
GRAÇA ABRANCHES

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

«Teacher, women can be nouns, too!» A igualdade de oportunidades na formação inicial de docentes de Inglês* ---

185

Este relato de experiência reporta-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da Igualdade de Oportunidades e da discriminação em razão do sexo pela área de Inglês do Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a partir de 1988-1989. Tendo a questão do sexismo surgido como um tópico na Didáctica do Inglês, associado à aná-

lise crítica das representações iconográficas e linguísticas dos manuais escolares adoptados nas escolas, foi-se progressivamente constituindo como um dos eixos privilegiados de questionação da própria disciplina (o Inglês), o que viria a conduzir à construção de uma perspectiva crítica (feminista) de abordagem global da «matéria» e da relação pedagógica.

A experiência de que me proponho dar conta tem-se vindo a desenvolver na área de Inglês do Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra desde o ano lectivo de 1987-1988, quando se ini-

1.

* O presente texto foi um dos «relatos de experiência» apresentados ao I Seminário Europeu do Projecto Piloto «Igualdade de Oportunidades e Formação Inicial de docentes — IOFID», realizado em Lisboa, de 29 de Fevereiro a 2 de Março de 1996. Este projecto, que visa a introdução de temas sobre a igualdade de oportunidades nos currícula de formação inicial de docentes, é subvencionado pela CE-DG XXII e coordenado pela Universidade Aberta, com o apoio da CIDM, entidades a quem se agradece a autorização para a sua reprodução aqui. Dois contextos marcaram fortemente o texto: o contexto para que foi produzido e o contexto de isolamento «sitiado» em que se desenrolou a experiência. Ao escrever esta nota, em Agosto de 1996, num momento em que as condições materiais e institucionais em que se processa a formação de docentes na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra se viram substancialmente agravadas, o projecto em que esta experiência se integrou não tem possibilidades de se desenvolver — ou talvez mesmo de sobreviver — nos termos em que foi, em que tem vindo a ser concebido pelos elementos da área científico-pedagógica de Inglês. Este terceiro contexto do texto é o que me não permite a distância para, neste momento, o reescrever noutra modo que não a elegia ou a diatriba. Ficou, assim, na sua primeira forma, como registo de um episódio menor de uma pequena história, que terá continuação.

ciou, ainda em regime transitório pós-licenciatura, a integração nos cursos de Letras da formação profissionalizante de docentes para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário. O Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra compreende, no quadro da licenciatura, uma área de formação geral psicopedagógica, composta por três disciplinas anuais a cargo da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, e uma área de formação pedagógica na especialidade, através das disciplinas de didáctica específica (duas disciplinas semestrais, no caso dos grupos bidisciplinares de Línguas, duas disciplinas anuais, no caso do Português, ou uma disciplina anual em todos os outros casos). Obtido o diploma académico, segue-se um estágio com a duração de um ano lectivo numa escola secundária, supervisionado por uma orientadora da Escola e por uma formadora da Faculdade, estágio acompanhado por um seminário de especialidade na Faculdade. As áreas de formação geral e específica têm funcionado autonomamente, não se verificando igualmente qualquer articulação entre as várias formações específicas, mesmo no caso das formações bidisciplinares. Tal enquadramento define os limites desta experiência, cujos fundamentos teóricos e cuja prática se têm desenvolvido como uma ex-centricidade institucional e curricular.

Foi, deste modo, no âmbito restrito da disciplina de Didáctica do Inglês (uma cadeira semestral) e, a partir do ano lectivo de 1988-1989, também nos estágios pedagógicos e nos seminários desta área, que questões relacionadas com a discriminação em razão do sexo foram integradas de uma forma sistemática no plano de formação específica de docentes de Inglês do Grupo de Estudos Anglo-Americanos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Num certo sentido, não poderá dizer-se que a nossa experiência nesta área (e nossa significa a do colectivo que tem trabalhado quer na docência da cadeira de Didáctica do Inglês e do seminário de especialidade, quer na supervisão dos estágios)¹, tivesse começado em obediência a um pro-

¹ Desde há 9 anos que se tem mantido relativamente estável o grupo de pessoas que participa, por parte do Grupo de Estudos Anglo-Americanos, na área de formação de docentes. O primeiro curso de Didáctica do Inglês foi concebido e leccionado por Martin A. Kayman e por mim própria, com a colaboração de Robert Chatel e John Havelda, e a partir de 1989-90 tem estado a meu cargo, de Maria Helena Loureiro e de John Havelda. Martin A. Kayman tem sido, desde 1988-89, o professor coordenador da área e o responsável pelo seminário de especialidade. O acompanhamento dos núcleos de estágio e a

grama específico de integração da igualdade de oportunidades na formação inicial de docentes; quero dizer, não partimos de um conjunto pré-definido de tópicos ou estratégias neste domínio, com uma calendarização de execução e de avaliação específica de resultados. Acontece é que um conjunto de questões ligado a esta temática se revelou desde o início parte integrante do nosso projecto de formação de docentes de Inglês e, com o correr dos anos, de tema e parâmetro de análise de conteúdos que começou por ser, se tem vindo a constituir progressivamente numa perspectiva crítica de abordagem global da «matéria» e da relação pedagógica.

O nosso projecto começou com a criação da disciplina de Didáctica do Inglês. Esta cadeira ocupa uma posição curricular de charneira² e foi por nós concebida como tal. Mas, e aqui começou a nossa ex-centricidade em relação ao entendimento dominante na Faculdade quanto às didácticas específicas, de charneira não no sentido de ser o lugar de articulação de uma especialidade já definida (o «Inglês») com uma metodologia específica, em que nos ocuparíamos do «saber ensinar» Inglês numa estrita visão metodológica (ou, mais redutoramente, onde se ofereceria o receituário do «como é que se faz» numa aula de Inglês); antes, já que para nós a própria disciplina de «Inglês» continua a estar longe de ser um dado adquirido, o curso foi por nós entendido como o momento privilegiado do processo de formação para estudar o que significa e o que pode significar o «Inglês», para reavaliar a nossa disciplina num contexto novo (o da articulação, para as nossas alunas e alunos, das *personae* de discente e de docente). Assim, o que aí procuramos fazer é perguntar pelo que é, o que foi e o que poderá ser o «Inglês», e investigar a ligação entre o saber (Inglês) de estudantes da licenciatura, o saber de docentes em formação, o saber definido nos programas e manuais escolares e o saber dos alunos e alu-

formação das professoras e professores estagiários têm estado a cargo da mesma equipa, e sobretudo de mim própria (fui formadora até agora de 31 núcleos de estágio e 120 estagiárias e estagiários) e de Maria Helena Loureiro. A maioria das professoras orientadoras trabalha connosco desde o início, o que tem permitido uma progressiva coesão do projecto de formação. De entre elas, gostaria de salientar, pelo seu particular e continuado empenho no domínio que aqui nos ocupa, Alice Rolim, Julieta David, Clara Condesso Melo, Maria de Fátima Pereira, Isabel Ferreira, Luísa Paula, Manuela Gonçalves e Teresa Amado.

² A cadeira situava-se, durante o período transitório de implantação do Ramo de Formação Educacional, no ano de formação teórica profissionalizante que se seguia à licenciatura e antecedia o estágio pedagógico, e integra o plano curricular de último ano da licenciatura, de então para cá.

nas das escolas secundárias, isto é, pensar a relação entre vários «Inglêses» (o que os nossos alunos e alunas aprenderam, o que vão ensinar, o que os programas determinam que venham a ensinar e o que os seus futuros alunos e alunas, também fora da escola, vão aprender). A aparente invisibilidade da «utilidade» de uma Didáctica concebida nestes termos, sobretudo quando confrontada com os cursos que prometem uma aplicação pragmática imediata ao reclamar ensinar «como é que se faz», tem vindo a tornar ainda mais imperativa a necessidade de, não só nas nossas aulas mas em vários outros lugares, explicitar os nossos objectivos, o modo como construímos a disciplina e a sua «verdadeira utilidade»³. As resistências, quando não o antagonismo, que temos encontrado em vários sectores, parte geralmente desta acusação de «inutilidade», ou de «teoria» a mais, num momento em que supostamente se pedem «regras práticas»; e articula-se com a acusação de abusiva politização da matéria, numa área entendida como predominantemente técnica, e que por essa razão menos questiona a ortodoxia académica da neutralidade, objectividade e imparcialidade do «verdadeiro» saber. Ou seja, a nossa cadeira — e o nosso projecto de formação, em que ela desempenha um papel essencial — não só não seria «útil», como seria «ideológica» (ou antes, por ser «ideológica», portanto não «objectiva», não teria utilidade prática).

2. Mas em que consiste esta «ideologia» de que nos acusam, e o que vêm as mulheres aqui fazer? O ensino do Inglês entre nós continua, nos níveis básico e secundário, e apesar das finalidades gerais de natureza educativa e cultural consagradas nos novos programas, subordinado ao paradigma do TEFL («Teaching English as a Foreign Language»), quer na parte específica do programa, quer nos manuais adoptados nas escolas, quer no modelo dominante de prática docente. O TEFL está associado a uma abordagem comunicativa funcionalista, na metodologia e nos conteúdos, que suporta a utopia de uma fabulosa Europa de cidadãos comunicantes⁴, criatu-

³ De entre as várias intervenções em que, individual e colectivamente, demos pública conta das razões pedagógicas e científicas que informam o programa de Didáctica do Inglês que temos vindo a oferecer, veja-se, por exemplo, Kayman *et al.*, 1991; Kayman, 1992a; Loureiro, 1991 e 1993.

⁴ Veja-se Martin A. Kayman, 1992a: 15, e, também do mesmo autor, «The Art of Being Fluent. O manual de Ensino do Inglês como texto pós-modernista» (conferência proferida em 1989), a publicar no volume da série «Diálogos» sobre os Estudos Ingleses em Portugal (no prelo).

ras em trânsito que utilizam entre si uma língua franca, neutra e artificial, o International English, espécie de denominador comum padronizado do Inglês. Ora, é precisamente quando se começa a analisar o Inglês Internacional e a cultura Internacional que o acompanha que encontramos uma linguagem e um mundo estereotipificados, uma linguagem e uma terra de ninguém (inabitável mesmo para o putativo «sujeito universal», o «straight white Christian man of property» como lhe chamou Spivak). Ao submeter esta linguagem, este mundo e esta metodologia às perguntas para que serve, em que contextos é funcional, que alunos e alunas pretende produzir, o que é que está a ensinar ao pretender ensinar Inglês, inevitavelmente os parâmetros de classe, 'raça' e sexo se tornam pedagogicamente relevantes. A questão da igualdade é uma questão para nós central, quando reflectimos sobre a cultura e a linguagem da nossa disciplina e da nossa pedagogia, e sobre a sua própria história.

O sexismo, tal como o racismo e a discriminação de classe, começou por ser tratado na Didáctica do Inglês precisamente na secção do programa sobre a cultura e o mundo do Inglês Internacional, e viria a ter as suas primeiras concretizações em trabalhos finais obrigatórios realizados para esta disciplina. Estes trabalhos consistiam na análise crítica de manuais escolares, e aí uma das componentes de análise era a identificação e desmontagem das representações iconográficas e linguísticas das personagens do sexo feminino e dos papéis que desempenhavam. A leitura atenta de um grande número de manuais adoptados nas escolas (cada trabalho se ocupava de um manual diferente) revelou-se surpreendente pelo sexismo primário que exibiam (e continuam a exhibir, sobretudo nos níveis elementares, os novos manuais da Reforma Educativa) — mas, apesar do primarismo, verificaram-se dificuldades de muitas alunas e alunos neste tipo de leitura crítica (as imagens pareciam-lhes «normais» e a linguagem «natural», apenas «simplificada»). Procurei apoiar a des-construção dessa «normalidade» e «naturalidade» em mais exercícios de leitura feitos nas aulas, assentes na indagação do que acontece quando nos construímos como mulheres no acto de ler (Reid, 1989) (começando por utilizar estratégias elementares do tipo «ler com olhos de mulher — ou de menina» e procurar o nosso lugar no universo do manual; ou re-escrever passos de unidades — textos e exer-

cícios — invertendo o género gramatical das personagens e analisando os significados radicalmente diferentes que são produzidos em razão dos valores e expectativas diferenciadas que se associam ao masculino e ao feminino). Mantivemos durante alguns anos aquele modelo de trabalho final, que se nos afigurava indiscutivelmente «útil» para a prática docente futura das nossas alunas e alunos: quem poderá negar que é importante saber ler os materiais que se utilizam, de um ponto de vista linguístico, cultural e pedagógico? A necessidade premente de formação nesta área foi aliás confirmada por um «Inquérito sobre os critérios de escolha dos manuais adoptados na escola» feito em 1990 a docentes do 9.º grupo nas 7 escolas secundárias onde funcionavam núcleos de estágio. O inquérito foi elaborado e aplicado, no âmbito do seminário de Inglês, pelas professoras estagiárias Cristina Santos e Fátima Bica. Verificou-se que o critério de «ausência de estereótipos nacionais, raciais e sexuais» para nenhuma das professoras (não estagiárias) que responderam ao inquérito (apenas 19) era determinante ou mesmo relevante na escolha do manual a adoptar — 15% tomavam em conta esse aspecto, considerando-o embora secundário, para a opção entre dois manuais; para 35% era merecedor da pontuação mínima (1 numa escala de 1 a 6, o mesmo valor que obtinha o «título do manual»); e, para 50%, não funcionava sequer como critério de avaliação dos materiais a utilizar na sala de aula.

Não é de estranhar, neste contexto, que, ao tentar que na prática docente do estágio se reflectisse, de forma coerente, este tipo de preocupação, tivéssemos começado por encontrar alguma resistência. E a primeira manifestação desta resistência verificou-se, logo em 1988-89, no primeiro ano em que se realizaram estágios, quando apresentámos em reunião da área de Inglês a proposta de incluir na Ficha de Avaliação das professoras e professores estagiários um parâmetro contemplando esta questão. Algumas professoras orientadoras avançaram o argumento de que, estando contempladas na secção da ficha relativa a «Relações Humanas» a «clarificação e promoção de valores sociais positivos: respeito, tolerância, cooperação, etc.», desnecessário se tornava especificar mais o assunto, sobretudo, e este parecia ser o verdadeiro problema, por se invadir o campo das opiniões políticas e pessoais, que não cabia avaliar num estágio pedagógico. E aqui deparamos com uma atitude muito comum, reforçada aliás, na nossa área disciplinar, pela abordagem comunicativa funcional dominante: quando em questão está prioritaria-

mente a prática (ou o ensino) dos expoentes da função ou do vocabulário do tópico que permitem «comunicar» (e comunicar é, neste universo, um fim em si, um verbo intransitivo), as posições e os desejos morais, políticos e sociais — de discentes e docentes — vêm-se reduzidos ao estatuto de mera opinião, efectivamente marginal em relação às finalidades do ensino ou do estudo (cf. Kayman, 1986). Ora a (con) fusão de opinião e posição — assente numa opinião fundamentada e, portanto, analisável e discutível — constitui, em nosso entender, um dos equívocos mais nocivos do ponto de vista educativo e é uma questão pedagógica central num universo escolar que tende a tudo reduzir a simples «likes and dislikes». Perdoe-se a digressão — as objecções que começaram por levantar algumas colegas orientadoras eram pedagogicamente genuínas e não se revestiam deste simplismo, embora fossem determinadas pelo paradigma em que ele tão bem funciona. Mas a verdade é que, depois de um muito proveitoso debate, acabou mesmo por se acordar em integrar, logo na primeira secção da Ficha de Avaliação de 1988-89, relativa à «Prática Docente», um parâmetro contemplando a «necessidade de uma atitude crítica em relação a manuais, programas e textos de apoio, nomeadamente no que diz respeito à sensibilidade a questões como sexismo, racismo, direitos humanos, etc.», como um dos critérios «a ter em conta na selecção, organização e preparação coerente de conteúdos, actividades, estratégias e materiais». Como nota, diga-se que, quando no presente ano lectivo se procedeu, como todos os anos, à revisão da Ficha de Avaliação, foi das professoras orientadoras que partiu a proposta de retirar aquele «etc.» que diluía o sexismo, o racismo e a discriminação de classe num conjunto não identificado de outras coisas (com o objectivo de melhor os fazer passar?). A experiência tinha confirmado a relevância deste parâmetro.

Logo nos primeiros estágios pedagógicos na nossa área, as estagiárias e estagiários foram, deste modo, incitados a ler criticamente os materiais que utilizavam, nomeadamente, que é o que aqui está em causa, quanto às representações linguísticas e iconográficas sexistas. Em função das dificuldades que iam encontrando, procurámos ir procedendo a alterações na cadeira de Didáctica do Inglês e no Seminário de especialidade, dentro da enorme limitação que é o pouco espaço curricular à nossa disposição: o alargamento de qualquer secção ou tópico só pode ser feito à custa de outros, o que numa cadeira como a Didáctica do Inglês, com escassas

40 horas lectivas, causa inúmeros problemas. A primeira necessidade que identificámos foi a de, a par do já mencionado reforço da prática de análise crítica de conteúdos programáticos, metodologias e materiais, fornecer um mais efectivo apoio à pesquisa e elaboração de alternativas. Com efeito, «a pobreza linguística e cultural dos textos, aliada à pobreza do seu tratamento, a dificuldade em diversificar as fontes dos materiais, a incapacidade de aliar história e cultura», eram, como notou em 1991 a minha colega Helena Loureiro (1991: 4), os problemas mais agudos que começámos por detectar nas aulas da maioria dos nossos estagiários e estagiárias. Decidimos então autonomizar a secção do nosso programa relativa à(s) cultura(s), em que nos ocupamos sobretudo do estudo de culturas e subculturas da Inglaterra contemporânea que possam constituir uma alternativa ao mundo dos manuais escolares. Procurámos alargá-la através de textos que articulassem os parâmetros de classe, 'raça' e diferença sexual (em vez de textos focalizados apenas, ou predominantemente, num destes aspectos ou utilizando um só destes ângulos de análise)⁵. E a «questão das mulheres» tornou-se uma questão central: está presente no estudo das culturas das classes trabalhadoras (e, nomeadamente através da obra feminista de Beatrix Campbell, é aí fundamental na desmontagem das visões nostálgicas ou idealizadas da família e da cultura das classes trabalhadoras de Hoggart e Orwell); atravessa o estudo das subculturas juvenis (permitindo problematizar o próprio conceito, construído a partir de subculturas masculinas — como masculina é a subcultura da academia de que as nossas alunas fazem parte⁶); e revelou-se igualmente o instrumento privilegiado de ques-

⁵ A Richard Hoggart, *The Uses of Literacy* (1957), que começou por ser a obra de leitura integral para esta parte do programa, juntaram-se assim, a partir de 1990, Beatrix Campbell, *Wigan Pier Revisited: Poverty and Politics in the 80's* (1984), Alan Sinfield, *Literature, Politics and Culture in Post-War Britain* (1989), Dick Hebdige, *Subculture. The Meaning of Style* (1978), e posteriormente, em substituição de Hoggart, secções dos 4 volumes da série da Open University 'Race', *Education and Society* (1992) e de Michael Breake, *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures in America, Britain and Canada* (1985). O livro de Campbell, o cap. 7 de Breake, «The invisible girl» e passos de Sinfield têm-se revelado particularmente importantes para ajudar a pôr as mulheres no mapa da(s) cultura(s) inglesa(s).

⁶ A discussão do papel marginal e dependente das raparigas nas subculturas juvenis inglesas dá sempre origem a um vivo debate acerca do lugar das mulheres na cultura académica coimbrã. No presente ano lectivo, ele foi depoletado pelo paralelo estabelecido por um aluno, a propósito da «claque» de futebol da AAC, «as Fans» — as «fans» são as «fans dos fans», isto é, as «fans» ou «namoradas» dos elementos da claque masculina «os Fans»; «nem sequer podem ser as 'fans' dos jogadores», como foi notado: a sua relação

tionação do «consenso multicultural» (Patel, 1991) que homogeniza as comunidades étnicas, elidindo as relações de poder intra-culturais, culturaliza o político e substitui o anti-racismo.

Por outro lado, a prática de análise crítica de passos de manuais passou a ser feita exclusivamente nas aulas de Didáctica, dando-se aos trabalhos finais da cadeira uma orientação dirigida agora à produção de alternativas. Desta forma, desde 1990-91 que os trabalhos consistem na selecção e apresentação fundamentada (em termos linguísticos, culturais e educativos) de materiais de vários tipos (diálogos construídos pelas próprias, textos narrativos, poemas ou canções, imagens). Nos primeiros anos em que utilizámos esta nova modalidade de trabalho, os materiais eram escolhidos para ilustrar um par de tópicos específicos dos programas escolares (um tópico do curso unificado e o correspondente do complementar⁷. Procurava-se com este tratamento paralelo de tópicos questionar a separação artificial de «língua» e «cultura» (como elemento que se adiciona à língua nos anos mais avançados) e, explorando as contradições do próprio curriculum, estimular um tratamento mais educativo e crítico dos tópicos do «quotidiano» não problematizado que integram os programas dos anos elementares. De 1992 para cá, os materiais apresentados nos trabalhos deixaram de estar subordinados a um par de tópicos definido, passando apenas a sua fundamentação linguística, cultural e pedagógica a obrigatoriamente tomar em consideração e discutir as questões da classe, da 'raça', do sexo e da geração. Acompanha o trabalho uma pasta de materiais de fontes diversas (recolhidos durante o semestre), que funcionam como base de um futuro «arquivo da professora», a qual se tem revelado de grande utilidade, quer para a elaboração dos trabalhos finais, quer para o trabalho de estágio do ano seguinte.

No Seminário de Inglês, numa ligação agora directa com a prática docente das estagiárias e estagiários, tem sido continuado este trabalho sobre os materiais culturais. Para além do apoio à produção de materiais alternativos para alguns tópicos dos programas estudados no Seminário (mencione-

com o futebol é mediatizada pelos «namorados». Sobre outras manifestações do sexismo desta subcultura académica, veja-se Galaise, 1995.

⁷ Por ex., 1 «food and drinks» e «food and health/the world food crisis», 2 «jobs/future careers» e «working conditions/trade unions/unemployment», 3 «holidays» e «emigration», 4 «aspecto físico e parties» e «mudança de mentalidades: papel do homem e da mulher».

-se, a título de exemplo, o caso de «Food/proper food» por particularmente relevante na sua articulação com «gender»⁸), refira-se ainda que o trabalho final do Seminário consiste na análise dos materiais culturais utilizados pelas estagiárias e estagiários na turma própria, durante o ano de estágio⁹.

Estas iniciativas têm tido uma repercussão directa na qualidade dos materiais utilizados no ano de estágio, que se situa hoje em dia num nível geral muito superior ao dos primeiros anos; e contribuíram também para que a preocupação com a igualdade e a discriminação deixasse de se confinar ao tópico do programa intitulado «mudança de mentalidades» (e é significativo que tal propósito educativo seja apenas um subtópico do programa, que assim dele se liberta), e progressivamente se tenha vindo a tornar numa perspectiva crítica que atravessa transversalmente todos os conteúdos programáticos. Diga-se que o maior argumento em favor do nosso projecto — e que foi determinante para a adesão a ele manifestada pelas colegas orientadoras — residiu em que, mesmo com estagiárias e estagiários menos bons, estes materiais «alternativos» e esta perspectiva crítica resultaram em melhores aulas, foram mais motivantes e obtiveram melhores resultados de aprendizagem, mesmo quando esta se mede em termos de mera instrução e não em termos educativos. Isto é, a prática vem mostrando que tentar tornar alunas e alunos «a little wiser» não é incompatível com, antes ajuda a «ensinar-lhes Inglês».

4. A outra grande área de que nos ocupamos — e a artificialidade desta divisão é uma das bases teóricas fundamentais do nosso programa — é a linguagem. A língua estrangeira, as suas relações com a língua materna e a sua relevância na formação da consciência linguística, o papel da linguagem na educação, constituem, com efeito, uma das principais áreas temáticas da Didáctica do Inglês. Começamos, precisamente, pelo papel da linguagem na educação, já que o nosso argu-

⁸ Este trabalho surge no âmbito da discussão da obra de Nickie Charles e Marion Kerr, *Women, Food and Families* (1988).

⁹ Para apoio a esta análise, foi elaborado um guião em que são desenvolvidos os seguintes tópicos: 1. fontes; 2. temas; 3. imagens de pessoas; 4. tipos de habitação; 5. imagens de escolas, trabalho, comércio, tempos livres; 6. personalidades apresentadas (celebridades, figuras históricas, literárias ou artísticas, da política e cultura contemporâneas, etc.); 7. culturas anglófonas apresentadas (ícones, acontecimentos, períodos históricos, obras, monumentos, paisagens, instituições, modas, hábitos alimentares, etc.). Veja-se Kayman, 1996.

mento, que aliás pouco tem de original, é que ensinar é um acto linguístico. E é-o, como defendemos noutra lugar (Kayman *et al.*: 362), não por a linguagem ser neutra, ou mero instrumento através do qual a informação educativa flui, para mais tarde retornar nos testes de avaliação; ensinar é um acto linguístico porque a linguagem é, por natureza, pedagógica. E é pedagógica porque é densa, e não é transparente; porque é cultural, não é internacional; porque é específica, e porque estabelece uma relação dialéctica com o seu contexto e com o seu uso. Aqui radica aliás a nossa crítica ao *International English* — o tal instrumento neutro, a tal língua artificial que foi despojada de todas as marcas que tornam uma linguagem pedagógica. Mas de novo, e em termos mais globais, se, apesar de toda a tecnologia, o meio de ensinar continua a ser a própria linguagem, não como veículo neutro de comunicação, mas como instrumento de motivação, interacção, descoberta, crescimento e poder, é fundamental que na formação de docentes (e não só de docentes de línguas) se reflecta sobre a linguagem que é a sua disciplina, e se reflecta sobre a linguagem. Pensar o discurso da nossa disciplina e a linguagem da nossa pedagogia implica pensar sobre o poder da linguagem e a linguagem do(s) poder(es). O que nos conduz a interrogar-nos sobre o papel da polaridade sexual na gramática do pensamento e do discurso do «Inglês» e a voltar a colocar a questão da discriminação em razão do sexo. Começámos a utilizar, no ano passado, um texto de Deborah Cameron sobre «political correctness» (Cameron, 1994)¹⁰ como principal apoio do debate sobre esta matéria, que causa aliás maiores desconfianças ainda do que a questão da(s) cultura(s). E é evidente que um primeiro passo é exigir das nossas alunas e alunos, em inglês como em português, alternativas ao «falso neutro» e procurar tornar habitual a pergunta «porquê e de que ponto de vista» uma forma de usar a linguagem parece óbvia, natural e neutra e uma outra ridícula, carregada ou perversa.

¹⁰ Cameron, 1994. Este ano este texto foi substituído pelo capítulo correspondente («Civility and its discontents: language and 'political correctness'») de Cameron, 1995. Cameron esteve, por iniciativa do Grupo de Estudos Anglo-Americanos, duas vezes em Coimbra, onde proferiu três conferências, uma das quais integrada no V Encontro sobre Formação Educacional da Faculdade de Letras, em 1995, especialmente destinada a estagiárias e alunos de Inglês do Ramo de Formação Educacional. O trabalho que nesta área da linguagem temos procurado desenvolver deve muito a Deborah Cameron, quer no plano teórico, quer quanto ao estímulo e à importância de que, para nós e para as nossas alunas, se revestiu a sua passagem por Coimbra.

A reflexão sobre a política da linguagem na escola, sobre o papel que na escola desempenha a linguagem, em especial a das alunas e alunos, levou-nos também, por outro lado, de Bernstein e Labov, a Joan Swann (1989). A análise do «talk control» na sala de aula e da interacção e comportamentos linguísticos de docentes, alunas e alunos constitui uma primeira aproximação a uma área que queremos desenvolver na formação (em particular no estágio), aumentando a consciencialização de eventuais comportamentos diferenciados e discriminatórios (não apenas linguísticos e metalinguísticos) de professores e professoras em relação a alunos e alunas (interrogando-nos, por exemplo, sobre o papel que desempenha a diferença sexual na distribuição de tarefas, na designação de porta-vozes, na diferenciação da atenção e expectativas da professora ou professor em relação a alunas e alunos consoante os tópicos, etc.).

5. A reflexão sobre a nossa disciplina passa ainda por uma terceira grande área, a sua história. A história de como se constituiu, em Portugal e em Inglaterra, a história do seu ensino, das abordagens e metodologias. E nesta história também entram «as mulheres». Na Didáctica do Inglês esta história é agora feita apenas em relação a Portugal, tendo passado para o Seminário a história da construção das disciplinas de Inglês e de Literatura Inglesa em Inglaterra. História que revela como se processou a divisão do «Inglês» em áreas opostas de «funcional» e «cultural», como um par de categorias marcadas em termos de classe e sexo, que operam para instituir e perpetuar um conjunto de discriminações historicamente determinadas. E, como argumenta Martin A. Kayman, que aborda esta matéria no Seminário de especialidade, esta história não é só «inglesa»: ela é em grande medida reproduzida nos modelos de língua e literatura que caracterizam a ortodoxia do TEFL em Portugal. A rejeição da componente «cultural» em favor de valores «práticos» como forma de reivindicar o seu profissionalismo e a sua «especialidade», é, também entre nós, uma forma de tentar dissociá-los das conotações femininas que marcam o baixo estatuto científico e profissional do ensino das línguas (cf. Kayman, 1992b).
6. Vai já longa esta narrativa e é chegado o momento do balanço. Depois destes anos todos, deixámos de ser um

pequeno grupo (entrincheirado) de quatro pessoas (uma e um, primeiro, duas mais dois, logo depois) que construiu um projecto de formação pedagógica pelo qual se foi batendo com enorme convicção; hoje em dia a área científico-pedagógica de Inglês tem um projecto, isto é, o projecto não é mais o daquele pequeno grupo, antes se desenvolveu como o do colectivo que forma e orienta as nossas futuras professoras e professores de Inglês. Não conseguimos, no entanto, passar para além da nossa área disciplinar, e ainda somos olhadas, em sectores da nossa própria área, com alguma suspeição. Este isolamento constitui um dos nossos maiores problemas. Não foi possível até aqui quebrar a fragmentação da formação científico-pedagógica em unidades incommunicantes e desarticuladas, frequentemente em conflito tácito¹¹. Isto origina a que vivamos na permanente tensão entre o que cabe no espaço curricular à nossa disposição e tudo o que sentimos que lá temos que incluir, e que deveria constar da formação geral e/ou integrar as outras formações específicas (como aliás terá ficado claro da exposição que fiz). Mais grave ainda, algumas das nossas estagiárias e estagiários têm sido penalizadas na avaliação a que são sujeitas noutras áreas disciplinares por, e estou a citar, «fazerem como no Inglês»; nem todas conseguem transformar positivamente a esquizofrenia de permanentemente oscilar entre projectos não apenas diferentes, mas frequentemente contraditórios ou antagónicos nos seus fundamentos científico-pedagógicos. Nestas circunstâncias, é espantoso o que a grande maioria tem conseguido fazer. Ao rever trabalhos e planos de aulas assistidas destes quase 10 anos para o balanço que vos queria trazer hoje, deparei-me com um *corpus* muito mais extenso do que a minha memória lembrava. Impossível, no tempo de que dispus, tratar convenientemente todo este material — são muitas dezenas de trabalhos e planos de aula excelentes (quando eu recordava pouco mais de uma dúzia de aulas, daquelas que nunca mais esquecem); e são centenas de trabalhos e planos, com erros e hesitações, mas em que se procura construir «outro Inglês»¹².

¹¹ Para desenvolver e dar visibilidade a esta área — e também para procurar ultrapassar as nossas fronteiras disciplinares — propus no presente ano lectivo uma nova disciplina de opção sobre «Sexismo e Educação». A disciplina já foi aprovada pelo Conselho Científico da Faculdade e começará a funcionar em 1996-97, em regime semestral, destinando-se prioritariamente a alunos e alunas do Ramo de Formação Educacional.

¹² A área científico-pedagógica de Inglês tem neste momento em curso um projecto de trabalho que visa o tratamento deste material com vista à sua divulgação.

Não serão todas — mas para muitas das nossas alunas e alunos a linguagem da sua disciplina não é mais simples questão de imitação e reprodução mas, na formulação de Hockett que tanto gostamos de citar, a capacidade de «espontaneamente, dizer coisas novas». E os seus alunos e alunas, como aquele miúdo deslumbrado numa aula da Eduarda Carvalho em Maio de 1991, descobrem às vezes: «Teacher, women can be nouns, too!». Queria ele dizer na sua que, nas aulas de Inglês da sua professora, aprendera como as mulheres eram, afinal, «substantivas»... ■

Referências Bibliográficas

- Cameron, Deborah 1994 «Words, Words, Words: The Power of Language», in Sarah Dunant (org.), *The War of the Words: The Political Correctness Debate*. London: Virago.
- Cameron, Deborah 1995 *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- Charles, Nickie; Kerr, Marion 1988 *Women, food and families*. Manchester: Manchester University Press.
- Galaise, Carole 1995 «Le temps de voir, puis d'y voir!», *Confluências*, 13, 145-156
- Kayman, Martin A. 1986 «History was once life in earnest: Fred Inglis and the teaching of English», *Revista da Faculdade de Letras*, 5 (5), 116-17.
- Kayman, Martin A. 1992a «Saber. Ensinar. Uma Língua. Estrangeira. Viva.», conferência para alunos de Didáctica do Inglês. FLUC (policopiado).
- Kayman, Martin A. 1992b «'English': Say What? — Questions of Literacy in a Foreign Language», *Revista da Universidade de Coimbra*, XXXVII, 503-520.
- Kayman, Martin A. 1996 *Guidelines* (policopiado).
- Kayman, Martin A. no prelo «The Art of Being Fluent. O manual de Ensino do Inglês como texto pós-modernista», volume da série «Diálogos» sobre os Estudos Ingleses em Portugal.
- Kayman, Martin A.; Abranches, Graça; Loureiro, Helena 1991 «A Psico-velocipedia ou a teoria de andar de bicicleta», in Isabel Pinheiro Martins et al. (orgs.), *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro, 357-365.
- Loureiro, Helena 1991 Intervenção no III Encontro de Formação Educacional da FLUC na mesa-redonda sobre «Didáticas do Inglês» (policopiado).
- Loureiro, Helena 1993 Intervenção no IV Encontro de Formação Educacional da FLUC na mesa-redonda sobre «Ensino-aprendizagem da língua materna em articulação com o das línguas estrangeiras» (policopiado).
- Patel, Pragna 1991 «Multiculturalism: The Myth and the Reality», *WOMEN. A Cultural Review*, 2 (3), 209-213.
- Reid, Su 1989 «Learning to 'read as a woman'», in Ann Thompson e Helen Wilcox (orgs.), *Teaching Women. Feminism and English Studies*. Manchester: Manchester University Press, 113-122.
- Swann, Joan 1989 «Talk Control: an illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation», in Jenniffer Coates & Deborah Cameron (orgs.), *Women in their Speech Communities. New Perspectives on Language and Sex*. London, 123-140.