sido organizada em torno de um conhecimento mais ou menos passivo de estruturas linguísticas e culturais, ensinadas e, supostamente, adquiridas essencialmente a partir de manifestações linguísticas tipificadas. Isto verifica-se nas universidades, nas já tradicionais licenciaturas em Línguas e Literaturas (herdeiras das antigas Filologias) e nos cursos do ensino politécnico. Uns e outros têm sido, geralmente, orientados para a formação de professores que vão exercer as suas funções no ensino básico e secundário.

Na última década apareceram, nos cursos universitários, alguns ramos de tradução e mais recentemente alguns cursos de línguas aplicadas. No ensino politécnico têm vindo a aparecer cursos de tradução (raramente com disciplinas de interpretação) e cursos de línguas e secretariado, por exemplo. Este quadro muito sintético das formações disponíveis em Portugal e a análise dos respectivos currículos revelam a desarticulação existente entre a formação superior e as necessidades do mercado empregador. Saliente-se que, nem sempre, essas necessidades são facilmente identificadas por se dar pouca relevância às competências linguísticas e comunicativas de alguns profissionais e à sua imperiosa presença em algumas actividades profissionais.

Interessa-nos, portanto, reflectir, sobretudo, sobre as alterações necessárias às estruturas existentes de forma a que os futuros formados pelo nosso ensino superior possam entrar em competição com os de outros países e possam ser detentores de competências específicas para o desempenho de tarefas cada vez mais especializadas na área das línguas em contexto laboral. Não nos deteremos, por isso, na formação de professores mas focaremos em particular a formação de peritos linguísticos / técnicos de línguas / prestadores de serviços linguísticos. Note-se que há alguns problemas terminológicos na denominação destes especialistas em línguas, cujas funções não se confundem com os

linguistas. Em francês, surgiram nos últimos anos os termos “communicatitien” e “langagier”. A denominação inglesa “language services provider”¹, por ter um processo de formação morfo-sintáctica mais motivado, parece, no entanto, ser mais transparente. Consideramos sob esta denominação os licenciados ou pós-graduados em línguas que exerçam funções (que podem ser muito diferenciadas) nas instituições nacionais e internacionais e nas empresas de um mercado globalizado e, necessariamente, plurilingue.

Aprender línguas no ensino superior deve ser mais do que adquirir e dominar estruturas gramaticais, lexicais e pragmáticas do respectivo sistema linguístico. Trata-se sobretudo de ser capaz de utilizar estes conhecimentos em situação de comunicação real, que não se deve limitar a situações estereotipadas de diálogos de inspiração mais ou menos estruturalista.

É necessário diversificar as situações e os suportes das interações comunicativas. Os alunos devem ser expostos e devem treinar diferentes tipos de situações de comunicação dos quais decorrem diferentes tipologias discursivas e inerentes escolhas de unidades lexicais / terminológicas² e de outras estruturas linguísticas apropriadas. Trata-se de utilizar a língua nas profissões e nas trocas culturais, sociais e económicas, produzindo discursos com estruturas e terminologias apropriadas às situações e aos intervenientes na comunicação. Devem ainda ser capazes de identificar a informação pertinente nos textos (incluindo mapas, gráficos, esquemas) e de a sistematizar. Conhecer a língua é, assim, saber utilizá-la para comunicar em cada situação específica.

Aprender uma língua não é apenas manifestar curiosidade pelo código de outros, é saber interagir com esses outros na sua língua e tornar-se membro activo da interacção comunicativa. Aprender uma língua é, portanto, uma estratégia necessária para a integração em comunidades diferentes.

Não nos parece, portanto, discutível a necessidade de dominar na perfeição a língua materna e de conhecer com propriedade línguas estrangeiras. Orientações europeias (decorrendo, por exemplo, da chamada estratégia de Lisboa) defendem que cada cidadão europeu deve conhecer, para além da sua língua materna, mais duas línguas como condição para a concretização da Europa do conhecimento. A referência a línguas estrangeiras não se pode limitar às línguas tradicionalmente ensinadas nas nossas instituições e o alargamento do leque de línguas disponibilizadas nos cursos é uma questão premente. Este leque deve abranger línguas europeias menos faladas e cuja

existência tem sido ignorada no panorama do ensino superior português (por exemplo, as línguas dos países que recentemente integraram a União Europeia), línguas europeias genealógicamente mais distantes do português (índo-europeias ou não) e línguas de fora da Europa (os exemplos mais evidentes são o árabe, o chinês ou o japonês).

Quaisquer que sejam as línguas disponibilizadas nas formações superiores, ainda que os objectivos gerais da sua aprendizagem possam não ser muito diferentes dos até aqui delineados, os conteúdos dos programas e as metodologias / estratégias de ensino e de avaliação de desempenho no seu uso carecem de alguma reformulação. Não negligenciando os conteúdos de funcionamento da língua e os conteúdos de índole histórico-cultural (estudados a partir, por exemplo, de textos literários) devem acentuar-se os conteúdos relacionados com a cultura contemporânea (nas suas diferentes manifestações sociais, artísticas, políticas, etc.) e com temas da actualidade. Para isto, o sistema linguístico deve ser encarado na sua evolução e os diferentes registos de língua devem ser estudados e integrados nas respectivas situações de interacção comunicativa, considerando como suporte de trabalho e de estudo manifestações discursivas diferenciadas que incluam materiais menos convencionais.

As necessidades de formação universitária no contexto actual, determinado por algum utilitarismo e por imposições supranacionais que visam a circulação de profissionais no espaço europeu e mundial, provocam uma imperiosa alteração curricular e a construção de novas abordagens pedagógicas e didácticas do ensino das línguas, nomeadamente do ensino de línguas no âmbito de diferentes domínios do saber e esferas de actividade humana (a inserção das línguas de especialidade³ nos currículos tem que deixar de ser uma utopia). Do ponto de vista da reestruturação curricular, trata-se, portanto, de redefinir as formações com novas orientações pedagógicas e metodológicas que atemem à redefinição dos conteúdos e à relação entre a relevância das suas leccionação e aprendizagem e possíveis reutilizações em contextos profissionais. Estas reestruturações e as práticas delas decorrentes podem e devem ser harmonizadas por documentos orientadores internacionais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*⁴ ou os diferentes *Portfólios*⁵ que têm vindo a ser validados, quer ao nível nacional quer ao nível internacional. Saliente-se, no entanto, que para que estes documentos possam

ser correctamente aplicados, os mesmos devem ser instrumentos de análise no processo de formação (inicial ou contínua) dos professores. A questão da formação dos professores é, precisamente, outra das questões que deve ser considerada no quadro de todas as alterações necessárias. Quaisquer que sejam a formação, a categoria e a origem dos professores (“native speakers” ou não), é importante que as suas formações iniciais e/ou especializadas sejam adequadas ao que lhes é exigido no contexto em que vão leccionar.

Só com professores formados ou, pelo menos, sensibilizados, na senda das novas perspectivas e necessidades, é possível conceber a alteração dos processos de ensino e de aprendizagem. Processos que, enquadrados numa nova perspectiva do papel do professor, se devem centrar na aprendizagem em autonomia, eventualmente com a possibilidade de recursos ao ensino à distância (como o *e-learning*) e para os quais é também imprescindível dotar as instituições dos meios materiais necessários à sua concretização. A abordagem de todo o processo de ensino / aprendizagem deve também ser articulada com o conhecimento efectivo das reais necessidades dos públicos-alvo como, por exemplo, o desenho curricular de programas diferenciados que contemplem módulos específicos de aperfeiçoamento de determinadas competências linguísticas e comunicativas associadas ou não a diferentes domínios de referência.

Não esquecendo que as formações actuais também devem preparar para a mobilidade de profissionais no espaço europeu e mundial e para a competitividade que é inerente a essa mobilidade, os currículos dos cursos de línguas devem integrar disciplinas da área da comunicação e das indústrias da língua que ostentam a relação entre as instituições de ensino e os contextos *extra muros* dessas instituições.

As novas acepções da formação universitária conduzem a diferentes perfis de formação e tipificam competências de saída (delineadas por documentos de referência internacional como, por exemplo, o “*Relatório Tuning*”⁶ e os documentos das redes TNP Languages), de forma a reflectir acerca das necessárias mudanças pedagógico- -didácticas e das alterações nas metodologias de ensino/aprendizagem de línguas com fins específicos. Estas alterações estão relacionadas, entre outros, com a formação dos professores, com as finalidades e processos de ensino/aprendizagem, com os conteúdos, com os materiais didácticos e com as metodologias de avaliação.

Considerando os tópicos acima e pondo-os em prática no decorrer da formação superior (que não se pode alhear dos conhecimentos prévios trazidos de ciclos de ensino anteriores nem das eventuais experiências profissionais dos alunos), pode, então, esperar-se que os futuros licenciados na área das línguas sejam capazes de assumir funções em domínios de actividade profissional que deles necessitam. Lembremos que se aprende uma língua estrangeira (para além da formação pessoal e do contributo para o conhecimento da língua materna) para se ser competitivo ao nível internacional, para vender produtos, para fazer conhecer o trabalho, para aceder e disponibilizar diferentes tipos de informação.

Em todas as formas de repensar a formação superior em línguas, quer sejam de âmbito mais profissionalizante, como as do ensino politécnico, quer as que se desenvolvem nas universidades, a questão da relação com o contexto social e com os desempenhos futuros dos futuros licenciados deve fazer parte dos quadros delineadores dos currículos e das respectivas metodologias de ensino.

Para além das áreas de actividade já conhecidas, há um conjunto de novas necessidades do mundo actual, umas já definidas e outras ainda em situação emergente, em que se esperam desempenhos específicos. Cabe às instituições estar atentas às mudanças em curso e preparar os seus alunos para o desempenho de funções que se vão delimitando e tipificando consoante evolui a tecnologia e todas as relações socio-económicas entre as comunidades linguísticas e culturais.

Mesmo para as actividades/profissões já aparentemente bem delimitadas como a tradução ou a interpretação⁷, por exemplo, é agora imprescindível que os profissionais adquiram métodos de trabalho na área da pesquisa, armazenamento e gestão de recursos linguísticos facilitadores do trabalho que lhes é exigido cada vez com maior rapidez, dada a velocidade de circulação da informação. Só com o domínio destes recursos é possível tirar partido dos bancos de dados linguísticos disponíveis em suporte informatizado e utilizar a tradução assistida por computador ou a tradução semi-automática, por exemplo.

Além das técnicas e métodos de trabalho, é necessário que os futuros tradutores tenham adquirido saberes sobre o funcionamento da língua em contexto em vários domínios do saber e não apenas a repetição de práticas de

tradução de texto literário ou de língua corrente. Prova desta necessidade é a discrepância entre a quantidade de traduções literárias e a quantidade de traduções no âmbito das línguas de especialidade que é pedida pela nossa sociedade de comunicação. Os maiores e mais frequentes pedidos de traduções que hoje são feitos transcendem as práticas anteriores e remetem, por exemplo, para: a localização de sistemas e de programas informáticos em diferentes países e em diferentes empresas; a tradução audiovisual; a tradução e a criação multimédia multilíngue; a tradução jurídica, económica, médica (e de outros domínios).

A tradução tem ainda que ser encarada na sua relação com outras actividades tais como: as técnicas de revisão e de edição de textos em diferentes suportes; a redacção técnica; as indústrias da língua e o processamento automático das línguas naturais; a descrição terminológica mono e plurilíngue; a comunicação e as relações públicas, etc.

Assim sendo, a formação de tradutores, e de intérpretes, tem que prever espaços curriculares em que saberes relacionados com as actividades acima enunciadas estejam devidamente enquadrados e que sejam correctamente aproveitados. Nos nossos dias, a denominação tradutor abrange, então, um leque mais vasto de traços conceptuais e semânticos do que até há algum tempo atrás, dado o que pode vir a ser solicitado a um formado em tradução. Gouadec (2002: 78) apresenta o que considera relevante para definir a actividade de tradutor:

«Le traducteur ‘nouveau’ doit être capable d’assumer toutes les fonctions répertoriées et décrites ci-dessus et d’être tout uniment documentaliste, chercheur, technicien, terminologue, phraséologue, traducteur ‘proprement dit’, adaptateur, relecteur, réviseur, gestionnaire de la qualité, post-éditeur, éditeur, infographiste et maquettiste au besoin, rédacteur toujours, concepteur de sites, intégrateur de pages Web, opérateur spécialisé dans le traitement des fichiers, rédacteur de macro-commandes pour optimiser le matériau à traiter ou son poste de travail ou ses procédures, ergonomiste dans les tests de qualification des produits intégrant de la traduction, technicien en informatique dans la gestion de ses matériels et logiciels, technicien vidéo si le support du matériau l’exige, sous-titreur, surtitreur, localisateur, linguiste [ce qui ne va pas de soi], un tantinet ethnologue [car la communication ne passe vraiment que si l’on connaît les cultures confrontées par la traduction], planificateur et chef de projets, multi-utilisateur d’aides informatiques diverses, responsable de qualité, bon

gestionnaire... Lorsqu'il est tout cela en même temps, et à condition qu'il soit tout cela en même temps, les nouveaux marchés de la communication multilingue multimédia s'ouvrent à lui».

No seguimento destas afirmações, talvez a denominação tradutor não seja a mais apropriada e, por isso, preferimos denominar os formados na área das línguas com os termos hiperonímicos sugeridos no início deste texto (especialistas em línguas, técnicos de línguas ou, mesmo, prestadores de serviços linguísticos). Retomando algumas das funções que Gouadec (2002) atribui aos tradutores «novos», e para que se veja a sua relevância social, o sítio na Internet da Associação [francesa] de Profissionais das Indústrias da Língua⁸ apresenta uma lista de profissões com uma descrição exaustiva das funções e dos requisitos que lhes correspondem. As profissões apresentadas são:

veilleur stratégique; terminologue; linguiste informaticien; ingénieur assurance qualité linguistique; ergolinguiste; ingénieur support linguiste; chef de projet en linguistique informatique.

No âmbito das investigações que têm sido levadas a cabo no seio dos projectos acima referidos (nota de rodapé número um) foram também identificadas outras actividades / profissões:

multilingual corporate documentation researcher and manager; multilingual corporate communications officer; multilingual economic and technological intelligence researcher and provider; language services provider; multilingual services project manager; technical writer (native language); multimedia language learning materials writer; multimedia language materials editor; language industry engineer (technical side of multilingual multimedia products); multilingual webmaster and/or web site manager; web site localiser; translation agency project manager; translation proof-reader and/or editor; multilingual export assistant.⁹

As enumerações de actividades / profissões acima expostas (quer estas já sejam recorrentes na sociedade quer se trate de actividades / profissões emergentes) mostram que os futuros formados no ensino superior têm que ter competências diferentes e diversificadas. Não é passível de qualquer discussão a necessidade do bom conhecimento do funcionamento dos sistemas linguísticos de cada língua. Temos, no entanto, que salientar a necessidade de desenhar os currículos e de se pensar as práticas pedagógicas no sentido de valorizar as

competências sociais e culturais (que privilegiem a intercompreensão e o interculturalismo), as competências comunicativas e as competências profissionais e a forma de as pôr em prática em contexto real de trabalho.

Para além de uma formação de qualidade no que respeita os conhecimentos e as competências culturais e linguísticas (em que não se deve nem pode ignorar a importância do trabalho com o texto literário) dos futuros formados nesta área, são-lhes, ainda, pedidas, por exemplo, competências em línguas de especialidade, em tradução e interpretação, em gestão e reutilização de recursos linguísticos e documentais, competências para o ensino de línguas em contextos novos (que contribuam também para a possibilidade de formação à distância, formação em contexto de trabalho, formação especializada, etc.) e perante públicos novos.

A reflexão sobre a questão das competências linguísticas e profissionais dos futuros licenciados na área das línguas tem que ser feita em torno da reconceptualização de aspectos relacionados com o ensino/aprendizagem de línguas no ensino superior. A adequação contextual dos saberes e a melhor forma de os utilizar e renovar transforma-os em competências profissionais em potência (*in absentia*) que se desenvolverão no decorrer das práticas de trabalho real. A competência linguística é assim desencadeadora e simultaneamente decorrente dos desempenhos determinados pelos contextos. Podemos dizer que se enriquece com a associação a competências instrumentais postas em prática no exercício da actividade profissional. Não se trata de saber línguas mas de saber adaptar o seu uso a situações de interacção comunicativa específicas; situações obviamente condicionadas pelo contexto de ocorrência.

Estas competências linguísticas e profissionais com que os alunos destas áreas devem sair do ensino superior são: competências pragmáticas, linguísticas e culturais sólidas (em língua materna e em línguas estrangeiras), incluindo competências específicas relacionadas, por exemplo, com a pesquisa de informação, a leitura e a síntese dessa informação em suportes adequados à sua reutilização efectiva em tempo útil, a redacção técnica e os processos de re-escrita (com fins de banalização e vulgarização) para destinatários diferenciados; competências para aprendizagem autónoma e para a formação permanente e contínua; competências de comunicação e de interacção em diferentes domínios, adaptando os conhecimentos a diferentes necessidades de produção e de gestão e de interpretação discursiva, ou seja, dominar línguas nas

especialidades; competências de produção e reutilização de recursos linguísticos, utilizando as tecnologias informáticas e telemáticas (bancos de dados textuais, bancos de conhecimentos, arquivos de documentos, terminologias de empresa, etc.) para que a transmissão de conhecimentos seja facilitada.

É verdade que o contexto do ensino superior em Portugal (e não só) não está necessariamente muito sensibilizado para as mudanças que é preciso desencadear nos currículos dos cursos, mantendo as formações sólidas no que respeita à formação em língua corrente, à formação nos domínios histórico-culturais e literários, mas incluindo aspectos do domínio da actualização dos usos linguísticos num contexto social diferente do domínio das tecnologias da informação e da comunicação. Outro desafio não menos importante é, por um lado, identificar as necessidades reais e actuais da sociedade e, por outro, a imperiosa valorização das actividades que, no seio empresarial e institucional, só podem ser desenvolvidas por profissionais com formação especializada na área das línguas. Provavelmente por a língua ser a manifestação privilegiada da existência em comunidade de todo o ser humano, não é raro ouvir dizer-se que as responsabilidades comunicativas podem ser atribuídas a qualquer um, basta-lhe por vezes saber umas palavras. Desta forma é descurada toda a componente técnica e profissional e negligencia-se a formação específica (saber, saber como, porque e para quê fazer e saber ser quando se está a fazer).

Construir novos currículos para formar especialistas e profissionais competentes, não esquecendo a preparação para a mobilidade, e articulando-os com os percursos de formação anteriores e com o mundo *extra muros* é o que nos é exigido para a preparação não apenas de tradutores e intérpretes mas de profissionais, com um novo perfil, para o mercado de competição supranacional, multilíngue e multicultural que, em síntese, poderíamos designar por mediadores linguísticos.

¹ Esta denominação deu nome ao colóquio que decorreu na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e cujas actas incluímos nas referências bibliográficas deste artigo (cf. Maia *et alii*, 2002).

² Em Conceição (2000), apresentam-se argumentos que comprovam o interesse económico da adequação da terminologia à actividade produtiva e industrial.

³ Ainda que a denominação línguas de especialidade seja problemática e surjam diferentes outras denominações (línguas em especialidade, línguas especializadas, línguas para fins específicos, línguas funcionais, línguas técnicas e científicas), que nem sempre são sinónimos, utilizamo-la, aqui, para denominar o conceito que corresponde ao conjunto de recursos linguísticos (não apenas termos) de uma língua natural, utilizados preferencial ou especificamente nas situações de comunicação no âmbito de um determinado domínio do saber ou de uma esfera de actividade humana.

⁴ Ver, por exemplo, http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html

⁵ Ver, por exemplo, <http://culture.coe.int/portfolio>

⁶ http://odur.let.rug.nl/TuningProject/doc_tuning_phase1.asp

⁷ Tal como em outras áreas de formação, a discussão sobre o ciclo de estudos em que se deve fazer a formação inicial de tradutores continua bem viva. Dado o nível de conhecimento das línguas que, regra geral, os alunos apresentam à entrada para o ensino superior, parece-me que só depois da sedimentação destes conhecimentos se pode começar a formação em tradução e/ou em interpretação. Este início pode ser ou nos últimos anos do primeiro ciclo (licenciatura) ou no segundo ciclo (pós-graduação com grau ou não).

⁸ <http://www.apil.asso.fr/metiers.php>

⁹ Dada a novidade que representam e a necessidade de melhor delimitação da maior parte dos conceitos denominados, não ousou propor, para já, a tradução em português destas denominações. Saliente-se que terminólogo não é uma novidade e que em alguns destes casos se pode discutir se se trata efectivamente de profissões autónomas ou de conjunto de actividades a desempenhar no quadro de uma ou mais profissões. Essa discussão começa pela delimitação clara (e legal) do conceito de profissão.

BIBLIOGRAFIA

2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: ASA.
- Conceição, Manuel Célio. 2000. "Terminologie, connaissances et industrie".
- Lervad, S. (dir.). *Actes de la Conférence sur la coopération dans le domaine de la terminologie en Europe*. Paris: Union Latine /AET. Pp.91-96.

Gouadec, Daniel. 2002. *Profession traducteur*. Paris: Maison du Dictionnaire.

Maia, Belinda, *et alii.* (ed.) 2002. *Training the language services provider for the new millenium*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.