

Circulações Didáticas no Ensino do Oral

2001 – Ano Europeu das Línguas

Um ano simbólico, convidando a uma viagem no tempo, que retrace o que foi o ensino do oral no século que findou, convidando a um olhar que se debruce sobre as continuidades, as rupturas e as reaproximações que se estabeleceram, neste âmbito, entre o ensino das línguas maternas e o das línguas estrangeiras, já que "quem diz interações, relações, diz processos que se inscrevem no tempo" (Candelier; Dabène, 1987, 12).

Desde as suas origens que os ensinamentos das línguas não constituem "ilhas pedagógicas", possibilitando assim diversos estudos e orientações. A história do ensino das Línguas Estrangeiras (LE) está bem documentada em obras de carácter geral e em diversas publicações, bem como nos "métodos" que se têm sucedido; o mesmo não se pode constatar quanto ao ensino das Línguas Maternas (LM), que, além disso, está sujeito a muito mais variações de língua para língua. Mais escassa, ainda, é a bibliografia dedicada à história da relação entre ambas.

Com base nas referências existentes e nas representações que em mim se foram construindo, enquanto aluna e enquanto docente, procuro retratar esse historial, pois creio que uma consciencialização das práticas que têm marcado a nossa mentalidade pode ser muito útil em deliberações futuras e explica a renovação de reflexões a que se tem vindo a assistir, mais recentemente, sobre a problemática aqui em apreço.

Para esquematizar essa relação começo por reter o método tradicional e a sucessão de métodos de ensino da língua estrangeira que marcam etapas significativas na relação/ruptura entre os ensinamentos da LM e da LE.

Christian Puren, na análise que faz sobre a história da didáctica das línguas, propõe o conceito de mecanismos de circulação entre didácticas escolares – que categoriza como mecanismos de herança, de empréstimo, de generalização e de transferência – para uma melhor compreensão das interações neste âmbito. Por serem muito produtivos estarão explícita ou implicitamente presentes na minha análise.

O método tradicional, que reinou durante um século e meio, do fim do século XVIII ao princípio do século XX, domina o ensino das línguas

guas vivas por um mecanismo de herança, "mecanismo pelo qual no interior da didáctica das línguas se transmitem elementos de uma metodologia existente a uma metodologia nova" (Puren, 1988, 25) – do ensino do latim e do grego como línguas mortas ao ensino das línguas vivas ou modernas ocidentais, método adoptado primeiro pela LM e, depois, pelas LEs.

Esta assimilação das línguas vivas às línguas mortas dever-se-ia ao prestígio destas e ao desejo de valorização da sua imagem e do seu estatuto por parte dos professores de línguas vivas, bem como à ausência de tradição escolar no ensino das línguas estrangeiras e consequente falta de formação do pessoal docente, totalmente improvisado no início, que tenderia a reproduzir, na sua prática, as orientações que teriam presidido à sua própria formação em línguas clássicas e na LM.

Neste quadro, é dada prioridade à escrita, ao texto literário e os ensinamentos das LM e das LE apresentam muitas semelhanças. O objectivo dominante do ensino põe-se em termos de literatura-cultura e complementarmente, nas regras de gramática. Os instrumentos privilegiados são o livro de textos escritos, de preferência literários, a gramática normativa e o dicionário.

Assim, o oral está afastado; mesmo no ensino das línguas estrangeiras, que no período precedente utilizava já a conversação e o diálogo, imitação eficaz do falar quotidiano, em que alguns autores de materiais pedagógicos revelavam qualidade, eficácia dramática, pedagógica e estilística. Podemos mesmo dizer que, dos métodos que se sucederam no ensino das línguas estrangeiras, este foi o único que deu o primado à escrita e o estatuto de suporte exclusivo do ensino ao texto literário.

O oral, no método tradicional, resume-se, assim, à sua presença no discurso pedagógico regulador e instrucional; ou seja, à gestão da interacção verbal e à organização do trabalho na aula e à comunicação unidireccional por parte do professor no quadro do método expositivo, caracterizado pela expressão latina *magister dixit*. Na prática de professores mais inovadores assiste-se à presença do padrão pergunta-resposta no decurso da explicação de texto e do vocabulário e na explicitação gramatical; neste contexto, a língua de comunicação oral, com função veicular na aula de língua estrangeira, é a língua materna.

O paradigma clássico entra progressivamente em declínio no início do século XX: é posta em causa a gramática tradicional, a linguística coloca a língua falada no centro das suas preocupações e, na educação em geral, com a escola de massas, o papel narcicista do professor, como detentor do discurso, é reavaliado.

No decurso do século, o ensino das línguas evoluiu consideravelmente, primeiro o das LE, a seguir, o das LM. Depois de um longo período dominado pelo método tradicional, e sobre a pressão de necessidades políticas, económicas e turísticas, começa a reconhecer-se a importância de ensinar a LE como instrumento de comunicação.

A reacção das LE ao método tradicional – que vai perdurar no ensino da LM até aos anos 70 – conduzirá a uma ruptura entre os ensinamentos da LM e da LE: o afastamento progressivo vai traduzir-se na existência de didácticas distintas e na exclusão da LM da aula de LE com a função veicular que até aí lhe era conferida.

A corrente metodológica que vai do "método natural", aos métodos "directo", "audio-oral" e "audio-visual", ao procurar um caminho, adopta, no entanto, um "método natural" que se aproxima do método de aquisição natural das línguas, preconizando o primado da língua oral e o acesso directo ao código estrangeiro. O professor de LE vai agora defender o seu estatuto, já não numa tentativa de se assimilar aos professores de línguas mortas, mas tentando acentuar a originalidade e a especificidade da sua disciplina.

O "método directo" procura um contacto sem intermediário entre a LE e as realidades referenciais, para o que coloca o aluno num "banho de língua" e procura reproduzir na aula condições tão "naturais" quanto possível. O professor tenta reproduzir as condições de aprendizagem da língua que se aproximem da aquisição em meio natural. O aluno, colocado em "banho de língua", deve chegar sem tradução à compreensão dos enunciados. Para tal o professor, ao propor um enunciado, deverá simultaneamente mostrar um objecto ou realizar uma acção, evidenciando um realismo teatral que lhe confere um lugar central na aula. Pensa-se que como a LM é aprendida em condições de exposição, a LE só será adquirida se houver condições de prática constante. Considera-se que, tal como na LM, a criança deverá desenvolver, pela mesma ordem, as quatro capacidades: ouvir, falar, ler e escrever, acentuando-se, contudo, o desenvolvimento da expressão oral.

Paradoxalmente, este método não deixa de se aproximar da LM. Ao preconizar uma relação de exclusão com a LM, o ensino da LE inverte a marcha e decalca a aprendizagem da LE da da LM. Tentando recriar na aula a exposição à língua que as crianças têm em L1, generaliza o processo de aquisição da LM à aprendizagem da LE, concepção que análises posteriores viriam a revelar falha de suporte teórico, baseada sobretudo em intuições. Os alunos são mais ou menos identificados com crianças que adquirem a LM; procede-se ingenuamente à assimi-

lação da LE à LM e dos alunos a crianças na primeira infância, ignorando quer a anterioridade determinante da aquisição da LM, quer a dualidade linguística.

A relação com a LM durante a vigência do "método directo" verifica-se ainda ao nível didáctico por um mecanismo de empréstimo: os métodos directos inspiram-se nas reformas da época no ensino primário; a "leçon de mots"(agrupamentos lexicais de palavras concretas correspondendo a objectos) é copiada da "leçon de choses" do ensino da LM, recomendando-se mesmo a utilização de material preparado para a LM. Entre a didáctica das diferentes línguas estrangeiras o mecanismo é o de transferência, procedendo-se apenas a adaptações e ajustes de uma língua a outra.

Nos anos 50, duas grandes concepções renovam a reflexão e as práticas de ensino da LE: a metodologia audio-oral e a metodologia audio-visual (MAV). Os dois movimentos, nascidos em lugares e em contextos diferentes (admite-se que o primeiro encontra as suas realizações iniciais nos Estados Unidos e que o segundo conhece primeiro um desenvolvimento em França) apresentam, contudo, algumas características comuns e conquistam uma ampla difusão internacional, tendo consequências decisivas na evolução das relações com a LM no ensino.

Cada língua, concebida como um sistema com uma organização estrutural original, irredutível às outras línguas, deve ser estudada por si própria. A língua é considerada como uma construção mecânica de elementos interdependentes, mas separáveis uns dos outros e das suas condições de emprego: o essencial é a sua manipulação descontextualizada. Para servir este objectivo são criados os exercícios estruturais (*pattern drills*), directamente decalcados das técnicas da análise distribucional, exercícios mecânicos do tipo estímulo-resposta, em que se procede a um fraccionamento das dificuldades e à utilização intensiva de processos de montagem de hábitos para a fixação de mecanismos de base.

Por razões linguísticas e psicológicas cortam-se as relações entre a LM e a LE: os dois sistemas têm organização estrutural diferente e interferências aparecerão ao longo da aprendizagem se as duas línguas forem postas em contacto na aula.

Pela mesma razão evita-se a tradução; como meio de acesso ao sentido, os MAV usam imagens impressas ou em filme fixo que acompanham os diálogos, pretendendo representar de forma unívoca e codificada as formas linguísticas ouvidas.

Mais uma vez, paradoxalmente, a LM está presente, pela comparação cuidadosa que é feita entre ela e a LE, no sentido de evitar as zonas

de interferência e os erros (análise contrastiva) e porque a utilização da imagem não impede que os alunos traduzam em voz alta ou a meia voz, para benefício dos que não compreendem, ou apenas como a materialização da compreensão de cada aluno para si próprio, numa clara iniciativa de criar um discurso instrucional que viola as regras impostas, mas que explicita a reflexão metalinguística dos aprendentes entre duas línguas.

Embora não resistindo à tentação de aproximar as línguas (suposição de um processo de aquisição da LE igual ao da LM, tentativa de recriar na aula situações "naturais" de aprendizagem) ou de as comparar (análise contrastiva), a renovação metodológica em LE, ao afastar-se do modelo clássico do ensino das línguas e ao proibir o recurso ou a referência explícita à LM na aula, conduziu a uma separação total entre os ensinamentos da LM e da LE, a uma ausência completa de contacto entre docentes e a metodologias radicalmente diferentes, de que ainda hoje se sentem os efeitos.

Neste longo período de afastamento, apenas se verifica um empréstimo pontual; em alguns programas de LM preconiza-se o recurso a exercícios estruturais, para corrigir desvios fonéticos decorrentes de variantes diatópicas desprestigiadas relativamente à norma padrão.

Nos anos 70, os fundamentos da metodologia audio-oral e audio-visual são questionados; a gramática generativa abala as concepções linguísticas nas quais repousam esses métodos e as novas orientações no âmbito da psicolinguística recusam as teorias skinerianas e afirmam que a montagem de competências se faz através de uma série de hipóteses em que o erro desempenha um papel importante.

Assiste-se também ao aparecimento das Ciências da Educação e a consequentes reformas nos sistemas educativos. É finalmente contestado o método tradicional que perdurava no ensino da LM. Discute-se a exclusividade da língua escrita, bem como o papel do professor e o esquema de interacção na aula.

Apesar da renovação da didáctica das línguas ter tido como tema central, na década de 70, a pedagogia da comunicação, a via de reproximação que parecia, assim, abrir-se não foi muito produtiva. Ainda que se constatem referências comuns, na prática, estas conduzem a concretizações diversas, quer na LM e na LE, quer mesmo entre diferentes LM e LE. As novas linhas de força relevam de domínios de investigação diversos em que se destacam a Linguística, a Sociologia da Educação e a Análise do Discurso da Aula.

A "pedagogia da comunicação", de suporte essencialmente sociológico na LM, surge inicialmente no ensino primário onde se reconhece

com mais premência que o quadro metodológico tradicional reforça as diferenças entre crianças de meios socioculturais diversos e não respeita as regras de desenvolvimento. Procura valorizar a linguagem da criança e promove a libertação da palavra pela criação de um clima de interacção favorável na aula, dá um novo estatuto ao oral. Em níveis médios de aprendizagem adopta-se como quadro de referência a esquematização do acto de fala e a categorização das funções da linguagem propostos por Jakobson; no entanto, e apesar de em alguns programas esse tópico ser referido como o ponto 0 (zero) – o que parece sugerir que ele constitui um enquadramento geral, subjacente ao desenvolvimento de todo o Programa – talvez influenciado ainda pelo método tradicional e pela sua tendência analítica, este quadro vai dar origem a manuais e a práticas mais ou menos generalizadas de memorização dos vários elementos/funções e sua definição, e não, como seria desejável, a um ensino que procure diversificar os textos, tendo em conta a sua função dominante ou desenvolver uma prática da comunicação em que se façam variar os pólos de que se parte para a simulação de diversas situações comunicativas na aula.

No momento em que a Linguística se vira também para as propriedades comunicativas da linguagem, as reacções aos métodos áudio-oral/visual conduzem à elaboração de programas funcionais/nocionais no ensino da LE. Se durante o período anterior a orientação, na Europa, é, sobretudo, de origem francesa, ela vai filiar-se agora numa linha anglo-saxónica, não só por os desenvolvimentos teóricos terem origem em autores ingleses, no âmbito da teoria dos actos de discurso, mas também devido ao aumento sensível da procura de aprendizagem do inglês, tanto na formação de adultos como nos sistemas escolares. O inglês passa a ser de longe a língua mais falada e, como língua veicular internacional, é acima de tudo uma língua oral que é preciso compreender e falar.

A Linguística Aplicada desenvolve ideias sobre a competência comunicativa e sobre o modo de a atingir, dando lugar a debates e a literatura abundante muito difundida. Este novo enfoque tem consequências importantes na concepção de programas; é sobretudo a teoria dos actos de discurso que enriquece os quadros de referência, para determinar os conteúdos de aprendizagem, seleccionar os actos de fala e os elementos linguísticos que os realizam e definir as condições de realização de cada um.

Neste contexto, o inglês é a língua que surge mais marcada pelo pragmatismo. As orientações didácticas no ensino das várias LEs são

mais heterogêneas que no período anterior. A abordagem comunicativa tem como consequências, na prática, um compromisso com o ecletismo, abandonando o conceito de método como um conjunto fechado, abrindo-se a uma larga diversidade de técnicas de ensino e a uma nova geração de exercícios. Entre as linhas de força dominantes encontra-se o desenvolvimento de competências de comunicação através de uma progressão funcional, a substituição do diálogo fabricado com intenções pedagógicas por textos autênticos, a abordagem diferenciada das capacidades de compreensão e de expressão, a prioridade da comunicação oral.

Os anos 70 e 80 são ainda marcados pela ruptura anterior, embora se ouçam vozes (Coste, 1973, 75; Tschoumy, 1983, 4) que fazem notar que os ensinamentos da LM e das LEs se transformam em função de preocupações que parecem comuns, sublinhando que, na matriz que começa a desenhar-se, se encontra, em ambos os casos, a valorização do oral, o propósito de ensinar a língua em situações linguísticas ricas e autênticas.

De facto, no desenvolvimento curricular, não foi isso que aconteceu, como vimos, no ensino da LM na década de 70; encontram-se, no entanto, algumas exceções de que devo destacar o ensino da língua inglesa como LM que, nessa altura, apresenta já orientações patentes em manuais como *Language in Use* de Peter Doughty e outros. Esta obra, publicada em 1975, apresenta algumas características pouco comuns que o título indicia e que viriam a consolidar-se numa linha posteriormente conhecida como *Language awareness*. *Language in Use* dá grande destaque à língua oral, propondo abordagens para a distinção entre o modo oral e o modo escrito de comunicar, para a caracterização do modo oral nas suas componentes fonética e prosódica, morfossintáctica e lexical, para a análise da sua relação com a linguagem gestual, para a compreensão da norma e da variação linguística, da dimensão accional da linguagem, do diálogo conversacional, da linguagem televisiva, da comunicação presencial e à distância.

Ao longo dos anos 80 vamos assistir a uma série de propostas que, se tivessem sido adoptadas, teriam finalmente quebrado o fosso entre as didáticas das línguas e enriquecido as práticas; para destacar apenas as mais relevantes refiro a "Pedagogia integrada" proposta por Eddy Roulet e a "Pedagogia da reaproximação" sugerida por Claude Germain. Roulet defende a necessidade de integração, evocando motivos de ordem psicopedagógica e de ordem linguística. Segundo o autor, por um lado, como nos dirigimos aos mesmos alunos a falta de coordenação só pode ter consequências desastrosas; assim, os instrumentos con-

ceptuais utilizados na LM podem ser com vantagem utilizados na LE; por outro lado, todas as línguas partilham numerosos elementos comuns chamados universais da linguagem que devem ser considerados na didáctica das línguas. Claude Germain defende a necessidade de se estabelecerem "laços" entre as pessoas encarregadas de planificar e de coordenar as disciplinas de LM e de LE; no plano das técnicas pedagógicas considera legítimo proceder a intercâmbios, a empréstimos mútuos e sublinha ser indispensável a pesquisa comum sobre a natureza da comunicação linguística, sobre as relações e as diferenças entre conhecimentos e capacidades de comunicação, sobre o estabelecimento de técnicas que favoreçam o desenvolvimento linguístico em contexto escolar.

Considerados estes dois autores, sugeri, num estudo publicado em 1992, que, a curto prazo, me parecia mais realista a segunda proposta; a primeira só poderá desenvolver-se quando a formação de professores tomar em mãos uma acção nesse sentido, para o que uma disciplina de didáctica das línguas poderá contribuir decisivamente. Devemos a Galisson (1986), entre outros, uma proposta neste âmbito. Desenvolvi essa proposta numa publicação de 1996 e, na sequência dela, elaborei já um Programa que integra uma proposta de curso de formação de professores de línguas de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico (ciclos em que se inicia a aprendizagem de duas línguas estrangeiras) que aguarda aprovação no ME: uma tal disciplina, solidamente estruturada, dotaria os professores de línguas de uma formação comum e consequente, prévia à didáctica das línguas como materna e como estrangeiras.

No respeitante à área de aprendizagem aqui em apreço – a comunicação oral – a meu ver, seria muito produtiva uma circulação de orientações metodológicas e de práticas que enriquecessem as respectivas didácticas, partindo da identificação dos pontos fortes e fracos de cada uma; este intercâmbio será ainda mais produtivo se se fizer através da interacção entre pessoas que circulem de uma didáctica à outra, para que se definam os momentos em que as transferências didácticas são possíveis e a maneira de as operar ao nível conceptual, terminológico e das actividades propostas. A intenção é que se sugiram percursos precisos de ensino integrado, mas também que se modifiquem atitudes e se influenciem comportamentos. Assim, a alternância na docência da LM e da LE no decurso de uma carreira é de grande importância, quando os docentes provêm de uma variante bilingue.

No início dos anos 80 a didáctica da LM tinha muito a aprender com as técnicas e com a nova geração de exercícios que as abordagens

funcionais/comunicativas no ensino da LE desenvolveram; não o fez. Mas, nas reformas curriculares dos anos 90, a LM abandona, finalmente, o paradigma exclusivamente analítico, para colocar o desenvolvimento da competência de comunicação, oral como escrita, de recepção como de produção, à cabeça das suas preocupações nos níveis iniciais e médios de aprendizagem; o oral ganha finalmente o estatuto de objecto de estudo e as competências de escuta e de produção são contempladas em diversos programas.

Neste quadro, assiste-se a desenvolvimentos teóricos no âmbito da linguística aplicada e da didáctica da LM que integram direcções de estudo da linguística contemporânea e que propõem princípios e modelos de ajuda à decisão. Um trabalho muito produtivo é o desenvolvido por diversos didacticistas espanhóis. Ainda que não se centrando exclusivamente no oral, a obra de Emília Amor *Didáctica do Português* fornece instrumentos conceptuais e operatórios a considerar na construção de quadros metodológicos que tenham como objecto de ensino e de aprendizagem o oral nas suas vertentes de escuta e de produção.

Relevante será um movimento que proporcione um encontro, uma coordenação da formação e da actividade pedagógica ao nível das competências profissionais e dos domínios de pesquisa sobre modelos de aprendizagem e sobre quadros teóricos inerentes à descrição do objecto de aprendizagem, princípios linguísticos comuns, métodos e processos didácticos, bem como a elaboração de Programas que constituam horizontal e verticalmente, um todo coerente e contínuo. Roulet insiste num movimento da LM a LE; distancio-me, em parte, da sua proposta, visto que, a meu ver, o movimento deve dar-se nos dois sentidos, da LM à LE e vice-versa, no quadro de uma estrutura de diálogo.

O que pretendo sugerir é que se proceda a empréstimos significativos. Desde os anos 70 a didáctica da LE tem revelado grande criatividade e gerado imensos exercícios que a didáctica da LM deverá com vantagem integrar. Na última década do século XX a linguística aplicada e a didáctica da LM proporcionam um quadro teórico de referência e modelos de apoio à decisão, com algum grau de abstracção, que poderão contribuir para um aprofundamento do conceito de comunicação oral no âmbito do ensino da LE, mais voltada para a aquisição de uma competência esquemática em níveis iniciais de aprendizagem.

Um trabalho de reaproximação poderá também incluir o universo textual a desenvolver e as competências específicas necessárias à abordagem de cada tipo de texto, permitindo o desenvolvimento de competências de recepção e de produção de géneros orais, pela análise da

sua matriz específica e dos meios linguísticos que marcam cada um. Os programas de LM e de LE prevêm alguma diversidade textual; no entanto, tem havido uma notória preferência do texto narrativo por parte do ensino da LM e do diálogo, por parte da LE, pela sua orientação linguística para a teoria dos actos de discurso. Estes dois tipos de textos justificam-se como centrais em níveis iniciais e médios de aprendizagem, visto que se inscrevem na experiência prévia não escolar dos aprendentes e possibilitam transferências de uma língua a outra, pelo que os docentes poderão, em comum, desenvolver, alargar e aprofundar competências, relativamente a um material com que já lidam. O mesmo se poderá dizer de outros textos orais mais públicos e formais que integram recentemente programas de LM e a cuja aprendizagem estão subjacentes técnicas que a didáctica da LE tem desenvolvido de forma produtiva.

No que diz respeito às actividades de produção em que a assimetria entre a LM e a LE é muito significativa, dado o reduzido material activo de que os alunos dispõem no início da aprendizagem da LE, há contudo que pedir emprestado o enorme acervo de actividades estruturadas simuladas e lúdicas, bem como materiais muito variados e criativos que a didáctica das LEs tem produzido, já que a LM tem pouca tradição neste campo, não sendo ainda uma prática difundida a planificação de actividades em que o aluno seja o sujeito real ou simulado da interacção. A maior complexidade possível na aula de LM permitirá desenvolver competências e explorar valores, ideias, opiniões, sentimentos e experiências dos alunos, dificilmente verbalizáveis em LE.

Uma componente a não negligenciar num trabalho colaborativo é a educação intercultural numa perspectiva fundamentada pela pesquisa linguística que possibilita já um estudo contrastivo das línguas, preciso e culturalmente revelador, através das áreas da linguagem que reflectem mais provavelmente a cultura viva, como provérbios, metáforas e frases feitas, léxico e até regras na interacção comunicativa.

Diversos autores especulam sobre a transferência para a comunicação em LE de certas componentes referenciais, discursivas e interacionais adquiridas com a LM. Riley acentua a importância de se reconhecer o papel crucial na aprendizagem dos conhecimentos e experiência prévia da linguagem que os aprendentes possuem. E Widdowson defende que se lide em LE com tipos de discurso já conhecidos e se demonstrem semelhanças e diferenças nas realizações dos actos de fala que fazem parte do repertório de comunicação das culturas em jogo quando se aprende cada uma das línguas. Neste sentido, Elisabeth

Bautier-Castaing e Hebrard apontam a necessidade de se definirem os lugares em que as transferências são possíveis, nas metodologias e práticas em contexto escolar, ao nível da estratégia de abordagem de texto, da organização textual e discursiva. Galisson (1980) sugere também a relevância de meios não verbais transferíveis, quando existe uma gama de valores comuns em comunidades linguísticas próximas. Mais prudente, Micheline Rey admite que há transferências, mas que se devem evitar assimilações abusivas: estamos perante duas experiências em que a relação quantitativa entre semelhanças e diferenças, bem como a natureza e o alcance destas diferem; muitos modos de comunicação variam de uma cultura a outra e com eles os ritos de interação. No entanto, segundo alguns autores (Besse e Bautier-Castaing, por exemplo) os métodos de ensino da LE, tal como são praticados, limitam-se a codificar noutra língua a primeira experiência comunicativa dos aprendentes e contribuem para que a interlíngua reflecta a competência comunicativa adquirida em LM; no seu entender, um ensino contrastivo explícito pode ajudar a diferenciação, facilitando transferências, consciencializando generalizações abusivas e contribuindo para a educação intercultural e o sucesso pragmático.

Um tópico a não esquecer é o dos usos da LM na aula de LE, bem como a actividade de tradução, sobretudo no início da aprendizagem da LE, quer na sua função reguladora, quer metalinguística. A renovação da actividade de tradução na aula, mesmo em níveis iniciais na LE e, portanto, médios na LM, merece alguma reflexão e debate. A constatação que a tradução existe como fenómeno natural, quer no conjunto da actividade linguística humana, quer na situação escolar, justifica a sua rentabilização no plano educativo e cultural e a sua aprendizagem técnica mesmo no ensino do oral. Tem também um valor heurístico, dando ocasião de praticar uma análise contrastiva subjacente a situações de enunciação em que a tradução seja plausível, aproximando-se da comunicação autêntica, transformando a tradução de palavras – a que Lavault chama uma "paródia" da tradução – em tradução de mensagens, em reexpressão do sentido dos enunciados de origem, o que reintroduz o problema da produção e da compreensão dos sentidos e pode suscitar desde cedo vocações de tradutor e de intérprete. Karla le Feal defende que a tradução tenha lugar desde o início da aprendizagem: quando se ensina como se exprimir na LE numa determinada situação parece normal pedir o mesmo acto de discurso na LM do aprendente, partindo da situação e não das palavras. Este exercício aproxima-se dos "exercícios preparatórios" sugeridos por Lavault que consistem em

proceder a simulações /dramatizações nas duas línguas, fornecido o quadro de enunciação. Esta autora sugere ainda exercícios de "desverbalização" em que os alunos procedem a uma condensação oral em LM, do sentido do texto de partida, mas colocados numa situação de enunciação. Proponho ainda exercícios de "retroversão" com objectivos comunicativos, ou seja, inscritos em usos quotidianos que podem ocorrer no país dos aprendentes, por exemplo, ser intérprete entre um estrangeiro e um português (um comerciante, um polícia).

Numa pedagogia da comunicação que pretenda desenvolver competências de escuta e de produção oral, a reaproximação didáctica deverá seleccionar os usos para os quais é importante e adequado sensibilizar os alunos e que permitam transferências de uma língua a outra. A diversidade de textos e as actividades linguísticas e metalinguísticas que forem proporcionadas aos aprendentes contribuirão decisivamente para uma educação linguística que desenvolva a capacidade de seleccionar e tratar os dados da linguagem e de intervir oralmente, pelo acesso à palavra oral que lhes for facultado.

A LE, como comentou Galisson, "flirtou" sempre com a LM, mesmo em momentos de grande ruptura. Se não for possível que os professores de LM e de LE modifiquem repentinamente a sua cultura didáctica e iniciem um "romance" em novas bases, espera-se que os responsáveis pela sua formação lhes forneçam condições para uma reaproximação.

Maria José Matos Frias (E.S.E. / I.P.P.)

Bibliografia

- Amor, Emília (1993), *Didáctica do Português*, Lisboa.
- Bautier-Castaing, E. e Hebrard, J. (1980), "Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique", *Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E.*, Paris, 51-81.
- Besse, Henri (1982), "Vers un apprentissage contrasté de la compétence communicative étrangère", in: Alvarez et alii, *Interaction L1-L2 et Stratégies d'Apprentissage*, Québec, 77-92.
- Candelier, M. e Dabène, L. (1988), "Frontières, étanchéité, perméabilités", *Les Langues Modernes*, 1, 11-17.
- Coste, Daniel (1973), "À rebours", *Le Français dans Le Monde*, 100, 69-76.

- Doughty, Peter et alii (1971), *Language in Use*, London.
- Frias, Maria José Matos (1992), *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*, Porto.
- Frias, Maria José Matos (1996), "Didactique(s) des langues maternelles et des langues étrangères: propositions pour une structure de dialogue", *Les Cahiers de L'Asdifle*, 8, 249-255.
- Galisson, Robert (1980), *D'Hier à Aujourd'hui: la Didactique Générale des Langues Étrangères – du Structuralisme au Fonctionnalisme*, Paris.
- Galisson, Robert (1986), "Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC", *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39-54.
- Germain, Claude (1982), "Langue maternelle et langues secondes: pédagogie intégrée ou rapprochement?", in: Alvarez, G. et alii, *Interaction L1-L2 et Stratégies d'Apprentissage*, Québec.
- Lavault, Elisabeth (1985), *Fonctions de la Traduction en Didactique des Langues*, Paris.
- Puren, Christian (1988), "Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères", *Les Langues Modernes*, 1/1988, 19-37.
- Rey, Micheline (1985), "Des cribles phonologiques aux cribles culturels: vers une communication interculturelle", *Bulletin CILA*, 41, 44-80.
- Richterich, René e Scherer, Nicolas (1975), *Communication Orale et Apprentissage des Langues*, Paris.
- Riley, Philip (1986-1987), "'Vos sermons sont vachement plus longs!'", Cross cultural perceptions of french communicative behaviour", *Mélanges Pédagogiques*, 139-158.
- Roulet, Eddy (1980), *Langue Maternelle et Langues Secondes – Vers une Pédagogie Intégrée*, Paris.
- Tschoumy, Jacques-André et alii (1983), *Pédagogie Intégrée de la Langue Maternelle et des Langues Secondes*, Neuchâtel.
- Widdowson, H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford.

