



Descobrir Galisson foi reconfortante para mim!

Isabel Alarcão

CIDTFF/Universidade de Aveiro, Portugal

ialarcao@ua.pt

ORCID ID : 0000-0001-5356-0931

Reçu le 3-11-2016 / Évalué le 15 -11- 2016 / Accepté le 05 -12- 2016

La découverte de Galisson, une découverte pour moi si reconfortante !

Résumé

Adoptant une logique d'expérialisme critique, l'auteur révèle comment sa rencontre avec la pensée de Galisson a dissipé ses doutes et l'a incitée à conceptualiser la Didactique des Langues-Cultures (DLC) en tant que discipline de formation, de recherche et d'intervention. Chez ce didactologue, elle a découvert des problématisations concernant des questions qu'elle avait également amorcées sur la nature de la DLC, son autonomie, sa liaison avec la linguistique appliquée, sa dimension interactive, l'observation-problématisation et la théorisation interne, le recours à des savoirs issus d'autres disciplines, le rapport entre les connaissances académiques et les pratiques professionnelles et la conceptualisation en tant qu'alternative à l'applicationnisme.

Mots-clés : Didactique des Langues-Cultures (DLC), applicationnisme, conceptualisation, autonomie, intervention

Resumo

Numa lógica de experiencialismo crítico, a autora narra como o seu encontro com o pensamento de Galisson a tranquilizou e a estimulou a conceptualizar a Didática como área de formação, investigação e intervenção. Neste autor encontrou problematizações sobre questões que, também a ela, preocupavam, tais como: a natureza da Didática das Línguas e Culturas (DLC), a sua autonomização, a relação com a linguística aplicada, a sua dimensão interativa, a observação problematizante e a teorização interna, o recurso a outros saberes, a relação entre o saber académico e a prática profissional, a conceptualização como alternativa ao aplicacionismo.

Palavras-chave : Didática das Línguas-Culturas (DLC), aplicacionismo, conceptualização, autonomia, intervenção

Discovering Galisson was reassuring for me!

Abstract

In a reflective lived experienced-based approach the author reports how discovering Galisson's reflections was reassuring for her and helped her to conceptualize Didactics as a teaching, research and intervention domain. In Galisson's ideas she echoed her own concerns such as: the nature of Didactics, its developing autonomy, the relation to applied linguistics, the contributions of other sources of knowledge, the interactive dimension, the relation between academic knowledge and professional practice, conceptualizing as an alternative to application.

Keywords: DLC, application, conceptualization, autonomy, intervention

Introdução

Estávamos em 1976 e vivíamos em Portugal os grandes desafios do período pós-revolução de 25 de Abril de 1974, entre os quais o da expansão e democratização do sistema educativo. Para contextualizar a narração que vai seguir-se, deve salientar-se que a expansão da formação inicial de professores se processava então a uma escala muito mais alargada, geográfica e institucionalmente falando. Além disso, estava a ser pensada e concebida em moldes diferentes dos que até então eram consagrados. Assumi, nesse contexto, a responsabilidade e o desafio de ensinar Didática e, mais concretamente, Didática de Línguas, nos recentemente criados cursos de formação de professores numa das universidades novas, também elas recentemente criadas, as quais, tendo claramente assumido a formação de professores no seio da sua missão, desenharam cursos específicos para esse sector e incluíram, nos seus currículos, as disciplinas de Didáticas específicas, ou seja, Didáticas das várias disciplinas. Por se tratar de um texto vivencial, quis deixar o cursor correr mais livremente sem me sentir armadilhada nas teias da escrita académica e sem a preocupação de fazer citações, uma liberdade que, nesta fase final da minha carreira, me parece lícito conceder-me, sem que isso constituía uma crítica ou uma insinuação para desincentivar a escrita de textos mais formais.

1. Ensinar Didática na Universidade

Naquela época, ensinar Didática numa universidade era um desafio e diria até um atrevimento, se não mesmo uma afronta. “Que sentido faz uma disciplina de didática num curso universitário?” “Nessa matéria não se trata apenas de umas tantas normas, umas técnicas que visam aprender como ensinar?” “Deverá uma

matéria normativa, prescritiva, sem base científica e investigativa ser ensinada na universidade?” Isso não se aprende na escola, no estágio, ou mesmo na profissão, com os outros colegas?” Estas eram algumas das questões que muitos dos nossos colegas universitários nos dirigiam num tom argumentativo, depreciativo e quase não deixando campo a debate, tão fortes eram as suas convicções e enviesamentos. Em abono da verdade, tenho de constatar que também havia os que defendiam a existência e a relevância da Didática, reconhecendo-lhe o seu valor formativo não necessariamente técnico.

Foi neste ambiente efervescente que assumi pensar o ensino da Didática, inicialmente da Didática de Línguas, em ambiente universitário. Tendo sido professora do ensino liceal (hoje correspondente ao 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) durante sete anos e supervisora de estágios pedagógicos durante dois, tomei essa experiência como campo de reflexão a explorar. Aí encontrei um dos meus referentes. O outro fui buscá-lo a leituras que, na época, não se baseavam muito em investigações no terreno, mas antes tinham um pendor mais teórico, fortemente influenciadas pelas correntes linguísticas e psicológicas em voga, sendo maioritariamente estrangeiras. Numa estratégia de experiencialismo crítico, eu estava a construir um campo de trabalho a partir da prática, através da conceptualização, reflexão, observação, transformação e diálogo comigo, com a minha atividade e com os outros. Não tinha, na altura, como hoje tenho, uma consciência tão acentuada do que estava a acontecer nesse processo reflexivo-crítico.

Com estes dois referentes, um baseado na prática e outro na teoria, não admira que a minha conceptualização buscasse a articulação entre os dois. Recordo as preocupações que me assaltavam na altura: Qual o sentido de ensinar didática na universidade? A didática é uma área científica? O que é a didática, afinal? Qual o papel da didática nos cursos de formação de professores? O que ensinar na disciplina de Didática de Línguas? Como ensinar didática? Quais as características da disciplina de didática? O que há de comum a todas as didáticas específicas, no caso vertente, as disciplinas de didática específica de cada uma das línguas? Qual a relação da didática com as outras disciplinas? Qual a articulação com o estágio pedagógico? Qual o perfil dos professores de didática? Em que departamentos se devem situar os professores de didática, nos de educação ou nos da especialidade? Por que razão algumas instituições incluíram nos seus currículos disciplinas de desenvolvimento curricular em vez de didática?

Era, sem dúvida, uma agenda muito vasta e muito complexa. Mas muito desafiante. E de desafios eu sempre gostei.

2. Pensar a Didática de Línguas na Universidade e encontrar o pensamento de Galisson

Convenhamos que, realmente, a agenda era muito exigente e que havia, nessa época, muito pouco pensamento sobre a epistemologia da didática e sobre a metodologia do seu ensino. Mas o caminho faz-se caminhando, afirmou o poeta Antônio Machado. Meti-me, pois, ao caminho. Concebi o ensino da didática, dimensão que passou a designar-se por Didática curricular¹, como disciplina de interface entre os vários saberes disciplinares necessários à formação de um professor de ... (especialidade). Mais do que de interface, via-a como uma disciplina de integração, de articulação de saberes mobilizáveis em função de uma atividade: a de ensinar. Teria de ser uma disciplina teórico-prática em que os alunos pudessem ser informados e informar-se, mas também “meter as mãos na massa” através de pequenas experiências que os levassem a experimentar a complexidade desse ato e, sobre ele, terem oportunidade de refletir, discutir, questionar, interiorizar.

Tomei a didática profissional, isto é, a que os professores praticam na sala de aula como um dos referentes da formação que queria proporcionar aos meus estudantes e a investigação em didática como o outro. Articulei estas três dimensões (curricular, profissional e investigativa) no que graficamente configurei como um tríptico, a que chamei tríptico didático, salientando que as três dimensões se reconfiguram, mas não desarticulam, sempre que cada uma delas assume a centralidade (Alarcão,1994)². Defendi também a existência de um núcleo de saberes comum à aprendizagem de todas as línguas (Alarcão,1991), com reflexos na conceção de didática de todas as línguas e inseri a dimensão das culturas no núcleo temático da Didática de Línguas.

Na minha viagem de exploração e conceptualização, descobri o pensamento de Robert Galisson. Primeiro, através do *Dictionnaire de Didactique des Langues*, publicado em 1976, da sua autoria em conjunto com Coste (Galisson & Coste, 1976), que muitas vezes utilizei na preparação das minhas primeiras aulas de Didática de Línguas com a finalidade de compreender e poder transmitir corretamente conceitos necessários à compreensão da realidade didática.³ Posteriormente, pela leitura entusiasmada e entusiasmante do artigo “*Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?*” que foi extremamente reconfortante para mim por nele encontrar um quadro referencial em que me podia rever. Galisson passou então a ser para mim uma referência. E o que é uma referência? Alguém que se admira, se lê criticamente, a ele se recorre para sugestões e clarificações. Uma personalidade que a comunidade académica não quer, nem deve ignorar ou deixar de referir.

Neste autor encontrei problematizações sobre questões que estavam subjacentes às que também eu levantava, como acima exposto, e que agora sintetizo nos seguintes tópicos: a natureza da Didática das Línguas e Culturas (DLC), a sua autonomização, a relação com a linguística aplicada, a sua dimensão interativa, a observação problematizante e a teorização interna, o recurso a outros saberes, a relação entre o saber acadêmico e a prática profissional, a conceptualização como alternativa ao aplicacionismo.

Reconfigurando estas questões e contextualizando-as na atualidade, tecerei sobre elas algumas considerações.

3. A natureza da DLC, a sua autonomização, a relação com a linguística aplicada

A DLC é um campo disciplinar centrado no ensino e nas aprendizagens (hoje consideradas nas suas dimensões formais, não-formais e informais) das línguas e das culturas com elas relacionadas no que concerne às suas finalidades, conteúdos, atores, processos e contextos. Com um pilar assente num conjunto de saberes mais abrangentes (que normalmente designamos por Didática Geral ou simplesmente Didática) e outro pilar no conteúdo linguístico, este campo disciplinar deu um primeiro sinal de autonomização ao assumir a especificidade da sua natureza, inerente à matéria a ensinar e aos processos de aprender as línguas e as culturas. Numa lógica de especificidade, cada língua teria a sua didática, o que justificava a existência das Didáticas específicas: Didática de Português, Didática de Francês, Didática de Inglês, Didática de Alemão, Didática de Espanhol ...

Independentemente da língua específica em questão, reconheceram alguns, entre os quais Galisson e eu própria, a existência de um conjunto comum de saberes, transversal ao ensino de todas as línguas. Daí a designação de Didática de Línguas e Culturas, como uma área mais abrangente e mais articulada.

A tendência para a superespecialização que, em 1991, Galisson considerou um *épiphenomène récent* é hoje, também, de certo modo, contrariada pelas abordagens do plurilinguismo e da intercompreensão. Ao salientarem, na aprendizagem de línguas, a sua utilidade e o seu valor como veículo experiencial de comunicação e promoção de valores humanos, e não tanto como um distanciado objeto de estudo em si mesmo, estas abordagens capitalizam o que, de comum, as línguas possuem e apelam às capacidades de descoberta e de transferência de que os seres humanos dispõem entre os seus múltiplos recursos.

Estamos em presença de duas tendências, a da especialização, por um lado, e a da convergência, por outro, tendências que requerem, a meu ver, um equilíbrio

de forças ideológicas, políticas e pedagógicas, um verdadeiro processo de inter-compreensão entre didatas com perspectivas diferentes e um pensamento muito profundo sobre as finalidades e as modalidades do ensino das línguas não só no momento presente mas numa visão prospetiva.

Para além desta deriva a partir da didática geral e, mais recentemente das didáticas específicas de cada língua, a DLC fez um percurso que a desamarrou de duas disciplinas, mais nobres e mais prestigiadas, a que, em certo tempo, se enfeudou, sendo como que um seu campo subsidiário de aplicação. Refiro-me à psicologia e à linguística, nomeadamente na vertente da linguística aplicada, tendo-se mesmo assistido a fortes disputas em relação a este campo de ação e de investigação. Eu diria que a DLC muito ganhou por ter tido este “colo” e pela necessidade de, ao crescer e ao pensar-se como campo disciplinar distinto, se independentizar da linguística, sem contudo com ela cortar os laços, como em seguida veremos.

Neste processo de autonomização e de clarificação da natureza da disciplina, Galisson marcou presença, ao defender a DLC como disciplina transversal e ao clarificar a sua relação com a linguística (Galisson, 1986, 1999, 2009). Fê-lo com forte convicção, enfrentou críticas, defendeu-se, reconheceu a necessidade de confrontos e aproximações entre autores com diferentes “backgrounds”, ganhou seguidores e credibilidade.

4. A dimensão interativa da DLC, o recurso a outros saberes e a manutenção da identidade

Se retomarmos a caracterização da DLC acima apresentada como campo disciplinar centrado no ensino e nas aprendizagens das línguas e das culturas com elas relacionadas no que concerne às suas finalidades, conteúdos, atores, processos e contextos, facilmente nos apercebemos da complexidade do seu campo de ação e do seu objeto de investigação. A atuação didática, o conhecimento sobre essa atuação e a formação para agir didaticamente implicam lidar com o conhecimento das políticas educativas, com saberes praxeológicos relativos aos conteúdos a ensinar e aos modos de ensinar e avaliar, para além de conhecimentos sobre os atores envolvidos e os contextos em que atuam. Se elencássemos os campos disciplinares com as quais a didática tem de interagir, destacaríamos certamente as ciências da especialidade, nomeadamente as da linguagem, as ciências da educação, as ciências da comunicação, as políticas educativas, a psicologia e a sociologia, sabendo que todas elas se desdobram em áreas mais específicas.

Mas mais importante do que elencá-las, é compreender a relação que com elas estabelece. Não se trata de uma relação de subserviência, de uma lógica

aplicacionista, telecomandada do exterior, nem de uma relação de recurso feito por um parente pobre a um parente nobre, mas de uma relação de interpelação entre pares e de intercompreensão, justificada pela caracterização das situações didáticas e pela identificação de saberes disponíveis noutras áreas disciplinares que podem trazer contributos para a sua compreensão e resolução. É este espírito de, por um lado, humildade e abertura mas, por outro, afirmação e confiança em si que devem caracterizar hoje as relações entre cientistas das várias áreas e entre estes e os profissionais.

Galisson aborda este assunto de um modo muito claro, ao afirmar que os didatas não são “importadores de teorias”, ao substituir a designação de “disciplinas-mãe” por “disciplinas de recurso”, ao defender a abertura da didática às outras disciplinas numa atitude pluridisciplinar mais até do que interdisciplinar, ou seja, mantendo cada disciplina a sua identidade e estatuto, (Galisson, 1986, 1999, 2009). Também neste aspeto há que defender um equilíbrio entre “fechar-se na didática” e abrir tanto as fronteiras que deixa de se saber onde acaba esta área disciplinar e começam as outras, uma situação que me parece perigosa para o ainda frágil processo de autonomização e credibilização da DLC.

Sentimos vivamente este problema em Portugal nos anos iniciais da construção epistemológica da didática das disciplinas, nas décadas de 70, 80 e início de 90 do século passado. O problema parecia estar ultrapassado, mas não está. Estava latente e ressurgiu evidenciado em questões que, de novo, se levantam e são afinal as mesmas de há 30 anos atrás, a saber: o que é afinal a didática? Quais os contornos desta área disciplinar?

Não posso dizer que se trata de uma situação generalizada, pois há instituições e centros de investigação onde a didática, tal como a vimos descrevendo ao longo deste texto, se mantém uma chama viva, nomeadamente aquele em que me insiro: o CIDTFF/UA (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, sediado na universidade de Aveiro). Mas mesmo aí, de vez em quando é necessário recordar o conceito para evitar derivas ou analisar as questões levantadas para atualizar o conceito. Noutros meios académicos, a situação é mais complexa. Fiquei triste quando, há umas semanas, as ditas perguntas, referidas anteriormente, me foram dirigidas por um grupo de académicos, professores de mestrados em ensino. Relacionei-as com outras situações que me têm sido relatadas e dei comigo a pensar nas possíveis razões para este fenómeno.

Não sei explicá-lo, para já e, por isso, deixo apenas algumas interrogações. Será que o trabalho conceptualizador que temos vindo a fazer sobre a identidade epistemológica da DLC não tem sido bem divulgado e sujeito à crítica construtiva dos nossos

pares? Não creio inteiramente que esteja aí a resposta, a avaliar pelas citações de obras em que ele tem sido publicado, embora verifique que isso acontece num círculo bastante fechado, numa ainda luta académica pelo pensamento de cada um ou de cada escola, mais do que pela assunção ou rejeição crítica dum pensamento disciplinar mais paradigmático. E constato também que as citações e as referências se vão tornando mais raras, aspeto a que voltarei de novo. Admito que, nalgumas instituições, a diminuição drástica de estudantes em cursos de ensino de línguas, tenha levado os didatas a desinteressar-se por uma das dimensões da didática: a dimensão curricular acima referida. Mas a didática não se esgota nessa dimensão; há muito trabalho a fazer com os professores na dimensão profissional da didática. E há muito campo a explorar, com e sem os professores, na dimensão investigativa. Para não falar na consciencialização, crescente, da dimensão política focada na relação entre a didática e a sociedade, no estudo e nas tomadas de posição sobre políticas educativas e nas atitudes e posições assumidas pelos professores relativamente à DLC e aos contextos do seu ensino.

Deixo no ar uma outra interrogação: será que, com o fenómeno da internacionalização e a crescente influência da língua inglesa, a designação de DLC está a perder-se a favor de outras designações como “educação em línguas”? Como sabemos, embora o termo “didactics” exista na língua inglesa, ele não tem tradição de uso. Em vez de “didactics”, nas culturas anglo-saxónicas, fala-se em “methods of teaching” e, mais recentemente, em “language education”. Compreende-se por isso que, ao escrevermos artigos em inglês, o que hoje é muito comum, substituamos “didactics” por “language education”. Além disso, “educação em línguas” parece-nos hoje uma expressão mais nobre e é certamente influenciada pela credibilidade que a expressão “educação em ciências” tem grangeado ao longo dos tempos.

Mas pode haver outras explicações. A geração que se esforçou por construir e defender a epistemologia da DLC em Portugal está a sair de cena e nesse processo de apagamento, os seus escritos começam a não ser referidos e vão-se diluindo. É interessante perguntar como olham as novas gerações para os trabalhos da geração que as antecederam? Também neste aspeto não podemos generalizar. Ao lado do respeito e da manutenção de uma linha de continuidade com o pensamento construído, persiste o hábito de querer começar tudo de novo ou, eventualmente até, de “querer matar o pai” para ser mais fácil afirmar-se.

Nesta minha divagação problematizante, gostaria de deixar mais algumas pistas possíveis. Será que as problemáticas atuais e a nossa consciencialização da sua complexidade e das nossas limitações precisam de novos caminhos epistemológicos libertos de fronteiras e limites disciplinares, o que justificaria uma fragilização da didática como campo disciplinar? Ou será ainda que, mesmo reconhecendo

fronteiras, temos de saber conviver com elas quando a natureza dos problemas reais assim o exige, recorrendo a abordagens investigativas e pedagógicas mais plurais, mais interativas e mais colaborativas?

Estas duas questões remetem-me de novo para a questão da pluridisciplinaridade acima abordada, ao referir-me à posição de Galisson sobre a relação com as outras disciplinas (Galisson, 1986, 1999, 2009).

Da minha experiência de colaboração com pessoas de outras áreas disciplinares, retiro o seguinte. Primeiro, é fundamental que, quando nos reunimos, seja muito claro à partida, a razão pela qual nos reunimos e também muito claro o objetivo do trabalho a empreender. Em segundo lugar, é igualmente importante que todos tenham uma atitude de abertura, de colaboração, de intercompreensão, de respeito pelo saber disciplinar de cada um, de curiosidade intelectual pelo que cada um pode trazer, como contributo, para o estudo do problema em questão ou para a realização da tarefa em causa.

5. A observação problematizante, a teorização interna e a conceptualização como alternativa ao aplicacionismo

Galisson tem defendido a “teorização interna” e a atitude heurística dos didatas - académicos e professores - a partir da observação das situações didáticas reais (Galisson, 1986, 1999, 2009). Ainda que o caminho mais plural e interativo a que acabo de aludir venha a ser o caminho a trilhar futuramente, a problematização a partir da observação da realidade será sempre um bom ponto de partida para a teorização como construção de saber num campo de ação pragmático e interventivo como é o da DLC. Recordo-me bem e relembro o esquema de Galisson na página 11 do seu artigo publicado em *Referências* (1998) em que, ao modelo platónico da construção do conhecimento, dedutivo, partindo da teoria para a sua aplicação prática, o autor opõe a abordagem didactológica segundo a qual a conceptualização se dá a partir da observação da prática e da sua problematização para a ela de novo voltar. Salienta o autor que, no primeiro caso, o objetivo final é a teorização; no segundo, é a intervenção. Trata-se, porém, de uma intervenção teorizada e teorizante na medida em que a prática e a teoria interagem no caminho da construção do saber contextualizado, numa lógica de teorização interna.

Conceptualização e intervenção são dois conceitos que atravessam os escritos de Robert Galisson. Este autor desenvolveu mesmo um aparelho conceptual de referência, orientador da compreensão e da ação na esfera do ensino e da aprendizagem das línguas e culturas nas suas dimensões macro e micro e nos seus modos operatórios, identificados como unidades de análise e suscetíveis de conceder coesão

aos vários elementos intervenientes nas situações educativas (Galissou, 1991,1999, 2009; Galissou & Puren, 2009). Esta matriz, em aberto na opinião do próprio autor, trazia no seu seio uma possível agenda para a investigação em DLC. Apesar de Galissou a considerar uma representação simplificada e funcional da disciplina no seu todo, creio que é, mesmo assim, muito complexa, não se tendo, talvez por isso, constituído como uma matriz de uso generalizado. Talvez nem fosse isso o que Galissou esperava, pois ele mesmo afirmou que não se tratava de um programa, mas sim de um ato de fé, de um aparelho conceptual a balizar o terreno da disciplina. Chamar-lhe-ei, pois, um referencial que dá evidência aos elementos a considerar na DLC que, como já afirmei e de novo repito, é uma disciplina centrada no ensino e nas aprendizagens (hoje consideradas nas suas dimensões formais, não-formais e informais) das línguas e das culturas com elas relacionadas no que concerne às suas finalidades, conteúdos, atores, processos e contextos. É uma disciplina centrada no ensino e na aprendizagem de línguas, situação educativa que, em contextos formais, Galissou caracterizou no enunciado que a seguir se transcreve:

“[la situation éducative] s’inscrit dans un espace et un temps donnés. Plus précisément dans un milieu institué (l’école) - produit d’un milieu instituant (la société) - où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants; l’agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe) mettent en œuvre des procès complémentaires (d’apprentissage et d’enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l’autre (l’agent), à la maîtrise d’un objet (la langue-cible) réputé utile à l’éducation des individus qui forment la société” (Galissou, 1994:33)⁴.

As finalidades da DLC, os seus conteúdos, os atores envolvidos, os processos a adotar e os contextos em que se desenrola estão concretizados, nesta caracterização da situação educativa, prioritariamente contextualizada no que tenho vindo a designar como a dimensão profissional da didática, ou seja, a atuação do professor (Alarcão, 1994). Mas esta mesma situação educativa é o objeto de estudo da didática na sua dimensão investigativa e na sua dimensão formativa de professores. E porque não dizer também na dimensão ética, social e política, tão querida a Robert Galissou (1999, 2009)?

6. A relação entre o saber académico e a prática profissional

Como disciplina de intervenção, a DLC não pode passar ao lado do pensamento sobre a relação entre o saber académico, fruto da investigação, e a prática profissional. Hoje em dia fala-se muito na dimensão social do conhecimento que, tendo uma dinâmica de intervenção para o desenvolvimento, pode assumir características

aplicacionistas ou socio-construtivistas. Pelo que tenho vindo a defender e sentindo-me apoiada pelo pensamento de Galisson, diria que a DLC, pelo seu acentuado vetor interventivo, pela sua natureza teórico-prática e pela preponderância do papel dos professores como seus agentes, não pode funcionar em mundos separados: o dos investigadores académicos, o dos políticos, o dos pensadores curriculares e o dos professores executantes. Há que deitar abaixo os muros que ainda os separam e, para tal, não é necessário que cada um desses grupos perca a sua identidade, mas apenas que queiram e consigam conjugar olhares, saberes e formas de operacionalização.

Por uma questão de sistematização, Galisson estabelece a diferença entre o modo didactológico ou teórico, o didactográfico ou praxeográfico e o didático ou prático (Galisson, 1991). E afirma que, pela sua natureza investigativa, o primeiro tende a situar-se primordialmente nas universidades e centros de investigação, enquanto o segundo, que tem a ver com a produção e materiais didáticos, envolve professores e equipas de especialistas e o terceiro tem o seu campo de ação na sala de aula. Ao associar diferentes agentes e locais a cada um dos modos de aproximação à matéria a trabalhar, poderia pensar-se que Galisson reduz o papel dos professores a meros executantes do pensamento de outros. De forma alguma. A sua convicção da importância dos professores na construção da DLC perpassa os seus escritos e o autor considera estes agentes fundamentais no processo de teorização interna da disciplina. Além disso, importa ressaltar que os tempos mudam e temos de admitir que esta dinâmica colaborativa entre académicos e professores com vista ao desenvolvimento do campo de ação conjunta, embora com visões e papéis distintos, tem vindo a desenvolver-se, não isenta de dificuldades, mas na exploração das suas potencialidades, como se evidencia numa tese de doutoramento que recentemente orientei (Canha, 2013).

Esta aproximação interprofissional deve-se, a meu ver e entre outras razões, à influência da realização de pós-graduações pelos professores, que trazem consigo para as universidades e os centros de investigação os problemas concretos do terreno, criando condições de reflexão conjunta com os académicos. Mas também à consciência da natureza teórico-prática, interventiva da didática. E ainda à assunção, por um número crescente de professores, de que ser professor é também compreender as finalidades, o conteúdo, os processos e os contextos de ensino e aprendizagem da sua disciplina para, como um dos atores mais influentes, poderem melhorar a qualidade das situações educativas e contribuir para a construção do saber didático.

Não poderia terminar este texto sem fazer uma referência à formação de professores, nas suas vertentes inicial e contínua. Muito brevemente, direi que advogo a formação contínua em contexto de trabalho e acredito nas potencialidades dos

movimentos focados nas problemáticas reais, na sua caracterização a partir da observação, iluminada pelas construções teóricas que entretanto se vão desenvolvendo e na experimentação transformadora. Mas se estas capacidades devem fazer parte do perfil do professor, utilizando-se, por vezes, a designação de professor-investigador para o acentuar, elas devem estar presentes nas atividades dos currículos de formação inicial de professores, contexto em que considero que a didática, a didática, na sua vertente curricular, é uma disciplina nuclear e deve ser ensinada numa perspetiva crítica, reflexiva e autonomizante. Formar bons professores é também uma dimensão social do conhecimento.

Galisson, uma referência

Termino este meu texto com um agradecimento a Galisson por ter sido para mim uma referência científica, pedagógica, ética e política. E mais não digo porque mais não é preciso dizer.

Referências

- Alarcão, I. 1991. « Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira ». *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, p. 81-85.
- Alarcão, I. 1994. « A didática curricular na formação de professores ». Em A. Estrela & J. Ferreira. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Atas do IV Colóquio AIPELF, p. 723-732.
- Alarcão, I., Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H., Melo, S. & Santos, L. 2009. « Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? ». *Études de Linguistique Appliquée*, 153, p.11-24 .
- Canha, M. B. Q. 2013. *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf> [consulté le 03/11/2016].
- Ferrão-Tavares, C. 2014. « La didactique des langues-cultures à l'heure de la virtueréalité ». Em Santos, A. C., Gonçalves, A. R., Sequeira, P. & Sousa, T. S. *Intercompreensão, Plurilinguismo & Didática das Línguas. Uma Viagem entre Culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*. Chamusca: Edições Cosmos
- Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». *Études de Linguistique Appliquée*, 64, p. 39-54.
- Galisson, R. 1990. « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt Ans de Réflexion Disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures* n° 79, p 9-34.
- Galisson, R. 1991. « Où va la didactique du français langue étrangère? » *Intercompreensão*, 1, Santarém : Escola Superior de Educação, p.11-44.
- Galisson, R. 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives ». *Intercompreensão*, 4, Santarém : Escola Superior de Educação p.7-30.
- Galisson, R. 1994. «Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues et cultures en France. État des lieux et perspectives». *Revue Française de Pédagogie*, 108, p.25-37.

Galisson, R. 1998. « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? *Referências-Ressources* » n° 11, Junho de 1998. Lisboa: APPF, p. 6-15.

Galisson, R. 2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (Contexte français) ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*. N°155, p. 271-357. <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-3.htm> [consulté le 15 août 2016].

Galisson, R., Coste, D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.

Galisson, R., Puren, Ch. 1999. *La formation en questions*. Paris: CLE International. Didactique des langues étrangères.

Martins, I. P. Andrade, A.I., Moreira, A., Araújo e Sá, M. H., Nilza, C. & Paredes, A. F. (eds.) 1991. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Notas

1. O interesse pela conceptualização da Didática curricular justificou a realização de um Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino consagrado ao tema, que teve lugar em 1991 na Universidade de Aveiro e cujas Atas foram publicadas (Martins, I. P. & al. (eds.), 1991).

2. Mais tarde, e por influência de outras colegas, o tríptico desfez-se para introduzir uma outra dimensão no trabalho didático e na investigação em didática: a dimensão política (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009), mas a ideia de base mantém-se.

3. Esta obra, como o próprio autor afirmou mais tarde, tinha a intenção de ser um contributo constitutivo da nova disciplina de Didática das Línguas e Culturas e atestar simbolicamente a sua emergência (Galisson & Puren, 1999:75).

4. Veja-se, a este propósito, a interessante perspetiva da integração das novas realidades virtuais nas situações educativas (Ferrão Tavares, 2014).