

## PAPEL DA FACULDADE DE LETRAS DO PORTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS VIVAS ESTRANGEIRAS<sup>1</sup>

Com a realização dos exames de 2.<sup>a</sup> época, atingiu o seu termo o primeiro ano em que a Faculdade de Letras do Porto se abriu à formação pedagógica de professores, continuando deste modo a assumir legítima responsabilidade na preparação profissional daqueles estudantes que aqui obtiveram a sua formação académica. Ao contrário daquilo que mais frequentemente se ouve, a inovação foi apenas parcial, uma vez que, na sua quase totalidade, os estudantes que aqui se matriculam vêm à procura de formação que os habilite para a docência nas escolas portuguesas. Tem sido assim na segunda e actual fase desta Faculdade, como o foi na primeira. Nessa altura o preâmbulo do decreto n.º 5770, que criou a nova faculdade, publicado no *Diário do Governo* de 10 de Maio de 1919, atribuía, textualmente, às Faculdades de Letras a função de preparar «os diplomados que se destinam ao professorado liceal», acrescentando ainda que o complemento dessa formação, naturalmente a sua componente pedagógica, se efectuava nas escolas superiores de educação da época.

Ao longo dos 70 anos entretanto decorridos a situação manteve-se inalterada e só quem não o quisesse é que não compreendia que era com o objectivo da docência que os jovens vinham frequentar a Faculdade de Letras. É verdade que aqui esperavam encontrar apenas a formação científica, mas não é menos verdade que a procuravam, quase exclusivamente, para mais tarde darem aulas. Por isso, enquanto a Faculdade de Letras se reclamou uma instituição

---

<sup>1</sup> Comunicação apresentada na sessão de abertura do ano lectivo de 1988-89 da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

de vocação unicamente académica — e era-o objectivamente — via as suas carteiras ocupadas, não por uma juventude com sede de saber em si mesmo, mas sim por candidatos a trabalhadores que aqui se vinham preparar para uma profissão. Sempre que o saber, a capacidade e o empenho dos professores conseguiram cativar os estudantes para as matérias científicas a um nível de interesse para além das suas preocupações mais pragmáticas — e estou crente de que isso foi muitas vezes conseguido —, então a função universitária exercia-se em plenitude. Mas se quisermos ser sinceros, teremos que admitir que poucos de nós, docentes, têm o dom de conseguir tal sucesso com carácter de regularidade e admitir igualmente que uma percentagem reduzida dos estudantes se esquece das razões objectivas que os conduziram aqui para de alma e coração se embrenharem no mundo sedutor das ciências especulativas e nos meandros igualmente sedutores da investigação. Os que o fazem merecem, naturalmente, todos os apoios e encorajamentos que a instituição e os seus agentes mais responsáveis lhes possam dispensar. Essa é a única forma de a ciência avançar e de as escolas universitárias continuarem e se distinguirem de todas as outras cuja missão essencial seja a transmissão do saber adquirido e confirmado.

Entretanto, a maioria dos estudantes não pode ser esquecida. Esses vêm à universidade apetrechar-se de saber, eventualmente daquele saber acabado de descobrir ou de inventar, para mais tarde se transformarem em agentes privilegiados da sua divulgação entre a juventude mais jovem do País. A este propósito a grande responsabilidade da universidade consiste em promover esse apetrechamento com solidez, de forma a que os futuros professores tenham confiança em si próprios e dêem confiança àqueles cuja formação lhes será confiada.

Estas considerações ligam-se com toda a certeza, a preocupações e objectivos que estiveram sempre presentes nas intenções da Faculdade de Letras do Porto. Tal só comprova que a preparação de futuros professores tem constituído a grande razão de ser desta como das restantes Faculdades de Letras portuguesas.

Apesar disso era notória a falta de algo mais. A grande maioria dos licenciados que ao longo de décadas deixaram esta casa com melhor ou pior formação académica, assumiu o ensino como actividade logo a seguir à conquista do grau. E não é difícil imaginarmos

o longo processo de tentativa e erro a que se sujeitaram (ou sujeitam ainda), até a experiência lhes ensinar quais das suas atitudes pedagógico-didáticas eram válidas ou inválidas. Quantas desilusões não terão tido lugar só porque se acreditou no conceito injustificadamente muito divulgado de que «quem sabe sabe ensinar»! Sem saber não é possível ensinar-se, mas também se aprende e ensina a ensinar.

É precisamente a isso que visa a introdução da via de formação pedagógica nas Faculdades de Letras. A meu ver, tal inovação é apenas o complemento desejável e que faltava no conjunto da formação que os nossos estudantes aqui procuram. Por isso disse acima que a inovação era apenas parcial, mas chamemos-lhe, se acharmos melhor, complementar.

Acrescentaria ainda que a nova situação pode mesmo acarretar consigo benefícios científicos. Na realidade, ao serem postos perante os desafios que o ensino envolve, os nossos estudantes que optarem pela via educacional vão sentir, talvez pela primeira vez de forma tão consciente, a indispensabilidade de uma segurança científica para o desempenho mais ou menos tranquilo das funções docentes para que se preparam. Por reflexo, irá a Faculdade sentir essa mesma pressão e terá que se empenhar mais atentamente na análise dos programas e dos métodos que aqui continuarem a ser praticados. Se a nossa primeira vocação é conduzir os estudantes ao recomendável hábito do aprofundamento de matérias em áreas circunscritas — é esta, afinal, a função principal que se espera da Universidade —, precisamos também de prestar permanente atenção àquilo que os diplomados pela Faculdade devam apresentar como cultura geral ao abandonarem esta casa. Só em consequência dessa atenção se poderá evitar a detecção de casos surpreendentes como um que enfrentei há poucos dias. Num curso esporádico de tradução que está presentemente em curso, explorava-se uma notícia acerca dos efeitos de chuvas ácidas sobre os lagos do Canadá. A notícia acrescentava que a culpa maior do indesejável estado de coisas se devia ao grande vizinho do sul. Por mera estratégia de tradução, perguntei aos estudantes se não seria vantajoso substituir a metáfora 'grande vizinho do sul' pelo nome próprio que lhe corresponde. Foi então que detectei hesitações e perguntei, directamente, qual era o grande país que se estendia ao sul do Canadá. Não obtive resposta. Não obstante, dos 14 estudantes presentes 12 eram licenciados (aos restantes faltava, há poucos dias, uma disciplina para se licenciarem) em Línguas e

Literaturas Modernas com a componente de inglês. Alguns terão mesmo feito a disciplina de Cultura Norte-Americana...

Pela boa ou má preparação destes jovens licenciados não é só a nós, Faculdade de Letras, que cabem todas as responsabilidades. Mas cabem algumas, provavelmente as maiores. E, convenhamos, não nos fica nada bem que o nosso diploma sancione carências da natureza da que descrevi e que, previsivelmente, se verificam em todos os cursos e áreas. A luta que nos incumbe é a de as reduzir ao mínimo e, como já salientei, apetrechar os estudantes com a capacidade bastante para assumirem correctas atitudes no desempenho das suas funções docentes, sejam essas atitudes científicas ou pedagógico-didácticas. Principalmente nós, professores, vamos ter que contrariar a eventual tendência que a Faculdade venha a sentir para se apresentar *apenas* como uma escola de formação de professores. O empenho na promoção das matérias científicas tem de ser redobrado e aqueles de nós que tiverem a seu cargo a leccionação de disciplinas de natureza educacional (ou de qualquer outra modalidade profissionalizante) estão obrigados, por pertencerem a uma casa da natureza da nossa, a manter a mais alta qualidade científica com tudo que este atributo quer dizer. Inclusivamente é de esperar que os mesmos professores, qualquer que seja o seu estatuto dentro da carreira universitária, promovam investigação séria e apresentem resultados. Só assim a mudança por que estamos a passar será correctamente conseguida e todos nós, docentes e discentes, aproveitaremos de forma correcta os recursos, mesmo que insuficientes, postos à nossa disposição.

Uma das áreas a que as considerações que até agora fiz se aplicam com grande pertinência é a das línguas vivas estrangeiras pelo facto de serem elas que envolvem maior número de estudantes. Por aquilo que a investigação internacional vai fazendo em tal domínio e também pelo que se vem fazendo e terá que fazer nesta Faculdade de Letras, justifica-se que me detenha de forma particular sobre este assunto.

Há mais ou menos um quarto de século, não era difícil caracterizarem-se as atitudes dominantes no ensino das línguas estrangeiras. Por quase toda a parte, os professores mais informados estavam convencidos da eficácia do método então mais popular, o audiolin-

gualismo<sup>2</sup>, e assumiam sensivelmente as mesmas atitudes: seguiam programas quase universais, elaborados com base na distribuição de rubricas gramaticais, e adoptavam técnicas de ensino muito semelhantes, quer ensinassem em Portugal, na Grã-Bretanha, no Perú ou no Japão. As pessoas acreditavam que, desde que correctamente aplicados, os métodos então largamente praticados funcionavam e os resultados surgiriam.

Actualmente, nem há essa fé generalizada num determinado método, nem é fácil descrever uma atitude considerada dominante. Citando uma conhecida metodóloga norte-americana, no momento que passa «Há uma tão grande diversidade de métodos [...] que seria impossível identificar uma aula típica. Não há hoje uma forma única aceitável de ensinar línguas. Na verdade as abordagens existentes diferem em questões fundamentais: Não há acordo sobre o tipo de programa, sobre a ordem de apresentação das capacidades<sup>3</sup>, sobre o valor da correcção explícita dos erros, ou mesmo sobre uma questão tão básica como seja o papel da língua materna dos alunos» (Larsen-Freeman 1987: 2). Qualquer professor medianamente experimentado e minimamente informado e consciencioso subscreveria sem esforço estas palavras.

Pode perguntar-se, então, por que razão se passou do estado de paz e certezas que se vivia na primeira parte da década de sessenta para o aparente caos actual. A resposta à questão, tal como acontece com os métodos, não poderá ser nem única nem categórica.

Pessoalmente, entendo que duas causas — em si causas absolutamente legítimas — podem ser apontadas como estando na origem do actual estado de coisas. Em primeiro lugar a linguística teórica, que, muito oportunamente, veio chamar a atenção para a importância

---

<sup>2</sup> O *audiolingualismo* tornou-se a designação mais vulgarizada do método (ou abordagem ao ensino das línguas) também chamado de 'audio-oral' e 'audio-labial', entre outras designações. Era de natureza behaviorística e o ensino que propunha assentava num processo de estímulo e reacção. Excluía a explicitação gramatical, substituindo-a pela prática intensiva das formas programadas para ensino, partindo do princípio de que, como consequência da exercitação, ocorreria a 'internalização' subconsciente dos mecanismos linguísticos.

<sup>3</sup> O termo *capacidade* deve ser aqui tomado como significando as tradicionais quatro 'skills', i.e. ouvir, falar, ler e escrever.

fundamental da função comunicativa<sup>4</sup> das línguas, mas, ao mesmo tempo, se esqueceu de que a aprendizagem e o ensino das línguas estrangeiras decorre, na esmagadora percentagem dos casos, em situações artificiais ou simuladas. Como escreveu Brumfit, «universidades com departamentos de Linguística Aplicada, mais do que com departamentos de Educação, forneceram à teoria do ensino das línguas as contribuições mais largamente discutidas. [...] Mas começou a vir ao de cima que os praticantes da linguística aplicada, tanto teórica institucionalmente, careciam de contacto mais íntimo com a sala de aulas» (1980: 111-112). Foi frequente, nas duas últimas décadas, vermos os praticantes da linguística pura invadirem os domínios da didáctica de línguas — sem que, para isso, apresentassem qualquer experiência que os recomendasse —, substituindo-se, desse modo, aos metodólogos, e começando a produzir literatura, muitas vezes com propostas pedagógico-didácticas irrealistas; pior do que isso foi o modo como conseguiram convencer muitos professores de línguas — demasiado prontos a aderir às novidades e a exibi-las ou inseguros em relação ao seu próprio ‘métier’ — sobre a excelência de tais propostas.

O segundo factor que poderá estar por detrás da indefinição a que hoje se assiste é o próprio Conselho da Europa quando concebeu o chamado *Projecto das Línguas Modernas*<sup>5</sup>. Tal projecto foi determinado pela situação observada nos países desenvolvidos da Europa industrial das décadas de cinquenta e sessenta, aos quais afluíu uma mão de obra de diversas proveniências linguísticas e de baixo ou nulo nível de escolaridade, de que eram exemplo típico os emigrantes portugueses, que demandavam, legal e ilegalmente, a França, a Alemanha, o Luxemburgo ou a Suíça em busca de condições de vida que os seus países de origem não conseguiam oferecer-lhes. O Con-

---

<sup>4</sup> Entre os linguistas que mais se salientaram na promoção do comunicativismo destacam-se os académicos britânicos David Willkins e Henry Widdowson.

<sup>5</sup> A decisão mais importante relacionada com este projecto teve lugar em 1971 e foi tomada pelos ministros da educação europeus no sentido de se constituir «um pequeno grupo multinacional de especialistas que foram convidados a examinar a exequibilidade de desenvolvimento de um sistema de unidades de crédito para a aprendizagem de línguas estrangeiras por adultos» (EK, J. A. van — *The threshold for Modern Language Learning in Schools*, Zangman, p. 2.

selho da Europa cedo tomou consciência de que as dificuldades de integração sentidas por essa mão de obra cheia de força e materialmente ambiciosa resultavam, em grande parte, de dificuldades de natureza linguística. Era, por conseguinte, urgente que os imigrantes aprendessem as línguas dos países de acolhimento. Para levar a cabo tal tarefa, porém, outra dificuldade se erguia: os métodos convencionais de ensino das línguas, que apelavam, normalmente, para os conhecimentos gramaticais dos aprendentes, não eram aplicáveis a um tipo de destinatários que careciam de escolaridade e das noções linguísticas basilares que lhes permitissem tirar proveito das aulas que lhes viessem a ser oferecidas. Em consequência, era necessário conceber novos programas, eventualmente, novos processos de ensino.

E foi assim que em 1971 se criou o grupo de especialistas (cf. também Trim 1980: VII). Este passo era, adicionalmente, mais uma forma de levar à concreção aquilo que, já em 1954, a Convenção Cultural Europeia tinha considerado um objectivo importante: o estudo das línguas estrangeiras como forma de promoção de «maior compreensão mútua entre os povos da Europa» bem como uma maior unidade» (apud Ek 1977: VII).

Em 1975, como primeira importante consequência dos estudos do grupo acabado de referir, publicou-se *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. O principal objectivo deste trabalho tinha sido o levantamento das necessidades linguísticas dos aprendentes adultos típicos que «desejassem ser capazes de comunicar, a nível não profissional, com falantes de língua estrangeira em situações quotidianas sobre tópicos de interesse geral. Estes aprendentes [...] desejariam ser capazes não só de sobreviver linguisticamente como turistas num país estrangeiro, ou em contacto com visitantes estrangeiros no seu próprio país, mas requereriam igualmente a capacidade de estabelecer e manter relações sociais, porquanto de natureza superficial» (ob. cit.: 2). O *Threshold Level* constitui uma tentativa de resposta a tais objectivos e, diga-se de passagem, trata-se de um trabalho superiormente concebido e que revela a extraordinária sensibilidade linguística e didáctica do seu principal autor, o professor holandês Van Ek. Em meu entender, porém, a obra nem sempre foi correctamente entendida e convenientemente aproveitada pelos professores de línguas estrangeiras. Na verdade, esqueceu-se, talvez demasiado cedo, que os destinatários do *Threshold Level* eram aprendentes adultos e que se tratava essencial-

mente de um programa e não de um novo método para o ensino das línguas <sup>6</sup>.

Como quer que seja, foi com base nos dois factores descritos que surgiu a designada abordagem comunicativa, fortemente aproveitada tanto pelas grandes editoras como pelos autores de livros de textos e de outros materiais de ensino. Como diz Alan Davies o comunicativismo surgiu, não porque os professores o tivessem pedido, mas porque os linguistas o acharam uma ideia interessante (cf. Davies 1985).

No radicalismo de muitos comunicativistas e na insensatez de muitos que os seguiram, em muitos casos com traços de acentuado fanatismo, se devem procurar as razões próximas do descontentamento que em breve se estabeleceu entre professores e alunos: os primeiros queixando-se do esforço excessivo que a nova abordagem implicava; os segundos denunciando pouco progresso na aprendizagem.

Não era isto, como vimos, o que pretendia o Conselho da Europa com as suas iniciativas. Não surpeenderá, por isso, que, num estudo elaborado pela Unidade Europeia EURYDICE, a pedido do Comité «Educação» do Conselho das Comunidades Europeias e divulgado recentemente, se leia literalmente: «Segundo este estudo, o ensino das línguas estrangeiras em nada progrediu desde 1974» («Actividades da comissão a favor do ensino das línguas estrangeiras na Comunidade (1984-1987), Anexo I ao ANEXO: 4). O contexto em que esta afirmação está inserida permite que a mesma se interprete como significando que, para além do francês e do inglês, o ensino das restantes línguas europeias continua, em termos de quantidade, como anteriormente a 1974. Mas é igualmente passível da interpretação de que, em termos de eficácia de métodos, nada se evoluiu, uma interpretação com que eu pessoalmente concordaria sem a mínima hesitação.

E, no entanto, é urgente que se encontrem novos processos ou se recupere o que havia de válido em processos abandonados, a fim de que se consigam mais satisfatórios resultados de ensino e apren-

---

<sup>6</sup> Este aspecto é devidamente salientado pelo autor: «Deve dizer-se, desde já, que não há lugar à proposta de uma determinada metodologia. Não há nenhuma estrada real que conduza à capacidade de usar línguas estrangeiras, e as opções metodológicas têm que variar de acordo com as características dos aprendentes e dos professores bem como com as circunstâncias em que o processo de aprendizagem/ensino tem de ocorrer». (EK, J. H. van — *ob. cit.*, pp. 20-21).

dizagem entre os estudantes de línguas vivas estrangeiras. Helmut Kohl declarava, não há muito tempo, que a Europa está a conseguir unidade económica, política e social, mas não conseguirá nunca unidade linguística (Apud *The Plain Truth*, July 1988). Para ultrapassagem das barreiras linguísticas e como forma de contribuir decisivamente para um mais completo alcance dos factores de unidade referidos, a aprendizagem das línguas estrangeiras ganha toda a sua importância.

No que toca àquilo que se vem fazendo em Portugal, é necessário que se abandone, de uma vez, a tendência novo-riquista de se exibir actualização, adoptando as propostas novas no dia a seguir ao seu lançamento pelos grandes promotores internacionais, sem se cuidar de verificar a viabilidade da sua aplicação nas nossas escolas, inclusive sem se procurar averiguar se os agentes dessa aplicação, os professores, estão em condições de o fazer. Isto não significa, nem poderia nunca significar — ou não estivéssemos numa instituição de ensino universitário — que nos fechemos às inovações que se vão anunciando. Mas não devemos deixar-nos seduzir pela filosofia simplista de que o que é moderno é bom e o que é antigo não presta. Especialmente quando, por vezes, aquilo que é publicitado como grande novidade não passa da recuperação de experiências passadas<sup>7</sup>, algumas delas comprovadamente ineficazes, como tem acontecido com algumas das propostas recentes do Prof. Stephen Krashen, o responsável maior pela chamada 'Abordagem Natural'. E, muito particularmente, há que se meditar seriamente quanto a porem-se de parte práticas com que nos identificamos e com as quais obtemos resultados satisfatórios para, em seu lugar, perfilharmos outras práticas acerca das quais nos sabemos inseguros e que ainda não deram provas indelmentíveis de produzirem bons frutos. Em Portugal, a adopção oficial e precipitada do funcionalismo/nocionalismo, bem como do seu desenvolvimento mais conhecido, o comunicativismo, são a melhor ilustração do que acabo de dizer, não obstante a pertinente chamada de atenção deste novo movimento para alguns aspectos da didáctica das línguas que careciam de urgente revisão.

---

<sup>7</sup> «Numa conferência, em 1975, o psicólogo americano John Carroll declarou: «Ler o livro de John Kelly *25 Centuries of Language Teaching* faz-nos pensar e tomar consciência de que aquilo que pensamos ser hoje novo já se fazia há séculos em qualquer parte do mundo»» (Finocchiaro 1982: 2).

Tem sido grande, no plano internacional, a polémica acerca do comunicativismo. Como resultado, vai-se regressando ao bom senso <sup>8</sup>, um regresso a que não são estranhos os modestos resultados conseguidos com as novas metodologias. Daí que a frase há pouco citada, segundo a qual nada se progrediu no ensino das línguas a partir de 1974, exprima aquilo que efectivamente se tem passado nos três últimos lustres.

No entanto é grande a atenção que os sistemas educativos dos vários países, nomeadamente europeus, têm concedido ao ensino das línguas nas suas escolas. Também a Comunidade Europeia tem revelado idêntica preocupação, traduzida, por exemplo, na criação da chamada Comissão a Favor do Ensino das Línguas Estrangeiras na Comunidade com objectivos que estão implícitos no próprio nome. Esta Comissão tem apoiado um vasto leque de iniciativas que vão desde reuniões para o estudo da situação do ensino das línguas estrangeiras no ensino superior até à organização de encontros e colóquios internacionais para abordagem do tema. A mobilidade de jovens estudantes consignada nos programas Erasmus, Comett e Língua pode, em parte, ser considerada como uma forma de promover a aprendizagem de outras línguas ou, no mínimo, como forma de sensibilizar a juventude para a conveniência de tal aprendizagem. Um outro programa «YES à Europa», actualmente em consideração pelo Conselho, é mais uma forma de encorajar essa mobilidade.

Ao longo de 1987, o número de «jovens envolvidos nestes intercâmbios [...] atingiu os 7500». Sobre isto pode ter-se no relatório a que tive acesso: «Com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, estes jovens partiram em grupo para estadias socioculturais com uma duração mínima de 7 dias. Embora estas estadias sejam (na sua maior parte) relativamente curtas, elas fornecem aos jovens uma motivação para a aprendizagem das línguas que se pode revelar preciosa» (Relatório sobre o ensino das línguas estrangeiras, Anexo I ao ANEXO: 7).

---

<sup>8</sup> São exemplo disso as posições assumidas pelo próprio Widdowson, chamando a atenção para alguns exageros com que as suas propostas iniciais foram interpretadas, tanto no seu livro de 1983 como num congresso de professores que teve lugar em Londres em 1984 (V. 'Referência' no fim deste artigo).

Intimamente relacionada com esta evidente preocupação dos órgãos comunitários está a formação dos professores de línguas estrangeiras. Nesse sentido a unidade euporeia EURYDICE procedeu ao levantamento das formas como nos diferentes estados-membros se processa a formação inicial de docentes, divulgando os resultados em Fevereiro de 1988.

Da análise do documento, muito sintético, conclui-se que, em relação à preparação de professores para o ensino secundário — o nível que nos interessa — as universidades assumem, predominantemente, apenas a formação académica, oferecendo, em alguns casos, também a informação pedagógica teórica, como acontece na Alemanha, na Bélgica e na Holanda, especialmente quando os docentes em preparação se destinam ao chamado ensino secundário inferior. A prática pedagógica, isto é, o estágio, tem lugar em centros especializados, nas escolas, ou reveste-se das características de formação em exercício.

Por tudo isto se pode concluir que o empenhamento na formação pedagógica dos estudantes que a Faculdade de Letras do Porto recentemente assumiu deve ser vista não como algo de original, mas sim como algo que tem representativa correspondência noutras nações europeias e que pode aproveitar-se de experiências similares que nesses países tem havido. Nesses sentido — no que toca especificamente à formação inicial de professores de línguas vivas estrangeiras — para que os resultados se aproximem de níveis mais satisfatórios, muito daquilo que até à data tem sido feito na Faculdade de Letras do Porto precisa de ser urgentemente repensado. Por razões de vária ordem, as línguas estrangeiras não têm merecido aqui atenção correspondente ao peso relativo que ocupam nos horários da Faculdade e nas preocupações dos estudantes. De facto, desde a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 53/78, essas línguas vinham preenchendo 20 ou 40 % da totalidade dos horários dos alunos de Línguas e Literaturas Modernas, conforme as variantes incluíam uma ou duas línguas estrangeiras. O Alemão, por razões especiais, já vinha, em alguns níveis dos cursos, a beneficiar de seis horas semanais, o que, obviamente, eleva consideravelmente as percentagens acabadas de mencionar. A recente reestruturação veio generalizar o mesmo horário de seis horas ao Inglês e ao Francês, uma alteração que o Conselho Científico entendeu dever introduzir como tentativa que visa à obtenção de resultados de aprendizagem melhores do que aqueles que até agora se têm verificado. Por outro lado, a mesma reestruturação abriu a

outros cursos tais como os de História, Geografia e Estudos Portugueses — o curso de Sociologia desde o início do seu funcionamento ofereceu sempre Inglês ou Francês aos seus estudantes — a possibilidade de os respectivos alunos aprenderem as línguas estrangeiras como ‘instrumento de trabalho’.

Se a tudo isto acrescentarmos o esforço importante que tem sido feito no sentido de reduzir o número de alunos por turma nas aulas dessas línguas a dimensões que permitam tirar-se um rendimento maior do processo de ensino-aprendizagem, seremos forçados a concluir que as condições oferecidas a docentes e discentes são de inegável privilégio no cenário geral da Faculdade.

E os resultados até agora obtidos? Traduzirão eles o esforço apreciável que as condições acabadas de referir representam? A resposta a esta pergunta tem, infelizmente, de ser negativa. Independentemente dos índices de aprovações e reprovações — eles, também, muito variáveis e merecedores de cuidada análise — a competência revelada pelos nossos estudantes no final dos seus cursos é, salvo as sempre esperadas excepções, lamentavelmente insatisfatória.

Neste ponto, a pergunta que surgirá naturalmente é: PORQUÊ? A resposta, contudo, é difícil, complexa e, particularmente, delicada. Não obstante, merece a pena tentá-la.

Neste cenário ganham relevo os docentes encarregados do ensino das línguas estrangeiras: os leitores. Tem sido política da Faculdade entregar os lugares a falantes nativos dessas línguas, uma política a todos os títulos correcta, já que através dela se oferece aos estudantes a oportunidade de contactarem com modelos autênticos de uso das línguas que estudam. Mas isso não chega. Como a longa história do ensino das línguas estrangeiras regista, é falsa a crença de que, para se adquirir uma nova língua, bastam o contacto, mais ou menos assíduo, com aqueles que a falam e a leitura dos documentos nela escritos. Os insucessos do chamado *Método Natural*, dos finais do século XIX, e de algumas práticas do *Método Directo*, que caracterizou o ensino das línguas nas primeiras décadas do século XX, são disso prova mais que bastante. É isso que, com toda a certeza, se irá concluir se a adopção da chamada *Abordagem Natural* do norte-americano Krashen vier a ser adoptada, mesmo que enroupada nos conceitos aparentemente inovadores de ‘comprehensible input’ e ‘baixo filtro afectivo’ (Krashen & Terrell 1983: passim).

Para que, nesta Faculdade de Letras, o ensino se torne eficaz, é preciso muito mais do que isso. Antes de mais, é indispensável que existam programas coerentemente elaborados e articulados nos seus diferentes níveis, com objectivos e conteúdos aceitavelmente definidos. Isso, não obstante alguns esforços isolados, ainda não foi conseguido. O Conselho Científico e, muito particularmente, a Comissão Científica de Línguas e Literaturas Modernas, têm de encarar de frente a questão dos programas de línguas, começando por estabelecer os princípios gerais a que tais programas têm que obedecer. Nesse sentido é do mais elementar bom senso que se estudem os programas em vigor no ensino secundário, a fim de se averiguar o ponto da matéria a partir do qual devem ser elaborados os programas da Faculdade, procurando-se, dessa maneira, atingir a desejável articulação e a sequência lógica entre os dois níveis de ensino. A seguir é preciso garantir que os programas dos vários anos sejam de tal modo estruturados que a passagem de um nível para o imediatamente superior signifique um efectivo progresso em termos de conteúdo e de resultados. Assim se evitarão duas ocorrências relativamente frequentes: Uma delas é a impressão que se colhe junto de alguns leitores que parecem atribuir ao ensino secundário a obrigação de ter já ensinado tudo aos estudantes que para cá vêm, como se à Faculdade não mais competisse do que acolhê-los durante quatro anos e julgar, repetidamente, aquilo que eles aprenderam nos liceus ou nos institutos particulares. Outra ocorrência, demasiado frequente, é ouvir-se dizer que os exames de 1.º ano são mais exigentes do que os do 4.º ano quanto à matéria envolvida. Em alguns casos é fácil de confirmar esta denúncia pela simples comparação dos enunciados dos pontos escritos. Outro princípio importante que terá que ser salvaguardado é o de que, nas aulas de língua a matéria ensinada seja, fundamentalmente, a língua. Não vou negar a pertinência de se recomendar aos estudantes a integral leitura de obras literárias. Tal prática cria oportunidades de contacto com as formas mais exemplares das línguas estrangeiras e, além disso, fornece matéria para diálogo, para composição e para debate, numa palavra, essa prática torna-se importante fonte de motivação para o uso das línguas estrangeiras. Mas isso não deverá dar lugar ao exercício de análise literária em si, passando esta a constituir a base da classificação dos estudantes e, implicitamente, o objectivo central da sua preparação. Para isso há as disciplinas de literatura e os professores respectivos; os leitores, enquanto tal, devem

limitar-se ao ensino da língua. Se cumprirem bem essa obrigação, já terão muito com que se ocupar.

Através da proposta elaboração de programas coordenados se evitará que, o conteúdo programático de uma das línguas aqui ensinadas, a partir do 3.º ano inclusivé, seja, no essencial, teoria da tradução e análise textual, pondo-se de lado o ensino da língua propriamente dita. Não se põe em causa a legitimidade da tradução, mas discute-se que ela seja introduzida como objectivo numa altura em que os estudantes não estão ainda nas melhores condições para a fazer e a prioridade absoluta dos professores deveria ser a de desenvolver nos alunos a competência comunicativa e a consciencialização dos sistemas linguísticos, ambas elas requisitos importantíssimos para aqueles que se vão dedicar ao ensino, e que constituem, como se sabe, a esmagadora maioria dos estudantes de Línguas e Literaturas Modernas.

Os leitores não podem esquecer-se de que foram contratados pela Faculdade de Letras para ensinarem as suas línguas aos nossos estudantes. É isso, nem mais nem menos, que se espera que eles façam. E, embora se aceite como legítimo que entre si existam diferenças metodológicas, a todos são exigíveis o real empenhamento no desempenho das suas obrigações e os normais resultados que são de esperar como consequência do trabalho sério. O exercício das funções docentes na Faculdade tem de ser visto, não só pelos leitores mas igualmente por todos os restantes docentes que aqui se encontram ao abrigo de um contrato, como sua ocupação principal e prioritária e deixar, de uma vez por todas, de ser visto como forma de preencher horas livres deixadas por actividades noutros sítios, sejam essas actividades quais foram. A relativa liberdade que o munus universitário tradicionalmente concede aos seus docentes tem de ter, como contrapartida, uma responsabilização e um empenhamento redobrados. É mesmo tempo de se começar a pensar na substituição daqueles que não compreendem ou se recusam a compreender estes princípios.

As modificações recentemente introduzidas no estatuto do ensino superior, veio alargar aos leitores a possibilidade de exercerem as suas funções em dedicação exclusiva e veio criar explicitamente, também para os leitores condições para se dedicarem à investigação científica. Ora o ensino das línguas estrangeiras constitui actualmente uma área de investigação universitária extraordinariamente dinâmica a nível internacional. Os nossos leitores poderiam e deveriam corresponder

às novas condições oferecidas, lançando-se na análise dos problemas com que, indubitavelmente, o seu trabalho diário os confronta. Estou certo de que desse estudo poderiam resultar frutos interessantes tanto para a Faculdade como em realização pessoal e eficácia profissional dos próprios leitores. Especialmente, poderíamos, a curto e médio prazos, obter melhores resultados de ensino/aprendizagem, de que seriam primeiros beneficiados os nossos estudantes.

Porém, para que tudo isto possa funcionar de forma minimamente organizada, é necessário que o Conselho Científico se preocupe também com o apoio e acompanhamento a dispensar aos leitores, até agora bastante abandonados a si próprios, sem orientação e sem controlo. É urgente que se criem condições para que os leitores se sintam mais parte do corpo docente da Faculdade, assumindo todas as responsabilidades decorrentes de tal condição. É necessário que se tome consciência de que, em alguns cursos aqui ministrados, os estudantes são confiados durante quase 50 % das suas aulas ao cuidado dos leitores. Portanto estes são, de facto, elementos importantes do corpo docente, mas, na esmagadora maioria dos casos, fazem uma vida à parte ou apenas em convívio com outros leitores. Havemos de concordar todos que isso não é uma situação desejável. A tendência visível da maioria dos leitores para se alhearem totalmente da vida desta casa, precisa de ser contrariada quanto antes, tanto através de medidas de apoio ao seu trabalho como através de acções de controlo.

Se isto se fizer, a Faculdade poderá conseguir que mais leitores se fixem aqui por períodos mais prolongados ou mesmo definitivamente, podendo desse modo, compreender melhor a nossa realidade e identificar-se mais profundamente com as nossas preocupações e com os nossos objectivos. Até agora, salvo algumas raras excepções, poucos têm sido aqueles que têm levado o seu empenho na função para além do cumprimento das aulas. Isso não chega, numa perspectiva verdadeiramente universitária, para se proporcionar aos nossos estudantes a melhor preparação possível, para que, no futuro, desempenhem, eles mesmos, as exigentes funções de professores a que aspiram.

Em meu entender, a formação dos bons professores de línguas estrangeiras de que as escolas portuguesas carecem começa e passa por um sólido processo de ensino/aprendizagem dessas mesmas línguas aqui na Faculdade. Para isso é necessário que os nossos professores estejam à altura da sua missão. A formação pedagógica-didáctica, o

complemento da formação académica em boa hora introduzido, será assim mais fácil e, com certeza, muito mais eficaz. Empenhemo-nos todos na nova experiência, mas não nos furtemos à revisão do que até agora vínhamos fazendo. A nossa juventude de agora vai ter que enfrentar grandes dificuldades e merece que façamos tudo para lhes tornar o futuro mais risonho.

Manuel Gomes da Torre

#### REFERÊNCIAS

- «Actividades da comissão a favor do ensino das línguas estrangeiras na Comunidade» (1984-1987), Anexo I ao ANEXO: 4.
- BRUMFIT, Christopher J. — *Problems and Principles in English Teaching*, Oxford, Pergamon Press, 1980.
- DAVIES, Alan — *Follow my leader: is that what language tests do?* in LEE et al. — *ob.-infra cit.*, pp. 3-13, 1985.
- EK, J. A. van; ALEXANDER, L. G. — *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Oxford, Pergamon Press, 1980.
- EK, J. A. van — *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman, 1977.
- FINOCCHIARO, Mary — *Reflections on the past, the present, and the future*. «Forum», XX/3, 1982, pp. 2-13.
- KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. — *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon Press, 1983.
- LEE, Y. P.; FOK, Angela C. Y. Y.; LORD, Robert; LOW, Graham (eds.) — *New Directions in Language Testing*, Oxford, Pergamon Press, 1985.
- LARSEN-FREEMAN, Diane — *From unity to diversity: twenty-five years of language-teaching methodology*, «Forum», XXV, 4, pp. 2-10, 1977.
- Relatório sobre o ensino das línguas estrangeiras, Anexo I ao ANEXO: 7.
- TRIM, J. L. M. — *Preface to this edition*, in EK; ALEXANDER, cit., VII-VIII.
- «Why it may be unwise to be too communicative», in *The Times Educational Supplement* de 30-03-84.
- WIDDOWSON, Henry G. — *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, University Press, 1983.