

PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO ACTUAL DA DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS EM PORTUGAL: ALGUNS DADOS PRELIMINARES

*Ana Isabel Andrade, Maria Helena Araújo e Sá,
António Moreira, Cristina Manuela Sá*

Universidade de Aveiro, Portugal

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O estudo em curso constitui um contributo para a compreensão das finalidades, domínio e quadro teórico de referência da Didáctica das Línguas (Materna e Estrangeiras) em Portugal, enquanto disciplina dos currículos de formação de professores. O texto apresenta resultados preliminares da análise de 34 programas de Didáctica das Línguas, recolhidos em diversas instituições de ensino superior, em 1991. O discurso pedagógico que os professores realizam acerca desta disciplina reflecte a existência de concepções híbridas, fundamentalmente polarizadas em torno das noções de reflexividade e normativismo, por vezes diferenciadas em função da área de especialidade em causa. De um modo global, os dados analisados revelam a procura de uma focalização especializada para a Didáctica, perspectivada como domínio de reflexão/intervenção sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma dada matéria.

No âmbito das Secções de Educação em Língua Materna e Educação em Língua Estrangeira da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), foi constituído um grupo de trabalho no sentido de caracterizar o estado actual da Didáctica da Língua Materna (DLM) e da Didáctica das Línguas Estrangeiras (DLE) em Portugal.

Uma primeira versão deste texto foi apresentada no 2º Simposium "Pedagogia na Universidade: ensino e investigação, metodologia e problemas" - Lisboa, 11/12/13 de Dezembro de 1991.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviado para: Flávia Vieira, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

A realização deste estudo decorre não só das preocupações frequentemente manifestadas em relação às concepções e práticas pedagógicas no seio do ensino superior, mas também da necessidade de conhecer os contornos e orientações curriculares da Didáctica, campo especializado de reflexão/intervenção que se preocupa privilegiadamente com a forma como decorre o processo de ensino/aprendizagem de determinada matéria (ver Alarcão, 1989, 1991; Andrade e Araújo e Sá, 1989; Valente, 1988; Vieira, 1992).

O estudo partiu da análise de um tipo particular de discurso pedagógico oficial, os textos programáticos da disciplina nas várias instituições de formação, por nos parecer que esses textos constituem uma importante via de acesso ao modo como a Didáctica é perspectivada entre nós. Trata-se, assim, de um estudo de natureza inferencial que, partindo da interpretação dos enunciados expressos pelos docentes, procura identificar uma concepção de Didáctica subjacente, caracterizando-a nos seus objectivos, áreas de atenção e quadro teórico de referência.

O grupo de trabalho propôs-se analisar 12 programas de DLM e 22 de DLE (Francês, Inglês e Alemão), provenientes de diversas instituições de ensino superior, ao nível dos seus objectivos, conteúdos, estratégias e bibliografias. A parca e pouco explícita referência a aspectos metodológicos nos textos programáticos (apenas 2 programas indicavam princípios metodológicos concretos) levou-nos, porém, a adiar a análise das estratégias para um estudo futuro, a realizar com base noutra instrumento de recolha de dados.

O texto agora apresentado constitui um estudo preliminar à elaboração de um relatório a publicar no âmbito da SPCE. Embora parcial, a análise até aqui efectuada revela aspectos pertinentes a uma caracterização da Didáctica e levanta interrogações não menos relevantes a uma reflexão sobre este domínio de saber.

2. Procedimentos e categorias de análise

Na nossa análise considerámos três componentes programáticas - os objectivos, os conteúdos e a bibliografia -, no âmbito das quais foram identificados níveis e categorias de análise, que passamos a apresentar.

Para os OBJECTIVOS, foram considerados 3 níveis de análise inferencial que incidem respectivamente sobre os conteúdos, os processos e as finalidades da formação didáctica:

- a. o **enfoque**, que releva do objecto/área de atenção sobre a qual recai o enunciado do objectivo;
- b. os **processos**, que se referem aos modos de aprendizagem implícitos nos enunciados analisados;
- c. o **tipo de ensino**, decorrente das funções gerais de ensino também implícitas nesses enunciados.

O processo de derivação de categorias seguido para cada um destes níveis, tendo como referência alguns estudos relativos a paradigmas de formação de professores (Smyth, 1989; Zeichner, 1983, 1986), levou à definição das seguintes especificações:

- a. **Enfoque:** *Ser, Saber-fazer, Saber*
- b. **Processos:** *Aquisição/Estruturação/Evocação/Aplicação (AEEA) e Consciencialização/Informação/Confronto/Reconstrução (CICR)*
- c. **Tipo de ensino:** *Informativo, Normativo, Reflexivo.*

Estas categorias foram por nós caracterizadas do modo que passamos a expôr:

a. Enfoque

- a.1. *Ser* - a ênfase do objectivo recai sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em formação (atitudes, valores, crenças e capacidades...); esta categoria realiza-se em objectivos do tipo "*Manifestar um interesse dinamizador pelos problemas de ensin/aprendizagem das línguas*"
- a.2. *Saber-fazer* - o objectivo centra-se sobre a actuação pedagógica, ou seja, o processo de ensino/aprendizagem de uma dada disciplina, nos níveis de execução e péri-execução (também considerados para a análise dos conteúdos); incluem-se aqui objectivos do tipo "*Analisar, numa atitude de aplicação e aprofundamento dos conhecimentos, episódios de ensin/aprendizagem patentes em gravações vídeo*"
- a.3. *Saber* - o objectivo diz respeito à informação teórico-prática (também considerada para os conteúdos) relativa aos fundamentos da actuação pedagógica, podendo estes distribuir-se por várias disciplinas e aparecendo em objectivos como "*Tomar conhecimento e aprofundar as noções específicas de didáctica da Língua Inglesa*"

b. Processos

- b.1. *AEEA - Aquisição/Estruturação/Evocação/Aplicação* (Rubin, 1987) - estes processos de aprendizagem valorizam, sobretudo, o seu *objecto* e o seu *produto*, em detrimento dos processos e do sujeito; a aprendizagem parte da aquisição para culminar na aplicação de saberes, técnicas, etc.; a esta concepção de aprendizagem não é alheio o racionalismo técnico de que estão imbuídos os cursos de formação, segundo o qual o bom profissional é aquele que aplica com rigor os resultados da investigação teórica realizada no domínio em que se movimenta (ver Schön, 1987, sobre esta questão); na categoria *AEEA*, integram-se objectivos como "*Tomar conhecimento e aprofundar as noções específicas de didáctica da Língua Inglesa*"
- b.2. *CICR - Consciencialização/Informação/Confronto/Reconstrução* (Smyth, 1989) - estes processos valorizam, sobretudo, o *sujeito* em formação e recuperam a sua importância no desenvolvimento profissional, a par do *objecto* e do *produto* dessa formação; a aprendizagem parte da consciencialização de teorias subjectivas e termina na reconstrução pessoal dessas teorias em

função da recolha de informação e do confronto de perspectivas diferenciadas sobre um mesmo tópico ou situação; deste ponto de vista, o ensino tende a ser concebido como uma tarefa problemática, face à qual o professor deve adoptar uma postura reflexiva (ver Schön, 1987, sobre a questão da relação entre modelos de formação profissional, a natureza das situações da profissão e o perfil do bom profissional); é em objectivos como "*Manifestar um interesse dinamizador pelos problemas de ensin/aprendizagem de línguas*" que se encontram exemplos de CICR.

c. Tipos de ensino

Esta categoria foi subdividida por referência a 3 funções pedagógicas do ensino: *informar, fornecer normas e promover a reflexão*. Estas funções não são exclusivas em cada um dos 3 tipos de ensino correspondentes, os quais se caracterizam pela predominância de uma sobre as outras. São eles:

c.1. *Informativo* - neste tipo de ensino, a finalidade de formação consiste numa preparação teórica sólida, decorrente da transmissão de saberes considerados relevantes, mas frequentemente leccionados de forma académica, ou seja, independentemente do seu papel para a futura profissão dos alunos (e.g., "*Tomar conhecimento e aprofundar as noções específicas de didáctica da Língua Inglesa*")

c.2. *Normativo* - este tipo de ensino caracteriza-se pela preocupação pedagógica em fornecer aos alunos um conjunto de regras de actuação didáctica (cf. paradigmas "behaviorista" e "da mestria" de Zeichner); está patente em objectivos do tipo "*Programar as actividades de linguagem em aula de Francês Língua Estrangeira com vista ao desenvolvimento das várias competências verbais*"

c.3. *Reflexivo* - trata-se de um tipo de ensino estreitamente relacionado com processos de aprendizagem de tipo CICR, que pretende promover uma atitude e prática reflexivas no futuro professor, concebido como sujeito capaz de intervir na (re)construção do contexto educativo (ver Vieira e Branco, 1991; Alarcão e Moreira, 1991); o currículo de formação pode ser negociado em diversos graus com os alunos, em função dos seus interesses e necessidades académicas e profissionais; fomenta-se uma postura de questionamento sistemático face ao contexto sócio-educativo da escola (cf. paradigmas "personalista" e "reflexivo" de Zeichner); objectivos do tipo "*Consciencializar concepções, teorias e crenças pessoais relativas ao processo de ensin/aprendizagem das Línguas Estrangeiras*", revelam uma orientação para este tipo de ensino.

A análise do modo de articulação dos níveis e categorias relativos aos objectivos programáticos permite, num primeiro momento de análise, uma caracterização das intenções formativas da disciplina. Mas só o estudo das suas relações com os níveis e categorias das outras duas componentes, os conteúdos e a bibliografia, possibilita uma caracterização mais completa e significativa.

Para a classificação dos CONTEÚDOS, segunda componente programática

analisada, partimos de um esquema conceptual da Didáctica apresentado por Besse (1987) e retomado por Andrade e Araújo e Sá (1989), onde o autor considera 3 níveis de **interrogação/decisão didáctica**, que passamos a descrever.

1. *Execução* - esta categoria de conteúdo integra a aula com tudo o que ela implica: objectivos, conteúdos, estratégias, espaço e tempo pedagógicos, sujeitos intervenientes, materiais e avaliação; aqui colocámos conteúdos como *Objectivos de ensino, Conteúdos, Técnicas/Práticas, Espaço pedagógico*.
2. *Péri-execução* - inclui-se, aqui, a planificação/concepção da aula, isto é, todo o discurso que pode ser produzido em função do processo de ensino/aprendizagem, do ponto de vista da sua aplicabilidade imediata, e onde colocámos elementos como *Programas oficiais e manuais escolares, Necessidades e motivações dos alunos na aprendizagem das línguas, Evolução metodológica, Pedagogia da oralidade, etc.*
3. *Informação* - esta categoria refere o discurso produzido nos mais diversos domínios disciplinares e contributivos para a disciplina, aparecendo em referências a matérias como *Linguística, Sociolinguística, Sociologia, Psicologia da Aprendizagem, Didáctica e Metodologia, Cultura, História, Literatura, etc.*

A consideração das 3 categorias de conteúdo afigurou-se-nos pertinente pelo facto de cada uma delas apontar, tendencialmente, para uma determinada concepção da Didáctica. Assim, um programa cujos conteúdos se situem predominantemente na *execução*, reflecte provavelmente uma concepção tradicional de Didáctica, como disciplina encarregada de prescrever técnicas e instrumentos de transmissão do saber, respondendo a questões eminentemente metodológicas (como?, com que meios?) e encarando o professor-em-formação como alguém capaz de reproduzir modelos já constituídos, isto é, capaz de aplicar regras, normas ou "receitas". Contudo, esta conclusão só poderá confirmar-se se este nível estabelecer uma relação com as categorias *saber-fazer, AEEA e ensino normativo*, já expostas para os objectivos.

Se um programa privilegia a *informação*, isso pode significar uma concepção de Didáctica como terreno de aplicação/experimentação de teorias construídas em outros campos disciplinares, como por exemplo a Linguística, a Psicologia ou a Sociologia, a que deverá corresponder um predomínio de objectivos com enfoque no *saber* e num tipo de ensino *informativo*.

A *péri-execução* representa uma área que possibilita a articulação, pela reflexão, entre a teoria e a prática, articulação essa que constitui, na nossa perspectiva, a especificidade da própria disciplina, ultrapassando o espaço concreto da sala de aula. Deste ponto de vista, "l'objet de la [didactique](...) n'est déjà plus la réalité dans sa complexité et variabilité brute, c'est un objet abstrait partiellement reconstruit par le regard du didacticien, c'est-à-dire préparé pour être rationnellement étudié". (Besse, 1987:7). Esta categoria deverá também encontrar alguma correspondência ao nível de processos de ensino/aprendizagem de tipo *CICR* e de um tipo de ensino preferencialmente *reflexivo*.

A categorização da BIBLIOGRAFIA dos programas analisados foi feita em 3 níveis de análise: a **actualidade**, o **tipo de publicação** e o **domínio de referência**, com particular incidência neste último, por ser aquele que pode mais facilmente ser relacionado com as outras componentes consideradas. No seu âmbito foram discriminadas 7 categorias: *Didáctica específica, Didáctica Geral, Outras Ciências da Educação, Aquisição/Aprendizagem, Ciências da Linguagem, Obras de Referência e Outros*. Na categoria *Outras Ciências da Educação*, incluímos obras relativas à Formação de Professores, à Tecnologia Educativa e ao Currículo.

O Quadro 1 integra os níveis e categorias considerados na análise das três componentes programáticas consideradas: os objectivos, os conteúdos e a bibliografia.

QUADRO 1 NÍVEIS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

| | | |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------|
| 1. Objectivos | Enfoque | Ser Saber-fazer Saber |
| | Processos de aprendizagem | A.E.E.A. C.I.C.R. |
| | Tipos de ensino | Informativo Normativo Reflexivo |
| 2. Conteúdos | Níveis de decisão didáctica | Execução |
| | | Péri-execução |
| | | Informação |
| 3. Bibliografia | Actualidade | Anterior a 1980 |
| | | De 1980 a 1985, exclusive |
| | | Posterior a 1985, inclusive |
| | Tipos de publicação | Semi-data |
| | | Livro |
| | | Revista |
| | | Documento de difusão restrita |
| Domínio de referência | Actas e comunicações | |
| | Documentos não-script | |
| | Didáctica específica | |
| | Didáctica geral | |
| | Outras Ciências da Educação | |
| | Aquisição/Aprendizagem | |
| | Ciências da Linguagem | |
| | Obras de referência | |
| | Outros | |

3. Metodologia

O corpus de análise é constituído por 208 objectivos, 809 conteúdos e 1024 referências bibliográficas, tendo sido cada uma das ocorrências categorizada em função dos 7 níveis de análise considerados. Obtiveram-se resultados percentuais por categoria, por programa e por disciplina (Didáctica da Língua Materna, Didáctica da Língua Francesa, Didáctica da Língua Inglesa, Didáctica da Língua Alemã). As DLE (Didácticas das Línguas Estrangeiras) foram posteriormente agrupadas e, numa etapa final, considerámos apenas os resultados globais da DL (Didáctica das Línguas). Tomaremos, aqui, resultados a diferentes níveis, consoante a sua relevância nesta fase do trabalho.

As frequências obtidas, transformadas em percentagens, foram posteriormente classificadas numa escala de 1 a 5 a fim de reduzir a dispersão dos valores percentuais, o que facilitou a percepção das frequências relativas das categorias utilizadas e do peso que lhes é atribuído por disciplina, programa e nível de análise. Reconhecemos que, deste modo, se perderá alguma informação, recuperada todavia na análise mais pormenorizada a efectuar no relatório a publicar, que incluirá, ainda, um estudo das correlações entre os diferentes níveis e categorias utilizados.

4. Apresentação e análise dos resultados

4.1. Objectivos

Relativamente ao nível do **enfoque**, verifica-se em todas as disciplinas uma incidência particular no *saber-fazer*. É de salientar a pouca ocorrência de objectivos focalizados no *ser*, categoria ausente em 12 programas.

No segundo nível, o dos **processos**, constata-se uma maior frequência de objectivos que implicam processos de aprendizagem de tipo *AEEA*, os quais se relacionam com uma concepção ortodoxa de aprendizagem. Os processos do tipo *CICR* também ocupam lugar significativo, sobretudo no âmbito da DLE, onde os seus valores ultrapassam os da categoria *AEEA*. Contudo, cinco dos programas analisados não denotam qualquer orientação para a primeira categoria.

Considerando o **tipo de ensino** implícito nos objectivos analisados, cerca de metade dos enunciados apontam para um ensino de tipo *reflexivo*, distribuindo-se os restantes pelos tipos de ensino informativo e normativo, com maior incidência no primeiro. A distribuição dos 208 objectivos pelas 3 categorias apresenta, neste nível, algumas diferenças significativas entre as várias disciplinas: na DLM, nota-se alguma tendência para um ensino de tipo *informativo*; nos programas de Francês e Inglês, para um ensino de tipo *reflexivo*; nos de Alemão, para um ensino de tipo *reflexivo* e *normativo*. Nove dos programas não indicam qualquer objectivo dentro do tipo de ensino *normativo*.

Embora pareça existir alguma contradição entre os dados dos 3 níveis de análise, a verdade é não podem estabelecer-se relações lineares e apriorísticas entre eles ou entre as categorias que os constituem, pelo que só um estudo de correlações poderá apontar dados mais conclusivos.

De um modo geral, é possível afirmar, como conclusão desta análise parcial, que os objectivos enunciados nos programas de Didáctica das Línguas indiciam uma focalização no *saber-fazer* (ensinar o quê, como e porquê?) e pressupõem uma orientação para processos de *Aquisição/Estruturação/Evocação/Aplicação*, apontando para um tipo de ensino que combina as funções *normativa, informativa e reflexiva* da formação profissional, em diferentes graus de incidência consoante a disciplina. Retomando a tipologia de Zeichner(1983), diríamos que as Didácticas parecem incorporar concepções híbridas, dificilmente categorizáveis de forma exclusiva num dos paradigmas que o autor propõe.

4.2. Conteúdos

Considerando os 3 níveis de decisão didáctica, podemos afirmar que é à *execução*, às soluções práticas, que os programas atribuem maior peso, seguindo-se a *péri-execução* e a *informação*, esta com escasso destaque .

É possível, então, perguntar se a Didáctica curricular, na sua especificidade, privilegia uma concepção prescritiva do ensino e da formação de professores, ditando regras, normas e procedimentos àqueles que serão os futuros professores de línguas. Mais uma vez, a confirmação desta hipótese requer o estudo das correlações entre os resultados obtidos na análise dos conteúdos e dos objectivos. Contudo, o predomínio da categoria *saber-fazer* parece apontar já nesse sentido.

Uma constatação com interesse prende-se com o decréscimo da importância relativa atribuída aos diversos níveis de decisão didáctica: *execução, péri-execução e informação*. Este fenómeno faz-se acompanhar de uma crescente discrepância de opções, ou seja, à medida que nos afastamos da sala de aula, a concordância entre os vários programas vai diminuindo e a variabilidade dos itens programáticos considerados aumenta.

Da inventariação dos conteúdos também releva a ideia de que a DLE, por confronto com a DLM, é mais explícita (frequências mais elevadas), mais integradora (maior amplitude de conteúdos) e mais equilibrada (menor diferença entre os pesos atribuídos a cada nível de decisão didáctica), o que poderá ser indício de uma maior estruturação e reflexão sobre si própria enquanto disciplina autónoma, uma maior consolidação disciplinar e uma delimitação mais precisa do seu campo de intervenção.

4.3. Bibliografia

A extensão das bibliografias apresentadas nos programas analisados é muito variável. Alguns programas propõem uma longa lista de referências (mais de 100 em 3

dos programas), dividida em secções temáticas, enquanto outros indicam apenas uma bibliografia restrita fundamental, pressupondo acréscimos posteriores.

Na análise da **actualidade** das obras referenciadas, verifica-se que a maioria (dois terços) é posterior a 1980, o que poderá ser explicado pelo facto de a Didáctica representar um domínio científico recente e em vias de constituição. As obras anteriores a esta data são as "clássicas" em Didáctica das Línguas, ou então relacionam-se com as áreas disciplinares contributivas da mesma, essencialmente do foro das *Ciências da Linguagem*.

Relativamente ao **tipo de publicação**, o *livro* constitui a referência mais frequente, sendo eventualmente considerado **como** transmissor ideal de um saber sólido, sistemático, durável e institucionalizado. As *revistas* são indicadas genericamente, como obras de consulta possível e complementar, e apenas um terço dos programas fazem referências a artigos concretos.

Quanto aos **domínios de referência**, verifica-se uma tendência geral para a constituição de um corpo bibliográfico especializado, no qual cerca de metade das referências pertencem ao domínio disciplinar da DL, repartindo-se a outra metade por domínios vários, de forma a cobrir o campo das disciplinas a ela associadas.

Esta situação prende-se com o estatuto de transversalidade e de interface que é próprio da DL, mas as opções podem ser diferenciadas. Se há programas com um predomínio nítido de referências na categoria *Ciências da Linguagem*, com as quais a DL manteve, durante muito tempo, uma relação de subordinação já amplamente denunciada na década de 70, surgem ainda programas que conferem maior ênfase a outras categorias que estabelecem com a Didáctica uma relação mais longínqua: *Ciências da Educação*, *Didáctica Geral*, ou ainda *Ciências de Aquisição/Aprendizagem*.

As discrepâncias verificadas nos quadros teóricos de referência dos programas denotam a configuração da Didáctica como domínio disciplinar ainda pouco definido e não autonomizado, onde diferentes posicionamentos científicos são possíveis. Por outro lado, sabemos que a maioria dos docentes de DL não receberam uma formação específica para a investigação e a docência desta disciplina, o que pode ajudar a explicar a coexistência de concepções disciplinares divergentes.

Tomando os valores globais, duas observações parecem pertinentes: a repartição relativamente homogénea pelas disciplinas contributivas, sem que nenhuma ressalte particularmente, e a ausência de destaque das Ciências de Educação, em conformidade com a busca de autonomização da DL.

5. Conclusões e perspectivas de trabalho

Da análise parcial efectuada, ressaltam já algumas questões importantes, que interessa formular. Será que, de facto, são os objectivos da DL que determinam os seus

conteúdos e o seu quadro bibliográfico, ou serão os conteúdos o elemento organizador dos textos programáticos? Note-se, a propósito, que estes últimos nunca estão ausentes, o que chega a acontecer com os primeiros. Por outro lado, será que à predominância dos objectivos com enfoque no *saber fazer* corresponde uma predominância de conteúdos situados nos níveis da *peri-execução* e da *execução*, apoiados por referências bibliográficas no âmbito da *didáctica específica* e da *didáctica geral*? Que tipo de relações podem ser estabelecidas entre as várias componentes? Serão relações lineares, exclusivas, privilegiadas, ou podemos descobrir cruzamentos inesperados entre as várias categorias de análise? De que modo é que esses cruzamentos se conjugam com a tendência tradicionalmente normativa da Didáctica? Será que, por exemplo, o predomínio do *saber fazer* e, conjuntamente, de um ensino de tipo *normativo*, corresponde a uma ênfase na *execução* no tratamento dos conteúdos como seria de esperar, ou a relação encontrada entre o *saber fazer* e um ensino *reflexivo* pode também conjugar-se com a categoria da *execução* a que a selecção de conteúdos parece dar privilégio?

Qualquer resposta, por importante que seja, seria seguramente, para já, de natureza especulativa. De qualquer forma, podemos afirmar que, em termos globais, a organização programática das disciplinas de DL releva de preocupações e de orientações próprias, relacionadas com um campo de reflexão/intervenção especializado. No discurso pedagógico oficial patente nos enunciados programáticos, parece ser globalmente consensual que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua é complexo e problemático, que a prática pedagógica se deve fundamentar em conhecimentos teóricos de natureza pluri-disciplinar, que a formação didáctica deve integrar teoria e prática de ensino, implicando o estudo de formas de ensinar e aprender um saber em contexto escolar (objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e avaliação) e que a formação didáctica deve proporcionar um campo de reflexão e experimentação pedagógica (análise e produção de documentos da prática docente, treino de capacidades, simulação de situações de ensino/aprendizagem).

Por outro lado, a consideração dos dados tratados permite-nos destacar diferentes concepções quanto à formação do futuro professor. Enquanto alguns programas parecem encorajar uma atitude de problematização face ao saber e prática pedagógicos, propondo uma reflexão sobre a realidade educativa e manifestando uma tendência para a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor deverá realizar-se mediante processos reflexivos perante o discurso e as práticas da pedagogia, muitos outros revelam, ainda, concepções mais normativas, procurando fornecer regras de actuação pedagógica aceites como adequadas, soluções apriorísticas para os problemas da prática, secundarizando o papel do sujeito em formação e os processos do seu desenvolvimento profissional.

As constatações realizadas, assim como as interrogações colocadas, constituem motivo de reflexão e podem incentivar outros estudos que contribuam para a compreensão da Didáctica como campo de produção e transmissão de saber. Enquanto disciplina curricular, e para além da análise dos programas que nos propusemos efectuar, parece-nos igualmente importante investigar as práticas educativas dos docentes, assim

como as concepções dos alunos-futuros-professores e as suas formas de "aprender a ensinar" uma dada disciplina.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1989). Para uma Revalorização da Didáctica . *Aprender* (7).
- Alarcão, I. (1991). A Didáctica: Fantasmas, Sonhos e Realidades. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I & Moreira, A. (1991). Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e formação para a autonomia no ensino da Didáctica. Comunicação apresentada no *II Simpósio Pedagogia na Universidade: ensino e investigação, metodologia e problemas*. Lisboa.
- Andrade, A. e Araújo e Sá, M. (1989). Didáctica e Formação em Didáctica. *Inovação* (2).
- Besse, H. (1987) . Sur la scientificité des savoirs relatifs à la didactique des langues secondes et étrangères (version provisoire), Colloque du CREDIF: *Didactique des langues ou didactique de langues? Transversalité et spécificités*. Paris.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies - theoretical assumptions, research history and tipology. In Rubin, J. & Wenden,A. (eds) *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. XXXX(2).
- Valente, O. (1988). Inovação e Metodologias de Ensino. *Inovação*. Vol. 1(1).
- Vieira, F. (1992). Factores de constrangimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores. *O Professor* (29). 3ª série.
- Vieira, F. & Branco, G. (1991). Contributo da Disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês na formação de Professores Reflexivos. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education* .Vol. XXXIV(3).
- Zeichner, K. (1986). Content and Contexts: Neglected Elements in Studies of Student Teaching as an Occasion for Learning to Teach. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 12(1).

TOWARDS A CHARACTERIZATION OF LANGUAGE DIDACTICS IN PORTUGAL: SOME PRELIMINARY DATA

Abstract

The present study contributes to a better understanding of the aims, domain and theoretical references of Language Teaching Didactics (native and foreign languages) as part of teacher education curricula in Portugal. The text presents preliminary results of the analysis of 34 Language Didactics programs from teacher training institutions, collected in 1991. The teachers' pedagogical discourse about the discipline reveals the existence of hybrid conceptions constructed around the polar notions of reflectivity and normativism, sometimes differentiated according to the specific subject area. The data show a global concern for a specialized approach within Didactics, viewed as a domain of reflection and experimentation over the process of teaching and learning a particular subject.

VERS UNE CARACTERISATION DE L'ETAT ACTUEL DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES AU PORTUGAL: QUELQUES DONNEES PRELIMINAIRES

Résumé

Ce travail prétend contribuer à la compréhension des finalités, du domaine et du cadre théorique de la Didactique des Langues (maternelle et étrangères) au Portugal, en tant que discipline des curricula de formation des enseignants. Le texte présente des résultats préliminaires d'une analyse de 34 programmes de Didactique des Langues, recueillis en 1991 auprès de plusieurs institutions d'enseignement supérieur. Le discours pédagogique que les professeurs construisent sur cette discipline reflète des conceptions hybrides, polarisés surtout autour des notions de réflexivité et de normativité, avec des différences en fonction du domaine en cause. Globalement, les données analysées montrent la recherche d'une focalisation spécialisée à la Didactique, vue comme un domaine de réflexion/intervention sur le processus d'enseignement/apprentissage d'une matière quelconque.