

TENDÊNCIAS RECENTES NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

M. GOMES DA TORRE

Faculdade de Letras
Universidade do Porto

O que verdadeiramente interessa, no que respeita aos métodos de ensino das línguas estrangeiras, é que os mesmos funcionem com eficácia, isto é, que os destinatários desse ensino, os aprendentes, apresentem provas de que a aprendizagem tem lugar a um ritmo satisfatório. A esta luz, isto é, sob o ponto de vista dos resultados obtidos, parece interessar pouco que determinado professor seja praticante de um certo método, mais moderno ou mais tradicional, mais directo ou menos directo¹, recorrendo mais ou menos às tecnologias que agora se encontram à nossa disposição. O grau de bondade de um método seria assim medido apenas em função dos resultados obtidos.

Além disso há que ter em conta que a adesão do professor ao método A ou ao método B não pode ser interpretada como garantia de que obterá resultados iguais a outro professor que ao mesmo método tenha aderido e o pratique. Os factores que intervêm no processo de ensino/aprendizagem de uma qualquer língua estrangeira são muito complexos e variáveis, e isso resulta, em última análise, numa grande responsabilidade dos professores a quem é confiada a difícil missão de transmitir a terceiros a capacidade de estes utilizarem e entenderem adequadamente um novo código linguístico.

Por tudo isto deve ser considerado tão bom professor aquele que, usando um método considerado antiquado, digamos o da gramática e tradução, consegue pôr os seus alunos a falar e a escrever de forma tão eficaz como aqueloutro que, tendo aderido às teses do comunicativismo, consegue resultados semelhantes. O inverso, isto é, quando os resultados são maus por um e outro método, não será apenas a estes que as responsabilidades do insucesso devem ser atribuídas.

Mas pôr a questão nestes termos lineares é tomar uma posição inaceitavelmente redutora do problema. Acontece que nos encontramos aqui reunidos, principalmente, como docentes do ensino superior português e isso pode impor-nos que, sobre esta questão, façamos uma reflexão algo diferente. Em primeiro lugar, há que considerar que o ensino superior, mais notoriamente o universitário, tem de ser visto não apenas como um lugar de aplicação de processos concebidos por terceiros, mas também como lugar de concepção e experimentação de processos novos, de adaptações e correcções dos existentes. Por outras palavras, o docente universitário, todo ele, não deve limitar-se a ser um mero executante de métodos concebidos noutros lados, por outros agentes, mesmo que tais métodos se lhe apresentem com todas as garantias de solidez científica e produtores

¹ O adjectivo «directo» é aqui utilizado, obviamente, com o sentido de ensino da língua estrangeira através dessa mesma língua.

de resultados definitivamente confirmados. Desse docente, isto é, da maioria dos que aqui nos encontramos reunidos, espera-se e exige-se mais. No mínimo exige-se-nos que façamos uma análise cuidada das propostas metodológicas que encontramos ou que nos são apresentadas e avaliemos, preliminarmente, as suas potencialidades quanto à sua aplicabilidade ao ambiente em que trabalhamos. Nessa avaliação não podem deixar de intervir os traços dominantes dos alunos, as condições de trabalho oferecidas pela instituição (carga horária, materiais auxiliares, qualidade dos espaços lectivos, dimensão média das turmas, etc.), o nível médio de preparação dos alunos que nos chegam, o material bibliográfico de que podemos dispor (nomeadamente os manuais, obras de referência, textos para leitura extensiva, periódicos, etc.), as incidências que a língua materna dos alunos tem na aprendizagem da língua estrangeira que é nossa missão ensinar.

Todavia, para que o professor possa proceder a essa análise, ele terá de satisfazer, pelo menos, a duas importantes condições. Uma delas é estar a par daquilo que caracteriza o desenvolvimento do ensino das línguas estrangeiras através de um acompanhamento constante do que sobre essa matéria se vai discutindo e publicando. E isso deve ser feito empenhadamente mesmo por aqueles professores que estão plenamente satisfeitos com os resultados obtidos, se esta é uma hipótese que se possa jamais colocar. A universidade é um lugar de permanente insatisfação com os resultados conseguidos — não um lugar de frustração, o que é muito diferente — e de constante esperança de vir a conseguir mais e melhor. É por isso que, comparando-se com o que acontece nos restantes graus de ensino, os docentes universitários beneficiam de um horário lectivo relativamente reduzido, considerando-se que o tempo sobranete deve ser investido nessa constante busca de novas e, possivelmente, mais satisfatórias soluções.

Todas estas considerações se justificam plenamente no momento que passa. De facto, como tem sido dito algumas vezes², ninguém sabe caracterizar neste momento o método mais generalizadamente utilizado, nem aquele que dá melhores resultados. E isso acontece por nos encontrarmos numa fase de visível mudança após o notório falhanço das propostas comunicativistas³. Talvez seja esta, afinal, a grande certeza: o comunicativismo ficou muito longe de produzir os resultados que prometeu na sua avassaladora e dispendiosa campanha publicitária⁴. E isso aconteceu porque algumas das suas propostas foram mais fundamentadas na investigação

² «There is such methodological diversity in 1987 that it would be impossible to identify a typical class. There is no single acceptable way to go about teaching language today. Indeed, the existing approaches to language teaching differ in fundamental ways» (LARSEN-FREEMAN, Diane. «English Teaching Forum», XXV (4) October 1987, p. 2). Passados oito anos, esta afirmação continua pertinente.

³ As reservas levantadas em relação ao comunicativismo já há muito se vinham fazendo ouvir: uns por duvidarem da eficácia da nova abordagem, outros por considerá-la já ultrapassada. Eis alguns exemplos: «There is a general confusion of "approach", "methodology", and "textbook", and teachers have been inadequately prepared for their classroom work with a "communicative" syllabus, both from theoretical and practical points of view. Many teachers have been teaching English for a number of years, and the failure to convince them of the implications of a communicative approach to language teaching has led to a great deal of disgruntlement» (JAMES, Carl — *Learner-based teaching — the Middle East experience*. IATEFL Newsletter, 70, 1981, p. 19); «Language is, of course, for interaction — but not only so: like all heresies, the communicative construct has exaggerated its uniqueness and there are signs that it is already on the wane. But what is, I suggest, clear is that communicative language teaching as a method — or was it a goal? — was not created because it was what language teachers wanted, but because it seemed like a good idea to applied linguists» (DAVIES, Alan — *Follow my leader: is that what language tests do?*, in LEE, Angela, FOK, C. Y. Y., LORD, Robert & LOW, Graham (eds.) «New Directions in Language Testing», Oxford, Oxford University Press, 1985, p. 10); «In the present post-Communicative age there appears to be a discernible shift towards a more structural approach to second-language learning» (BOURKE, James M. — *The grammar gap*, «English Teaching Forum», XXVII (3), July, 1989, p. 20).

⁴ A divulgação do comunicativismo à escala mundial deveu-se muito aos esforços e investimentos do British Council e das grandes editoras britânicas, que financiaram a ida de conhecidos metodólogos e linguistas para intervirem em encontros e conferências. Ver RICHARDS, Jack C., *The secret life of methods*, «TESOL Quarterly», 18 (1), March, 1984, pp. 7-23.

linguística do que na investigação metodológica. Por outras palavras, o comunicativismo foi mais produto de linguistas do que de professores⁵. E se é verdade que o ensino das línguas, nomeadamente das línguas estrangeiras, não pode passar sem os dados fornecidos pelos estudos linguísticos⁶, muito menos poderá passar sem a investigação levada a cabo na sala de aula por aqueles cuja função é o ensino dessas línguas. Só isso explica que alguma da terminologia mais frequente do comunicativismo se tenha tornado popular, mas que pouco diz, pelo menos de novo, ao professor de facto. «Information gap», «needs analysis», «comprehensible input», distinção entre aquisição e aprendizagem⁷, materiais autênticos, etc. são linguagem e conceitos que pouco ou nada preocupam o real professor de línguas estrangeiras, não porque ele não os compreenda, mas porque em pouco o ajudam a resolver os seus problemas de ensino aos seus alunos. Se a esses termos juntarmos atitudes como a rejeição do ensino explícito e sistemático da gramática⁸, da correcção de erros⁹, dos programas lineares de base gramatical¹⁰, compreenderemos melhor por que razões o balanço do comunicativismo se salda por aquilo que já vai sendo conhecido e, mais ou menos, admitido: um claro fracasso.

Tendo aparecido em cena a contestar frontalmente o audiolingualismo e, também, o código cognitivo — motivado talvez pelas circunstâncias históricas e sociais do início dos anos setenta¹¹, o comunicativismo, pode dizer-se, foi uma forma de compensar uma lacuna de carácter universal que vinha caracterizando de forma crescente os sistemas educativos. Por toda a parte o ensino da gramática estava a ser abandonado e a ser visto como uma tarefa desnecessária¹². Por isso,

⁵ Ver a citação de Alan Davies na nota 3 deste artigo.

⁶ É impossível enumerar aqui uma parcela mínima de todos os autores que têm tratado das relações entre a linguística e a didáctica das línguas vivas estrangeiras, mas os seguintes são importantes: LADO, Robert — *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957; MACKEY, William Francis — *Language Teaching Analysis*, 3rd impression, London, Longmans, 1969; GIRARD, Denis — *Linguistics & Foreign Language Teaching*. Longman, 1972; NICKEL, Gerhard — *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*, München, Max Hueber, 1973; WIDDOWSON, Henry — *Teaching Language as Communication*. London, Oxford University Press, 1978 e *Language Purpose and Language Use*. Oxford University Press 1983; STERN, H.H. — *Fundamental Concepts of Language*

Teaching, 3rd impression, London, Oxford University Press, 1984; JAMES, Carl & GARRETT, Peter — *Language Awareness in the Classroom*, Burnt Mill, Harlow, Longman, 1992. É de sublinhar, no entanto, que, embora com obra importante na investigação linguística, Noam Chomsky aconselha os linguistas a não se envolverem directamente no ensino das línguas, deixando essa tarefa aos professores (cf. STEVICK, Earl W. — *Teaching and Learning Languages*. Cambridge, C.U.P., 1982, p. 162).

⁷ Esta distinção, academicamente subtil e interessante, mas pouco fácil de fazer no âmbito da sala de aula é especialmente enfatizada por KRASHEN, Stephen D. & TERRELL, Tracy D. — *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon Press 1983, esp. pp. 26-7; e é contestada por McLAUGHLIN, Barry — *Theories of Second-Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987, esp. pp. 19-24.

⁸ Cf. e.g. WILKINS, David — *Notional Syllabuses*, O.U.P., 1977. E ainda WIDDOWSON, Henry — *Teaching Language as Communication*.

⁹ Cf. KRASHEN & TERRELL, op. cit., esp. p. 87.

¹⁰ Especialmente WILKINS, op. cit., *passim*. O fenómeno não se restringia ao ensino das línguas estrangeiras; também o ensino das línguas maternas era afectado. Ver, por exemplo, a denúncia feita por Robert Burchfield a um jornal londrino ao salientar os resultados de um inquérito aos professores levado a efeito pelos inspectores de ensino britânicos. A partir dos resultados, que apontavam para a recusa, por parte da maioria dos professores, de ensinar gramática, Burchfield escreve: «I belong to the tribe of Ben Jonsons [B. Johnson foi um dos primeiros autores de gramáticas inglesas], but the opposing tribes are very strong. It seems to me that teachers are ill-advised to turn away from 350-year-old tradition of teaching the formal rules of grammar to children» (*Passing sentence on the negative teachers*, «The London Standard», Tuesday, July, 15, 1986, p. 7).

¹¹ Ver sobre esta questão *Introduction* in EK, Jan Ate van — *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman, 1977, pp. 1-3. Também teve influência no surgimento e desenvolvimento do comunicativismo a necessidade de muitos cidadãos europeus desenvolver, com um gasto mínimo de tempo, capacidades de comunicação no âmbito de determinadas actividades profissionais. Desse modo, terá sido a urgência da língua estrangeira para fins específicos que conduziu à concepção de novas soluções metodológicas.

¹² Burchfield, citado na nota 10, afirma que o mesmo se passava com a gramática alemã na Alemanha e com a francesa na França.

muitos dos agentes de ensino que chegavam ao mercado para ensinar as línguas não eram, eles próprios, conhecedores dos sistemas gramaticais e, por isso, reconheciam-se incapazes de conduzir qualquer método de ensino programado com base nesses sistemas.

Como se escrevia há alguns anos, com algum humor, mas também com alguma verdade, afirmando-se que o método directo tinha sido uma invenção dos ingleses (o que não é verdade) por não saberem falar outras línguas que não a sua própria¹³, também se poderá dizer que o comunicativismo foi a resposta adequada para os professores de línguas que não sabiam gramática? Mesmo que se retire a esta questão grande parte do exagero que, obviamente, indicia, ainda fica nela uma razoável parcela de pertinência. E a avaliação que neste momento já nos é possível fazer da abordagem comunicativista não pode ser uma avaliação positiva, mesmo que se leve em conta os esforços de elevadíssima qualidade que foram feitos para a promover, primeiro, e a salvar, depois. O que acontece é que poucas vezes esses esforços foram feitos pelos próprios professores, pois a maioria daqueles que se viram na situação de usar livros de texto de cariz comunicativista ou faziam desses livros uma utilização que não estava de acordo com os princípios que o comunicativismo defendia — podendo, dessa forma, e por acaso, obter alguns resultados satisfatórios — ou seguiam à risca as recomendações da nova metodologia sem para tal estarem, na sua esmagadora maioria, devidamente preparados. Em ambas as hipóteses a regra era serem os alunos que apresentavam poucos progressos como consequência da falta de ordem que caracterizava as aulas, para não falarmos do extraordinário esforço que era requerido aos docentes para manterem as aulas com interesse e alguma produtividade.

Mas o mais curioso fenómeno do comunicativismo está relacionado com os livros de texto publicados pelas mesmas editoras que divulgavam as novas teorias através de livros de teoria metodológica distribuídos à escala universal e do patrocínio de «speakers» nos congressos e encontros de professores¹⁴. A partir de certa altura, inevitavelmente conscientes das fraquezas do processo comunicativista, os autores de manuais e respectivos editores passaram a fazer a publicidade dos mesmos, vincando a sua inspiração comunicativista mas atribuindo-lhes uma sólida e bem distribuída base gramatical. E foi por esta razão que o comunicativismo entrou em declínio e, neste momento, já ninguém fala dele, a não ser para considerá-lo como mais um método da longa e complexa história do ensino das línguas estrangeiras.

O Reino Unido foi, sem sombra de dúvida, o grande patrocinador do movimento comunicativo e foram as editoras britânicas as que mais lucraram com isso. No entanto, por razões de carácter interno, a prolongada e animada discussão em redor do chamado *National Curriculum* conduziu a conclusões que apontam sem qualquer margem para dúvidas para a conveniência de se instruir as crianças britânicas não na capacidade de apenas usarem a língua mas de saberem também acerca da língua. Entenda-se aqui língua como língua materna. Só com esse «saber sobre» se conseguirá ultrapassar o estado desastroso que algumas personalidades responsáveis vêm na forma como os ingleses escrevem e falam hoje a sua língua materna. Destacam-se como autores desses lamentos alguns intelectuais¹⁵, obviamente, e o próprio Príncipe de Gales, que se queixa de ter de corrigir sistematicamente os textos que escrevem as suas secretárias.

¹³ «Since they were, for the most part, too lazy to learn any other language, these pioneers, known as the *ELT Folk* — a special breed of arts graduates, arts graduate failures and a fair percentage of unqualified and unemployed nomads, started to teach their language in their language. This radical move, which completely took the foreign natives by surprise, became known as the *Direct Method*» (*In a nutshell*, «World Language English», vol. 1 (1), October, 1981, p. 84)

¹⁴ Ver nota 4.

¹⁵ Um deles é o romancista Malcolm Bradbury, que, num artigo interessantíssimo, compara o ensino liberal britânico dos anos sessenta com o «progressivo» da actualidade, e acaba por escrever: «The figures produced yesterday by the Government's Adult Literacy and Basic Skills Unit, which suggest by testing that around one in five young

Evidentemente que não é só em consequência do que se tem passado na Grã-Bretanha, mas também por isso, que o comunicativismo começou a ser questionado¹⁶. Muitos professores nunca acreditaram que tal abordagem aplicada com total respeito pelos seus princípios teóricos viesse a dar bons resultados¹⁷. Especialmente aqueles professores que trabalham em escolas integradas nos sistemas educativos e nas quais o inglês é apenas uma entre as muitas disciplinas que os alunos frequentam, têm consciência de que, por um lado, a abordagem comunicativa é incompatível com o tempo que os horários lhes concedem e com o trabalho que os alunos têm de desenvolver para as restantes disciplinas; por outro lado, têm igualmente consciência de que podem retirar vantagens dos conhecimentos linguísticos e gramaticais que os alunos possuem quando vêm para as suas aulas, conhecimentos esses adquiridos nas aulas de língua materna¹⁸, de outra língua estrangeira ou da própria vivência quotidiana. Estes últimos aspectos, as vantagens, podem contribuir para maior rendimento da aprendizagem com menor consumo de tempo.

E se há algum erro crasso a apontar ao comunicativismo esse será o de os seus ideólogos considerarem que os aprendentes de línguas estrangeiras se apresentam no início da sua aprendizagem como uma *tabula rasa* onde tudo deve ser lançado sem que lá nada exista, nomeadamente a capacidade e as estratégias de comunicação adquiridas em relação à língua materna e que tendem a transferir para a língua estrangeira¹⁹. Ora acontece, como já tem sido salientado e todos nós reconhecemos, que um aluno principiante de inglês já traz desenvolvida para a sua primeira aula essas capacidades e atitudes normais de comunicação geral, adquiridas através do uso da sua língua materna. O professor de língua estrangeira não tem que lhe explicar, por exemplo, que um enunciado que se apresente, sintacticamente, na forma interrogativa tenha de ser necessariamente uma pergunta em termos pragmáticos. Se um professor diz a um aluno o equivalente, numa qualquer língua estrangeira, a «Pedro, não achas que andas a trabalhar pouco?», precisará de explicar-lhe que o valor semântico, comunicativo, pragmático dessa pergunta equivale a uma frase assertiva (por exemplo, «Pedro, tens de trabalhar mais») ou mesmo a um imperativo (e.g. «Trabalha mais, Pedro!»)?

Apesar disso, os ideólogos do comunicativismo, entendiam — alguns entenderão ainda! — que é indispensável explicar-se aos aprendentes de inglês que a frase «The policeman is crossing the road»²⁰ pode ser usada com outras intenções comunicativas e não apenas para descrever uma cena que quem fala está a ver. Fazer isso pode ser — e é-o certamente — um interessante exercício de linguística, mas acrescenta muito pouco à eficácia de ensino de uma língua estrangeira. O que conta para essa eficácia é o grau de captação por parte dos aprendentes dos elementos da língua

adults now has fundamental problems in basic literacy and numeracy, are a matter for real dismay. They show that growing concern among employers and many educationists is well founded. They confirm the impression that Britain is entering a period of real educational deprivation.» (BRADBURY, Malcolm — *We gave the world a universal language. Why can't we teach it to our own children any more?*, «Daily Mail», Wednesday, March, 23, 1994)

¹⁶ Ver, por exemplo, SWAN, Michael — *A critical look at the Communicative Approach (1) e (2)*, *English Language Teaching Journal*, vol. 39/1, 1985, pp. 2-12 e Vol. 39/2, 1986, pp. 76-87, 1985/6; MEDGYES, Péter — «Queries from a communicative teacher», *ELT Journal*, 40/2, 1986, pp. 107-12.

¹⁷ Ver, por exemplo, TORRE, M. Gomes da — *Funcionalismo/nocionalismo — uma polémica em curso na didáctica de línguas*, *Humanidades*, n.º 2, Abril de 1982, pp. 89-98; TORRE, M. Gomes da — *Repensando algumas críticas do comunicativismo*, «Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística» (Aveiro), 1986, pp. 7-13.

¹⁸ Evidente que o professor só poderá contar com tais conhecimentos quando se mudar de atitude em relação ao tratamento da gramática no ensino das línguas maternas, o que, segundo os movimentos presentes, não poderá ser adiado por muito mais tempo.

¹⁹ Ver sobre isto a lúcida posição de JAMES, Carl — *The transfer of communicative competence*, in FISIAC, Jacek (ed.), «Contrastive Linguistics and the Language Teacher», Oxford, Pergamon Institute of English, 1981, pp. 57-69.

²⁰ Cf. WIDDOWSON, H.G. — *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978, p. 19.

estrangeira que lhe permitam exprimir nessa língua aquilo que ele pensa e que é capaz de exprimir na sua própria língua materna, às vezes através de uma variada série de enunciados. Sem partilharmos da utopia secular de se pretender desenvolver nos alunos o hábito de pensarem na língua estrangeira que lhes queremos ensinar, teremos que admitir como desejável treiná-lo a converter para essa língua com o máximo de rapidez e naturalidade as ideias que lhe ocorrem, podendo essa rapidez atingir um grau que leve os seus ouvintes a pensarem que aquilo que ouvem foi espontaneamente gerado em língua estrangeira.

Por imperativos de tempo, terei de interromper estas considerações, para tentar oferecer um esboço dos movimentos que, de há algum tempo a esta parte, se vêm desenhando nos domínios da didáctica das línguas estrangeiras.

Assim, há que registar como componente mais significativa da situação presente o regresso do ensino da gramática. Tal significa que os proponentes desse regresso acreditam pouco numa aprendizagem de línguas estrangeiras sem o recurso à consciencialização gramatical. Pessoalmente, entendo que esse passo à rectaguarda pode representar um importante passo em frente em termos de eficácia no ensino institucional. E penso assim por considerar que a aprendizagem mais ou menos natural, querendo dizer com isto aquela que se processa predominantemente através do contacto com a LE quando usada em situações significativas, penso, repito, que tal aprendizagem requer um tempo que está muito para além daquele que os horários escolares normais nos proporcionam. Quantas vezes não precisará um aprendente de ouvir uma interrogativa em inglês do tipo «Does she live here?» até poder ele próprio, espontaneamente, sem o auxílio da explicitação gramatical, construir um enunciado semelhante aplicado a outra realidade comunicativa? Ora sabendo nós, e sabendo-o também os arautos do comunicatismo, que o tempo para isso necessário não existe, justifica-se o recurso a meios que representem economia de tempo — e também de esforço. A gramática é, seguramente, um instrumento importante dessa economia.

Mas há que ter cautelas. O ensino das línguas baseado no estudo da gramática tem marcado a história desse ensino, e são imensos os exemplos de fracassos atribuíveis a essa estratégia. O perigo de o ensino da gramática se transformar num fim em si mesmo é um perigo potencial que é prudente não se ignorar. Nas funções que tenho desempenhado na formação inicial de professores e, dentro dessas funções, na observação que tenho feito de centenas de aulas dadas por estagiários de inglês, tenho verificado que já há horas totalmente preenchidas por gramática. Tenho verificado nessas situações o enfado dos alunos como reacção a esse estilo de ensino e não me espantaria se a reacção tradicional à gramática voltasse a ganhar força se nada for feito para contrariar aquilo que se vai desenhando no horizonte.

Em meu entender, pelo menos a nível dos ensinos básico e secundário, a gramática deve ser apenas quanto baste. O resto da atenção e do tempo lectivo tem de ser dedicado à exercitação da língua através da realização de uma grande variedade de tarefas que vá dando aos aprendentes o máximo possível de sensação de que a língua é um instrumento útil e vivo que eles podem utilizar para fins comunicativos.

Falei de gramática quanto baste nos graus de ensino que precedem o superior, nomeadamente antes do que se desenrola nas nossas Faculdade de Letras. Mas nestas, especialmente nos cursos que conduzem à formação de futuros professores, a gramática tem, forçosamente, de merecer uma atenção muito especial no sentido do seu aprofundamento. Mas mesmo aqui, o estudo da gramática não pode andar divorciado do desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão (orais e escritas), num processo incessante de apuramento de formas e estilos. Numa palavra, o objectivo desejável do ensino das línguas na Universidade a futuros professores tem de combinar *usage* e *use* (isto é, em português, *norma* e *uso*) de uma forma harmónica e integrada. O ideal é que o estudante que daqui sai para fazer o seu estágio seja capaz de explicar

a si próprio e aos seus futuros alunos, quando necessário, os aspectos principais do funcionamento sistémico das línguas que vai ensinar. Isto é, deve saber a língua e saber acerca da língua. Quando isso não acontece — e tenho de confessar que ainda acontece muito frequentemente —, dificilmente o jovem professor será capaz de desempenhar o seu papel docente com satisfação dos seus alunos e de si próprio.

O que acabo de expor integra-se no chamado *language awareness movement*, que já há vários anos se vem desenvolvendo na Grã-Bretanha e que, como a designação indicia, promove a aprendizagem e o uso *inteligente* das línguas (incluindo a materna), assim combatendo o carácter meramente imitativo e papagueante que algumas metodologias recentes defendiam e ainda defendem.

Há menos de um ano, num encontro de professores de inglês que teve lugar em Viseu²¹, Carl James referia-se à recuperação de estratégias de ensino há anos abandonadas como «old wine in new bottles»²². Um dos ingredientes desse vinho velho é a gramática e as garrafas novas terão de ser entendidas como as condições modernas em que o ensino das línguas se pode processar. O vinho velho, como todos sabemos, especialmente aqueles que vivem em Portugal, é sempre bom. Mas é preciso saber servi-lo e bebê-lo. Espero que as Universidades saibam apreciar o contributo importante que a gramática pode ter para o ensino das línguas; mas apelo igualmente a todos para que saibam preparar os nossos alunos a apreciá-la, servindo-a em doses pequenas, a fim de evitarem que uma inoportuna bebedeira venha a traduzir-se num enjoo definitivo.

²¹ No IV Encontro da Associação Nacional de Professores de Língua Inglesa (ANPLI), que teve lugar de em 10 e 11 de Março de 1995.

²² JAMES, Carl — *Innovative English language teaching: old wine in new bottles*, comunicação ainda não publicada.

