

APPRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

ENSINAR e
APRENDER LÍNGUAS
HOJE

Nº: 25

Dezembro de 2001

PREÇO: 2,49 EUROS

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 25

Dezembro de 2001

Director:

Abílio Amiguinho

Director Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Tema Central:

Carlos Afonso e Teresa Coelho

Revisão:

Ana Margarida Marques e Teresa Oliveira

Capa:

Cristina Sala

Secretariado:

Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroiteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

Conselho Editorial:

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

Colaboram neste Número:

Anne Studer, António Costa, Carlos Afonso, Carole Young, Domingos Buchinho, Ernesto C. Martins, Fernanda Barrocas, Fernando Oliveira, Glória Fischer, Gretchen Sunderman, Isabel Silva, James P. Lantolf, Joëlle Ghazarian, João Caramelo, José Alberto Correia, Kenneth Parr, Luís Pinheiro, Manuela Tavares, Maria João Mogarro, Maria José Alfaia, Teresa Coelho e Teresa Almeida

Composição e Fotografia:

Jorge Santos

Impressão, Montagem e Acabamentos:

Toldigráfica

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301 PORTALEGRE CODEX

Tiragem:

1000 exemplares

Depósito Legal:

14 293/86

Preço:

2.49 euros (500\$00)

Assinaturas:

3 números: 5.99 euros (1.200\$00)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

<p>Editorial 3</p> <p>Entrevista <i>Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira</i> Entrevista de Carlos Afonso 4</p> <p>Tema Central: Ensinar e Aprender Línguas Hoje</p> <p><i>Do carácter emocional da língua</i> Joëlle Ghazarian 12</p> <p><i>O texto literário na aula de português língua estrangeira – da estranheza ao deslumbramento</i> Fernanda Barrocas 18</p> <p><i>O que é ser professor de Línguas Estrangeiras?</i> Carlos Afonso 22</p> <p><i>Notícias do meu país</i> Teresa Coelho 30</p> <p><i>Motivation in the Language Classroom</i> Carole Young 36</p> <p><i>Towards a Definition of the Native Speaker</i> Kenneth Parr 47</p> <p><i>Políticas linguísticas numa Europa multilingue e multicultural</i> <i>Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas</i> Glória Fischer 54</p> <p><u>Neste número destacamos...</u> <i>The Struggle for a Place in the Sun: Rationalizing Foreign Language Study in the Twentieth Century</i> James P. Lantolf & Gretchen Sunderman 59</p> <p>Experiência de Formação e Inovação <i>O projecto de criação da “Casa Museu de Alpalhão”</i> <i>Um caso de animação e de desenvolvimento local</i> Maria José Alfaia e Teresa Almeida 83</p>	<p>Educação e Desenvolvimento Local <i>Linhas gerais para uma reflexão em torno da problemática das relações entre educação e desenvolvimento local</i> José Alberto Correia e João Caramelo 88</p> <p>Escola e Património <i>Escola e Património: A Torre de Londres e os Castelos do Norte Alentejano</i> Domingos Bucho 90</p> <p>Educação para o Turismo <i>Um dos reptos do milénio: a educação para o turismo</i> Ernesto C. Martins 105</p> <p>Centros de Recursos / Bibliotecas Escolares</p> <p><i>Rede de Bibliotecas Escolares</i> Manuela Tavares 111</p> <p><i>Criação e desenvolvimento de bibliotecas escolares: Problemas e orientações estratégicas</i> Fernando Oliveira 116</p> <p>Desenvolvimento Psicossocial do Estudante do Ensino Superior <i>O Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior. O modelo de Erikson e Marcia a propósito da construção da identidade</i> Isabel Silva 121</p> <p>Como Fazer <i>E depois? É só uma rede...</i> António Costa e Luís Pinheiro 127</p> <p>Notícias da ESEP 131</p> <p>Notas de Leitura 133</p>
--	---

Editorial

No ano em que se celebrou por toda a Europa o Ano Europeu das Línguas, era quase inevitável que a APRENDER dedicasse um número à temática do ensino e da aprendizagem das línguas. Parte substancial da revista é, assim, preenchida com temas alusivos a esta área. Para isso, procurou-se recolher uma série de participações que permitissem uma visão alargada dos desafios que se colocam, hoje, a todos os que, de uma maneira ou de outra, estão implicados na questão em apreço – professores, alunos e investigadores; instituições ligadas ao ensino das línguas; responsáveis por estruturas ministeriais; publicações especializadas.

Apesar de não termos conseguido obter todas as participações que solicitámos, no presente número da revista aborda-se a questão dos referidos desafios numa perspectiva pluri-nacional e pluri-linguística, com visões nem sempre coincidentes e, por isso mesmo, estimulantes, das mais variadas entidades e personalidades.

Assim, temas como “o que é isso de aprender ou ensinar uma língua estrangeira?”, “qual o papel das instituições de formação?” e “qual o lugar das línguas menos divulgadas num contexto crescente de globalização, em que a língua Inglesa tende a ser dominante?” constituem o eixo central de muitos dos artigos recolhidos. A Língua Portuguesa não deixa, também, de estar presente, no seu registo de língua estrangeira ou segunda língua.

Um natural destaque deve merecer a “mesa-redonda” que incluímos, e na qual contámos com a participação de personalidades de relevo, a nível internacional, na área específica que elegemos como tema central. De entre estas, permitimo-nos destacar a Professora Doutora Isabel Hub Faria, na sua qualidade de responsável nacional pelas comemorações do Ano Europeu das Línguas, que, além das restantes, abordou questões relativas a esse acontecimento e do qual faz um balanço francamente positivo.

Mas nem a vida de uma instituição como a ESEP, nem as preocupações de natureza científica no mundo da educação, se resumem ao ensino e aprendizagem das línguas.

Nesse sentido, a APRENDER não deixa de incluir a abordagem de contributos noutras áreas. Neste particular, merece uma atenção especial a descrição e discussão de uma experiência de envolvimento da ESEP com a comunidade, no que ela implica de parceria no seu sentido mais dinâmico e mutuamente enriquecedor. Trata-se do projecto de criação da “Casa Museu de Alpalhão”, integrado numa das áreas que têm sido privilegiadas pela Escola, a saber, a valorização de saberes e sinergias locais, em áreas geográficas comumente consideradas como possuindo um potencial de intervenção cultural deficiente. O que este projecto demonstra é que, pelo contrário, a aparente falta de recursos, ao invés de se considerar como entrave ao desenvolvimento local, deve ser tida como gerador de novas dinâmicas de intervenção, desde que enquadradas em projectos coerentemente estruturados.

De caminho, este tipo de actuação da ESEP dá passagem para salientar que a maioria dos artigos deste número da APRENDER são da autoria de docentes “da casa”. Longe de constituir uma questão de isomorfismo empobrecedor, este facto, pelo contrário, demonstra o potencial diversificador e diversificante da produção científica dos nossos recursos, e do ensino superior politécnico em geral, tantas vezes desvalorizado e minimizado.

As áreas de intervenção de uma Escola como a nossa, de que são exemplo quer os projectos como o que referimos acima, quer a produção e existência de uma revista como a APRENDER, com uma forte participação dos nossos próprios docentes, mas que tem sido capaz de se abrir ao exterior – o que corresponde, no fundo, ao seu próprio estatuto editorial – demonstram que, também ao arripio do que muitas vezes se pensa, a interioridade não pode nem deve constituir desculpa para lamentações inconsequentes, mas estímulo para uma actuação dinâmica, que não nos amedronta, nem nos tolhe a vontade.

Carlos Afonso

Entrevista

Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira

Entrevista de: Carlos Afonso

Na secção "Entrevista" do presente número da APRENDER, decidimos colocar a um grupo de docentes e investigadores da área uma série de questões sobre o ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira (LE). Por razões logísticas e de agenda, as questões foram colocadas via correio electrónico, sendo as respostas devolvidas pela mesma via.

Responderam à nossa solicitação as personalidades a seguir referidas.

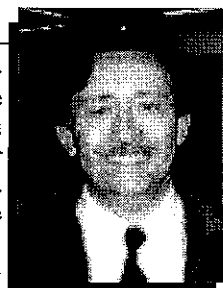
Professora Doutora Isabel Hub Faria (IHF), Professora Catedrática do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde lecciona cadeiras das áreas de Psicolinguística e de Ciência Cognitiva. Doutorada em Linguística pela Universidade de Lisboa, possuindo, ainda, o grau de *Master of Science in Sociology (with Special Reference to Education)*, pelo Institute of Education, London.

Directora do Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Coordenadora nacional do "Ano Europeu das Línguas - 2001", nomeada pelo Ministro da Educação. Responsável por diversos projectos e programas, de âmbito nacional e internacional, nos domínios da Linguística Geral, Ciência Cognitiva, Neurolinguística, Sociolinguística, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Aquisição do Português como L1 e L2, Linguagem e Cognição, Processamento de Línguas Naturais, Gramática Cognitiva, Aquisição e Desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como L1 e L2, Psicolinguística. Titular de vários cargos e funções de natureza académica e associativa. Autora e co-autora de diversas publicações e comunicações em congressos nacionais e internacionais nas áreas acima referidas, algumas das quais lhe mereceram a atribuição de galardões.



Professor Doutor Francisco Marcos-Marín (FM), Catedrático de Linguística Geral da Universidade Autónoma de Madrid. Doutor em Filosofia e Letras pela Universidade Complutense de Madrid. Director Académico do *Instituto Cervantes* (1999-2001). Exerce ou já exerceu actividade docente e de investigação em várias instituições e países, incluindo Portugal. Director de Departamento nas Universidades de Valladolid e Autónoma de Madrid, Coordenador da *División de Filología* nesta Universidade, Presidente de diversas comissões da Universidade e do Ministério de Educação. Director da área de *Indústrias de la Lengua* da Sociedad Estatal para a Execução dos Programas do *Quinto Centenario* (1990-1992). Coordenador e responsável científico de diversos grupos e comissões de trabalho. Membro correspondente e honorário e bolseiro de diversas instituições de ensino ou investigação em diversos países.

Autor de diversas obras e artigos e de comunicações em congressos, sobretudo na área da Linguística e da Língua Espanhola. Autor de obras de ficção e poesia e colaborador em programas de rádio e de televisão em Espanha e em outros países.



Dr. Hellmut Binder (HB)

Coordenador do Serviço Pedagógico do Goethe-Institut/Instituto Alemão em Lisboa.

Professor de Alemão e de Alemão como LE em várias delegações do Goethe-Institut em diversos países do mundo.

Autor de manuais de ensino em língua alemã, nos domínios da Língua, Ciências da Natureza e Matemática.



As referidas personalidades foram convidadas a pronunciar-se sobre um conjunto de perguntas, cuja formulação reproduzimos no início das respostas de cada uma das personalidades referidas, que, a nosso ver, dizem respeito a questões de grande actualidade na área em que incide o presente número da revista.

Assim, em primeiro lugar, quisemos saber em que deve consistir, afinal, aprender uma língua estrangeira. Sabe-se que as competências referidas a este propósito não merecem a unanimidade dos investigadores e professores. Por outro lado, essas competências não são imutáveis e tendem a alterar-se consoante a focalização temporal ou científica usadas. Isso mesmo é patente nas respostas dos nossos convidados.

A Professora Doutora Isabel Hub Faria refere, por exemplo, que a aprendizagem de uma LE faz, necessariamente, apelo aos “conhecimentos ou competências previamente desenvolvidos” na aprendizagem daquilo que designa por qualquer outra “língua natural”, interiorizando os “parâmetros específicos dessa língua”, accionando “os princípios por que se regem as línguas naturais” e pondo-os a funcionar na “compreensão e na produção”. Neste processo estarão envolvidas “competências estritamente linguísticas”, relativas à aprendizagem do léxico, que, no seu entender, integra o “conhecimento da gramática”, desde o nível fonético até ao pragmático. Refere, ainda, a importância do *Portfolio Europeu de Línguas*, que é tratado, com mais detalhe, no artigo da Dra. Glória Fischer, nesta edição da APRENDER. O Professor Francisco Marcos-Marín prefere resumir a resposta a três “capacidades” envolvidas na aprendizagem de uma LE: “a capacidade receptora”, “a capacidade de composição” e “a capacidade de interpretação das chaves culturais”, por mais complexas que estas possam ser. O Dr. Hellmut Binder, referindo, igualmente, a importância das questões culturais na aprendizagem de uma LE, alarga as competências envolvidas à capacidade de “comunicar com os outros”, ou seja, de “ouvir e entender” e “reagir adequadamente”, através da oralidade ou da escrita, fazendo-se, deste modo, entender.

A segunda questão diz respeito ao papel das instituições de formação de professores de LE, tendo, sobretudo, em vista quer as compe-

tências que devem ser aprendidas, quer quais as LE a ensinar/aprender, num momento como o que vivemos, em que se atribui cada vez maior importância ao multilinguismo. A este propósito, refere a Professora Doutora Isabel Hub Faria que é preciso ter em conta as “motivações para a aprendizagem”, reguladas que são por expectativas, nem sempre coincidentes, de pais, decisores e gestores políticos, e que o leque de línguas a aprender deve ser “o mais amplo possível”. Já para o Professor Francisco Marcos-Marín, depois de se referir, talvez polemicamente, ao “fracasso relativo do método comunicativo”, os conteúdos, enquadrados por “esquemas gramaticais”, são “essenciais”. Por seu lado, o Dr. Hellmut Binder, em relação aos professores, remete para as mesmas competências que aponta no caso dos alunos, acrescentando-lhes as “capacidades metódico-didáticas”. Quanto à questão do multilinguismo, refere este responsável pelo Goethe Institut que as LE a aprender não se deveriam resumir às línguas europeias, e nomeadamente ao Inglês, mas deveriam incluir línguas como o Russo, o Árabe ou o Chinês.

Ligada à questão do multilinguismo, surge a da globalização. Tentar saber qual o papel das línguas nacionais neste contexto é, pois, a questão seguinte. Sobre isso, a Professora Doutora Isabel Hub Faria contesta a ideia de que a globalização tenderá a crescer, sobretudo nos moldes geralmente associados à ideia, já que ela não implica, necessariamente, a minoração das línguas e culturas minoritárias. Esta questão exige, no entanto, um “esforço consciente e difícil”, no entender do Professor Francisco Marcos-Marín. Esforço que cada língua nacional deve fazer, no sentido de, enquanto LE, se aproximar das restantes, de modo a promover a divulgação da cultura que lhe serve de suporte, como defende o Dr. Hellmut Binder.

Quanto às tendências actuais no ensino/aprendizagem da LE, que constitui a questão seguinte, a Professora Doutora Isabel Hub Faria refere-se à multiplicidade de métodos hoje existente, acentuando que o “melhor” é “aquele que melhor se adequa ao estilo de aprendizagem do sujeito”; não deixa, no entanto, de destacar o papel dos formadores no que respeita à quantidade e qualidade da exposição à língua-

-alvo, incluindo a “informação gramatical”, que deve ser “explicitada e rentabilizada”. O Professor Francisco Marcos-Marín, por seu lado, defende uma “maior ligação às teorias de aquisição de línguas” e uma “atenção mais decidida aos conteúdos”, com a “recuperação da gramática”. Diferente é a perspectiva do Dr. Hellmut Binder, que acentua “as características comunicativas e cognitivas da LE”.

Finalmente, dada a condição de Comissária Nacional do “Ano Europeu das Línguas – 2001” da Professora Doutora Isabel Hub Faria, colocámos-lhe algumas questões sobre este tema em particular. As respostas dão conta de um balanço francamente positivo das actividades desenvolvidas.

1) O que é, para si, aprender uma Língua Estrangeira? Que competências devem ser adquiridas?

IHF – A pergunta está construída de modo que me permite responder, simultaneamente, a partir da minha formação de linguísta e da minha função de coordenação do AEL 2001, em Portugal.

Primeiro, há que ter em conta que aprender uma língua natural, seja ela materna ou não materna, corresponde a adquirir uma série de competências e a activar outras. Activam-se as capacidades com que se nasce e que, a nível neurobiológico, psicológico e motor, no ser humano, são recrutadas sempre que este se encontra suficientemente exposto a uma língua

natural. Estas capacidades do ser humano, associadas ao que alguns teóricos designam de ‘faculdade de linguagem’, integram muitas das competências linguísticas que se adquirem ao longo da vida. A audição é condição necessária para a percepção do oral; a visão é condição necessária para a leitura e a escrita; o controlo articulatório é condição para a produção do oral; o controlo motor é condição para a escrita e para o gesto; a memória é necessária para o processamento da informação, etc. O pressuposto teórico de existência de uma faculdade humana para a linguagem, organizada como um conjunto de princípios e parâmetros por que se organizam todas as línguas naturais, permite admitir que a aprendizagem de mais uma língua estrangeira não faz, decerto, tábua rasa dos conhecimentos ou competências previamente desenvolvidos, quer na aquisição e desenvolvimento de um primeira língua a que esteja exposto, quer na aprendizagem de outras línguas não maternas. Deste ponto de vista, aprender uma língua estrangeira corresponde a interiorizar os parâmetros específicos dessa língua, a accionar os princípios por que se regem as línguas naturais e a ser capaz de os pôr adequadamente a funcionar, na compreensão e na produção dessa mesma língua.

As competências estritamente linguísticas envolvidas na compreensão e na produção envolvem, obviamente, a aprendizagem do léxico, o que, por si mesmo, integra o conhecimento da gramática que lhe está associada, a todos os níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semântico e pragmáti-

Destaques

Isabel Hub Faria

A aprendizagem de mais uma língua estrangeira não faz, decerto, tábua rasa dos conhecimentos ou competências previamente desenvolvidos, quer na aquisição e desenvolvimento de uma primeira língua a que esteja exposto, quer na aprendizagem de outras línguas não maternas.

As competências estritamente linguísticas envolvidas na compreensão e na produção envolvem, obviamente, a aprendizagem do léxico, o que, por si mesmo, integra o conhecimento da gramática que lhe está associada, a todos os níveis.

Quanto ao multilinguismo na Europa, ele é uma realidade, é uma herança da própria Europa e um valor que importa preservar. Afinal, só em línguas com origem na Europa, encontramos vivas cerca de 225.

[Sobre a questão de quais LE aprender] é de ter em conta as motivações para a aprendizagem, e essas serão, hoje em dia, no que diz respeito às crianças, reguladas pelas expectativas dos pais e pelos decisores e gestores das políticas educativas.

A motivação para a aprendizagem de mais línguas, para além das línguas maternas, pode também dirigir-se para as menos conhecidas ou para as menos representadas.

O ‘melhor’ método de aprendizagem [da LE] é aquele que melhor se adequa ao estilo de aprendizagem do sujeito, na fase da vida e da aprendizagem em que se encontra.

O nosso programa de acções e eventos [relativos ao AEL] coloca Portugal entre os países europeus que melhor incorporaram a mensagem do Ano e levaram a cabo as tarefas necessárias para a trazerem ao público em geral.

co. A forma como estes conhecimentos ficam armazenados na nossa memória de longo prazo importa para o posterior acesso ao léxico, quando este tem de ser usado, isto é, quando é activado em tarefas de compreensão ou de produção de informação verbal oral e/ou escrita.

Mas há, de facto, algumas competências que têm mesmo de ser 'aprendidas', no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. É o caso das competências sociais e culturais, imprescindíveis para a adequação da comunicação e da interacção verbal, oral e escrita.

O desenvolvimento de todos os tipos de competências envolvidas no conhecimento de uma língua nem sempre se faz da mesma maneira em todos os indivíduos, nem necessariamente em simultâneo. Essa é a razão por que é sempre possível desenvolver, por exemplo, competências de compreensão de uma língua, sem que, simultaneamente, o sujeito seja capaz de produzir textos, orais ou escritos, de complexidade semelhante aos que consegue compreender. Por outro lado, ser capaz de produzir enunciados orais gramaticalmente correctos não implica, necessariamente, que a comunicação com um falante nativo dessa língua seja adequada do ponto de vista pragmático e sociocultural. Esta aprendizagem comunicativa implica, na maior parte dos casos, uma competência sociolinguística que se adquire no contacto directo com os contextos reais de comunicação.

A velha ideia, que muitos ainda têm, de que conhecer uma língua é dominá-la como um falante nativo, não só não vai ao encontro da

maior parte dos casos, como constitui um preconceito que pode actuar negativamente sobre a motivação para se aprender uma língua estrangeira.

Os instrumentos linguísticos que têm vindo a ser desenvolvidos nos últimos anos pelo Conselho da Europa, com especial relevo para o *Quadro Europeu Comum de Referência* para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas e para o *Portfolio Europeu de Línguas*, colocam correctamente a questão das competências linguísticas e comunicativas. Além disso, põem à disposição dos aprendentes e dos formadores meios de avaliação e de auto-avaliação de cada uma das competências e dos diferentes níveis de desenvolvimento em cada uma delas. A adopção, em Portugal como no resto da Europa, destes instrumentos, que obviamente implica formação adequada dos formadores e reorganização curricular, irá certamente contribuir para tornar mais visíveis os conhecimentos linguísticos dos sujeitos, quer tenham sido adquiridos em situação formal de aprendizagem quer em situação não formal.

FM – Aprender uma L2 implica possuir três tipos de conhecimentos: a capacidade receptora, a capacidade de composição e a capacidade de interpretação das chaves culturais dessa L2. As chaves culturais são, hoje, muito complexas, porque o conceito de cultura não se centra na cultura humanística tradicional, mas aplica-se a manifestações de carácter económico,

Destaques

Francisco Marcos-Marín

As chaves culturais são, hoje, muito complexas, porque o conceito de cultura não se centra na cultura humanística tradicional, mas aplica-se a manifestações de carácter económico, técnico ou científico.

O fracasso relativo do método comunicativo demonstra que os conteúdos são essenciais na aprendizagem das línguas e que esses conteúdos são enquadrados por esquemas gramaticais.

A manutenção das línguas nacionais não internacionais exigirá um esforço consciente e difícil, para preservar os valores culturais próprios.

[As tendências actuais acentuam] uma maior ligação às teorias de aquisição de línguas, tanto materna como L2, e uma atenção mais decidida aos conteúdos, o que implica a recuperação da gramática, especialmente em relação com o texto ou o discurso.

O uso crescente da Internet favorece o desenvolvimento da interlíngua, com a capacidade de correcções múltiplas pelos diversos utilizadores.

técnico ou científico.

HB – Ser capaz de comunicar com os outros, de ouvir e entender e a partir daí ser capaz de reagir adequadamente. Ser capaz, também, de falar e de se fazer entender. Ser capaz, ainda, de entender mensagens escritas e de reagir adequadamente, quer através da oralidade, quer da escrita. Além disso, deve possuir-se um conhecimento da cultura, do país e do seu povo nos países cuja língua se aprende.

2) Que papel atribui às instituições de formação de professores no campo das Línguas Estrangeiras, sobretudo no que respeita às competências dos futuros professores, à questão do multilinguismo na Europa e às línguas a ensinar/aprender?

IHF – O que ficou dito anteriormente responde, de algum modo, à primeira parte desta pergunta. Quanto ao multilinguismo na Europa, ele é uma realidade, é uma herança da própria Europa e um valor que importa preservar. Afinal, só em línguas com origem na Europa, encontramos vivas cerca de 225. Se lhes acrescentarmos as centenas de línguas das comunidades imigrantes residentes na Europa, perceberemos por que razão, só na cidade de Londres, se encontram em uso mais de 300 línguas. E é de não esquecer que frequentam actualmente as escolas básicas portuguesas crianças de cerca de cem nacionalidades diferentes. Será que se tem consciência da riqueza linguística e cultural que esta circunstância encerra?

A outra questão, “que línguas estrangei-

ras aprender/ensinar?”: Parece-me que, em primeiro lugar, é de ter em conta as motivações para a aprendizagem, e essas serão, hoje em dia, no que diz respeito às crianças, reguladas pelas expectativas dos pais e pelos decisores e gestores das políticas educativas. Contudo, sou de opinião que se deveria investir um pouco mais em discussões de natureza científica que orientassem, por exemplo, para uma sequência preferível das línguas a aprender. Será preferível aprender, em primeiro lugar, uma língua estrangeira tipologicamente afastada da língua materna, ou não? Que implicação as opções podem ter na rentabilização dos conhecimentos anteriormente adquiridos? Além disso, dada a importância assinalável do inglês, a nível mundial, será que esta língua deverá ser aprendida em fase inicial de escolarização, ou após a introdução a outras línguas? São questões para que, suponho, ainda não dispomos de respostas cientificamente orientadas. No caso dos adultos, as motivações para a aprendizagem são, suponho, mais diversas, se admitirmos, por exemplo, como motivação para a aprendizagem a hipótese de maior mobilidade e oportunidade de emprego, no seio da Europa, ou se considerarmos que as situações de vizinhança territorial e de contacto linguístico e cultural com outras comunidades são, de facto, importantes.

Mas acho que o leque de oferta de línguas susceptíveis de serem aprendidas nas nossas escolas deve ser o mais amplo possível e tendente a alargar-se. Não acredito que sejam produtivas decisões, por vezes limitadas a critérios de economia caseira, de que importa en-

Destaques

Dr. Hellmut Binder

[Aprender uma LE consiste em] ser capaz de comunicar com os outros, de ouvir e entender e a partir daí ser capaz de reagir adequadamente.

[Os alunos] deviam adquirir, logo com a primeira LE, a título de exemplo, técnicas de aprendizagem autónoma que lhes permitam futuras aprendizagens, se alguma vez mais tarde, por razões profissionais, tiverem de aprender uma nova LE.

As línguas nacionais são importantes e tornam-se cada vez mais importantes, visto que dão uma identidade cultural e regional.

As tendências vão no sentido de acentuar as características comunicativas e cognitivas da LE.

sinar apenas duas ou três línguas, maioritariamente.

FM – Os profissionais devem ter um conhecimento adequado da sua língua e da L2. O fracasso relativo do método comunicativo demonstra que os conteúdos são essenciais na aprendizagem das línguas e que esses conteúdos são enquadrados por esquemas gramaticais.

A Europa exigirá, nos próximos anos, um conhecimento de, pelo menos, quatro línguas, duas das quais se deverão dominar em todos os parâmetros referidos anteriormente, isto é, de modo activo e criativo. Nas outras duas poderá ser suficiente ser capaz de compreender e interpretar.

As línguas activas na cultura ocidental actual são o Inglês e o Espanhol. No contexto português, o conhecimento passivo do Espanhol é intrínseco, o que permite diversificar o ensino para o Francês e o Alemão.

HB – Os professores devem possuir as mesmas competências que refiro acima. Além disso, devem dispôr de capacidades metódico-didácticas e saber transmitir correctamente o seu saber e as suas competências aos alunos de forma adequada.

O multilinguismo é cada vez mais importante, especialmente na Europa. Os alunos deveriam aprender duas, melhor, três línguas estrangeiras durante a sua formação escolar. Acima de tudo, deviam adquirir, logo com a primeira LE, exemplarmente, técnicas de aprendizagem autónoma que lhes permitam futuras aprendizagens, se alguma vez mais tarde, por razões profissionais, etc., tiverem de aprender uma nova LE.

As línguas a aprender não se deviam limitar ao Inglês e a uma outra língua, como Francês, Espanhol ou Alemão. Por que não, como segunda ou terceira língua, uma língua como Russo, Árabe ou Chinês, para também aqui ser tida em conta uma certa “Globalização”?

3) Qual deve ser o papel das línguas nacionais num contexto, como o actual, de crescente globalização na Europa e no Mundo?

IHF – Neste preciso momento, já não me parece tão óbvia a forma como a globalização

tenderá a crescer. Os acontecimentos recentes chamam a atenção para sectores importantes, a nível mundial, que não me parecem ‘globalizáveis’, do ponto de vista cultural, social, religioso e, também, linguístico. Numa perspectiva da Europa dos 47 países, e não apenas dos que actualmente constituem a União Europeia, os documentos produzidos a nível do Conselho da Europa são os primeiros a focar a importância das culturas nacionais e regionais, numa perspectiva que engloba as línguas, sejam elas de grande expansão ou de expressão nacional ou, mesmo, de expressão regional ou socialmente minoritária. É por isso que a motivação para a aprendizagem de mais línguas, para além das línguas maternas, pode também dirigir-se para as menos conhecidas ou para as menos representadas, no território.

Quanto ao inglês, creio que é inegável a sua importância a nível mundial e que não faz sentido tentar que a sua aprendizagem não seja desejada pela maioria das pessoas. O inglês é, hoje, um língua utilizada por tantos falantes não nativos que tende a assumir, numa parte substancial do mundo, as funções de ‘língua franca’ e, como tal, exhibe as vantagens e as desvantagens desse mesmo estatuto: é falada por muitos, com função instrumental, quase sempre com deficiências e empobrecida de valores culturais que lhe estejam originalmente associados.

FM – A manutenção das línguas nacionais não internacionais exigirá um esforço consciente e difícil, para preservar os valores culturais próprios e assegurar a difusão intrínseca da cultura contemporânea, através da divulgação científica, que só se pode fazer na língua nacional.

HB – As línguas nacionais são importantes e tornam-se cada vez mais importantes (Globalização!), visto que dão uma identidade cultural e regional. Elas devem aproximar-se mais, também de outras, enquanto LE, para que estas tenham a possibilidade de se informar mais intensivamente sobre a cultura, etc., do respectivo país.

4) Quais são, no seu entender, as tendências actuais no ensino/aprendizagem da LE?

IHF – Se a pergunta se refere a metodologias utilizadas e a eventuais tendências para se preferir uma delas, devo dizer que existe, hoje em dia, uma multiplicidade de métodos e que, ao longo da aprendizagem, um mesmo sujeito pode utilizar diversos métodos. O que parece importante focar, na perspectiva do sujeito aprendente, é que o ‘melhor’ método de aprendizagem é aquele que melhor se adequa ao estilo de aprendizagem do sujeito, na fase da vida e da aprendizagem em que se encontra. Aos formadores cabe, suponho, serem capazes de orientar para essa flexibilidade de meios e métodos disponíveis. Em qualquer dos casos, a preocupação em ter uma boa exposição à língua-alvo é determinante, bem como o entendimento, por parte dos formadores, da quantidade de informação gramatical que se encontra intrinsecamente ligada ao léxico e que, a meu ver, pode e deve ser progressivamente explicitada e rentabilizada.

FM – Uma maior ligação às teorias de aquisição de línguas, tanto materna como L2, e uma atenção mais decidida aos conteúdos, o que implica a recuperação da gramática, especialmente em relação com o texto ou o discurso, isto é, uma gramática mais próxima do texto que da teoria linguística. Ao mesmo tempo, o uso crescente da Internet favorece o desenvolvimento da interlíngua, com a capacidade de correcções múltiplas pelos diversos utilizadores. As chaves parecem estar nas técnicas de negociação de significados entre os interlocutores.

HB – As tendências vão no sentido de acentuar as características comunicativas e cognitivas da LE. Acentua-se a importância dos aspectos culturais, do estudo do país e do povo no Ensino/Aprendizagem das LE. Tais características facilitam aos discentes técnicas e métodos que habilitam a uma maior autonomia na aprendizagem.

5) A Doutora Isabel Hub Faria teve particulares responsabilidades como Comissária Nacional do Ano Europeu das Línguas (AEL), que decorreu em 2001.

Que balanço faz das actividades levadas a cabo em Portugal no âmbito do AEL 2001? Que actividades poderá destacar pela

sua importância? Os objectivos do AEL 2001 foram atingidos?

IHF – Foram centenas as actividades levadas a cabo em Portugal, no âmbito do Ano Europeu das Línguas 2001. De muitos tipos, de dimensões diversas, com múltiplos objectivos, de âmbito local, regional, nacional e internacional, dirigidas a uma grande diversidade de públicos-alvo. Uma breve consulta do Calendário que se encontra no site www.ael2001.online.pt pode dar uma ideia de tudo o que foi organizado pela Coordenação Nacional do AEL e de tudo o que nos chegou como informação.

De facto, esta enorme quantidade de iniciativas, num só ano, é suficiente para demonstrar a forma positiva como os diversos agentes entenderam os objectivos do AEL 2001 e tomaram em mãos a iniciativa de os promover. Creio que o nosso programa de acções e eventos coloca Portugal entre os países europeus que melhor incorporaram a mensagem do Ano e levaram a cabo as tarefas necessárias para a trazerem ao público em geral.

As prioridades de acção da Coordenação Nacional do AEL 2001 foram as seguintes: motivar para a aprendizagem de línguas, para além da língua materna, na perspectiva da formação do cidadão plurilingue, numa Europa multilingue e multicultural; mostrar que a aprendizagem deve começar muito cedo e se pode fazer ao longo de toda a vida; chamar a atenção para o valor intrínseco à diversidade linguística e cultural existente na Europa e, também, em Portugal; valorizar as línguas nacionais regionalmente ou socialmente minoritárias (Língua Mirandesa e Língua Gestual Portuguesa), bem como as línguas maternas das populações imigrantes residentes em Portugal; apelar para o ensino do Português, enquanto segunda língua, às populações não nativas residentes em Portugal; apelar para o ensino das línguas nativas das comunidades a que pertencem as crianças que frequentam as escolas portuguesas; promover o maior conhecimento e reconhecimento da Língua Portuguesa, enquanto terceira língua europeia mais falada no Mundo; divulgar novos métodos e meios de aprendizagem, bem como a investigação realizada em Portugal que contribui para um maior conhecimento das línguas naturais; incentivar a constituição de novas parcerias e o relacionamento entre agentes

cuja actividade se insere no âmbito do ensino, da aprendizagem, da investigação e da divulgação das línguas naturais.

Conseguiu-se uma boa distribuição dos eventos e acções praticamente em todos os distritos do continente e, também, das ilhas.

Houve oito projectos portugueses financiados pela Comissão Europeia (acima assinados) que envolveram três Câmaras Municipais, uma Universidade, um Centro Cultural, um agrupamento de escolas e uma empresa, uma Cooperativa de Ensino e a Coordenação Nacional do AEL 2001 (ME-GAERI). Mas o que me parece interessante é que cerca de 30% do total de projectos apresentados pelos países da União Europeia para financiamento pela Comissão Europeia tivessem apresentado o Português como língua-alvo.

O público abrangido pelas acções e eventos no âmbito do AEL engloba adultos, comunidades imigrantes, crianças, empresas, estudantes, falantes de línguas regionalmente ou socialmente minoritárias, intérpretes, investigadores, linguistas, pais, professores, cidadãos portugueses surdos, turistas, etc. Estiveram envolvidos na promoção destas acções e eventos muitas centenas de parceiros. Colaboraram escolas de todos os graus de ensino (públicas e privadas), Câmaras Municipais, organizações governamentais e não governamentais, empresas, fundações, centros de investigação, etc., etc.

Por altura do lançamento oficial do AEL 2001, foi criado um site nacional www.ael2001.online.pt co-financiado pelo PRODEP III e que, nos seus dez meses de funcionamento, teve já cerca de 100.000 visitantes.

Organizaram-se exposições e feiras, encontros, conferências, seminários e workshops, sobre diversidade linguística e cultural, ensino de línguas, ensino precoce e ao longo da vida, política linguística, formação de professores, investigação, etc.

Produziram-se cartazes, boletins informativos, *spots* televisivos e outro material de divulgação do AEL. Construiu-se uma base de dados e publicou-se em suporte de papel o roteiro '*Mil e um lugares para aprender línguas*'.

Organizaram-se jogos e concursos nos centros INATEL, em que participaram milhares de pessoas.

Promoveu-se e lançou-se o *Portfolio*

Europeu de Línguas. Divulgou-se, traduziu-se e encontra-se actualmente para publicação o *Quadro Europeu Comum de Referência*.

Por altura do Dia Europeu das Línguas, entre outros eventos, foi montada uma Feira de Projectos 'As línguas abrem caminhos', no Centro Cultural Casapiano, abriu a exposição 'Caminhos do Português', na Biblioteca Nacional, que, na mesma altura, disponibilizou para leitura on-line várias 'Fontes Linguísticas do Português', e, durante o fim de semana de 29 e 30 de Setembro, teve lugar, no Centro Cultural de Belém, a Festa das Línguas. Temos indicação de que, só na Festa das Línguas, devemos ter contado com a participação de cerca de 10.000 pessoas.

Durante o Ano, tiveram lugar várias actividades transfronteiriças, e foram promovidas, por diversos meios, em diversas vezes e em diferentes contextos, a Língua Mirandesa e a Língua Gestual Portuguesa. E, claro, por diversas ocasiões e por todos os meios de que dispusemos, tentámos promover a Língua Portuguesa e o seu ensino, nomeadamente como língua não materna.

Do carácter emocional da língua

Joëlle Ghazarian

Escola Superior de Educação de Portalegre

Ensinar e Aprender Línguas Hoje

TEMA CENTRAL

Escola Superior de Educação de Portalegre

Cada língua é um mundo. Por isso mesmo, o conhecimento de uma língua estrangeira remete para instâncias fortemente emocionais, que são, antes de tudo, as da descoberta do Outro. Penetrar numa língua estrangeira é penetrar num território e num pensamento estrangeiros ao nosso corpo, num agir cujos modos e história são diversos. Será conveniente retermos que isto exige abertura de espírito, seja qual for o motivo que leve alguém a querer *entrar* noutra língua. No contexto escolar, ressalta desde logo, por conseguinte, o problema da motivação.

Não é por acaso que se chama *materna*, e não *paterna*, à primeira língua, cuja aprendizagem é natural, e portanto fácil (na sua grande complexidade), aprendendo a criança a falar a sua própria língua – ou seja, a língua de sua mãe – tão naturalmente como “aprende” a respirar. A naturalidade desse aprendizado decorre do contexto, que é singular, único e irrepetível na existência de cada indivíduo. Estampa-se assim na língua com que uma pessoa nasce a sua característica multimilenar: esta língua é *materna* porque nasce no útero, antes mesmo de o grito primal a manifestar pela primeira vez. Depois, em condições normais, o bebé, na sua grande capacidade de escuta, apreende todos os sons que o rodeiam, assimilando meticulosamente os sons da fala de quem o nutre e protege. Na extrema fragilidade do bebé, a língua é integrada, nessa atmosfera extremamente protectora, como um alimento de estruturação, pelo menos tão importante como aquilo que ingere. Despertar para o mundo é despertar para a língua, que absorvemos como toda a restante e essencial nutrição. A língua é pois um constituinte simultaneamente psíquico e físico, radical alicerce da relação com o mundo, com vista à integração nos seus múltiplos mistérios, na sua cósmica vibração. É a raiz da autonomia, expressão duma transcendência.

Nada parece menos fisiológico que a fala. A fala, criação humana, não parece dispor à partida de órgãos específicos; utiliza órgãos de outras instâncias, os do aparelho digestivo (lábios, boca, palato, língua, dentes) e do aparelho respiratório (laringe, fossas nasais, pulmões, diafragma, caixa torácica), órgãos esses que se congregaram com fins acústicos. Mas é sem dúvida, como expôs Tomatis, o órgão da audição que determina a fala.

Neste sentido, parece ser importante termos em mente a experiência primordial da aquisição da língua pelo bebé, experiência graças à qual sabemos que é natural ser-se poliglota. A criança adquire facilmente e em simultâneo várias línguas, sem as confundir nas suas estruturas semânticas e fonéticas; essas diferentes línguas, porém, são as de entidades afectivamente muito próximas (a mãe, o pai, outros familiares em sentido lato). Trata-se aqui, por um lado, de possibilidades físicas especiais, visto no corpo da criança estar ainda em elaboração a função falada e este corpo se adaptar sem custo aos diversos matizes acústicos; mas, por outro lado, trata-se também duma maior abertura mental: essa em que a criança se encontra ao ignorar ainda os preconceitos (étnicos, antes de mais). Porque uma língua representa uma etnia.

Sendo a língua materna o contraponto da língua estrangeira, devem sem dúvida ter-se em conta as características da aprendizagem daquela para se conceberem as características da aprendizagem da outra, que é língua *do outro*, do que nós não somos. A sua apreensão, mormente quando é adquirida no processo escolar, nunca poderá ser tão completa como aquela que, ao surgir com a luz do próprio ser, faz parte, desde o útero materno, de todas as suas fibras. Mas o processo de transmissão-comunicação

escolar duma língua estrangeira deveria ter em conta o que cada língua contém de emocional, a sua gramática invisível. Por outras palavras, o que ela contém de pré-natal.

Sabemos que a zona do cérebro chamada tálamo tem no processo da emoção um papel essencial. Depois de passarem pelo circuito auditivo, as informações decorrentes da escuta encaminham-se para o cérebro, sendo neste caminho que encontram o tálamo, vestíbulo onde essas informações se misturam e onde perpassa a vida afectiva. Por força de diversas contingências dolorosas ou problemáticas que aí eventualmente se acumulam, criando um bloqueio, a percepção que sobrevém no tálamo pode ficar entorpecida, deixando a informação de passar para o cérebro e tornando-se o tálamo uma zona de perturbações e ânsias. O ouvido, órgão básico da língua, a sua “boca sónica” (Tomatis), é assim o primeiro agente da emoção a que fazemos referência. Este facto é apenas mais notório no bebé, que visivelmente ouve mais do que fala e tão facilmente se emociona com aquilo que escuta.

Para ser realmente aprendida, a língua é uma matéria (nos vários sentidos da palavra matéria) que tem de ser amada, partindo pois a sua aquisição duma motivação pessoal. Não existindo esta, nunca o aprendiz poderá penetrar nos seus meandros e arcanos, do fonético ao semântico. Porque, ao contrário de outras matérias mentais de teor menos plástico e mais neutro, a língua é um ser vivo, que nasce, cresce e se transforma. É um ser cuja existência pode ser muito longa, mas que ao mesmo tempo se apresenta frágil e cheio de vicissitudes. O francês, por exemplo, só acabou por tornar-se língua nacional em finais do século XIX, graças às fortes imposições administrativas tomadas pela Revolução Francesa, medidas essas, de carácter centralista e uniformizador, que levaram à quase extinção de outras línguas de França, como o bretão e o occitano – as quais resuscitaram já no século XX. O português, o castelhano ou o inglês, línguas também coloniais, impuseram-se em várias partes do mundo extra-europeu através do desaparecimento de vários idiomas.

É justamente devido à forte componente emocional da língua que o seu ensino exige modos também eles *emocionais*, não apenas

formais, que passem por uma espécie de dramaturgia gramatical em acto – ou *em auto*, remetendo melhor este vocábulo português para a ideia de celebração (celebração da palavra, neste caso a palavra do Outro) que deveria presidir ao intercâmbio que constitui um curso de língua.

A dimensão emocional é óbvia se nos perguntarmos: Será possível conhecer uma língua sem conhecer o povo que a fala? Sem saber quem ele é? Porque as idiossincrasias de um povo estarão sempre presentes na língua em que ele se exprimir. Espontaneamente, havendo à partida uma real vontade de conhecimento, conforme uma pessoa se vai familiarizando com uma língua estrangeira ir-se-á também impondo a necessidade de se familiarizar com a cultura dos seus naturais locutores. A radical *estranheza* duma língua estrangeira só deixa de o ser quando surge alguma identificação do *eu* que a aborda com os *eles* que a falam. George Steiner diz algures que o inglês, na sua qualidade de língua franca hoje falada por um grande número de estrangeiros devido a razões apenas pragmáticas, pouco tem a ver com a língua inglesa, ou seja, com a natural profundidade que todas as línguas possuem. O ensino formal das línguas no sistema escolar parece estar hoje perpassado por muito desse simples pragmatismo do inglês “esperanto do comércio”, admitindo-se que o ensino de uma língua se possa limitar à transmissão de “umas bases” para utilização funcional em contextos também eles limitados da chamada linguagem específica (específica de certas profissões). A evolução de um tal conceito no contexto escolar poderá levar-nos a adoptar essa tal linguagem específica como uma espécie de fundamento prosaico da língua, sempre com o pretexto, não necessariamente de má fé mas ilusório, de uma capacitação linguística mais rápida ou mais eficaz – como se fosse possível *conhecer* uma língua fazendo a economia da sua riqueza.

Dentre as falhas que podemos observar no ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar, uma das mais importantes – senão mesmo a mais importante – é a que se refere ao desrespeito da base mesma que constitui qualquer língua, ou seja, isto de ela ser antes de mais nada uma fala. Em grande medida, os jovens escolarizados são levados a abordar as línguas estrangeiras pela via da escrita, sem passarem,

por conseguinte, por uma experiência física da língua, experiência essa que tem de ser sonora, acústica, verbalizada. Não é pois de estranhar que ao fim de vários anos de ensino (chegam a ser oito) desse impressionante equívoco, não mostrem competência linguística nas línguas “estudadas”, evidenciando, pelo contrário, dificuldades para as perceberem e formularem a um nível elementar. É frustrante – e chega a ser incompreensível – que alunos do 1º ano dum facultade ou dum instituto, após terem passado por vários anos de escolaridade de uma dada língua estrangeira, sejam apenas capazes de a balbuciarem ou mostrem notórias deficiências no seu emprego, falado ou escrito (sobretudo falado, como é óbvio).

Daquilo que facilmente se pode verificar na prática pedagógica, pelo menos a do ensino oficial de muitos países, o primeiro elemento a considerar é que durante todos esses anos em que os alunos aparentemente “estudaram” uma língua estrangeira, muito pouco a ouviram e ainda menos a falaram. No facto, absurdo, de uma língua estrangeira ser ensinada na língua do país em que se ensina, constata-se desde logo uma das bases do problema. Se o aluno não puder mergulhar linguisticamente, como num banho em que penetre todo o corpo, na língua que lhe propõem que conheça, fica desde logo assegurado que nunca a dominará, a não ser que ele ou alguém por ele tome iniciativas exteriores conducentes a esse domínio. É por isso que o princípio a seguir no conhecimento das línguas estrangeiras deveria ser, desde o ensino primário, o de se mergulharem os alunos no *banho da língua*, tanto mais que nessas idades a predisposição física e mental para o seu aprendizado é muito maior, pelo facto de nas crianças ser grande a plasticidade auditiva. É aliás extraordinário, diga-se de passagem, que tenhamos ainda de bater nesta tecla, tendo em conta que as investigações feitas no domínio do ensino das línguas estrangeiras mostram desde há muito tempo (desde os anos 60, pelo menos) a que ponto os critérios da prática sonora da língua se revelam os mais produtivos e, no fundo, os únicos razoáveis.

Já é aceite há bastante tempo como uma boa solução (não miraculosa) para as deficiências do ensino levar os jovens a frequentar cursos de língua estrangeira num dos países onde

ela é falada, revelando isto claramente que o critério do banho linguístico se tornou uma noção mais ou menos corrente – embora, segundo creio, não se tenham em conta como factores facilitadores dessa aprendizagem as condições gerais em que essa língua existe, e em especial o contexto acústico desse país, a sua particular geografia sónica. No plano prosaico, a prática sazonal deste método complementar – que no contexto europeu poderia tornar-se um dos intercâmbios positivos – só parece depender dos recursos financeiros, visto ela implicar despesas que nem toda a gente pode comportar.

A aprendizagem das línguas estrangeiras continua pois a ser feita, em grande medida, em bases que me parecem, pelo menos, pouco proficuas e imperfeitas, ou seja, com base na gramática e no predomínio da escrita. Será útil, a este propósito, transcrevermos o que em 1695 escrevia o filósofo inglês John Locke a respeito de educação: “Citem-me como exemplo uma só língua que se possa aprender convenientemente com base em regras de gramática!... Se tivermos de ensinar a gramática de uma língua, devemos forçosamente ensiná-la a quem já fala a língua. De outra forma, como poderia essa pessoa apreciar o que é a gramática? (...) Um preceptor inteligente e hábil pode tornar o ensino de uma língua tão fácil e atractivo como o ensino da língua materna, mas não o fará se se obstinar em ensiná-la através de métodos tradicionais: gramática, gramática e sempre gramática”(1). Esta crítica de semelhante tradição, sublinhemo-lo, foi feita há mais de trezentos anos...

Sabendo-se que o analfabetismo não é obstáculo à aprendizagem de uma língua estrangeira, e que há no mundo um grande número de analfabetos com grande competência linguística em várias línguas, por vezes de registos muito diferentes, isto deveria alertar-nos para algumas questões essenciais. A primeira é sem dúvida que a língua é fala, e que só falando se entra numa língua.

Desta constatação decorrem outras, sendo a principal que a língua é escuta, antes de ser fonação. Ou seja, que o órgão mais importante da língua é o ouvido, antes de ser a boca. Como escreve, no seu livro de referência *L'Oreille et le langage*, de 1963, o grande linguista e investigador francês Alfred Tomatis,

cujas noções-base adopto, “C’est du pouvoir de s’entendre que naît la faculté de s’écouter. C’est du pouvoir de s’écouter que naît la faculté de parler.”

O ouvido humano, que terá começado por ser um órgão de defesa e ataque, funcionando como uma espécie de antena capaz de detectar à distância a presença do inimigo ou da presa, evoluiu sempre, na sua longa e específica experiência de escuta, em conformidade com o meio ambiente acústico, que determina a abertura do diafragma selectivo da audição. Esta particularidade física do ouvido humano tornou os homens, em geral, detentores de uma gama sonora e rítmica própria a uma língua, aquela com que nasceram. Ora, o mundo acústico de uma língua estrangeira é quase sempre muito diferente. Ao aprendermos uma outra língua, ampliamos o nosso pensamento, enriquecendo-o, justamente por ampliarmos para um outro universo sonoro a nossa capacidade de escuta.

Entretanto, se é notável a fragilidade do bebé quando da constituição do seu circuito audioverbal, tal fragilidade revela-se ainda maior no jovem e no adulto quando estes são levados a aprender uma língua estrangeira, em particular quando a aprendizagem ocorre no contexto escolar, devido às suas próprias limitações. Este fenómeno decorre de vários obstáculos, porventura reunidos: maiores inibições, um medo adquirido do ridículo, hábitos de fonação e de entendimento já muito estratificados na língua materna, temor de perder a identidade cultural. O facto psicológico de se ver, linguisticamente, mesmo em adolescente, semelhante a uma criança pequena, induz no aluno um bloqueio, o de imaginar negada a sua inteligência, ou seja, a capacidade que normalmente possui, na língua materna, de falar sem dificuldades. Com efeito, quando o aluno, jovem ou adulto, inicia o estudo de uma língua, esse início é o do b-a-bá. Tal circunstância, inevitável, será sem dúvida mais marcada se o ensino da língua se fizer, como continua a ser corrente, em bases gramaticais, porque nestas a experiência concreta que assim se faz da língua é muito mais formal do que natural. Falar uma língua, tentar um diálogo através da escuta e reprodução sonora daquilo que se ouve, é mais natural do que escrever essa língua, do que aprender regras de sintaxe ou listas de vocabulário, e isto porque a experiência do ouvi-

do, que é matriz da língua, deste modo se revelará muito inferior. Num tal contexto, a relação professor-aluno tende objectivamente a inferiorizar este último, independentemente dos propósitos contrários do docente, porque só este faz a língua existir na sua dimensão real, a da fala, que constitui, também objectivamente, uma criação – criação física de som, de algo que o corpo (o corpo por inteiro) é levado a exprimir no espaço. Com efeito, é a língua, na sua fisicidade sonora e expressiva, que nos faz ocupar o espaço, que nos situa, transmitindo-nos a inegável sensação de existirmos. Em contrapartida, na situação a que aludimos, bem podemos dizer que quem não fala, não existe. Numa aula de língua, se o aluno não for levado a falá-la, ou seja, a conhecê-la na sua realidade acústica, se não sentir o estímulo da expressão a que a dinâmica da língua deve conduzi-lo, o que ele acabará por experimentar é uma frustrante inexistência (a que depois se habituará, com os piores resultados). Neste caso, convém sublinhá-lo, essa sua sentida inexistência não resultará necessariamente do facto de ele não estar sempre a falar, visto ser impossível que todos os alunos falem de forma prolongada durante uma aula, mas do facto de ele ser levado a não escutar, por não manter activo o órgão-chave da língua, o ouvido, cuja dinâmica a fala, sempre potencial, reclama. Por isso, daqui à inércia é um passo.

Esta inércia, note-se, não significa que o aluno deixe de ouvir. Continuará certamente a fazê-lo, mas, tendo a matéria da aula deixado fisicamente de o motivar, terá assim deixado de escutar. Porque em termos linguísticos ouvir e escutar são coisas distintas. “Ouvir pressupõe uma atitude passiva em relação ao mundo sonoro que nos rodeia. (...) Não há interpretação, por parte do nosso psiquismo, da mensagem emitida. Escutar é uma operação de natureza completamente diferente. Ela exige a participação do sujeito, a sua adesão ou a sua recusa face às mensagens que chegam ao ouvido e, depois, ao sistema nervoso”(2).

Voltando ao ponto de partida deste artigo: falar de ensino sem falar da relação pedagógica é um artifício que não subscrevo. Não apresentar esta relação e este ensino no seu todo

sócio-antropológico é também inaceitável. Se não tivermos uma visão de conjunto daquilo que fazemos parcelarmente, o que empreendemos há-de revelar-se ineficaz. Essa visão de conjunto é salutar, fértil nas suas implicações práticas, contribuindo para vermos o ensino com olhos não simplesmente técnicos, não meramente escolares.

Diz George Steiner, com amplo conhecimento de causa, que para se ser bom pedagogo é preciso “ser-se um dador, ser-se um pouco louco, é preciso estar-se nu e não se ter vergonha da nudez” (3). Este pedagogo é aquele que se expõe; e é a sua complexa *exibição* que estimula uma resposta pessoal. Neste elo, o aluno aplica-se “involuntariamente” no confronto, integrando a língua estrangeira. Esta ingestão reactiva deixa marcas, ao contrário da aprendizagem forçada ou sumariamente técnica.

Porque aprender uma língua ou saber utilizá-la é um convite instigador em que devemos identificar o outro e dar-nos uma identificação. Uma *nova* identificação, devido ao jogo de distanciação criado por uma língua que não é a nossa (no caso do aluno) ou que devemos ensinar a estrangeiros.

Os recursos tecnológicos não têm esta vantagem, e, na perda da relação que deles resulta, perde-se uma parte da identidade própria. Tanto mais que ao recorrermos a esses recursos vamos ter de obedecer, em suma, às leis da máquina; de contrário ela não nos obedece.

O pedagogo é mais flexível do que a máquina. Sabe adaptar-se às situações, sabe senti-las, permitindo uma ciência do jogo relacional: com ele o aluno não terá a impressão de que *trabalha*, e no entanto progride, aprende, evolui. As lacunas do pedagogo perante a máquina revelam-se apenas irrisórias, ultrapassadas que são pela empatia: o ser humano é necessário a qualquer sociedade para a impedir de cair no cinismo, na rotina, na automatização, na frustração, na solidão dramática e na nevrose. Impõe-se, sem dúvida nenhuma, uma oposição declarada ao Big Brother. A tecnologia deve estar ao serviço dos professores e dos alunos, mas não desresponsabilizar uns e outros. Exemplo muito simples: vemos hoje alunos que nos apresentam textos feitos em computador com correcção automática de erros, dizendo-nos, numa santa inocência, terem sido eles os autores desses textos...

No jogo cria-se uma relação que evacua a passividade; a única *necessidade* real consiste em manter a tensão (sendo isto obviamente o mais difícil). O ser humano cresce jogando; o facto é particularmente visível nas crianças, nos artistas, nas pessoas que apreciam o risco, nas que se apaixonam... Até o animal aprende por intermédio do jogo. E no jogo, o frequente tédio recíproco inserto nos papéis de professor e de aluno extirpa-se pouco a pouco.

O jogo inter-relacional é a aprendizagem de uma certa forma de liberdade e de responsabilidade. Na evolução do jogo há momentos em que abusamos uns dos outros, mas este abuso é necessário; é ele a porta aberta à nossa disponibilidade, uma provocação com vista a testar os nossos próprios limites e os dos outros, permitindo dar de novo valor aos valores fundamentais. É aqui, de modo visível, que o profissionalismo se torna uma vocação. Através do jogo definimo-nos fertilmente. Este *despertar* põe-nos mais aptos a aprender: sem coerção e sem que disso resulte seja o que for de calamitoso, ultrapassamos os nossos limites e os dos nossos interlocutores, aprendendo a respeitar-nos uns aos outros.

Não é pelo facto de o professor e os alunos não terem o mesmo poder que não pode haver partilha, ou que o poder de que o professor dispõe tem de ser uma relação de força, embora, para poder equilibrar uma relação – que depende da opção do professor – à qual os parâmetros de aceitação não nos habituaram, seja necessário uma força incomum, incomum por não ser coerciva.

O respeito e o jogo são dois instrumentos indissociáveis. Só jogamos verdadeiramente com parceiros que estimamos, de contrário o jogo, falseado, nada nos poderá ensinar e será entediante. Reinstaurar o jogo é educar a nossa concentração, as nossas qualidades, as nossas exigências, a nossa contribuição pessoal, é combinar instinto e cálculo, é sermos capazes de agir como pessoas maleáveis sem perdermos a nossa identidade, a qual, pelo contrário, se verá assim enriquecida. Deste modo aprenderemos a saber o que desejamos e saberemos que caminho tomar para dominar a pouco e pouco a língua em questão, quer seja a nossa, aliás, ou uma língua estrangeira.

Na relação que o jogo instaura e mantém, esboça-se uma certa forma de afectividade.

Porque a língua, a língua em acto e não em paráfrases, a língua *carnal*, na sua tensão expressiva é vida.

E este modo de agir não é obstáculo à objectividade; ou antes, a subjectividade não é obstáculo nenhum. Pelo contrário, ela permite assumir e ordenar as relações tecidas entre outrem e nós mesmos. “Qui aime bien, châtie bien”, diz um ditado francês, que eu parafraseio assim: “Qui aime bien, aide bien.”

De facto, a dificuldade para o aluno consiste em *amar* ou não a língua ensinada. Em geral esta “afeição” passa por apreciar ou não o professor ou a professora; em geral, também, se o aluno não apreciar o professor, abandonará a língua (que é, à partida, factor de comunicação), quer seja no ensino básico ou no universitário. É por isso, por exemplo, que porems-se os alunos impositivamente perante a gramática é o mesmo que exigir deles um esforço *disléxico*: o de conceberem uma língua, ainda por cima parceladamente, sem a conhecerem; uma língua sobre a qual não têm nenhum poder e com a qual não podem estabelecer nenhuma cumplicidade. Para *jogar* e *amar* gramática, é preciso ser-se já um virtuoso.

Na realidade, é tudo uma questão... de amor: amar a linguagem, amar a sua própria língua, amar aquilo que se faz; amar, amar-se, amar os outros. Eis como se progride: por uma exigência íntima alicerçada na escolha de não dominar os outros, o que, libertando-nos de todas as nossas funções convencionais, permite um jogo novo e, por conseguinte, uma língua nova. As escolas alternativas têm-se mostrado um bom exemplo, eficaz e construtivo, deste tipo de jogo e de afeição pedagógica (citemos apenas a mais próxima, a Paideia, em Mérida, com mais de vinte anos). Quanto aos raros liceus autogeridos europeus, têm podido pelo menos provar, e não é pouco, que quase 50% dos alunos tidos como irrecuperáveis têm êxito nos exames nacionais.

A língua é vida, a tal ponto que podemos perder a língua, gaguejar ou retomar o sotaque de origem quando nos comovemos, nos perturbamos ou nos vimos sem defesa; ou regressar à língua materna no leito de morte. Que a nossa competência linguística se suma perante a emoção mostra bem que toda a forma de assimilação intelectual não é abstracta nem fixa. De resto, há alunos que podem ser bons em todas as

matérias excepto em línguas, ou o contrário. Que podem ser bons em francês e não em inglês, ou vice-versa. A língua, organismo vivo, tem de ser pedagogicamente encarada como um organismo vivo.

É pois necessário que a relação pedagógica seja *vida*, e para isso impõe-se alterar a ordem habitual para se poder sentir e abordar uma língua estrangeira; esse objectivo alcança-se graças ao jogo e à relação semifectiva que o acompanha, ou por intermédio da expressão dramática.

A distanciação a que aludi, que a expressão teatral suscita, permite justamente retransmitir emoções, expressões, caminhos que nos façam passar de uma língua a outra. Na nossa própria língua (e ainda mais quando a falamos no nosso país), há um grande número de conveniências sociais que interiorizámos e que fazem de nós actores “naturais”. Mas esses papéis, de tão usuais e inconscientes, perdem quase toda a faculdade de sugestão; a entrada numa língua estrangeira, atribuindo novos papéis às pessoas, deveria permitir-lhes reactivarem a energia que possuem, dando-lhes a apreciar, a pouco e pouco, a contribuição duma nova “arma”, a língua estrangeira – o seu ritmo, a sua tonalidade, o seu espaço. É interessante notar que a relação com a própria língua de origem pode ver-se assim regenerada.

Reterei a finalizar, acerca da língua estrangeira e do seu outro mundo, esta mais ampla reflexão de George Steiner: “A poética da liberdade humana está indissoluvelmente ligada à mentira, essa mentira que, ao assumir as suas formas mais nobres, que são a ficção, o poema e a utopia, nos permite viver”(4).

Notas

1 Cit. por Alfred Tomatis, in *Todos Nascemos Políglotas*, Instituto Piaget, Lisboa, 1994, pp. 79-80, trad. Fátima e Carlos Gaspar.

2 Alfred Tomatis, *ibidem*, p. 124.

3 Ramin Jahanbegloo, *Quatro Entrevistas com George Steiner*, Fenda, Lisboa, 2000, p. 155, trad. Miguel Seras Pereira.

4 *Ibidem*, p. 199.

O texto literário na aula de português língua estrangeira – da estranheza ao deslumbramento

Fernanda Barrocas

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Portalegre.
Directora do Centro de Língua Portuguesa - IPOR (Instituto Português do Oriente).

“Compreender os outros é um ideal contraditório: exige-nos que mudemos, sem mudar; obriga-nos a sermos diferentes sem deixarmos de ser nós próprios.”

Octávio Paz

A coabitação com a diferença, o multiculturalismo que caracterizam as sociedades contemporâneas não só exigem uma nova ordem mundial como obrigam a uma reflexão sobre as relações entre os homens.

O ensino das línguas estrangeiras é um espaço privilegiado dessa urgente reflexão. Aprender uma língua estrangeira significa entrar num universo desconhecido, estar aberto a outros modos de ser, pôr em questão os nossos próprios sistemas de interpretação do real, aceder a maneiras diferentes de pensar, de conceber o espaço e o tempo, as relações humanas, as estruturas do simbólico e do imaginário. A consciencialização dessa transformação psíquica torna-se indispensável num universo que se vem reduzindo, graças à rapidez e extensão dos meios de comunicação e à crescente globalização.

A co-presença de diversas etnias e culturas em espaços comuns não é um fenómeno inédito na história da humanidade, mas o que o torna específico das sociedades actuais é a rapidez da sua evolução e a sua extensão.

Não é de hoje que a didáctica das línguas, de cariz menos utilitarista, se vem preocupando com a necessidade da criação de um espaço de reflexão sobre o papel da educação na construção desta “aldeia global” em que o

mundo se transformou. Na verdade, a multiplicidade de colóquios, conferências e debates, bem como de literatura sobre esta problemática atestam a importância que vem sendo dada a esta questão. A relação com o outro é um aspecto incontornável para entendermos o mundo em que vivemos, onde as identidades particulares se revestem de um cosmopolitismo cada vez maior.

A dimensão ética no ensino das línguas adquire, neste contexto, uma importância capital que não pode ser ignorada por nenhum projecto de formação de professores. Mais, a Escola de hoje tem um papel importantíssimo a desempenhar, não só no plano ético mas também nos planos epistemológico, cognitivo, psicológico e social, pois a complexidade do mundo actual exige um novo modelo de alfabetização que terá de passar por vários códigos interpretativos e comunicativos, i.e., não só linguísticos mas também comportamentais. A operacionalização destes conceitos exige um outro quadro de referências, um novo discurso pedagógico que privilegie práticas interculturais que permitam a construção de novos quadros metodológicos.

Neste sentido, a pedagogia intercultural tem vindo a emergir como um campo de pesquisa que tende a autonomizar-se, apoiada numa reflexão sistemática sobre as práticas e em referências teóricas.

O termo intercultural é geralmente utilizado por oposição a multicultural, não só porque têm origens distintas – francesa o primeiro e anglo-saxónica o segundo – mas também porque exprimem duas perspectivas diferentes. O

dezembro de 2001 **aprender**

multiculturalismo privilegia a descrição e o interculturalismo a acção. Dito de outro modo, o intercultural define-se como uma opção pragmática face à característica multicultural das sociedades actuais; o multiculturalismo é uma característica, o interculturalismo é uma prática (1).

Na didáctica das línguas, o intercultural relaciona-se com práticas educativas, inseridas em situações reais de convívio entre línguas e culturas diversificadas.

Assim, no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não se pode esquecer a sua articulação com a cultura do povo que a diz, tal como amputar a carga linguística à cultura é retirar-lhe a componente mais significativa que a diferencia e individualiza. É nesta interacção constante entre línguas e culturas, a materna e as outras, que o diálogo intercultural acontece.

Para Porcher (1996) “o texto literário, pelas suas características intrínsecas, é o lugar emblemático do intercultural”. No entanto, a introdução do texto literário na aula de língua estrangeira, nomeadamente na aula de PLE, continua a gerar polémica.

Tendo sido, em tempos idos, o material didáctico quase exclusivo, modelo constrangedor e quantas vezes inibidor da oralidade, pois esta era vista como uma deturpação da língua literária, o texto literário foi banido pelos métodos áudio-orais e audiovisuais que, ao centrarem as suas práticas na manipulação de estruturas, não podiam considerá-lo, uma vez que, por definição, ele escapa a qualquer espécie de mecanismos e automatismos.

Os métodos funcionais abrem perspectivas novas à didáctica das línguas, ao centrarem a aprendizagem já não na figura do professor, nem no método, mas no aluno. Assim, o processo de aprendizagem organiza-se em torno das necessidades comunicativas do aprendente e o material didáctico é essencialmente de natureza social, privilegiando-se os aspectos semânticos da língua e os momentos autênticos de comunicação. Este percurso tem paralelo com a evolução dos estudos literários: se no início a figura do escritor era o objecto de estudo da

crítica literária, com o estruturalismo e a semiótica, é o texto que ganha autonomia e passa a ocupar lugar central nos estudos literários. A partir da década de 70, releva-se a dimensão interpretativa da leitura literária e o papel do leitor na reconstrução do texto, como demonstram, entre outros, os estudos de Bakhtine e Jauss.

Embora a perspectiva comunicativa e funcional integre também a consciência da língua como cultura, há quem considere que o texto literário, por trabalhar a ruptura e a diferença, não pode ter lugar em práticas comunicativas autênticas, i.e., não pode ser encarado como documento autêntico.

Tal restrição revela uma concepção redutora do que é a autenticidade de um documento, limitando-a a uma função meramente utilitarista.

G. Zarate (1993) põe em causa a “autenticidade” dos documentos de carácter social, quando explorados em sala de aula. Sem, no entanto, pôr em causa o seu valor pedagógico e didáctico, para esta autora a autenticidade não está só relacionada com aspectos formais, mas também com aspectos de natureza contextual, desde logo as condições em que tais documentos foram produzidos, para que públicos e com que fins. Nesta perspectiva, um recorte de uma revista, que o professor fotocopia e posteriormente distribui na sala de aula para ser trabalhado colectivamente, será um documento autêntico? Em relação aos documentos orais mais se agudizam estas questões. Partindo destas considerações, a autora expõe outros critérios para a escolha de materiais didácticos – as suas qualidades informativa e formativa. Segundo a autora, estas qualidades não são só determinadas pela actualidade das informações, nem pelo modo como elas são veiculadas, mas são garantidas sobretudo pela presença de elementos que permitem a mobilização de várias representações da mesma realidade.

Assim, propõe que os documentos a serem trabalhados devem:

- representar situações de conflito, contraditórias, inesperadas e que se prestem a leituras múltiplas;
- apresentar índices linguísticos que valorizem ou desvalorizem o comportamento de um grupo étnico ou social;
- possibilitar vários pontos de vista e uma perspectiva distanciada, capaz de gerar a estranheza.

(1) cf. Semprini, A. (1997). *Le Multiculturalisme*. Paris: PUF. p.18.

O texto literário responde de modo exemplar aos critérios enunciados, pela sua riqueza polissémica e pela multiplicidade de pontos de vista que proporciona e mobiliza, pelo efeito de estranheza inicial que forçosamente há-de provocar no aluno estrangeiro. No contexto da contemporaneidade, onde o Conhecimento, a Informação e a Comunicação são os pilares da construção de uma sociedade onde se verifica a emergência de um novo estatuto do saber, interdisciplinar, suportado pelo intercâmbio de saberes, têm de constituir finalidades do ensino de PLE, por um lado, a promoção progressiva da formação da autonomia do aluno, pela apropriação do conhecimento e auto-avaliação das respectivas estratégias de aprendizagem, por outro, a promoção, também progressiva, de um 'leitor' curioso, lúcido, crítico e criativo, pelo desenvolvimento da capacidade de desconstrução e reconstrução dos textos que lê e da avaliação no quadro ético de um sistema de valores humanístico.

Um ensino que apenas evidencie a forma e o uso linguísticos, descurando a relação afectiva e intersubjectiva entre o aprendiz e a língua, não tem em conta que a aquisição de uma nova língua implica sempre uma renovação do ser, uma transformação derivada do convívio com a alteridade que, por sua vez, proporcionará uma maior consciência da própria identidade, ao mesmo tempo que desenvolve o sentido da tolerância e da solidariedade, valores essenciais no contexto global em que vivemos.

Julgamos que é legítimo proporcionar aos alunos de PLE textos que conduzam à obtenção de efeitos directos e imediatamente mensuráveis, mas também outros que se prestem a modelar uma aprendizagem de características que implicam mas ultrapassam a correcção gramatical. A expressividade e a gramaticalidade não têm de estar de "costas voltadas", pois o sistémico não se esvazia no normal, antes pelo contrário, o sistema permitirá sempre a comunicação inovadora e a individualização original de temas universais. Assim, parece-nos desejável traçar objectivos que vão para além do uso quotidiano da língua; se assim não for, estaremos a privar o aluno de aceder à espessura cultural da língua e aos valores por ela veiculados.

A Língua Portuguesa é um rico e fecundo repositório de um longo diálogo intercultural;

língua de vários povos, falada nos quatro continentes, por cerca de 200 milhões de indivíduos, cada vez mais se vem afirmando como língua de comunicação internacional. Ela é também o repositório de um património literário de oito séculos que espelha as nossas idiossincrasias e os tropismos da nossa identidade. A divulgação e a promoção da Língua Portuguesa no mundo terá de passar pela divulgação do nosso património literário, dos valores da nossa cultura, no que ela tem de particular e universal, sem, no entanto, deixar de ter em conta as características próprias de cada contexto de aprendizagem, as mundivivências e a matriz linguística dos destinatários. Só assim o diálogo intercultural acontecerá.

Sendo o texto literário uma forma complexa de organização textual, ele é também o espaço de vitalidade da língua, onde se inter cruzam registos vários, verdadeiro laboratório de linguagem, como sublinha Jakobson, aí se experimentam potencialidades múltiplas, semânticas, sintácticas, fónicas, que produzem ambiguidades e opacidades semânticas. Daí que o efeito de estranheza seja inevitável nos primeiros contactos. No entanto, tal estranheza pode constituir uma excelente oportunidade para que o professor, leitor iniciado, ponha em prática uma pedagogia intercultural e contrastiva. As diferenças de universos culturais e de regimes do simbólico não podem ser obstáculos inultrapassáveis. Elas podem constituir óptimas oportunidades de partilha de pontos de vista, desencadeando a comunicação autêntica. Cabe ao professor um papel activo, de partilha e cumplicidade, adjuvando o aluno nesse percurso iniciático que é a aprendizagem de uma língua, levando-o, progressivamente, a organizar os múltiplos sentidos do texto, a extrair valores e visões do mundo, a perceber ambiguidades, enfim, convidá-lo à descoberta do que há de comum e de diferente em relação à sua cultura e vivências.

É desmontando a "opacidade" do texto literário que o aluno poderá entender melhor o outro, perceber como o outro resolve problemas não já do quotidiano, mas de natureza subjectiva, afectiva, lúdica, estética e simbólica.

Assim, é o texto que interroga o aluno, provocando-o, desassossegando-o...

Todas estas actividades exigem a manipulação de estruturas linguísticas, estratégias diversificadas que desenvolvem as quatro competências. Alargando o léxico, o aprendente melhora a compreensão oral e escrita; a oralidade e a escrita, por sua vez, tornar-se-ão mais fluentes. A capacidade imaginativa desenvolve-se, a possibilidade de recriar mundos sonhados acontece. Fonseca (1994), a propósito da sobrevalorização que tem sido atribuída à função comunicativa e a uma concepção instrumental da linguagem, em detrimento da função poética e da exploração dos aspectos lúdicos e afectivos da linguagem, escreve:

“Ao objectivo – tão importante – de desenvolver no aluno a capacidade de inserção actuante e eficaz na praxis social, deverá associar-se o de lhe exercitar a capacidade de desinserção dessa realidade imediata. Fornecer-lhe as técnicas linguísticas que possam constituir ‘o meio de transporte’ para realizar a bem conhecida ‘viagem à roda do quarto’, ou, na expressão muito mais feliz de Júlio Cortázar, ‘a volta ao dia em oitenta mundos’. Não como fuga ao real, mas como forma insubstituível de descoberta desse real, de exploração cognitiva de todos os mundos a que, a partir deste, a linguagem nos permite aceder” (p.127) (2).

A sensibilização à língua, à sua espessura cultural, só será possível se o aluno for motivado para a manipular, lúdica e/ou intelectualmente através do desafio heurístico, numa atitude que se pretende de plena fruição.

Então, a estranheza inicial dará lugar ao deslumbramento.

REFERÊNCIAS:

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1996). *Education et Communication Interculturelle*. Paris: PUF.
- ADAM, J. M. (1985). “Quels types de textes?”, *Le Français dans le Monde*, 162.
- Conseil de l’Europe (1986). *L’Interculturalisme: de l’idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg.
- FISH, S. (1980). *Is that a text in this class?*. Cambridge: Harvard University Press.
- FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- SEMPRINI, A. (1997). *Le Multiculturalisme*. Paris: PUF.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l’étranger et didactique de langues*. Paris: Didier.

(2) Embora a citação se reporte à didáctica da LM, julgamos que ela também é pertinente no contexto da didáctica do PLE.

O que é ser professor de Línguas Estrangeiras?

Carlos Afonso

Escola Superior de Educação de Portalegre

O modo como os futuros professores encaram o ensino da Língua Estrangeira (LE) depende, em grande medida, não apenas das imagens que retêm de antigos ou actuais professores da área, mas, igualmente, das suas concepções sobre aquilo em que consiste, de facto, a LE.

Na realidade, os professores de LE possuem uma “cultura” profissional que, em certo sentido, sendo partilhada com os professores de outras áreas (cf. Ball & Lacey, 1984), “delimita uma comunidade com concepções e valores semelhantes, que permite enquadrar uma referência a um modo de se pensar a si próprio como membro dessa comunidade” (Freeman, 1991: 452)¹.

Os futuros professores, isto é, os actuais alunos de formação inicial de professores na área das LE, reveêm-se já, de um modo mais ou menos acentuado, como membros prospectivos desta comunidade.

O presente artigo pretende discutir, de forma sintética, o que um grupo de alunos do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico, Variante de Português e Inglês, revela sobre o que constitui a LE, isto é, que tipos de “conhecimento” são associados à LE².

Os referidos estudantes encontravam-se numa fase do seu percurso académico em que as questões sobre a metodologia específica da LE tinham sido, ainda, tratadas a um nível muito inicial. Qual, então, será o valor das concepções que exprimem sobre a LE e sobre os diversos tipos de conhecimento a ela associados? O que as torna diferentes daquelas que poderiam ser expressas por professores ou estudantes-professores de outras áreas?

A ‘subcultura’ dos professores de Língua Estrangeira

Qualquer professor, independentemente da sua área de especialização, possui uma ‘sub-

cultura disciplinar’ (Ball & Lacey, 1984) que se compõe de características diversas de uma disciplina para outra. Por outro lado, outras ‘subculturas’ se desenvolvem, as quais, no conjunto, constituem a ‘cultura’ global da profissão, partilhadas por todos os membros da classe. Daí que cada professor-estudante de LE possua a sua própria noção, por mais ou menos *naïve* que possa ser, sobre o que é isso de ser professor de LE. Tal acontece porque os estudantes que frequentam um curso de formação inicial destinado ao ensino viveram já uma experiência relativamente longa enquanto alunos, quer no ensino não superior, quer no ensino superior. MacLeod e McIntyre (1977) usam a expressão ‘esquemas conceptuais’ ou ‘constructos’ para se referirem a um “certo número limitado de ideias, crenças e atitudes fortemente enraizadas” que moldam o comportamento e que podem ser definidas com mais ou menos clareza, dependendo da experiência de cada um (in Wallace, 1991: 50-51). A diferença entre um professor em exercício de funções e um professor-estudante é que, enquanto o primeiro já “guia o carro” há mais ou menos tempo, para o segundo o facto de ter sido passageiro num carro em muitas ocasiões não alivia as preocupações sobre ter de se sentar no banco do condutor. Os sinais e referências no exterior poderão ser familiares, mas cada curva, cada sinal de trânsito adquirem uma importância capital (Tardiff, 1985: 142).

A passagem do ‘banco do passageiro’ para o ‘banco do condutor’ envolve “aprender o papel do professor e também o de viver as pressões associadas” (Tardiff, 1985: 142), ou seja, envolve o “estabelecimento de uma identidade do professor”, através do processo durante o qual o professor-estudante se apropria progressivamente de comportamentos que se aperce-

be fazerem parte da 'identidade do professor' e desenvolve uma concepção de si próprio como professor, a qual crê que será ratificada pelo grupo de referência (Tardiff, 1985: 142).

Os estudantes que participaram no estudo referido³ tinham já, presumivelmente, desenvolvido, através da sua experiência enquanto "passageiros", um entendimento implícito do que significará ser professor de LE, por mais *naïve* que possa ser. Nesse sentido, eles actuarão e considerar-se-ão a si próprios "de acordo com um conjunto de comportamentos que julgam e identificam como representativos" da identidade do professor de LE (Tardiff, 1985: 142). Enquanto actores no seio de um grupo social, os professores de LE, tal como é de esperar dos professores-estudantes, actuam numa estrutura estandardizada e pré-concebida de juízos de valor, instituições e sistemas de orientação e de direcção do grupo, [que] proporciona um conhecimento de receitas fiáveis para a interpretação do mundo social e para tratar das questões que dizem respeito às coisas e às pessoas, de modo a obter os melhores resultados em cada situação, com o mínimo de esforço, evitando, assim, consequências indesejáveis (Schultz, 1971, in Davies, 1996: 14).

Estas "receitas" fazem com que as actividades desse grupo sejam sentidas como compensadoras e, mesmo, especiais. Para que tal aconteça, tem de se saber o que fazer, e como falar sobre o que se faz, de modo a merecer a aprovação dos outros membros do grupo (Davies, 1996: 14).

As percepções destes estudantes, ou "entendimentos implícitos", devem, portanto, possuir características que as distinguem de outras áreas, ou de outros 'grupos'. As noções de 'paradigma da disciplina' e 'pedagogia da disciplina' de Ball e Lacey (1984) poderão ajudar a perceber a natureza de tais características. Segundo estes autores, o "paradigma da disciplina diz respeito às opiniões sobre o Inglês como disciplina escolar, expressas pelos professores de Inglês, em termos do que consideram um conteúdo adequado", enquanto a pedagogia da disciplina se refere ao sistema de ideias e de procedimentos para a organização da aprendizagem na sala de aula, sob determinadas condi-

ções, isto é, o método adequado, mais do que o conteúdo adequado (Ball & Lacey, 1984: 232).

A 'pedagogia da disciplina' refere-se, pois, ao conjunto de técnicas que os professores de LE utilizam, por forma a "tomar ensinável um determinado conteúdo" (Davies, 1996: 12), isto é, torna-se necessário ver as diferenças entre *o que* se pretende que as crianças aprendam, *o material* que se vai usar para os ajudar nessa tarefa e as *estratégias de ensino* que se vão empregar para que o material escolhido possa levar à aprendizagem (Davies, 1996: 13).

A 'pedagogia da disciplina' será, talvez, "aquilo que melhor representa o conhecimento profissional técnico dos professores de Inglês" (Ball & Lacey, 1984: 232). Tal sucede, porque, enquanto os professores da maioria das disciplinas se limitam a ensinar o seu 'conteúdo disciplinar' através de uma 'pedagogia da disciplina', os professores de LE ensinam conteúdos específicos, por meio de uma determinada 'pedagogia', utilizando o próprio conteúdo como meio de instrução.

Qualquer professor, especialmente nos primeiros tempos de exercício da profissão, tal como qualquer estudante que actue ou que espere vir a actuar como tal, manifesta preocupações particulares com o "conhecimento sobre a disciplina e com a comunicação desse conhecimento" (Tardiff, 1985: 142). No caso da LE em Portugal, a situação é ainda mais especial e, de alguma forma, artificial: numa sala de aulas convencional, um professor Português ensina a alunos Portugueses conteúdos específicos de LE, usando uma língua que é estranha a ambos. A 'disciplina' é a própria LE. No entanto, a LE é, também, o meio de instrução e, assim, a 'comunicação da disciplina' é feita na própria LE.

A Língua Estrangeira no 'mundo' e na sala de aula

Uma outra questão que se torna necessário clarificar é a que reside na distinção entre o conhecimento sobre a LE, enquanto disciplina escolar, ou seja, a compreensão que se possui sobre a LE enquanto assunto a ensinar, e a representação que se tem do assunto que deve ser ensinado (Byrne, 1983, in Wilson et al., 1987: 110). Ainda diferente destes é a capacidade para

transformar um determinado conteúdo numa disciplina escolar (Wilson et al., 1987: 110).

É que, para serem capazes de transformar uma disciplina, enquanto *corpus* científico, numa matéria a ensinar, os professores devem possuir um conhecimento da disciplina que inclua um entendimento pessoal sobre o conteúdo científico, assim como o entendimento sobre os modos de comunicar esse conteúdo, de maneira a estimular o desenvolvimento do conhecimento sobre o conteúdo científico nos alunos (Wilson et al., 1987: 110).

Weber e Mitchell (1996), referindo-se a professores em exercício, questionam as “imagens de ‘professor’ que se podem descortinar na penumbra das suas respostas automáticas, enquadrando a sua identidade e o modo como ensinam e como pensam” (Weber & Mitchell, 1996: 303). O mesmo se poderá dizer dos futuros professores que, quando questionados sobre o que é isso de ser professor de LE, também avançam com respostas standardizadas, as quais, no entanto, deixam perceber uma certa imagem de ser professor, pelo menos a nível da percepção que têm sobre o ofício que pretendem abraçar.

Um bom ponto de entrada para se perceber a substância dessas imagens reside no modo como os estudantes/futuros professores planeiam a utilização simulada de materiais, nomeadamente, o papel que atribuem ao “professor” e aos “alunos”, no modo como pretendem organizar e gerir a “aula”. Foi esse o ponto de entrada escolhido para tentar perceber as concepções sobre o professor e sobre o ensino/aprendizagem da LE expressas pelos estudantes referidos.

De facto, é aqui que eles revelam o seu entendimento sobre o que é ser professor de LE. Este entendimento é grandemente influenciado pelas imagens e percepções que vão construindo ao longo da sua experiência enquanto alunos (Grossman, 1987, in Turner-Bisset, 1999: 5/14; Thompson, 1992: 128; Pajares, 1992: 309-310). Parafraseando Hersh (1986)⁴:

“A concepção sobre o que é a LE influencia a concepção sobre como ela deve ser ensinada. O modo de ensiná-la constitui uma indicação daquilo que se acredita ser o mais importante. A questão, pois, não é qual a melhor maneira de ensinar a LE, mas em que consiste, de facto, a LE”.

Aqui reside, assim, a importância de tentarmos perceber quais as concepções que os estudantes detêm sobre a LE, antes de tentarmos entender o modo como eles pensam actuar como futuros professores de LE.

A LE *pode* ser coisas muito variadas. Antes de ser um objecto de ensino e de aprendizagem, a LE existe, já, “como parte do tecido de interações sociais no mundo onde é usada” (Freeman, 1991: 442). A língua inglesa, por exemplo, pode ser diferentes coisas para diferentes pessoas. Num país de língua inglesa, é a língua materna para os seus naturais e uma língua estrangeira para os imigrantes que não a tenham como língua oficial. Noutros contextos, poderá ser uma segunda língua, que se usa em paralelo com a sua própria língua materna. Nestas situações, a língua inglesa existe em duas dimensões paralelas: existe na sociedade, como ‘conteúdo no mundo’, mas constitui-se, também, como objecto escolar, tornando-se, assim, um ‘conteúdo na sala de aula’ (Freeman, 1991: 442). Por conseguinte, no mundo que fala a língua inglesa, esta é um veículo de comunicação e de interacção social, além de ser ensinada e aprendida como língua materna. Aqui, as diferentes subdimensões da língua enquanto objecto escolar procuram fazer dos alunos utilizadores competentes e capazes de interacção social no mundo que os rodeia.

Noutros países, como em Portugal, a língua inglesa existe, também, ‘no mundo’, com a sua presença nos *media*, em especial no cinema, na TV e na música. No entanto, com excepção de certas áreas de actividade profissional muito específicas, raramente é usada fora das paredes da sala de aula, sendo, assim, sobretudo um objecto escolar, uma LE, destinada a ser ensinada e aprendida.

Para ser um objecto de ensino e de aprendizagem, a língua inglesa, independentemente de ser num país onde se fale como língua materna ou em Portugal, tem de ser transformada num conteúdo escolar. Isto significa que o ‘conteúdo no mundo’ e o ‘conteúdo na sala de aula’ são realidades diversas, dado que a última constitui uma versão manipulável e manipulada da primeira (cf. Freeman, 1991: 442). Ora, é precisamente a capacidade de “encarar a disciplina escolar de modos novos”, diferentes do modo

como é encarada para si próprio, isto é, “a capacidade para transformar o conhecimento enquanto conteúdo... em formas que sejam pedagogicamente poderosas”, que molda a passagem do “estatuto de aluno para o de professor” (Schulman, 1987: 12-13, 15). No caso específico da LE, muitos, como os defensores, por exemplo, das abordagens comunicativas, procuram encurtar, ou mesmo anular, a distinção, de modo a que o ‘conteúdo na sala de aula’ seja o mais parecido possível com o ‘conteúdo no mundo’.

O que dizem os estudantes – e o que significa aquilo que dizem

Para os estudantes que participaram no estudo já referido, o Inglês, como ‘conteúdo no mundo’, é considerado como uma ‘*língua universal*’, presente no cinema, cuja força determinou a escolha feita pelo curso que frequentam. É, também, ‘*uma das mais importantes línguas no mundo*’ e ‘*uma língua para o futuro*’, pelo que ‘*todas as crianças deviam aprendê-la*’, o que não é complicado, pois, o Inglês ‘*é fácil de aprender*’. Em suma, a língua inglesa, devido à disseminação de que usufrui, é considerada como um veículo de interação social, a ser aprendida por todos, incluindo os mais jovens.

Esta percepção sobre a LE pode ser interpretada de três modos diversos. Por um lado, reflectirá, apenas, uma imagem de senso comum sobre a LE, semelhante àquela que poderia ser expressa por qualquer outra pessoa, estranha ao ensino/aprendizagem da LE. Por outro lado, a importância que os estudantes parecem atribuir à língua inglesa poderá ser um indicador de como eles gostariam de ser considerados como membros da comunidade de professores de LE, do estatuto que gostariam que lhes fosse reconhecido, como responsáveis por ensinar “*às crianças do futuro*” esta “*língua universal*”. Finalmente, no que diz respeito ao ‘conteúdo na sala de aula’, a ideia de que o Inglês é, sobretudo, um veículo de interação social poderá ter como consequência ser esta a perspectiva a valorizar na sala de aula, isto é, a LE deveria ser ensinada de modo a estimular nos alunos o uso da língua na vertente comunicativa.

De modo a estabelecer com mais rigor o que estes estudantes consideram ser o Inglês

como ‘conteúdo na sala de aula’, uma outra distinção deverá ser feita: o conteúdo como disciplina escolar e o conteúdo como pedagogia, ou seja, *o que ensinar* e *como ensinar*. Estas noções, juntamente com outras, constituem a base do conhecimento – ‘*knowledge base*’ (Schulman, 1987: 8) – que qualquer professor deve possuir. Como Schulman afirma, “ensinar começa necessariamente com o entendimento do professor sobre o que ensinar e como ensiná-lo” (Schulman, 1987: 7).

Tal implica que, para ser capaz de ensinar algo, o professor tem de começar por saber aquilo que vai ensinar, utilizando, para isso, as suas percepções sobre a disciplina. Entender estas percepções torna-se, assim, crucial, uma vez que “as suas concepções sobre aquilo que é importante saber têm um impacto importante sobre aquilo que ensinam” (Grossman, 1987, in Turner-Bisset, 1999: 5/14). Dir-se-ia, igualmente, que as concepções sobre a disciplina não influenciam, apenas, *o que* os professores ensinam, mas também o *modo como* ensinam.

Como é que os estudantes encaram o ensino do Inglês? *O que* é que consideram importante ensinar e *como* pensam que deviam ensiná-lo? A resposta a estas questões, que, na sua essência, reflecte as suas percepções sobre a LE como ‘conteúdo na sala de aula’, ou “a representação do conhecimento a ensinar” (Byrne, 1983, in Wilson et al., 1987: 110), exige uma outra distinção de conceitos.

O saber do professor parece ser baseado no domínio de diferentes tipos de conhecimento. O conhecimento sobre o conteúdo, ou seja, a “compreensão, capacidade e disposição que os alunos devem aprender” (Schulman, 1987: 8-9) constitui um desses conhecimentos. Este tipo de conhecimento é moldado pelas concepções do professor sobre a disciplina (Turner-Bisset, 1999: 5), também denominadas ‘paradigma da disciplina’ (Ball & Lacey, 1984: 232), pelo ‘conhecimento substantivo’, isto é, os factos e conceitos relevantes para uma determinada disciplina, e pelo ‘conhecimento sintáctico’, ou os modos e meios através dos quais o conhecimento sobre o conteúdo é gerado (Turner-Bisset, 1999: 5). O conhecimento sobre o conteúdo é também designado como ‘o saber que’ (Ryle, 1949), ou ‘conhecimento declarativo’ (Anderson, 1983) (in Calderhead & Robson, 1991: 3).

Outro dos tipos de conhecimento que se esperam de um professor é o ‘conhecimento pedagógico geral’, ou os “princípios e estratégias globais referentes à gestão e organização da sala de aula” (Schulman, 1987: 8). Outras designações são utilizadas para referir mais ou menos o mesmo, como ‘o saber como’ (Ryle, 1949), ‘conhecimento procedimental’ (Anderson, 1983) (in Calderhead & Robson, 1991: 3), ‘conhecimento sistema-acção’ (Day, 1990, in McDonough & Shaw, 1993: 297), ou ‘conhecimento prático’ (Johnston, 1992).

Outro tipo de conhecimento, aquele que diferencia “a compreensão do especialista em conteúdos da do pedagogo” é o chamado ‘conhecimento sobre o conteúdo pedagógico’, que representa a fusão do conteúdo e da pedagogia na compreensão do modo como determinados tópicos, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e a sua apresentação para efeitos de instrução (Schulman, 1987: 8).

Assim, enquanto que o ‘conhecimento pedagógico geral’ representa o domínio do ‘pedagogo’, ou do professor generalista, o ‘conhecimento sobre o conteúdo pedagógico’, também conhecido como ‘pedagogia da disciplina’ (Ball & Lacey, 1984: 232), ou ‘conhecimento pedagógico sobre um conteúdo específico’ (Silberstein & Tamir, 1991, in Turner-Bisset, 1999: 3), é o que representa melhor o conhecimento do professor de uma disciplina escolar em concreto, como a LE. O ‘conhecimento sobre o conteúdo pedagógico’ engloba quatro áreas essenciais. A primeira consiste na ‘disciplina para fins instrucionais’ (Marks, 1990, in Turner-Bisset, 1999: 3), e não apenas disciplina escolar enquanto tal. Segue-se a ‘compreensão do aluno sobre a disciplina’ (id.). Os meios de instrução para determinada disciplina, como textos e materiais em geral (Marks, 1990, in Turner-Bisset, 1999: 3), também conhecidos como ‘conhecimento curricular’ (Schulman, 1987: 8), são outra das áreas que integram o ‘conhecimento sobre o conteúdo pedagógico’. Por fim, este inclui, ainda, os ‘processos instrucionais próprios de uma determinada disciplina’ (Marks, 1990, in Turner-Bisset, 1999: 3).

Os estudantes no estudo referido não dominam, ainda, muitos destes diferentes tipos

de conhecimento, embora possuam uma representação sobre eles. Acreditam, por exemplo, que, a formação inicial deve fornecer-lhes o conhecimento sobre a disciplina, bem como os processos instrucionais próprios dela – aquilo que vulgarmente se designa como saber o quê e saber como. Nas suas imagens sobre o ‘professor ideal de LE’ tendem a valorizar o papel do ‘conhecimento pedagógico geral’, à custa do ‘conhecimento pedagógico sobre o conteúdo’ – ou seja, valorizam mais competências como gestão e organização da sala de aula do que, por exemplo, a utilização de métodos e abordagens comunicativas na aula de LE. O seu conhecimento sobre ‘a disciplina para fins instrucionais’ tende a valorizar as características formais da LE, como a gramática – que, embora seja considerada ‘chata’, é tida como ‘importante’ – e a pronúncia. Também valorizam o desenvolvimento de algumas capacidades linguísticas, em particular a escrita e a oralidade.

Por outro lado, o facto de, ao recordarem os professores que tiveram no passado, valorizarem, sobretudo, as suas ‘personalidades atraentes’, constitui uma memória que diz respeito ao domínio das emoções e a uma representação do ser professor que podemos considerar própria do senso comum. Davies (1996), por exemplo, afirma que a recordação que guardamos de antigos professores enquadra-se em determinados estereótipos, os quais tendem a emergir e a ser reproduzidos nos *media*, em particular no cinema ou na televisão, de que são exemplos o professor de Inglês na série televisiva *Fame* ou no filme *Dead Poets’ Society* (*O Clube dos Poetas Mortos*). Sem dúvida que o carisma destas personagens e a sua grande capacidade de empatia e de estímulo se transmitem aos alunos, que parecem ter prazer só pelo facto de estarem nas suas aulas – e esta constitui a nossa imagem de um professor ideal. Mas quando passamos ao domínio da razão, e deixamos a emoção, outras características do professor surgem como igualmente importantes.

Altman (1981), referindo-se a um relatório de 1961 sobre aquilo que constitui o bom ensino de línguas, dá conta de uma lista de nove características que o professor desta disciplina deve possuir. Destas, apenas uma diz respeito à personalidade do professor, sendo as oito restantes exemplos de características próprias do ‘conhecimento pedagógico geral’ e do ‘conhe-

cimento sobre o conteúdo pedagógico' (Modern Language Association of America, 1961, in Altman, 1981: 16-17). Noutro estudo, conduzido por Girard (1977), professores de Inglês em exercício foram solicitados a ordenar, de acordo com a importância que lhes atribuíam, uma lista contendo dez características do professor de LE. Os resultados deste exercício sugerem uma situação completamente diferente da dos estudantes que participaram no estudo já referido. De facto, enquanto estes valorizam, em primeiro lugar, as competências afectivas do professor, em Girard (1977) as componentes do domínio afectivo ocupam o quinto e o sétimo lugar, sendo as primeiras quatro características do domínio das competências metodológicas e do domínio do conhecimento científico, ou do 'conhecimento sobre o conteúdo' (in Harmer, 1991: 6).

Parece, assim, existir uma diferença de concepção, no que respeita às características do professor de LE, entre estudantes-ex-alunos, estudantes-futuros professores e professores em exercício de funções. Enquanto estudantes, aqui e agora, num curso de formação para futuros professores, aquilo que se considera importante é a preparação científica na disciplina a ensinar – 'o conhecimento sobre o conteúdo' – e a preparação metodológica – na vertente de 'conhecimento pedagógico geral' – de modo a serem capazes de ensinar aquilo que aprendem. Mas, se recordam antigos professores, isto é, se a perspectiva é a de antigos alunos, o que se valoriza mais são as competências afectivas. A percepção dos professores em exercício, por outro lado, parece coincidir com a dos estudantes-futuros professores na valorização das competências do foro científico e metodológico. A ambiguidade da situação dos estudantes, por outro lado, parece resultar na combinação do professor ideal de LE, ao aliar as três componentes: possuir uma boa preparação científica e metodológica e ser capaz de criar um ambiente na sala de aula que combine o ensino/aprendizagem com o prazer e alegria de aprender.

No fundo, e apesar de tudo, parece que, mesmo depois de uma tão grande experiência como alunos, os estudantes não possuem uma ideia muito clara do que é ser professor de LE. É verdade que valorizam a 'personalidade' e têm consciência de alguns princípios próprios do 'conhecimento pedagógico geral'. Mas, de

uma forma geral, aquilo que valorizam é a imagem de professor baseada em "imagens gastas e estereotipadas do trabalho do professor" (Britzman, 1986: 443), as mesmas que qualquer pessoa revelaria se questionada. A razão para tal reside na forte exposição aos arquétipos sobre a função de ensino (cf. Sugrue, 1996, in Wideen et al., 1998: 7/37), influenciados e influenciando as famosas visões do professor de *Fame* ou de *Dead Poets' Society*. Esta representação parece ter origem desde tão cedo como quando se é criança:

"O modo como as crianças encaram o ensino e os professores sobrevive quase intacta até à idade adulta e torna-se num juízo estável que não se altera, mesmo quando os candidatos a professores se tornam profissionais" (Pajares, 1992: 324).

De facto, trata-se de uma representação tão fortemente implantada na mente dos estudantes que resiste à formação inicial, tal como demonstram diversos estudos (cf. Nespor, 1987, in Pajares, 1992; Johnson, 1994). A "riqueza de conhecimento sobre o ensino (...) que tem origem na sua experiência enquanto alunos", por ser "adquirida de um ponto de vista do aluno" (Calderhead, 1991: 532), parece, assim, resultar numa concepção parcial do que é ser professor, tornando difícil avaliar as complexidades do processo de ensino e de aprendizagem numa sala de aula.

Tal fica a dever-se à falta de conhecimento e de oportunidades dos estudantes de confrontarem as suas crenças com a "sabedoria da prática" (Schulman, 1987: 8). De facto, a compreensão dos estudantes ao pensarem acerca do ensino e dos professores é diferente daquela que adquirem ao actuarem ou ao imaginarem-se a actuar como professores. Calderhead (1991) crê que a sua compreensão sobre a disciplina "evoluiu como resultado de terem de a planificar e ensinar" (Calderhead, 1991: 533).

Conclusão – as percepções dos estudantes e o papel das instituições de formação

A suposta 'ingenuidade' destes estudantes, no que respeita às questões mais especia-

lizadas sobre o ensino/aprendizagem da LE, é contrabalançada pela sua relativamente longa experiência como alunos de LE. O problema é que esta experiência tem, geralmente, tanta força que se sobrepõe ao que é ensinado no contexto de formação inicial. Como Travassos afirma, “as nossas experiências vêm constantemente ao de cima, apesar de todas as recomendações” (Travassos, 1995: 303) que possam ser feitas pelos professores em contexto de formação inicial. Contudo, tais experiências e vivências, juntamente com as suas necessidades e percepções, podem ser “consideradas como importantes fontes curriculares, assim como factores determinantes, capazes de reduzir o fosso entre professores e alunos” (id.: 89), permitindo inferências sobre a sua actuação futura nas escolas.

É por isso que é crucial perceber quais as concepções dos futuros professores de LE, uma vez que poderá permitir situá-los em relação a questões fundamentais, não apenas no que respeita à ‘cultura’ da profissão docente, mas também no que respeita à ‘subcultura’ do ensino da LE. Como Davies (1996) reconhece:

“Torna-se particularmente importante que aqueles que estão prestes a juntar-se ao (e a serem socializados nas normas do) grupo particular dos professores de Inglês sejam capazes de questionar as certezas fortemente implantadas nos professores com alguma experiência, com os quais irão aprender” (Davies, 1996: 14).

A questão que se coloca é, pois, a de usar as concepções dos estudantes para, num primeiro momento, tornar visível aquilo em que consiste, para eles, o ‘paradigma da disciplina’ e a ‘pedagogia da disciplina’. A partir daqui, podem fazer-se inferências sobre se eles serão “capazes de questionar as certezas fortemente implantadas” dos professores experimentados que tiveram ou vão ter como colegas. Poderá suceder que, pelo contrário, eles se ‘acomodem’ (Woods, 1986: 50), reconhecendo-se a si próprios nos estilos de ensino aos quais foram e são sujeitos, considerando-os como verdades absolutas e “como a definição não de uma versão de ensino mas do ensino propriamente dito” (Hargreaves, 1984: 67). No seu sentido mais profundo, as percepções expressas pelos estudantes permitem o surgimento de um conjunto

de questões de extrema importância, entre as quais se destacam as seguintes: que tipo de profissionais estamos a formar nas nossas Escolas? Uns que se empenhem na inovação ou na conformidade? Em que ‘paradigma da disciplina’? Nas suas propriedades formais e gramaticais ou no uso da língua enquanto instrumento de comunicação?

É este o conjunto de questões que torna importante perceber as percepções dos nossos alunos de formação inicial em cursos na área da LE, percepções essas que constituem o quadro que delimita a formação dos futuros professores de LE.

Referências

- AFONSO, C. (2001), *Understanding Student Teachers’ perceptions on the teaching and learning of English as a Foreign Language, through their analysis of computer-generated materials*, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy (PhD.), London: King’s College.
- ALTMAN, H. (1981), “What is Second Language Teaching?”, in ALATIS, J.; ALTMAN, H.; ALATIS, P. (Eds.) (1981), *The Second Language Classroom: Directions for the 80’s*, New York: Oxford University Press, 7-19.
- BALL, S.; LACEY, C. (1984), “Subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject sub-cultures”, in HARGREAVES, A.; WOODS, P. (Eds.) (1984), *Classrooms and Staffrooms - The Sociology of Teachers and Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 232-244.
- BRITZMAN, D. (1986), “Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education”, *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- CALDERHEAD, J. (1991), “The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 531-535.
- CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. (1991), “Images of Teaching: Student Teachers’ early conceptions of classroom practice”, *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- DAVIES, C. (1996), *What is English Teaching?*, Buckingham: Open University Press.
- FREEMAN, D. (1991), “‘To make the Tacit Explicit’: Teacher Education, Emerging Discourse, and Conceptions of Teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 439-454.
- HARGREAVES, A. (1984), “The Significance of Classroom Coping Strategies”, in HARGREAVES, A.; WOODS, P. (Eds.)

- (1984), *Classrooms and Staffrooms - The Sociology of Teachers and Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 64-85.
- HARMER, J.** (1991), *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.
- JOHNSON, K.** (1994), "The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-452.
- JOHNSTON, S.** (1992), "Images: A Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 123-136.
- MCDONOUGH, J.; SHAW, C.** (1993), *Materials and Methods in ELT*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- PAJARES, F.** (1992), "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messing Construct", *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- SCHULMAN, L.** (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- TARDIFF, C.** (1985), "On Becoming a Teacher: The Student Teacher Perspective", *The Alberta Journal of Educational Research*, 30 (2), 139-148.
- THOMPSON, A.** (1992), "Teachers' Beliefs and Conceptions: a Synthesis of the Research", in **GROVWS, D.** (Ed.), *Handbook of Teaching and Learning Mathematics*, New York: MacMillan, 127-146.
- TRAVASSOS, J.** (1995), *An In-Depth Evaluation of the Initial Training of Foreign Language Middle-School Teachers in Portugal*, Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Bristol: The University of the West of England.
- TURNER-BISSET, R.** (1999), "The knowledge bases of the expert teacher", *British Educational Research Journal*, 25 (1), 39-55, in <http://www.proquest.umi.com>
- WALLACE, M.** (1991), *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WEBER, S.; MITCHELL, C.** (1996), "Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 303-313.
- WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B.** (1998), "A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry", *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178, in <http://www.proquest.umi.com>
- WILSON, S.; SCHULMAN, L.; RICHERT, A.** (1987), "'150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in Teaching", in **CALDERHEAD, J.** (1987), *Exploring Teachers' Thinking*, London: Cassel, 104-124.
- WOODS, P.** (1986), *Inside Schools - Ethnography in Educational Research*, London: Routledge & Kegan Paul.

Notas

¹ Todas as citações feitas no presente artigo resultam da tradução para Português das citações originais.

² Cf. Afonso (2001).

³ Todas as referências feitas a "estudantes" no presente artigo dizem respeito aos alunos de formação inicial que participaram no estudo indicado na nota anterior.

⁴ Citação original: "One's conceptions of what mathematics *is* affects one's conception of how it should be presented. One's manner of presenting it is an indication of what one believes to be most essential in it... The issue, then, is not, What is the best way to teach? but, What is mathematics really all about? (in Thompson, 1992: 127).

Notícias do meu país

Teresa Coelho

Escola Superior de Educação de Portalegre

Ensinar e Aprender Línguas Hoje
TEMA CENTRAL

Escola Superior de Educação de Portalegre

É complicado falar ainda de línguas no final deste ano europeu que se lhes dedicou, em que tanto se disse e escreveu sobre o ensino e a aprendizagem das línguas vivas, relembrando e reafirmando princípios pedagógicos e metodológicos importantes para todos os que estão ligados a este sector do ensino; procurando por meios variados levar uma informação mais alargada à população em geral; defendendo o carácter amplamente formativo da aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE), no âmbito de uma educação que se quer intercultural, o que exige a criação de vias para o multilinguismo.

Com frequência vimos, durante este ano, reunidos esforços que nem sempre surgem conjugados: os dos linguistas, dos professores, dos políticos, de organismos públicos e privados. Os resultados foram notórios nos eventos a que assistimos um pouco por toda a parte: conferências, congressos, colóquios, festas. Entusiasmos reacendidos, rastilhos ateados, sementes espalhadas. Foi um ano e tanto! Mas não foi um ponto de partida, foi uma comemoração. Como diz uma personagem de Michel Tournier, «les hauts faits de l'histoire ne se dégagent de la gangue impure et douteuse où ils sont nés que par le souvenir qui les perpétue dans les générations ultérieures»¹.

De qualquer modo, não é deste ano que pretendo falar e, talvez por isso, não vou dizer nada de novo. Fica portanto o aviso prévio.

Gostava de seguir apenas com aqueles que tiverem a paciência de me acompanhar, em velocidade de cruzeiro, num breve percurso de revisitação aos momentos do nosso passado recente, no domínio do ensino/aprendizagem das línguas, focando a atenção no 1º Ciclo. Vamos falar da aprendizagem de LE que gostaríamos de ver um dia transformada em aprendizagem em LE, com todas as implicações daí decorrentes. Este texto dirige-se particularmente

a quem não acompanhou o processo de perto e tem interesse em ver esboçado um itinerário.

1) No Primeiro Ciclo, há muita coisa que parece adquirida e muitas outras que nos obrigam a pensar no caminho que há ainda a percorrer, em particular no nosso país, onde as línguas estrangeiras têm sido tão negligenciadas, ao contrário da ideia feita segundo a qual os portugueses têm muita facilidade para aprender línguas e facilmente falam várias. Conforme foi noticiado pelo Diário de Notícias de 20 de Fevereiro passado, «Portugal fala poucas línguas» e foi identificado como o país em que uma menor percentagem da população fala outras línguas, para além da sua. Segundo a agência de estatística da UE, 56,3% da população portuguesa apenas fala a língua materna, no que apenas somos ultrapassados pela Inglaterra, que atinge os 65,9%, sendo os motivos, neste último caso, um pouco do senso comum. A ideia feita atrás mencionada aparece assim desmentida pelos dados concretos da estatística. Isto tem a importância que tem, ou que lhe quisermos atribuir. Não há dúvidas quanto às taxas de insucesso em LE, nos ciclos em que o seu ensino é formal. Estão quantificadas e são demasiado elevadas. E muitos têm sido os que apontam como remédio para este insucesso o início da aprendizagem em idades mais baixas. «The younger, the better», confirmam os professores de 2º e 3º Ciclos que acolhem as crianças que já adquiriram competências em LEs. Está comprovado, ainda que os estudos empíricos em Portugal estejam em muitos casos por realizar, devido à pouca idade dos projectos, que a aprendizagem iniciada mais cedo é um dos factores de sucesso nas línguas estrangeiras nos ciclos de ensino em que a LE é obrigatória.

No entanto, apesar do móbil estatístico, o poder político, com os problemas legislativos

e orçamentais que sabemos sobrepor-se quase sempre aos educativos, não adoptou ainda um discurso claro nem uma política que favoreça inequivocamente a real e efectiva implementação do ensino das línguas aos mais novos.

Vejamos então, em termos genéricos, o que se fez em Portugal neste domínio. O primeiro documento que recordo é a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente o Artigo 7º, alínea d) (Objectivos), em que se lia: «Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda.» Com formulação mais clara, surge depois o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, Artigo 5º, ponto 1, que conhecemos de cor: «No 1º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas de acordo com os recursos disponíveis proporcionar a iniciação de Língua Estrangeira na sua realização oral e num contexto lúdico.» A D.E.G.E.B.S. fez chegar às escolas, em Julho de 1991, um documento intitulado «Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo» em que estabeleceu genericamente os princípios orientadores, objectivos específicos, áreas de exploração, modos de abordagem e recomendações, deixando claro tratar-se de «uma sensibilização e não propriamente de uma aprendizagem formal de uma língua estrangeira (a qual se concretizará no 2º Ciclo)», e apontando finalidades de âmbito muito geral e essencialmente formativo. Não posso deixar de assinalar ainda as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, publicadas pelo Ministério da Educação em 1997, em que se aponta como objectivo «Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo», referindo-se, nas áreas de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo, «a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira». Diz o texto, a páginas 73: «A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal.»

Lançaram-se projectos. Várias questões

foram obtendo respostas parcelares e provisórias. Vejamos:

a) Não houve, da parte do poder político, qualquer orientação no sentido de privilegiar esta ou aquela língua, e, ao contrário do que sucedeu noutros países da Europa, não foram definidas as línguas possíveis para a concretização do que se havia delineado. O facto em si pode parecer revelador de uma grande abertura, mas sabemos, embora sem acesso a dados estatísticos recentes, que as línguas maioritariamente ensinadas no 1º Ciclo têm sido o Inglês, o Francês, o Alemão e o Espanhol, tendo as duas últimas um público consideravelmente mais restrito que as primeiras. Se no início era o Francês a língua com mais expressão no 1º Ciclo, num esforço claro do executivo daquele país e dos docentes de Francês para um novo alento, cedo foi substituído pelo Inglês. A pressão social, nomeadamente a pressão parental, tal como é afirmado em cada reunião onde se juntam para reflectir e partilhar experiências os profissionais da área, incide no carácter utilitário da aprendizagem de uma língua estrangeira. De facto, é do discurso comum, e constatação de todos nós, que a grande maioria dos pais e encarregados de educação quer dar aos seus filhos e educandos a oportunidade de manipular um instrumento técnico que é a língua de comunicação universal, o inglês. Quando a escola do 1º Ciclo não proporciona esse contacto, é cada vez maior o número de famílias que procura esse ensino em instituições privadas. Podemos inequivocamente falar da hegemonia do inglês e são cada vez mais e maiores as razões de preocupação com as vozes, as línguas que se calam, com as culturas que com elas são asfixiadas. Lamentavelmente, até o inglês surge no discurso da esmagadora maioria dos seus clientes como uma língua franca, desligada do ensino das culturas e das civilizações em que entronca. Este debate é velho e não parece haver nada a acrescentar. Ninguém vai pôr em causa a utilidade do inglês como língua de comunicação universal. O que está em causa é algo muito diferente disso. Há uma grande falta de esclarecimento de um vasto sector da população, que ainda vê na aprendizagem do inglês a única que «vale a pena». Quando questionados, os pais dizem «é isso que lhes faz falta, no futuro, para poderem lidar com computadores, para poderem desenvencilhar-se

em qualquer sítio». E será este o único ou o principal objectivo da aprendizagem de uma língua, sobretudo na infância? Poderá a escola esquecer que a aprendizagem de uma LE é também aprendizagem de uma cultura, que uma língua é não só um instrumento de comunicação, mas também uma forma de construir o mundo? Que só tomamos verdadeiramente consciência da nossa identidade cultural e linguística quando confrontados com outras?

Num breve aparte, não posso deixar de registar a minha velha estranheza pelo facto de o castelhano não ser uma das primeiras línguas de trabalho com as crianças, dado ser aquela que nos cerca ao longo dos 1214 km de fronteira terrestre, e a que mais se assemelha à Língua Materna (LM). Não quero acreditar que ainda estejam vivos fantasmas antigos, nem creio na força actual de provérbios e ditos que a História deixou na nossa língua. «É um espanholito», quando a criança pequena tem dificuldades de dicção, «Lá está ele a espanholar», porque não passa de um gabarola sem méritos... e mais não direi. Mas interrogo-me. Porque é fácil a nossa compreensão do castelhano, porque pensamos as relações com o povo vizinho em termos reductores, esquecemos que somos parte da mesma família de línguas, da mesma península, do mesmo canto da Europa... e temos possivelmente tanto em comum como divergente, e parece-me haver aqui um grande investimento a fazer.

b) Por outro lado, também não está esclarecido se se deve ou não manter a mesma língua, desde o início até ao fim deste ciclo de escolaridade (já para não falar do Pré-Escolar), ou se, pelo contrário, se deve diversificar o contacto com as línguas estrangeiras na medida do possível, propondo diferentes línguas em diferentes anos do 1º Ciclo. Parece não haver concordância relativamente a este aspecto, uma vez que há quem defenda que, tratando-se de uma sensibilização, o aluno sairá tão mais enriquecido quanto maior for o número de línguas a que for exposto, manifestando-se os opositores na defesa da continuidade da mesma língua ao longo dos vários anos, como um factor benéfico e mesmo imprescindível para que sejam atingidos os objectivos definidos.

Não houve até hoje clarificação em letra de forma sobre este assunto. Talvez seja difícil fazê-lo, mas a indefinição não é muito produ-

va. Muitas experiências se realizaram, tanto no Pré-Escolar como no 1º ciclo, algumas antes do surgimento destes enquadramentos legais, muitas depois deles. Relativamente poucas foram divulgadas.

c) O tempo dedicado à LE também varia, consoante o ano de escolaridade, o que tem toda a lógica; consoante factores circunstanciais, o que, sendo lógico, é por vezes lamentável. O trabalho numa hora de LE, uma vez por semana, não pode obter os mesmos resultados que o trabalho realizado em 30 minutos, três a quatro vezes por semana. A articulação entre a LE e as restantes áreas curriculares é desejável e necessária e poderá levar a uma exposição à língua-alvo mais consequente. Os documentos legais são explícitos neste aspecto.

É muito difícil tornar a LE, seja ela qual for, uma língua de ensino de outras matérias curriculares, porque existem poucos professores do 1º Ciclo bilingues e não foi ainda encaráda a possibilidade da contratação de docentes nativos de outras línguas para um trabalho de cooperação pedagógica. Talvez fosse essa uma forma de transformar aprendizagens em aquisições, ainda que com a consciência de não ter transformado o meio institucional em ambiente natural.

d) Como se faz o acolhimento das crianças que tiveram LE antes da entrada no 2º Ciclo? Esta é uma das questões que desde o início têm levantado problemas. Nos casos dos agrupamentos de escolas, com quadros docentes relativamente estáveis, já se procura agrupar as crianças em função das competências adquiridas anteriormente. Mas em muitas situações não são tidos em conta os percursos realizados e começam todos do ponto zero, o que se torna francamente desmotivador para muitas crianças.

e) Colocou-se também, desde o início, o problema de quem deveria ensinar as línguas estrangeiras. O professor da turma ou um professor vindo de fora para realizar este trabalho, à semelhança do que se faz nas áreas de Expressão Musical e Expressão Corporal? Também esta pergunta continua sem uma resposta única. Se são muitos os que concordam que deveria ser o professor da turma a fazer este trabalho, mantendo o espírito da monodocência e polivalência que caracteriza este ciclo de ensino, coloca-se no entanto o problema das com-

petências necessárias para o desenvolvimento de projectos nesta área, visto a formação de professores para o 1º Ciclo não ter incluído, até há bem pouco tempo, qualquer disciplina de língua estrangeira ou de metodologia do ensino das línguas estrangeiras. Nos novos currículos de licenciatura, tanto para a Educação de Infância como para o 1º Ciclo, nota-se já a preocupação das instituições formadoras de incluir este aspecto na formação dos futuros profissionais. Há professores que, por motivos diversos, têm competência linguística para realizar o trabalho. E fizeram-se cursos de formação para a docência nesta área específica, CESES, Complementos de Formação e outros, ministrados por Escolas Superiores de Educação e instituições privadas. No entanto, tem acontecido, em grande parte dos casos, serem professores de outras instituições, principalmente dos 2º e 3º Ciclos, no caso dos agrupamentos de escolas, mas também de institutos de línguas, que se deslocam às salas do 1º Ciclo para a aula de LE. Estes terão a competência linguística requerida, mas falta-lhes muita vez a competência metodológica, porque os processos de trabalho com crianças com menos de 9 anos não são idênticos aos adoptados noutros ciclos do ensino formal. Falta-lhes também, em alguns casos, o conhecimento da turma, dos programas, a experiência do quotidiano escolar.

A própria indeterminação terminológica, que põe a par os termos ensino, sensibilização, iniciação, aprendizagem..., é reveladora do terreno móvel em que nos deslocamos. Esta circunstância não é, em si mesma, negativa. Mas cremos que a clarificação dos termos, a par com a clarificação da política educacional que se quer pôr em prática, é fundamental para o avanço, para que seja possível dentro em breve realizar balanços positivos dos investimentos feitos.

Parece a todos crucial não deixar entregue ao acaso das circunstâncias o trabalho em LE no 1º Ciclo. Em Portugal, há já bastante investigação realizada neste campo, nomeadamente por docentes de Escolas Superiores de Educação, que têm a seu cargo a formação de professores para o Ensino Básico. Há trabalhos publicados. O primeiro deles, e referirei apenas os que causaram, a meu ver, maior impacto, foi o nº 3 da revista dirigida pela Professora Clara Ferrão Tavares, *Intercompreensão – Re-*

vista de Didáctica das Línguas, da ESE de Santarém, publicação que este ano festejou o seu décimo aniversário com um colóquio internacional que todos os que tiveram o privilégio de estar presentes agradecem. Dizia eu que esse número, de Setembro de 1993, apontava razões para começar mais cedo, dava conta de trabalhos em curso em vários pontos da Europa e apresentava sugestões metodológicas no domínio do ensino/aprendizagem das línguas às crianças. Lia-se na página 5: «Apesar da abertura legal a este tipo de ensino, nem estes decretos, nem os restantes textos da Reforma do Sistema Educativo prevêem formas de implementação dessa medida. Este facto coloca vários problemas, estando a reflexão sobre eles numa fase, ainda, embrionária»². A situação que, em alguns casos, já não vive essa fase embrionária, mantém-se nos seus traços gerais.

Em 1998 foi publicado, pela Livros Horizonte, o livro do Professor Orlando Strecht Ribeiro, *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo – razões, finalidades, estratégias*, uma obra de referência no sector.

Neste ano de 2001, saiu o primeiro número da revista *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, publicada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos, da ESE de Lisboa, um número temático «Línguas para os mais novos», coordenado também pelo Professor Strecht Ribeiro. Aí se apresentam resultados de vários trabalhos recentes nesta área de investigação educacional. Para não falar em todos os artigos que várias revistas de educação foram entretanto publicando.

Neste ano de 2001, foi publicada pelo Conselho da Europa a versão final do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, e em Portugal, como em vários outros países europeus, fizeram-se reformas em conformidade com este texto, assim como com outros que o precederam, nomeadamente o *Livro Branco*, o *Livro Verde* e o *Portfolio Europeu das Línguas*. Ainda é cedo para balanços, mas gostaríamos de sublinhar a importância destes documentos em termos de política educativa e das práticas a promover, o que aliás já é visível nos documentos *Competências Essenciais das Línguas Estrangeiras no Ensino Básico* e *Novos Programas do Ensino Secundário*, que começarão a ser implementados no próximo ano lectivo.

2) E cá por casa?

No caso concreto da Escola Superior de Educação de Portalegre, e à semelhança do que ocorreu noutras zonas do país, fez-se a coordenação do projecto de ensino da língua estrangeira nas escolas de 1º Ciclo da cidade de Portalegre, no âmbito de um protocolo estabelecido, em 1990, entre os Ministérios da Educação português e francês, que permitiu a colocação de um «instituteur» afecto às turmas cujos docentes se mostraram interessados em participar e que a CAE local designou para o efeito. O projecto iniciou-se no terreno, em Portalegre, no ano lectivo de 1996/97, e, para além dos professores do 1º Ciclo franceses, integrou também, desde esse primeiro ano, os alunos da disciplina de Prática Pedagógica II, do 3º ano dos Cursos de Formação de Professores para o Ensino Básico, das variantes com língua estrangeira, que passaram a realizar actividades de observação em aulas de LE ministradas pelos professores nativos, e a sua prática pedagógica levou-os à execução de projectos anuais de intervenção pedagógica em LE, em turmas daquele ciclo de ensino. Foram globalmente orientados numa perspectiva comunicativa e intercultural, procurando os docentes da disciplina de Prática Pedagógica II (PPII) perspectivar os trabalhos de forma a construir percursos coerentes e adaptados a cada grupo. Este projecto durou até 1999/2000 com todos os intervenientes referidos e prolongou-se até 2000/2001 apenas com os grupos de alunos de PPII. O intercâmbio de professores das duas nacionalidades cessou por falta de verbas e a disciplina de PPII acabou também, na variante de Português/Francês, devido ao encerramento do curso.

Ao criar os cursos de licenciatura para a Educação de Infância e para o 1º Ciclo, os novos currículos integraram uma disciplina semestral, de 60 horas, de Ensino da Língua Estrangeira no Pré-Escolar e no 1º Ciclo, respectivamente. Como é evidente, não se podem, em tão curto período, adquirir competências linguísticas e metodológicas. Daí que o trabalho seja, também ele, uma sensibilização à aprendizagem das línguas pelos mais novos, um ponto de partida para a auto-formação nesta matéria. Partindo de conhecimentos já adquiridos noutras áreas disciplinares, das teorias de Piaget, de Vygotsky, de Bruner, mas também

de Kieran Egan, Howard Gardner e outros, procura-se reflectir sobre os processos de aprendizagem de uma LE, e sobre os processos de aquisição de uma segunda língua. Pretendemos esboçar a passagem entre os ciclos em que a língua é encarada sobretudo enquanto actividade verbal e intelectual, e aquele lugar da infância em que ela é vivida com todos os sentidos e em todos os sentidos.

Se houve quem pensasse que o começar no 1º Ciclo com a língua francesa levaria mais alunos a optarem por essa língua ao atingirem o 2º Ciclo, cedo se tornou claro que não era esse o efeito obtido, pois o número de alunos a frequentarem a disciplina de Francês no 2º Ciclo não só não aumentou como tem vindo sempre a decrescer, apesar de algumas flutuações ligeiras em função dos contextos temporais. Creio contudo que, para quem não ensina uma língua numa atitude corporativista e o faz antes com fins formativos, este é apenas um detalhe, pesem embora as consequências que o mesmo tem na vida e no futuro profissional de cada um.

Para além de encarar a língua como instrumento de comunicação, parece consensual, entre os que de forma mais sistemática se têm dedicado à reflexão e à investigação nesta área, que a LE é um elemento importante na educação para a cidadania, na tomada de consciência de que existem outros, que falam e pensam de outros modos, o que leva a criança a iniciar uma aprendizagem da relatividade. Como o Professor Strecht Ribeiro caricaturava há pouco tempo, num colóquio dedicado a estas questões (e cito de cor), «temos de modificar a forma de pensar daqueles que dizem, como certa senhora, “I don’t understand why the French call the water “de l’eau”, and the German, “das Wasser”, instead of water. Not only it is called water, but it is water”». Infelizmente, a gargalhada saudável que esta afirmação provoca não está por vezes longe de tantas opiniões aparentemente mais elaboradas, manifestadas publicamente. Dir-me-ão que a aprendizagem da alteridade não é própria das faixas etárias do Pré-Escolar e do 1º Ciclo; que as crianças devem aprender a conhecer-se primeiro a si próprias e ao seu meio, para depois partirem para o que delas está mais afastado. Mas isso não é incompatível com uma aprendizagem que se deve fazer ao longo da vida de aceitação do outro nas suas semelhan-

ças conosco e nas suas diferenças, na sua proximidade e no seu exotismo, uma educação que se pretende multicultural e plurilingue.

Deram-se alguns passos em frente, mas parece, a alguns dos implicados neste processo, que os avanços têm sido demasiado tímidos e pouco consequentes a nível de uma política nacional de implementação e defesa da diversidade linguística que os cidadãos europeus tendem a reclamar com convicção crescente.

Não podemos então esquecer, na qualidade de cidadãos, pais e educadores, com as responsabilidades que todos e cada um devemos assumir no sistema, que, para além da preocupação de criar condições para o sucesso, para além dos objectivos meramente utilitários, existem outros de âmbito mais abrangente que se relacionam com o desenvolvimento de competências formativas, no que o termo tem de mais rico.

É de uma formação europeia para os europeus que se trata ainda. Como defendia Galisson, no 8º congresso da APPF, há já 5 anos³, a Europa tem de relembrar os postulados da filosofia humanista clássica, e cabe aos seus professores educar, com base nestes princípios comuns aos povos europeus, e não apenas instruir.

Gostaria de terminar, à semelhança da Professora Helena Vaz da Silva, num discurso de 1998, em Amesterdão, em torno do tema «uma política europeia das línguas», citando Goethe: «É só entre todos os homens que todo o humano é verdadeiramente vivido.» Somos portugueses no ancoramento ao nosso porto de origem que é a LM, somos europeus na viagem que aqui iniciamos, seguindo por terras e línguas dos outros, para podermos dizer um dia «sou um cidadão do mundo».

Notas

¹ Tournier, Michel, *Le médianoche amoureux*, Gallimard, Paris, 1989, p. 302.

² Tavares, Clara Ferrão, «Apresentação», in *Intercompreensão*, nº 3, Escola Superior de Educação de Santarém, 1993, pp. 5-9.

³ «Problématique de d'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen», in *Referências / Ressources*, Numéro spécial, novembre 1996, APPF, pp. 5-16.

Motivation in the Language Classroom

Carole Young

Escola Superior de Educação de
Portalegre

Introduction

When my children started Portuguese State middle school one of the implications was that they would attend English as a Foreign language lessons. They had completed four years of primary school, during which they were taught, as is customary, by one teacher who accompanied them throughout. They had had happy experiences with dedicated and experienced teachers who had established a relationship with them strong enough to have survived the move to the middle school. This next phase of the education system has a five-year duration taking the children up to the end of compulsory education.

As I suspect is the case in similar situations the world over, the change from one teacher for four years in primary school to eight new ones at once in middle school can be a difficult time. Not only do the children find themselves with an unfamiliar school, new classmates, new subjects, new teachers but they also have to adjust from being the oldest in the school to the youngest, surrounded by children of up to fifteen years of age and the change in atmosphere that this creates.

One aspect of the education system that has direct relevance on the issue of motivation discussed here is that of assessment. After the first year of primary school, children can be failed. These children are judged by their teachers not to have met required standards and may be kept back to repeat the year until these standards have been met. It is in the middle school with its more demanding syllabus that hard evidence of this is on display for all the children to witness. It is not uncommon to find, for example, students of fifteen attending classes with students several years younger. The implications of this on motivation for all of the children concerned are not hard to imagine.

The prospect of having to study English was not a very exciting one for my children. Together we looked at the textbook that the school had requested we purchase. Colourful pages with appealing illustrations and photographs, thematic use of teen stars and culture, reading extracts from authentic sources such as magazines and brochures and the promise of accompanying cassette with musical jingles and extracts from pop songs persuaded us that the course would be interesting and fun.

I was later dismayed to discover that these expectations had not always been realised. It seemed that with some teachers, only the controlled exercises from the textbook were used regularly, the audio-cassettes were not played, the materials incorporated to heighten cultural awareness were ignored, games not played, opportunities to develop interesting themes and promote meaningful communication not grasped. English seemed to be just another academic subject, information to be memorised and later reproduced in the all-important test. It seemed that during some lessons they were not enthusiastic participants but bored observers.

Student motivation is widely accepted as an essential ingredient of successful learning in any subject. In this case, English was the only subject on the curriculum that the students had chosen to study and which they could perhaps immediately see the relevance of. The adopted textbook followed a communicative, interactive methodology that I had thought would differentiate the English classes from other subjects and introduce the students to a fresh teaching approach. Those two factors alone seemed to me to be a potential source of motivation and yet it appeared that that was not the case. I began to ask myself what other components of motivation had relevance to the

classroom and could be at work here. Perhaps the quality and relevance of the material was not sufficient to not only stimulate the children's curiosity but to sustain their interest throughout a year of study, or even a lesson. What was it about classes that failed to motivate the students? How important was the teacher's ability to exploit and teach the material to motivate the class? Was it a matter of personality or technique, ability to control or awareness, additional resources or experience?

Could it be that a teacher who is not armed with effective teaching strategies is rather like a doctor with no "bedside manner". A passive, unaroused student is surely less likely to learn, not to mention the potential side effects of discipline problems and truancy. What other factors, if any, could contribute to classroom motivation?

Motivation in Language Learning

It is universally accepted that motivation is an essential component in education of any kind. Without motivation to initiate and sustain interest in a course of study, the chances of positive outcomes are seriously reduced. Motivation is a multi-faceted concept, the interpretation of which has changed and developed alongside the theories of psychology that have shaped it. Early models were based on the principle of homeostasis, the innate desire to satisfy biological needs. The emphasis was on external factors outside the personal control of the individual. These theories have come to be categorised as "needs" theories. Much has been written and researched on human motivation in the twentieth century and many explanatory models have been developed: however, of relevance here are those theories that have influenced education and language learning in particular.

Learning a foreign language can be distinguished from the learning of other subjects because of its strong social element. Language is about communication, it embodies the beliefs, attitudes, social behaviour and cultural identity of its native speakers and it is consequently impossible to teach without inevitably transmitting these along with the grammar and syntax. Gardner & Lambert (1972) were amongst the first to

undertake research related to individual differences in student achievement. They set out to investigate the question that all language teachers inevitably ponder; why is it that, given the same opportunities to learn, some of my students progress more quickly and ultimately learn more than others? Is there such a thing as an aptitude or "knack" for learning languages or is progress affected by something else? Research available, (Gardner & Lambert 1959, Gardner 1960, Jones 1949 & 1950, Anisfield & Lambert 1962), whilst including motivation as a factor, suggested that aptitude and intelligence were indeed indicators of success in language learning. Gardner & Lambert write, (1972 : 2) that "..... we were not convinced that aptitude was the complete answer." They went on to point out, speaking of past bilingual communities, though still true today: "When everyone had to know a second language, it seems that everyone, regardless of aptitude learnt it." They posit that over and above individual differences of intelligence and language aptitude, motivation and attitude towards the target language community play a vital role in language learning.

As language teachers we must all, at times, have found ourselves resigned to failure with certain students whilst providing ourselves with a difficult to refute disclaimer that labels said students as "demotivated".

What does that mean, where does motivation originate, and what if anything can affect it? Questions that can be simply posed but, given the difficulties of delving into the human subconscious, not to mention the problems of measuring such an intangible, not so simple to answer.

Gardner & Lambert (1972) reported on research spanning 12 years centred on three different language learning situations in North America with English speaking high school students learning French and a different context with high school students in the Philippines studying English as a second language.

Their initial speculation centred on the theory that the process of "identification", (the tendency of the child to imitate its parents), suggested by Mowrer (1950) in his writings on first language development could be extended to second language acquisition.

"We reasoned that some process like identification, extended to a whole ethnolinguistic community and coupled with an inquisitiveness and sincere interest in the other group, must underlie the long-term motivation needed to master a second language." (1972 : 12)

Since Gardner & Lambert felt that the nature of identification applied to second language learning differed from that of a first language learning situation they used the term "integrative motive". Here we have, I feel, the essence of Gardner & Lambert's research; from the start they were interested in reporting on the attitudes of students regarding potential integration with the target language community.

Their research centred on students who all lived and studied in societies where bicultural and bilingual links were, or had been, existent. This was true even in the case chosen because of its apparently different socio-ethnic community, American students studying French at high school in Connecticut with their reference group the European French. Gardner & Lambert state that this group had a "sizeable subgroup of French-Americans in the area," (1972: 46). They differentiate the motivations that influence "short term goals such as passing a language course", sighting in these cases fear of failure and need for achievement as "appropriate" motivations. (1972: 12) This article however is related to students studying a foreign language whilst within their own ethno-cultural environment and looks more at what Gardner and Lambert ignored rather than considered as motivational factors.

"Of course teaching techniques and teachers' personalities can certainly affect the attitudes and motivation of students, but these important factors have been ruled out or reduced as much as possible in this investigation." (Gardner & Lambert 1972 : 9)

Recognition was given to motivation that stems from more personal gains and interests in learning a language, labelled as instrumental. The students in the Philippine study could be expected to be most influenced by instru-

mental motivation given the social and economic advantages attainable by effective speakers of English there.

"The contrasting form of orientation we did give attention to is referred to as an instrumental orientation toward the language learning task, one characterised by a desire to gain social recognition or economic advantages through knowledge of a foreign language." (1972 : 14)

Gardner & Lambert concluded that intelligence and aptitude do indeed influence language learning but that it is separate from the role-played by motivation and attitude. In addition they highlighted the now universally accepted influence of the parental and home background on learning.

".. we begin to realize that certain life styles are productive and efficient whilst others seem to disrupt the learning process and restrict the students full potential." (1972:117).

The major finding of the studies, which has influenced views on student motivation ever since, was that an integrative motivation is one of the most important contributory factors to successful language learning.

"The message for teachers and directors of language programs is clear: in North American settings, students of foreign languages will profit more if they can be helped to develop an integrative outlook toward the group whose language is being studied. An instrumental approach has little significance for them, and little motive force, it seems."

"Learning a second language with national and world-wide recognition is (for them) of vital importance, and both instrumental and integrative approaches to the learning task must be developed." (1972:130)

(Speaking of ethnic minorities in English speaking countries or countries with English as a second or official language)

Gardner later went on to conduct more research and to develop a model of language learning that is socio-psychological in nature, his "socio-educational model" (Gardner 1985) which has motivation as the primary factor whilst incorporating cultural beliefs, attitudes towards the target language community and degree of integrativeness as well as attitude to the learning situation itself. As in the earlier studies, integrative motivation correlates with greater success in language learning, though Gardner by no means dismisses the importance of instrumental motivation, particularly in second language learning situations such as the Philippines reported in the 1972 publication. Gardner defines motivation as involving the interaction of " ..four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes towards the activity in question." (1985 :50). It is this last aspect which involves the attitude of the students towards the language as a subject of study, to the teacher and to the classroom and what goes on there, that are of major interest to us as teachers.

Dornyei (1994) proposes a logical and illuminating framework of motivation specifically organised to apply to a language learning situation. In his opinion, the past research has neglected practical implications of how to achieve motivation in the classroom.

"I believe that the question of how to motivate students is an area on which L2 motivation research has not placed sufficient emphasis in the past."
(1994: 274)

He identifies three categories of motivational components; one at the level of the language which incorporates the concepts of integrative and instrumental motivation, a learner level in which aspects of motivation peculiar to the individual are included such as self-confidence and need for achievement and finally, a category related to the learning situation level. It is his categories that I personally use in course and lesson planning in my current position at ESEP.

LEARNING SITUATION LEVEL

Course-Specific Motivational Components	Interest Relevance Expectancy Satisfaction
Teacher-Specific Motivational Components	Affiliative Drive Authority Type Direct Socialisation of Motivation
<ul style="list-style-type: none"> • Modelling • Task Presentation • Feedback 	
Group-Specific Motivational Components System	Goal-orientedness Norm & Reward Group Cohesion Classroom Goal Structure

Motivation Theories: Educational Psychologists' Perspective

In order to delve more widely into motivation, particularly in the context of children engaged in full-time schooling, it is necessary to move the context away from a concentration on language learning and examine the concept of motivation from the perspective of educational psychology.

As we saw at the beginning of this section, early models of motivation were based on biological needs being met and, in addition, the reward or satisfying outcome that reinforced this behaviour. These early approaches have tended to present a view of individuals at the mercy of forces beyond their control. Educational psychologists are more interested in "acquired motives", as the name suggests, these are not dependent on biological needs but are learned as a result of experience within the social environment the individual is exposed to. One such acquired motive which has a marked effect on classroom behaviour is the need for approval, be it peer approval or teacher approval. Achievement motivation, fear of failure and competitive behaviours are other acquired motives that educators must be aware of.

More recently, models of motivation have taken a constructivist view in which individuals are seen to be motivated in ways

which may be personal to them. As Williams and Burden put it:

“People will make their own sense of the various external influences that surround them in ways that are personal to them, and they will act on their internal disposition and use their personal attributes in unique ways.” (1997: 120)

Williams & Burden go on to explicate a social constructivist approach to motivation which in addition to considering individual personal traits, recognises the role of the social dimension and the way in which this moulds, to a certain extent, the individual’s motivation. This approach considers how the key elements of learner, teacher, task and context interact in the classroom.

The distinction between intrinsic and extrinsic motivation is an important feature which all the models of motivation have in common. Intrinsic motives are contained within the individual and are not subject to external reinforcement, the activity is carried out because the very act of doing so is satisfying in some way. In this way intrinsic motivation is able to build on itself and gather momentum. As we shall see below, the learning theories of Bruner give intrinsic motivation an essential role. An extrinsically motivated behaviour is triggered by needs that will be satisfied not by carrying out the activity itself but by the prospect of the goal or reward, or indeed punishment, that awaits its completion. It is unfortunate that for many children, the education on offer seems most consistently in gear with the reward and punishment, extrinsic form of motivation.

Williams and Burden (1997: 123) hold that a distinction between extrinsic and intrinsic motivation cannot be clearly made and that in fact the two probably interact to initiate our actions. As a teacher I have witnessed examples of both types of motivation and whilst getting the “job” done is initially the most pressing concern of the teacher and both extrinsic or intrinsic motivation will do fine for this, I am convinced that, particularly for adult students, it is those that are predominantly intrinsically motivated who will, literally, “stay the course”.

Van Lier (1996:99) tells us:

“In the best of worlds, intrinsic and extrinsic motivations act in concert, or at least in peaceful coexistence. In less than perfect worlds.... extrinsic demands interfere with, or kill off, intrinsic motivations, reducing the individual to carrying out externally imposed actions, to forced labour, essentially.”

Van Lier (1996:110) argues that if intrinsic motivation is a response to “innate psychological needs for competence, relatedness and autonomy” we are provided with a partial explanation as to why humans often are motivated to take certain actions or engage in activities that they actually find distasteful. In some way we are able to look towards a larger picture and see the greater good. Actions that are not enjoyable do not necessarily conflict with intrinsic motivation. Van Lier admits that with children this is not always the case and that this legitimises the need for extrinsic motivators such as “tangible rewards, praise, coercion, punishments and so on.” (1996:110) The question of such external rewards in education is a hotly debated issue. Consensus seems to exist on the potential dangers. Deci & Ryan (1985) state that all external rewards will have a negative effect on motivation if they are perceived as controlling.

Similarly, de Charms (1984) uses the concept of “locus of causality” to differentiate between those who see themselves as responsible for motivating their own actions and those who see others as responsible. He concludes that rewarding the behaviour of those in the former group may actually have the opposite effect of that intended. In relation to this locus of causality is the locus of control. Whether or not people see themselves in control of their own actions has a significant effect on motivation. An extreme example of this is “learned helplessness” (Seligman 1975) in which state students see themselves as having no control over their learning and consequently lose motivation.

Most schools are organised in accordance with the principle that external reinforcers have a marked effect on motivation. House points,

badges, stars and other such rewards for “good” behaviour and detention, extra homework and physical punishment for “bad”. In many classrooms we can see charts on the wall displaying the names of the children and beside each a line of stars of various colours. All the children know the significance of the gold and at the other extreme the shaming presence of a red. It does not take a great deal of imagination to ponder the low self-esteem and sense of failure of those few children who seem to have a predominance of red next to their names. They are failed by a system that is unable to deliver them the special classes and educators they need. Having said that, the children who are capable of it do strive to achieve the goal of a gold star; evidence for both sides of the argument, for some external rewards do work as motivators, for others they not only fail to bring about positive change but can often demotivate the students completely and put a stop to any effort being made.

Praise in the classroom is another extrinsic motivator that all teachers employ to some degree or other. Students need to feel that this is not arbitrarily used. Students who are told “well done” when they themselves know they can do better may find the praise demotivating. Withholding praise and any form of feedback can have the same effect.

Arousal is a component of motivation often associated with the initial stages. A stimulus of some kind triggers a desire in the individual to undertake a particular action which will satisfy the desire. In fact, a condition of arousal is necessary throughout the undertaken task to sustain the effort needed to complete it. A major component of arousal is curiosity. McVicar Hunt (1961) was the first to postulate that curiosity was in fact a component of motivation and that far from always striving to achieve a state of homeostasis, humans and animals would often explore the unknown simply because it was unknown. The significance of this finding for the classroom was the idea that tasks and activities that held a surprise or some incongruous, unexpected feature would be most likely to spark curiosity. It is crucially important that these tasks avoid being too complex with the risk of extinguishing the

spark and promoting avoidance responses and negative emotions. (Berlyne 1965) In the EFL classroom many exercises employ this technique with the added intention of creating a need for meaningful communication to take place.

Csikszentmihalyi and Nakamura (1989) following their investigations into arousal have developed an illuminating list of conditions, which are apparently present in the individual when highly motivated. They use the term “flow experience” to describe this state. The list is one that all of us will recognise at least some aspects of from occasions when we have been involved in some absorbing activity or other or perhaps when we have been fortunate enough to witness this in our own students. The features mentioned are the involvement of whole mind and body, deep concentration, an awareness of the task and progress made, no fear of failure, rapid passage of time and the absence of everyday, self-conscious gnawing worry. Stipek (1998 : 14) commenting on identifying motivation problems mentions the need to examine students’ emotional expressions, citing smiling, looking depressed, embarrassed or anxious as indicators that can reveal a great deal about motivation. Van Lier (1996: 102) similarly mentions indicators of motivation that can be employed in research:

“Actions are judged as motivated on the basis of a combination of factors, most commonly intensity of engagement, attention, effort and persistence. These are the kinds of things that can be directly visible (and perhaps measurable) in observations and research.”

Theories of Cognitive Growth

We can all appreciate that what motivates adults is very different to what motivates children. Taking that one step further, we must distinguish between what motivates toddlers as opposed to adolescents or children, as is the case here, of ten and eleven years old. This is not solely a question of specific subject matter or activities that interest different age groups, but is also dependent on the stage of cognitive development of the child. To understand the ten year old child better we turn now to the cognitive psychologists, specifically Piaget, Vygotsky and Bruner.

Piaget

Piaget's work is considered vital to the understanding of the development of children's thought. He provided detailed accounts over a prolific period spanning decades and provided a powerful counter-argument to the behaviourist view of child development as a passive organism to be shaped by environmental forces. His emphasis was that the individual is actively involved in the learning process, making their own sense of the world and the experiences around them. He formulated a descriptive, four-stage framework of a child's unfolding cognitive development and ability from birth to adolescence. The first, or sensorimotor stage, from 0 to 2 years, the intuitive or preoperational stage from 2 to 7 years, the concrete operations stage from 7 to 11 years and finally formal operations from 11 to 16 years. These stages follow an invariant sequence though the ages given are approximate; some children may progress more slowly or rapidly than others and in fact may demonstrate aspects of the preceding stage in the performance of certain tasks. In the concrete operations stage children are beginning to understand that operations can be reversed but rely on concrete examples. They are very literal minded at this stage, once they have made their mind up about something they are difficult to dissuade. Sprinthall, Sprinthall & Oja, (1994:110) describe them thus:

"..in the concrete operations stage, they are young logical positivists who understand functional relationships because they are specific, because they can test the problems out."

In the classroom teachers can take advantage of this by using real objects and activities to help children reach their own understanding. An interesting characteristic of this stage manifests itself in the attitude children have to the relative importance of the subjects they study; the children consider that the quantity of homework and tests provide tangible evidence of a subject's worth. It is also important to bear in mind that it is only with the onset of formal operations that children can understand a teaching approach that requires

abstract thinking, and consideration of concepts from the perspective of others; everyday concepts such as love or parents change their meaning considerably with age.

The child's developing cognitive structures change, or adapt, through a process of assimilation and accommodation. The child interprets her experience in terms of the existing cognitive stage and the previous experiences that helped the child to progress to it, assimilating the new information into the existing framework. The manner in which this information alters the cognitive stage, enlarging or enriching the framework, is known as accommodation. Development is a constant process of assimilation and accommodation to adapt to the current environment. In this way the child's intelligence is a product of his environment and the interaction of his mental structures. The processes of assimilation and accommodation together help to balance what is known against what is currently being experienced, in this way the mind seeks what Piaget termed "equilibration".

The value of Piaget's work remains undiminished despite criticism in recent years. His work placed the child in an active, central role in the education process for the first time causing major changes in attitude to the whole process of education and schooling.

Vygotsky

Another constructivist approach to learning, which also places the child in an active role, is that of Vygotsky. In his theory the role of the adult, or more capable peer, as mediator and the co-operation between the adult and child are essential to cognitive development. Like Piaget, he identifies four stages of cognitive development though he disagrees with educational theories, Piaget's amongst them, that state that the child's development progresses through these stages "regardless of any instruction received." (Vygotsky 1997:176). He agrees that to a certain extent learning does depend on development, that a minimum level must exist before certain concepts can be taught but maintains that instruction is incorporated into the child's cognitive structures and is further developed.

“ What the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow. Therefore the only good kind of instruction is that which marches ahead of development and leads it; it must be aimed not so much at the ripe as at the ripening functions.” Vygotsky (1997: 188)

Vygotsky used the term “zone of proximal development” (1997 :187) to describe the distance between the child’s actual cognitive abilities and the potential cognitive level he could attain with the assistance and guidance of adult instruction. “Guidance” is a key word here, the adult does not do the cognitive work of the child but offers assistance and provides time for discussion and reflection to take place that will lead the child to her own solutions. It follows that given this collaborative nature, Vygotsky placed great importance on the role of language in the development of thought. Vygotsky’s work and findings suggest certain instructional principles; teaching should be slightly ahead of the child’s present stage, in other words it should be aimed at the zone of proximal development. The child must be actively involved rather than being trained to memorise meaningless facts.

His model also places importance on affective factors, he considered sarcasm, hostile questioning and the like as potentially destructive. One problem with applying Vygotsky’s theories is that his conclusions were based on one to one teaching situations rather than on the group teaching situation that characterises most formal instruction. The teacher may have difficulty in aiming material at the possibly different zones of proximal development that exist within one group of children, and engaging in enlightening discussion with so many becomes a lengthy and difficult task.

Bruner

The more recent, influential work of Bruner holds much in common with some of the basic tenets of both Piaget’s and Vygotsky’s theories. Bruner (1962) believes that anything can be taught to any child at any age providing

the methodology and techniques adopted are appropriate to the child’s needs. Like Vygotsky he stresses the influence of the social environment; “...mental growth comes as much from the outside in as from the inside out.”(Bruner 1983:278). Adults play a crucial role in developing the child’s cognition by providing the “scaffolding” that allows the child to “reach the higher ground” of ever more complex forms. He believed that children must be actively involved in a discovery approach to learning where guesswork and intuitive thinking are encouraged. In a similar way in which Vygotsky’s theory required input aimed at the zone of proximal development, Bruner stresses the importance of questions devised to lead the student in the right direction which are neither too simple nor too complex. He categorised three developmental modes of thinking; enactive, during which learning takes place via direct manipulation of objects and materials, iconic – real objects can be visualised and symbolic – symbols can be manipulated in place of real objects or mental images. At this stage language plays an increasingly major role in representation. These three stages follow a sequence but come to overlap each other rather than be replaced.

Bruner’s theory of instruction as he calls it rather than a prescriptive theory of learning, has four major principles: Motivation, structure, sequence and reinforcement. He posits that we are all born with a will to learn. This intrinsic form of motivation is, he suggests, essential to sustained learning. He sights curiosity as a form of intrinsic motivation. Rather than reject external motivation, he sees reinforcers as necessary for initiating action, though he stresses that the effect of external motivation is transitory. The drive to achieve competence is also given a motivating role; Bruner suggests that it is almost impossible to motivate children to engage in activities in which they have no competence. Also included in his principle of motivation is the notion of reciprocity or the need to work with others co-operatively. The exploration of alternatives that the child is required to engage in during the problem solving, discovery based learning advocated by Bruner has three phases. In order to commence “activation” must take place which, as suggested above, must direct the child whilst

being at a level which is neither too easy nor too complex. The guiding and reassuring hand of the teacher assists “Maintenance” of the exploration. Finally, the exploration must have “direction” – children must know what the goal is and how they are progressing. Bruner’s second principle relates to the premise that anything can be taught to any child at any age. Methodology must fit the child’s level of experience and development. Bruner identifies three levels of representation that reflect the stages of child development. “Enactive” – for children who can best understand things in terms of actions. “Iconic” for slightly older children – images can now be visualised and do not depend on action, and finally “symbolic” – at this stage children can translate experience into language. Teachers must choose one of these forms of presentation in relation to their students’ developmental stage. Bruner further suggests that presentation should be economic and concise and that the power of the presentation is greater if it is simple and easily understood. His third principle relates to the sequence in which the material is presented, this should mirror the sequence of intellectual development and move from enactive to iconic to symbolic representation. The fourth and final principle is that of reinforcement or feedback, he believes that the timing of this is crucial to success.

All three of these psychologists have had an impact on education. There are important similarities in all three and undoubtedly the most recent, the theories of Bruner, owe much to the investigations of his colleagues. It is Bruner’s theory that as a teacher of English as a Foreign Language seems to be most familiar. The often essential reliance on actions and visuals before the ability to use language, the prominence given to motivation and reinforcement and the need for material of a concise nature at the appropriate level, all strike deep chords.

Practical Strategies

How can the findings of research into motivation and child cognitive development be transferred to actual classroom practice and ELT materials?

I have developed my own checklist of do’s and don’ts of good practice for the teacher of English to 10 and 11 year olds. The order of presentation in the list is random.

DO’s

- Do keep presentations and explanations simple.
- Do use concrete examples and visual aids.
- Do foster a co-operative, friendly atmosphere.
- Do be reassuring
- Do give deserving praise
- Do use subject matter that is meaningful to the students
- Do use extrinsic motivators to initiate motivation
- Do set and explain achievable goals
- Do make sure that material is at the right level
- Do give feedback on progress
- Do encourage students to feel in control of their learning
- Do use learner centred tasks
- Do stimulate curiosity
- Do ask questions that are neither too complex nor trivial but that lead the students to discovery
- Do encourage students to speculate on long-term advantages of English
- Do expose the students to aspects of English speaking culture
- Do allow time for discussion and reflection
- Do include an unexpected, surprise element in tasks.
- Do reinforce student positive self-image

DON’Ts

- Don’t expect the students to discuss abstract or complex concepts without providing concrete experience and scaffolding.
- Don’t rely on extrinsic motivators
- Don’t ridicule or make fun of students
- Don’t encourage competitiveness
- Don’t over correct
- Don’t engender feelings of anxiety over tests and general performance

Teacher Behaviour

It may be useful when observing teaching practice sessions to be aware of aspects of teacher behaviour which can have a direct affect on student motivation. The

following list is one which I have developed and used.

- Instances and nature of teacher praise/ feedback
- Simplicity of explanations, presentations and instructions
- Use of L1
- Reassurance
- Encouragement
- Use of visual aids
- Use of any realia
- Use of extrinsic motivators (positive & negative)
- Action taken to stimulate curiosity
- Allowing time for any (impromptu or otherwise) discussions to develop
- Correction techniques
- Provision of examples/scaffolding where necessary
- Fostering of collaborative and co-operative atmosphere
- Inclusion and treatment of students at both ends of the ability continuum
- Role/persona adopted
- Goal setting

Student Behaviour

The following aspects of student behaviour can similarly be noted during classes.

- Posture – are they sitting up or slumped back?
- Chatter – is it related to the lesson or not? Is it in L1 or L2?
- Are they asking questions or requesting assistance? Directed to classmates or teacher?
- Facial reactions - are they smiling, laughing, frowning, looking vacant, anxious and so on.

Conclusion

What I have concluded through my own observations and experiences is that although student attitude towards a foreign language and its community is undoubtedly influential in motivation, in a large number of contexts similar to the one found here, there are other components of student motivation with a more immediate and powerful impact.

In the case of 11 year old children for whom studying English is obligatory in practice

though not in theory, who are not necessarily conscious of the potential benefits that a fluent command of English could bring them, what motivates them in the English classroom is, to a large extent, what motivates them in any other subject classroom. The materials used, the teacher's ability and personality, the demands of the educational establishment and the atmosphere and conditions in the very building; playground or staff room, all contribute to this motivational cocktail with which individual students and all that they bring with them in terms of experience, interact. Material which is aimed at the interests of the age group it is written for, incorporating eye-catching and exploitable illustrations which will assist in student comprehension, concise instructions, meaningful exercises and authentic sounding audio material takes a burden off the teacher whilst at the same time arousing student curiosity and contributing to student motivation. How expertly the teacher is able to use this material, the techniques and strategies she has been trained in, how aware she is of her students' emotional and cognitive development and how she should react to this is perhaps the most influential component of classroom motivation. The emotional and material support she receives from her school will influence her abilities to deal with the classroom situations she encounters. The demands of the curriculum and student assessment imposed by the national educational establishment will have a direct effect on the content of her lessons. Intervention is possible in each of these areas to make changes which will inevitably affect the student.

Empirical research in the area of classroom motivation is problematic. It is inevitably largely subjective in nature and therefore difficult to replicate. Perhaps this is why the concept of motivation has generally been researched at what Dörnyei (1994) terms the language level and the learner level in his model of motivational components rather than at the learning situation level.

It is my contention that any effort put into attempts to stimulate student motivation can only yield positive results, not only in regard to more effective teaching but also to a reduction in disruptive behavioural problems.

BIBLIOGRAPHY

- Anisfeld, M. & Lambert, W.E.(1962) *Evaluational Reactions to Accented English Speech* Journal of Abnormal and Social Psychology 65,223-31
- Berlyne,D. E. (1965) *Structure and Direction in Thinking*. New York: McGraw Hill.
- Bruner, J. (1962) *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966) *Towards a Theory of Instruction* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983) *Child's Talk* New York: Norton.
- Czikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1989) " The Dynamics of Intrinsic Motivation: a study of adolescents" in Ames, C. & Ames, R.E. (eds) *Research on Motivation in Education, vol. 3 , Goals and Cognitions*. London: Academic Press.
- de Charms, R. (1984) "Motivation enhancement in educational settings." In Ames, C. & Ames, R.E. (eds) *Research on Motivation in Education, vol. 1, Student Motivation*. New York: Academic Press
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1994) *Motivation & Motivating in the Foreign Language Classroom*. Modern Language Journal, 78, iii, 273 – 284
- Dörnyei, Z. (1994) *Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!* Modern Language Journal, 78, iv, 515 -523
- Gardner, R.C. (1960) *Motivational Variables in Second-language Acquisition* Diss. McGill University.
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Hunt, J. McV. (1961) *Intelligence & Experience* New York: Ronald Press.
- Jones, W.R. (1950) *Attitude Towards Welsh as a Second Language, a Further Investigation*. British Journal of Educational Psychology, 20: 117-32
- Mowrer, O.H. (1950) *Learning Theory and Personality Dynamics*. New York: Ronald
- Piaget, J. (1970) *Science of Education and the Psychology of the Child* New York: Viking
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. & Oja, S.N. (1994) *Educational Psychology: A Developmental Approach (6th Edition)* New York: McGraw Hill
- Stipek, D. (1998) *Motivation to Learn – From Theory to Practice (3rd Edition)* Boston: Allyn and Bacon
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman
- Vygotsky,L.S. (1986) *Thought and Language* Cambridge, Mass.:MIT Press
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997) *Psychology for Language Teachers* Cambridge: CUP.

Towards a Definition of the Native Speaker

Kenneth Parr

Escola Superior de Educação de Portalegre

Introduction

The term native speaker is indeed a controversial one. It is used liberally by linguists and ELT professionals. Yet as we shall see, once asked to define the term, it becomes obvious that not only is the concept as Bachman (1990: 343) states “virtually impossible” to characterise, but also so open to subjective interpretation that it can become politically loaded and even carry racist implications.

Towards a Definition

When I encounter native speaker (ns) in linguistic texts, contrasted as it so often is with non-native speaker (nns), it seems to me that the implication is that the ns acquired the language as a child as opposed to the nns who learned it later as an L2. Kachru and Nelson (in McKay & Hornberger 1996 : 81) confirm this;

“ The often - mentioned term native-speaker is usually taken to refer to someone who learned a language in a natural setting from childhood as first or sole language.”

Whilst this distinction can be important, it is the further implication that the ns therefore has a superior knowledge and command of the language that turns this issue into such a controversial one. Native speaker intuition is a woolly, intangible notion that adds to this air of superiority with its implication that such intuition can only be acquired by those who possess the language as a mother-tongue. As an EFL teacher I have frequently been told by my students that they decided on a particular

form because it “sounds right”; what is that if not intuition?

Native speakerhood, native proficiency and native-like command are some ways in which the term is regularly used to indicate linguistic competence. Indeed, the Council of Europe (Council for Cultural Co-operation (Ed) 1973) uses the term “near - nativeness “ to indicate mastery of language which can compare with an educated native speaker, whatever *that* may be. Another of many examples of such usage appears in a paper on French immersion programmes in Canada by Swain, in which she reports “.. student performance in the areas of listening and reading approaches native-like levels;” (in Richards (ed) 1978 : 246). In short then the term native speaker has traditionally been used professionally to indicate a high degree of linguistic competence.

The importance of sociolinguistics, the communicative approach with its emphasis on successful communication rather than on total accuracy, and the growth of English as an international language have all contributed in recent years towards a recognition that native proficiency is, as Savignon puts it, (1983 : 54) “a somewhat nebulous entity.” Instead of the native speaker being a measure of absolute language ability, the rather obvious fact that this ability, in all its manifestations, varies from individual to individual has been accepted by many in the profession. However, it is in the individual’s psyche that we find that a definition embracing the concept of nationality and affiliation persists. An interesting illustration, albeit anecdotal, which I feel worthy of inclusion here is the attitude of an acquaintance of mine. She is Belgian and spoke Dutch as a child both inside and outside the home. She talks of the social cachet of being a French speaker

for many Dutch-speaking Belgians, including her parents who both spoke it fluently and used it as a means of communication between themselves when they wished to exclude the children. Her parents obliged her to listen to TV and radio in French as a first step towards acquisition. She began to learn French as a foreign language at school at the age of 10. English was also frequently heard at home, her parents had lived in the USA and enjoyed listening to the American Armed Forces Radio and regularly entertained American friends. My friend felt French as an oppressive force, whereas she and her young brother introduced English into their games, mimicking what they had overheard and inventing English sounding words. She began to study English formally at 15 and German, which she had frequently heard on German TV stations and understood because of linguistic similarities with Dutch, at 16. She is currently married to a Brazilian and living in Portugal. She communicates at home in Portuguese and at work in English and Portuguese. She is fluent and at ease in both languages and her mother tongue, and retains her French and German which she speaks with ease. She states that she never reads in Dutch preferring to read in English. If she feels she needs to write her most intimate thoughts, she writes them in English. Terms of endearment come most easily in English and Portuguese. Dutch is used for numbers. She dreams and thinks in all three. Yet she remains firm in her conviction that she only feels a native speaker of Dutch in that she was raised in this language and feels she is not 100% correct in the others. Here we have two of the most oft quoted myths surrounding the native speaker - that one can only be a native speaker of one's mother tongue, of which one must exercise total linguistic command. Rampton (1990:97) writes that these and similar myths associated with being a native speaker of a language, (for example: that one can only be a native speaker of one mother-tongue), are now "strongly contested by many people". Could my friend be described as a native speaker of three languages? I would say that she is more articulate and fluent in English than many monolingual English speakers who are awarded the label native-speaker unconditionally, just as I am sure she is more articulate and fluent in Dutch than many

of her compatriots. Likewise I have to state that she works as efficiently in Portuguese as her L1 colleagues. We are all aware that even within the small area of Britain there are regional differences in English ranging from pronunciation to lexical differences. I am very conscious of how I need to listen much more attentively to an Irish colleague in order to always understand her marked accent. I know there are certain words and expressions that I can employ in Yorkshire and be understood, that may cause confusion and communication breakdowns in London. Similarly, when encountering legal texts and asked to explain them by students, I often find myself researching the meaning of certain technical words and wondering why such odd-sounding phraseology is employed. There are numerous other speech communities that operate with a specific variety of language in specific situations within which many of us native speakers of English would have difficulty communicating. Yet in not one of these situations is my native-speaker status questioned. There are also instances when, for whatever reason, a "native speaker" will produce language that as EFL teachers we would question as ungrammatical if produced by one of our students, but which in everyday communication goes unnoticed or uncommented on. Loveday (1982 : 157) frames the dilemma in a question;

"If the deviant language of native speakers when casual or dialectal or sub-standard or childish or in imitation of foreigners is systematic and correct in its own terms and sanctioned by linguistics, then can the same language when produced by non-native speakers be rated any differently?"

Appropriacy and Ethnic Identity

In this section I will be considering the role of social and cultural factors in regard to native speaker status, drawing on my own experiences and feelings as a resident foreigner and member of a specific speech community.

Full communicative competence in any language requires not only a degree of linguistic accuracy but also an awareness of what is

acceptable and appropriate within the speech community one is participating in. As Hymes (1977:123) says; "A person who is a member of a speech community knows not only a language but also what to say." In my opinion it is the area of socio-linguistic competence which is the most complicated and difficult to master for someone such as myself who despite living in the L2 country is surrounded at work, at home and in many social situations by my L1. I have lived in Portugal for many years and have attained a standard of communicative competence that for most situations serves me well. I am highly aware however that there are social and formal situations in which my failure to fully understand, (and perhaps more importantly to *empathise* with), certain rules and conventions regarding modes of address lead to a degree of breakdown in communication. This area embraces linguistic problems as well as body language. Regarding the latter for instance, it is usual to shake hands with acquaintances on first and subsequent meetings. This gesture spills over into business and commercial arenas where it appears appropriate to mark a recognition of patronage, satisfaction with service, mark of respect with a handshake at the beginning and end of a transaction. I shake the hand of the bank clerk but not the grocer, when I proffer my hand to my doctor he shakes it with a look of surprise. For a female this gesture possibly, but not always, progresses at some future stage to a kiss on both cheeks with male social acquaintances, whereas for females this is the case from the initial introduction. Males must shake hands with female acquaintances until she at some future stage of the relationship decides to proffer her cheek, thereafter she will be insulted if he doesn't establish this as the rule. Linguistically the whole area of addressing people with the correct pronoun holds enough ammunition for countless social and professional faux pas. Qualifications are recognised by addressing a first-degree holder with an academic title, for example: Mr. Doctor X or Mrs. Engineer Y. Failure to employ the correct form leads to ruffled feathers. Conversely, erroneously addressing a non-degree holder in this way can lead, as I know, to whispered corrections from all directions. Then there is the question of which form of "you" to employ, the

implications of which are reflected in verb endings. I have been urged on several occasions to "please address me in the "tu" form", thereby putting a relationship onto a more intimate level. Questioning a Portuguese friend recently about how he addresses his university professors, (he is a lecturer), sparked lively debate that touched on the fashion in the post-revolutionary '70's when Communism was a popular political affiliation amongst academics and the intelligentsia, for preferring the "tu" form. In more recent years these ex-comadres and compadres have apparently reverted with ardour to the more formal forms, even towards each other. This is a very clear example of socio-cultural rules of appropriateness, or as Loveday (1982 : 22) puts it;

"...language does not exist in a social vacuum but is firmly fixed in the way of life, beliefs, practices and value systems of its speakers."

The examples above give an indication of the kind of situation in which I feel I will never be accepted as a native speaker of Portuguese. Ultimately the test of competence in an L2 must, as far as I'm concerned, be the acceptance of the target community. I know that many of my social blunders are accepted and not commented on partly because of the nature of the Portuguese as a people and partly because they are able to compartmentalise me, and therefore tolerate me, as a foreigner. Linguistic competence is relative, sociolinguistic competence can perhaps be acquired eventually, particularly if one is more immersed in the target culture through a spouse, family and work environment, (as in the case of my multi-lingual friend) but there is more than this. It is at this point that the subject seems to leap out of linguistics and becomes a political issue. My grammatical lapses can be overcome, but my pronunciation will always leave tell tale signs of my origin and my situation. Indeed studies have shown (Loveday 1982: 23) that the closer an L2 speaker is to a native-like accent, the better he will be regarded by his L2 audience. I am perceived as an outsider, a foreigner. I have frequently been in situations, (particularly in the remote area of the country I now reside in where even one's clothes and hairstyle differentiate),

where the person with whom I am attempting to communicate has switched off and is not listening to what I'm saying. I can almost see flashing signs stating "...this man isn't Portuguese, he's speaking Portuguese though, I wonder what he wants?..." My children were born here and have been in state education since they were two years old. They are accepted, listened to, responded to in an open and familiar way and are, along with their Portuguese classmates, acquiring a knowledge of the rules and conventions governing all aspects of this society. At home they interact in English, have regular contact with English people, English TV and books thus ensuring an absorption of a slightly different set of sociocultural conventions. They will be native speakers of both Portuguese and English in the same way that they feel affiliation to both societies. This is a very subjective and personal view, but I feel it is justified. At the end of the day perhaps it is only the personal, gut reactions based on experience that are valid in attempting to qualify this concept and its relevance to oneself. Perhaps we need to either develop a test, as Paikeday suggests (1985: 392/393) of just what native speaker competence is, thus removing the political element from the discussion, or drop the term altogether and substitute some alternatives which will cover the spectrum of interpretations included in "native speaker". The next section will discuss some likely candidates.

International Englishes

English is now spoken by more people as a second or foreign language than by mother-tongue speakers. (Crystal 1988: 2) Even amongst the mother-tongue speakers there is great variety in all aspects of linguistics. Most mother tongue speakers of English are able to distinguish amongst Irish, American, Australian, Canadian, South African and New Zealand accents and are aware of some differences in usage which may or may not lead to communication breakdowns, and yet we have no hesitation in affirming that these are native speakers of English. What then of the millions more whose lives demand a knowledge of English, perhaps as the language of education, as a lingua franca, or only in certain specific

situations? Certainly there are differences between these new varieties and standard British English but this does not make them in any way inferior, in the same way that Scottish English is not considered inferior. The problem is as Rampton (1990: 97) puts it:

".. a good deal of effort is now being made to show the independent legitimacy of Englishes world-wide but when these are described as the other tongue or nativized varieties, the English of the ethnic Anglos is still there in the background as the central reference point."

Rampton goes on to suggest that when referring to linguistic competence the term "expert speaker" should be applied to "accomplished users" rather than native speaker. This would seem to allow us to escape from the potentially racist implications of withholding native speaker status, concentrating as it does on knowledge rather than accident of birth.

Kachru and Nelson (in McKay and Hornberger 1996: 77/8) discuss the "circles model" (Kachru :1985) that "captures the global situation of English".

Briefly it consists of three concentric circles - The Inner Circle, The Outer Circle and The Expanding Circle. The first corresponds to countries where English is the first language - UK, USA, Canada, Australia, and New Zealand. The Outer Circle encompasses countries in which English has a history of use at an institutionalised level such as education, government. Examples of such countries are India, South Africa, Singapore. In the Expanding Circle countries English is used in a variety of more specific situations; business, studying from texts written in English, etc. It is very tempting to equate these three circles with the native speaker, ESL speaker and EFL speaker respectively, (I found myself doing just that when discussing this issue), but that would very much be defeating the object of trying to develop more politically neutral and more accurate terminology.

Although the Circles model goes a long way towards solving the "native-speaker" dilemma, personally I do not feel that it can be

readily adopted for the distinction between ESL and EFL. Kachru and Nelson (1996: 79) argue that using the term English as a *second* language “creates attitudinal problems, for it is almost unavoidable that anyone would take “second” as less worthy...”. They state that we use the term “second” *with reference* to English as someone’s first language. Although this is so, I think it rather conceited that they assume that this has to be the case. Why can’t “second” be used with *deference* to the mother-tongue of these ESL speakers since they will almost certainly have greater competence and ethno-socio-cultural identification with it. It is quite right in these cases that their own mother-tongue takes the “superior” position of *first* language.

How can an awareness of this subjective and as yet unresolved matter contribute to the English language classroom?

Implications for ELT

For the English language teacher even a superficial awareness of the controversy surrounding “native speaker” can have an immediate effect on classroom practice.

Clearly, the teacher of a multi-lingual group of students studying in Britain or other mainly monolingual English speaking country, is faced with the most difficulty. S/he will be confronted by a group of students who may come from countries with extremely diverse sociocultural traditions and who are motivated to study English for a variety of eventual uses. They may have the intention of using their English in very specific areas, only interacting with other expanding or outer circle speakers within a limited scope of situations. These exchanges will most probably be governed by existing local considerations of appropriacy, rather than those practised in the language classroom back in London or wherever. This kind of relevant information should be obtained by the ELT body via needs analyses and interviews, and then, (in an ideal world not driven by concerns for profit margins), used to place the student in a group of others with not only a similar level of proficiency but a similar target use and audience for the English learned. The teachers involved in the course should then be given an opportunity to discuss the student

profiles and suitable input for the course. Without this vital information how can the teacher be aware of what is acceptable and appropriate for each student? Time may be wasted introducing language that will never be used and eradicating other existing student language that is considered inappropriate in the classroom, but which is accepted and expected in the arena the student will return to. The likelihood is that the teacher has no first-hand experience of the students’ native cultures.

The teacher of a monolingual group, living and teaching in the students’ country, is much better placed to benefit from an awareness of this issue. Hopefully, the teacher will know something of local sociocultural norms, how these affect the use of English and whether English thus affected, or gestures and body language typically used by her students, may not be considered appropriate by mother-tongue speakers of English. Given that all of her students will be similarly influenced she can incorporate specific input and practice of such features into the course.

In Portugal many of my former students needed English for professional purposes. Integration in the European Union has meant that many national companies saw the need to form European partnerships and have become part of European and International organisations. Meetings are frequently held in other European capitals and all are conducted in English. Portuguese, like other Latin-based languages has many “false friends” which are tempting to use and difficult to eradicate. Urbanization, installations, actual and eventual are some common examples. How many times have I corrected and explained “mistakes” such as these, only to encounter them again a few sentences later. (I am reminded of one student who informed me he had far less trouble communicating with other European speakers of English as an L2 than with mother-tongue speakers; “We all make the same mistakes so we understand each other!” he happily told me.) Ferguson (in Kachru 1982: x) refers to “continental” uses and meanings of English shared by speakers using English as an international language in Europe. He cites this as an example of a trend for control over a language passing from the native speakers to the non-native speakers. As a teacher encountering this

phenomenon I now feel that I must recognise the legitimacy of such “deviations” (Kachru 1982: 325) in some arenas whilst at the same time informing my student of the potential misinterpretation and communication problems of the same use with mother-tongue speakers.

In other teaching situations, such as mine where the students are future teachers of English themselves, I feel a more in-depth appreciation of the existence and legitimacy of varieties of English is called for. This can be initiated by exposing students to readily available materials in American English. Newspapers, magazines and books can be selected and analysed with the students for differences in usage, new words, etc. TV programmes and contemporary music provide examples of phonological differences and non-standard varieties such as “Black” English. Literature provides more readily available examples of English varieties; Indian, Nigerian, Hispanic to name a few. At the same time as highlighting linguistic differences, materials should be exploited to heighten awareness of cultural diversity and the differing manifestations and interpretations of appropriate behaviour and language. Kachru and Nelson (in McKay & Hornberger 1996: 95) express the importance of such training:

“If teacher trainees are not exposed to multicultural ideas and examples, they go out into the world in very much the same state of mind as a certain zealous sort of religious missionary who seeks to show “the lost” the error of their ways - without knowing anything about their ways.”

Conclusion

In an attempt to discuss the controversial nature of the term native speaker I felt that the best starting point was to try to define the term. This exposed some of the reasons why controversy exists and highlighted areas where affective issues are bound to enter. Alternatives were looked at but it seems that like many of my students’ mistakes (as opposed to deviations!) the use of “native speaker” is deeply ingrained in linguistics. A glance at the other thirteen papers in McKay & Hornberger

(1996) reveals that side by side with Kachru & Nelson’s paper calling for a recognition of “World Englishes” and expressing dissatisfaction with the status and use of “native”, the others almost all resort to the use of “native” in one of the traditional senses referred to above.

An exploration of my own feelings and experiences has led me to believe that the term is associated so strongly with non-linguistic issues that it should be used with care and its meaning clarified if no alternative is considered suitable. As teachers of English we are not moral guardians nor political activists and we should take care that when we deal with the area of sociocultural appropriacy that we do not give this impression. It is however part of our responsibility to arm our students with the information and language they need to present themselves in the way they wish to be seen and interpret the actions and words of their interlocutors correctly in the context in which they find themselves. An awareness of the sociolinguistic and cultural issues which contribute towards the controversy surrounding the label “native speaker” can only assist in this task.

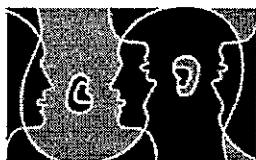
BIBLIOGRAPHY

- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : OUP
- The Council of Europe, Council for Cultural Cooperation (ed) (1973) *Systems development in adult language learning*. Strasbourg
- Crystal, D. (1988) *The English Language*. London: Penguin
- Ferguson, C.A. (1983) Foreword in Kachru, B.B. (ed) *The Other Tongue ; English Across Cultures*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Hymes, D. (1977) *Foundations in Sociolinguistics : An Ethnographic Approach*. London: Tavistock
- Kachru, B.B.(ed) (1983) *The Other Tongue : English Across Cultures*. Oxford : Pergamon Press Ltd.
- Kachru, B.B.(1983) “Meaning in Deviation : Toward Understanding Non-Native English Texts” in Kachru, B.B. (ed) *The Other Tongue : English Across Cultures*. Oxford : Pergamon Press Ltd.
- Kachru, B. B. (1983) “Models for Non-Native Englishes” in Kachru, B.B.(ed) *The Other Tongue : English Across Cultures*. Oxford : Pergamon Press Ltd.

- Kachru, B.B. (1985) "Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle." in Quirk, R. and Widdowson, H. (eds) *English in the World: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge : CUP
- Kachru, B.B. & Nelson, C.L. (1996) "World Englishes" in McKay, S.L. & Hornberger, N.H. (eds) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge : CUP
- Loveday, L. (1982) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non. Native Language*. Oxford : Pergamon Press Ltd.
- McKay, S.L. & Hornberger, N.H.(eds) (1996) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge : CUP
- Paikeday, T.M. (1985) "May I Kill the Native Speaker?" *TESOL Quarterly*. 19, 390 -395.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford : OUP
- Quirk, R. & Widdowson, H. (eds) (1985). *English in the World: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge : CUP
- Rampton, M.B.H. (1990) "Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* 44/2: 97-101.
- Richards, J.C. (ed) (1978) *Understanding Second & Foreign Language Learning : Issues & Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company
- Saville-Troike, M. (1996) "The ethnography of communication" in McKay, S.L. & Hornberger, N. H. (eds) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge : CUP.
- Swain, M. (1978) "Home-School Language Switching" in *Understanding Second & Foreign Language Learning : Issues & Approaches*. Richards, J.C. (ed). Rowley, Mass.: Newbury House

Abbreviations

- EFL English as a Foreign Language
 ELT English Language Teaching
 ESL English as a Second Language



Ano Europeu das Línguas 2001

Políticas linguísticas numa Europa multilingue e multicultural

Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas

Glória Fischer

Ministério da Educação
Departamento da Educação Básica

Ensinar e Aprender Línguas Hoje

TEMA CENTRAL

Escola Superior de Educação de Portofino

A defesa da democracia e dos direitos humanos tem, desde sempre, sido uma preocupação central do Conselho da Europa e, nesse contexto, tem sido desenvolvido um trabalho intensivo no sentido de serem aprovadas por todos os seus membros recomendações com o objectivo de melhorar as formas de compreensão entre os povos e de criar bases sólidas para um relacionamento pacífico e de respeito pela diversidade e identidade culturais numa Europa democrática.

É assim que, no âmbito das actividades do Ano Europeu das Línguas, são lançados dois instrumentos linguísticos de grande relevância para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. São eles o QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA e o PORTFOLIO EUROPEU DE LÍNGUAS.

Estes dois instrumentos, com foco no ensino, aprendizagem e avaliação das línguas vivas, surgem no âmbito de políticas de educação na sequência de consensos internacionalmente conseguidos com o objectivo de futuramente:

- Facilitar a livre circulação na Europa;
- Aumentar o conhecimento e a compreensão mútuos entre os povos da Europa;
- Aumentar o nível de cooperação europeia em quantidade e qualidade;
- Combater e/ou evitar preconceitos e intolerância perante outras culturas e falantes de diferentes línguas;
- Reforçar as estruturas e práticas democráticas.

Os primeiros impulsos para a concepção destes dois instrumentos linguísticos surgiram na sequência de um Simpósio do Conselho da Europa sobre “Transparência e Coerência na Aprendizagem das Línguas – objectivos, avaliação e certificação” (Rüchlikon, Suíça, 1991).

Os diferentes países membros consultados pelo C.E. em 1996 (entre eles Portugal) emitiram pareceres favoráveis às ideias apresentadas.

Dispomos, neste momento, da versão final do Quadro Europeu Comum de Referência e de uma versão portuguesa do mesmo, que, seguramente, nos próximos anos, irá servir de orientação comum para todos os utilizadores, de professores, investigadores, autores de materiais didácticos a decisores políticos.

Dispomos também de várias versões de Portfolios de Línguas, que estão a ser testados em vários países e em diversos contextos.

O que é, então, o QUADRO COMUM DE REFERÊNCIA ?

E o que é um PORTFOLIO EUROPEU DE LÍNGUAS ?

O Q.E.C.R. pretende, tal como os seus autores o apresentam, fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientação para currículos, exames, manuais, etc., em toda a Europa.

Neste documento está descrito, de forma clara e acessível, o que é que os aprendentes de

dezembro de 2001 **Aprender**

línguas terão de fazer para utilizar uma língua para fins de comunicação.

É, assim, feita referência às competências que cada indivíduo terá de adquirir para utilizar uma língua estrangeira de forma correcta e eficaz.

Trata-se, em resumo, de:

- Promover e facilitar a cooperação e informação entre os vários países no campo do ensino/aprendizagem de línguas vivas;
- Criar uma base sólida para o reconhecimento de qualificações e diplomas;
- Ajudar alunos, professores, autores de manuais, examinadores, decisores políticos, a reflectir sobre as suas práticas e coordenar esforços a nível transnacional.

O documento pretende, neste contexto, ser:

- tão completo quanto possível
- transparente
- coerente
- utilizável de várias maneiras
- aberto e dinâmico
- não dogmático.

Com o Quadro Comum de Referência, pretende-se eliminar barreiras de comunicação entre profissionais que actuam no campo das línguas vivas, estimulando a cooperação de forma a que possam ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos aprendentes pelos quais são responsáveis.

Não recomendando uma determinada metodologia, o documento pretende, pelo contrário, propor e designar uma variedade de metodologias.

São, assim, inventariadas e colocadas em relação umas com as outras categorias descritivas, permitindo caracterizar objectivos, conteúdos de ensino ou de aprendizagem, resultados obtidos, níveis atingidos e articulações possíveis num percurso de formação.

O Q.E.C.R. está organizado em 9 capítulos, que cobrem os seguintes aspectos:

- Contexto político e educacional
- Abordagem
- Níveis de referência
- Utilização de língua e utilizador de língua
- Ensino e aprendizagem de línguas
- A função das tarefas no ensino e aprendizagem de línguas
- Diversificação linguística e currículo
- Avaliação.

Nos apêndices A-D estão contidos os descritores de desenvolvimento da proficiência. Estes descritores, assim como as grelhas de níveis de proficiência (A1-C2), são a base fundamental da concepção dos Portfólios de Línguas.

Para facilitar a utilização do Q.E.C.R., foram elaborados guias de utilização específica, um guia geral de utilizador e guias para:

- Decisores no campo da política educacional
- Examinadores
- Responsáveis pela Educação de Adultos
- Professores
- Formadores de Professores
- Alunos dos vários níveis de ensino
- Responsáveis no campo do desenvolvimento curricular
- Autores de manuais e materiais didácticos.

Portfólio europeu de línguas

Este documento, concebido e lançado pelo Conselho da Europa e cuja disseminação está a seu cargo, é um documento pessoal que pretende contribuir para o reconhecimento de experiências linguísticas e culturais a vários níveis.

O PEL surgiu com o objectivo de:

- Encorajar todos os cidadãos a aprender várias línguas, mesmo que a nível elementar, e a continuar essas aprendizagens ao longo da vida.
- Melhorar a qualidade da aprendizagem e a competência de auto-avaliação.
- Facilitar a mobilidade na Europa, através de documentação sobre as competências adquiridas e apresentadas de forma clara e internacionalmente comparável.
- Contribuir para a compreensão mútua dos povos na Europa, através da capacidade de comunicar em várias línguas e de contactos com outras culturas.

O Portfólio Europeu de Línguas é baseado no Quadro Europeu Comum de Referência e as competências em línguas estrangeiras, adquiridas em contexto formal ou não formal, são registadas de acordo com os 6 níveis definidos no mesmo, desde o mais elementar, A1, ao nível máximo de proficiência, C2.

Escolas e professores de línguas podem utilizar o Portfólio de Línguas para descrever os níveis dos cursos que ministram.

Quando os aprendentes mudam de escola, a integração torna-se mais fácil. Os novos professores ficam mais rapidamente informados, não só sobre o nível atingido anteriormente, como também sobre necessidades e motivações pessoais.

Em situações de procura de emprego, o Portfolio pode servir de orientação muito útil para os empregadores.

O Portfolio Europeu de Línguas é composto por 3 partes distintas:

- PASSAPORTE DE LÍNGUAS
- BIOGRAFIA DE LÍNGUAS
- DOSSIER

O Passaporte de Línguas

Este documento contém um registo das competências linguísticas e experiências interculturais do seu portador. Consta ainda deste Passaporte uma grelha de auto-avaliação e o registo de exames feitos e diplomas obtidos após a frequência de cursos, fornecendo uma visão geral daquilo que cada cidadão comum domina nas diversas línguas.

As competências são definidas segundo os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (6 níveis de competência).

O Passaporte para adultos tem uma forma standardizada a nível europeu.

Os conteúdos do Passaporte são, portanto, os seguintes:

- O perfil das competências nas várias línguas
- O resumo de experiências linguísticas e interculturais
- O registo de certificados e diplomas.

Biografia Linguística

A Biografia Linguística é utilizada para orientar o aprendente na definição de metas de aprendizagem, rever e registar progressos e experiências especialmente importantes, fazer uma auto-avaliação regular.

Dossier

Este Dossier serve para o aprendente guardar materiais que tenham tido especial significado em termos de experiências de aprendi-

zagem ou que sejam por ele considerados interessantes.

Ficam, também, aqui arquivados os documentos oficiais comprovativos de provas prestadas e/ou cursos feitos, anteriormente referenciados no Passaporte.

O Portfolio de línguas tem 3 funções:



Guide for Teachers – David Little/Radka Perclova

• Uma função documental

O Portfolio de Línguas não pretende substituir a função de diplomas e certificados obtidos na base de exames formais, mas sim servir de complemento desses documentos, fornecendo informação adicional.

Esta função coincide com os objectivos e interesses do Conselho da Europa em tornar mais fácil a mobilidade individual e relacionar qualificações adquiridas a nível regional e nacional com níveis aprovados a nível internacional (Quadro Europeu Comum de Referência), tornando todo o processo de reconhecimento de qualificações transparente e coerente.

A importância desta função documental varia, naturalmente, de acordo com a idade do detentor do Portfolio. É mais relevante para um adulto ou para um aluno na fase pré-vocacional do que para um aluno no início de escolaridade, caso em que deve ser dada maior importância à função pedagógica.

Daí a decisão por parte do Conselho da Europa de introduzir um Passaporte standar-

dizado só para adultos, que estão especialmente interessados em ver os seus Portfolios reconhecidos a nível internacional.

• Uma função pedagógica

O Portfolio é usado para tornar o processo de aprendizagem mais transparente para os próprios utilizadores, ajudando os mesmos a desenvolver a sua capacidade de reflexão e de auto-avaliação, fomentando a responsabilização pelas suas aprendizagens. Aqui, mais uma vez, a função do Portfolio coincide com o interesse expresso pelo C.E. no sentido de desenvolver a autonomia dos aprendentes e de promover a aprendizagem ao longo da vida.

• Uma função política

O Portfolio foi concebido no sentido de ir ao encontro de objectivos definidos pelo Conselho da Europa:

- garantir a preservação da diversidade linguística e cultural na Europa;
- promover a tolerância linguística e cultural, o plurilinguismo e a educação para a cidadania democrática.

No Portfolio, que é propriedade do aprendente, ficam registadas as competências linguísticas (adquiridas em contexto formal e não formal) nas várias línguas, incluindo as línguas de origem. Este aspecto é de especial importância no caso de minorias linguísticas, que, deste modo, vêem reconhecido o estatuto da suas línguas.

Recordo, a propósito, o articulado do Artigo 30 da Convenção dos Direitos da Criança:

As crianças têm o direito, se fazem parte de um grupo minoritário, de praticar a sua cultura, a sua religião e a sua língua.

(Artigo 30)

Lançamento dos documentos do Conselho da Europa, em Portugal

Portugal tem, desde sempre, acompanhado de perto o trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa; tem sido um membro activo,

responsabilizando-se, por várias vezes, pela organização de Seminários e Workshops, em vários domínios.

No campo das línguas vivas, as orientações emanadas do Conselho da Europa têm sido respeitadas, não só na elaboração de programas de ensino como, conseqüentemente, na elaboração de materiais didácticos e concepção de acções de formação de docentes.

Neste momento, todo o processo de organização curricular tem sido orientado com base no Quadro Europeu Comum de Referência.

Também, no processo de elaboração de Portfolios de Línguas, Portugal integrou o grupo impulsor (15 países, dos quais fizeram parte França, Reino Unido, Alemanha, Suíça, Finlândia, Federação Russa, República Checa, Hungria, Holanda, Itália, Áustria, Eslovénia, Irlanda e Suécia) e já iniciou um processo de divulgação/sensibilização num alargado número de instituições, incluindo as Universidades e os Institutos Politécnicos.

Começam, agora, a surgir alguns modelos, elaborados não só sob orientação do grupo coordenador (GAERI, DEB, DES), mas, também, pelas Universidades e pelos Institutos Politécnicos, estando, além disso, prevista a elaboração de um Portfolio para ser utilizado, em Portugal, por estrangeiros aqui residentes (trabalho no âmbito da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA).

No âmbito escolar, nas escolas do 1º Ciclo, 2º/3º Ciclos e Ensino Secundário, seleccionadas pelas respectivas Direcções Regionais, foram testados 3 modelos de Portfolio, tendo-se atingido um universo de aproximadamente 2000 alunos. Os professores foram, para tal, preparados em acções de sensibilização levadas a cabo com a colaboração das associações de professores de línguas.

Neste momento, dois modelos de Portfolio portugueses foram aprovados pelo Comité de Validação do Conselho da Europa, estando prevista para breve a sua publicação.

As primeiras reacções foram positivas, mas será necessário proceder a um aprofundamento destas questões no campo da formação de professores, em articulação com os processos de organização curricular.

É de comunicação e de qualidade na comunicação que estamos a falar e, por isso, gos-

taria de terminar fazendo referência a algumas questões, aparentemente banais, sugeridas pelos autores do Quadro Europeu Comum de Referência e sobre as quais vale, certamente, a pena continuar a reflectir no contexto da aprendizagem de línguas:

- O que é que fazemos quando falamos uns com os outros?
- O que é que nos torna capazes de fazer isto?
- O que é que precisamos de saber quando tentamos utilizar uma nova língua?
- Como definimos os nossos objectivos e registamos o nosso progresso durante a caminhada, que vai desde a total ignorância até ao perfeito domínio?
- O que é que podemos fazer para nós e para ajudar outros a aprender melhor?

Neste número destacamos ...

Na secção "Destaque" deste número da APRENDER, dedicado ao ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira (LE), resolvemos seleccionar um artigo que, apesar de, em alguns aspectos, estar muito datado e dizer respeito a uma realidade muito específica, é de grande interesse para o tema em causa.

Na realidade, numa altura de crescente globalização, a todos os níveis, em que, no campo específico da comunicação entre os povos, o Inglês tende a ser dominante – alguns diriam imperialistamente dominante ... – o artigo apresenta a visão muito particular de como, nos Estados Unidos da América (EUA), se tem encarado o lugar e o papel das línguas e culturas "estrangeiras".

Por outro lado, não devemos esquecer que alguns dos desenvolvimentos na metodologia do ensino/aprendizagem das línguas teve origem, precisamente, nos EUA, como foi o caso dos métodos áudio-orais, por exemplo. É verdade que isso aconteceu por razões estranhas a um interesse puramente académico: como o próprio artigo dá conta, um dos motivos que levaram ao interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras naquele País foi o das necessidades de defesa nacional...

O artigo consiste, basicamente, num escrutínio efectuado pelos autores às contribuições para o *Modern Language Journal*, ao longo do século passado (século XX), sobre o modo como se encara o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras nos EUA e como a questão foi evoluindo com o tempo. É natural, pois, que algumas das contribuições escrutinadas nos surjam um tanto desfasadas, face aos desenvolvimentos posteriores no campo da linguística e da metodologia. Neste particular, as polémicas, de que os autores dão conta, entre os professores de LE e os "educationists" sobre o valor e o lugar a ocupar pela LE nos currículos, não pode deixar de provocar alguns sorrisos complacentes...

Na sua substância, o artigo apresenta e discute questões extremamente pertinentes, salvaguardadas as ressalvas acima expostas, quanto aos seguintes aspectos, entre outros:

Qual o valor do estudo das LE, na perspectiva dos profissionais da educação, em particular na área das LE? Que argumentos justificarão a sua inclusão no currículo?

Que dúvidas se poderão levantar e que dificuldades se colocam quanto a esse valor?

Que LE estudar? Qual o contributo de cada uma, para a formação dos jovens (incluindo, curiosamente, o Português como LE)?

De que modo a LE pode contribuir para um maior entendimento entre os povos e, nessa medida, para a paz mundial, numa altura, por exemplo, de grande instabilidade internacional?

Parece-nos, enfim, que o artigo que reproduzimos de seguida, com a devida autorização dos respectivos editores, pode constituir motivo forte de reflexão entre todos aqueles que se interessam pelo ensino/aprendizagem da LE.

Carlos Afonso

Reprinted with editor's authorization from *The Modern Language Journal*, 85 - (1), 2001, pp. 5-25.
© The Modern Language Journal - 618 Van Hise, University of Wisconsin, Madison, WI 53706, USA (<http://polyglot.lss.wisc.edu/mlj>)
Distributed by Blackwell Publishers

The Struggle for a Place in the Sun: Rationalizing Foreign Language Study in the Twentieth Century

JAMES P. LANTOLF

Center for Language Acquisition
Sparks Building
The Pennsylvania State University
University Park, PA 16802
Email: jp17@psu.edu

GRETCHEN SUNDERMAN

Department of Spanish, Italian, & Portuguese
N-Burrowes Building
The Pennsylvania State University
University Park, PA 16802
Email: gxs26@psu.edu

Over the course of the past century, the MLJ was one of the sites where the vigorous, and often times passionate justification for, and defense of, foreign language (FL) study in the educational curriculum of the United States unfolded. Almost 10% of the slightly more than 4,000 articles published in the MLJ during the past century focused on the value and relevance of FL study in the educational enterprise. This article will focus on five major themes that surfaced throughout the 8 decades covered by our survey. The first theme comprises the general arguments offered by the profession in support of the value of FL study, most of which were impacted directly or indirectly by world events. The second and third themes document periods of general doubt and optimism about the place of FLs in the curriculum. In the fourth major theme, we describe the passionate and intense argumentation between the faculties of education and the defenders of FL study. The fifth, and final theme, addresses the question of which FLs should be taught in the schools and what contribution each might make to a student's education. As we enter the 21st century, it seems clear that the profession still feels compelled to justify the educational merit of its subject matter. In the end, given the twists and turns that history can take, it is difficult to predict whether FL study will eventually find an uncontested place in the sun.

Introduction

Over the course of the past 84 years, the *MLJ* has been one of the sites where the vigorous, and often times passionate, justification for, and defense of FL study in the educational curriculum of the United States unfolded. While the pressures on FL study were greater on the public schools than on universities, the profession as a whole felt the need to defend and justify itself for the better part of the century. Our task here is to tell this story, at least in part, as it played out in pages of the *MLJ*.

It is revealing that almost 10% of the slightly more than 4,000 articles published in the *MLJ* during the past 84 years focused on the value and relevance of FL study in the educational enterprise. To discuss each one of these nearly 400 items here would be unwieldy and, more often than not, redundant. Therefore, we will focus on the major trends that emerged from our reading of the relevant articles. We believe that the sheer number of contributions to the topic reflects a general insecurity in the language teaching profession with regard to the contribution of FL study to the overall education of students. In many ways, this state of affairs continues today.

Although several options presented themselves for how best to organize the discussion to follow, this article will focus on five major themes that have surfaced over the more than eight decades covered by our survey. To be sure, the reader will note some overlap across themes, and on occasion a case could be made for situating a particular discussion within a different theme and even for those who choose to try to make sense of it.

The first theme comprises the general arguments offered by the profession in support of the value of FL study. These arguments seem to have been stimulated not so much by specific opposition to FL study as by a more or less implicit feeling that the language teaching profession was required to justify its presence on the educational stage. Much of what is included under this rubric was impacted directly or indirectly by world events. For instance, movement away from humanistic and intellectual rationales and toward more practical justifications, such as national defense, was

stimulated by the various military conflicts the country engaged in during the 20th century. In addition, the Cold War had a significant impact on the nature of the arguments mustered in support of FL study.

Although the majority of the relevant articles, not too surprisingly, supported FL study, at various times throughout the course of the century, but particularly during the two decades between the world wars and again in the 1970s, a substantial number of contributions to the *MLJ* expressed doubts about the merits of including FLs in the curriculum. This is the second major theme to be considered. The period of optimism stimulated by the appearance of the report of the President's Commission on Foreign Languages and International Studies in 1980 forms the third theme.

The fourth major theme is linked to the second, and in many ways, is the most interesting, particularly with regard to the passion and intensity of the argumentation deployed by the defenders of FL study. This theme has to do with the attempt of faculties of education during the two decades between the world wars to construct a school curriculum they considered to be more functional and socially responsible. To realize their goal of modernizing the curriculum, the so-called "educationists," or "schoolmen," as they were frequently called, sought to eliminate any subject that, in their eyes, failed to make a direct contribution to building a better citizenry, or that required too much effort for the educational return. If the comments of those defending FL study is any indication, FL study was clearly near the top of the educationists' hit list. Indeed, a former editor of the *MLJ*, Henry Doyle, went so far as to accuse the educationists of having a "pinhead attitude" toward education (Doyle, 1942, p. 167).

The fifth, and final theme, addresses the question of which FLs should be taught in the schools and what contribution each might make to a student's education. Not too surprisingly, the lion's share of space was reserved for European languages, especially the usual suspects of Spanish, French, and German. Included among the other European languages are Russian, Portuguese, Yiddish, and Italian. Among the Asian languages, we encountered a

few articles on Chinese but none dealing with the educational relevance of Japanese or Korean. We found one relevant article on Arabic and one on Hebrew. According to *A Comprehensive Index to The Modern Language Journal: 1916–1996*, published by Moore and Benseler (2000), the *Journal* published only one article of any kind on subSaharan African languages during that entire period, Harris (1968), but that is not relevant to our task.

General Justification of FL study

We begin our discussion with the general rationale for inclusion of FL study in the educational curriculum. The four major hot wars (World War I, World War II, the Korean War, and the Vietnam Conflict) of the 20th century, as well as the Cold War, played a significant role in how the various arguments in support of FL study were cast. To be sure, these events had a differential impact either on the kind of justifications that were introduced or on the particular way in which an author decided to recast an old argument. We include among this group those rationales that support FL study for utilitarian and practical reasons, whether in the service of national defense or to improve chances for employment. We also include under the general rubric humanistic and intellectual arguments as well as those claiming that FL study enhances intercultural understanding, and promotes tolerance of racial, ethnic, and religious diversity. Of all of the general justifications, perhaps none has enjoyed the limelight longer than the so-called disciplinary rationale, according to which FL study sharpens the students' mental agility in ways that no other school subject can.

International Relations and National Defense

International relations and matters of national defense were frequently used as justifications for FL study throughout the past century. Once the United States became a major player on the world stage following the First World War, the language teaching profession did not waste much time in using this circumstance to promote FL study. Given the

country's expanding relations with other countries, FL advocates argued that knowledge of FLs was indispensable for the conduct of cited the then Secretary of State, Bainbridge Colby, who, upon returning from a junket to South America, remarked that the lack of language ability in the general population was "the great barrier to American progress abroad" (p. 8). In Colby's view, FL study was so important that he implored schools to "clean out the rubbish [e.g., botany, biology, zoology, astronomy, and trigonometry] from their curricula with which they agitate the youthful mind without improving it" and replace these courses with language study, including the study of literature (p. 10).

Some, such as Carter (1942), suggested that if FL study focused on the interrelationships between Europe and the United States, education would overcome students' provincialism. If such study included scientific German and French, it would come with the added bonus of making a contribution "toward the discipline necessary to make the scientific method effective in other fields" (p. 430). Reinsch (1942) echoed many of Carter's sentiments, but rather than merely promoting international good will, he saw FL study as assisting the war effort because in order to defeat the enemy, it was necessary to know what they were up to, which in turn, required an understanding of their thinking. Moreover, FL study would be important for postwar reconstruction because it would allow us "to be aware of the contribution these cultures [German, Italian, and Japanese] will make" (p. 493). Reinsch made a forceful call for bringing speaking ability to the forefront of FL study, because, as he put it "in the present emergency, the nation is handicapped by a lack of competent linguists in every field of international contacts" and to this end "gifted students should be encouraged to prepare for this type of national service," which requires spending at least a year abroad (p. 494).

The first *MLJ* author to explicitly mention the potential role of FL study in "national defense" was Wann (1936, p. 340). He asserted that because the United States could no longer live in "splendid isolation" in "a hostile world" which "scrutinizes our every act and word" (p. 340), selfpreservation required a

youth prepared “to know other nations as well as they know us” (p. 340). A similar argument appeared on the eve of American entrance into the Second World War when Benesch (1941) proposed that a welleducated citizenry, which required knowledge of FLs, was necessary for the “security of the nation” (p. 275).

At least one contributor, Zeydel (1942), undertook to answer some of the general claims made at the time in opposition to FL study. His responses, however, were not particularly substantive. For instance, to the charge that there was no room for FL study in high schools because of the high number of more important subjects, Zeydel responded that there “is hardly a more important subject than foreign languages” as they are adjuncts to English, social studies, music, art, and geography (p. 4). To the charge that FLs were poorly taught, he agreed that on occasion this might have been so, but then asserted that teachers had to be given a chance and “reinstated in their rightful place” (p. 4). He characterized the isolationist argument that the United States should have nothing to do with Europe or the Europeans, because they “are making such a mess of things” (p. 4), as the “silliest argument of all,” pointing out that it was also made following WWI and it failed to prevent us from moving to the brink of war yet again (p. 5). Zeydel insisted that politics and education had nothing to do with each other; Americans could not simply ignore their European backgrounds. Moreover, “Switzerland, where three languages are spoken, is not even in the war” (p. 5). Zeydel concluded with an invitation to readers to submit arguments against FL study that he promised to refute. As far as we can tell, nothing came of this challenge, at least not in the pages of the *MLJ*.

While the war was still raging, some authors already began speculating about the role of FLs in a postwar society. Pei (1943) hypothesized three possible options that Americans could follow in this regard. The first was isolationism, in which the United States would keep to itself and allow the rest of the world to deal with its own problems (p. 482). The second option was that of political and linguistic imperialism, in which the world would be run by the Americans and the British with the consequence that all should learn

English (p. 482). The third was that of “friendly and open political, economic and linguistic collaboration with other nations” (p. 483). Along the same vein, Pfeffer (1955) suggested that the learning of FLs would secure a position of linguistic power for the United States comparable to its political and economic strength. At the start of the new century, we realize that the world, for better or for worse, has moved closer to Pei’s second hypothesis than it has to either of the other two.

The years following WWII were marked by the advent of the Cold War and the growing threat from nuclear weapons. During this time the pendulum began to swing away from the purely military rationale for FL study and toward the importance of international relations and intercultural understanding, particularly as a way of avoiding future wars. Buehner (1952), in an article entitled “Language Study Versus the Hydrogen Bomb” proposed that language courses were the solution to all of the world’s problems, because they increased a student’s understanding of another nation’s culture and reduced their provincialism, which in turn would ultimately allow us to avoid wars. He argued that humanity’s ultimate downfall would be our failure to understand one another linguistically and culturally. As Buehner put it:

They tell us that it costs billions of dollars to produce the atomic bomb and that it will cost many more billions to produce the hydrogen bomb. This of course is wise economy. Together or separately these two bombs can destroy the world, so that no one will ever need to spend another dime. Then over the atomized hulks of all the dead nations the Creator may inscribe this legend: “They could not understand each other.”(p. 83)

Accordingly, Buehner urged that more money be earmarked for teaching the languages and cultures of other nations than for making bombs, since “agreements in human affairs are reached by linguistic processes, or else they are not reached” (p. 83). Peyre (1956) went so far as to claim that an American who knew another language and culture was worth more to the country than a physicist. Whereas the physicist could blow up the world, the intelligent interpreter could prevent war from erupting in the first place (p. 334).

However, with the launch of Sputnik the

pendulum began to swing yet again toward the purely military and national security justification. The federal government, in an attempt to “keep up” with the Soviet Union, began throwing money at education. The National Defense Education Act (NDEA) provided funds specifically for the teaching of FLs, which the government saw as essential for national defense. Between 1957 and 1961, the number of high school language labs had increased from fewer than 100 to 2,500, and by 1967 the number had grown to over 8,000 (Galloway, 1983, p. 344). Three years after Sputnik 73% of the public schools offered FL courses and 87% of postsecondary schools required language study for the BA degree (p. 345).

Utilitarianism

In addition to serving as tools of war, FLs were also seen as tools for building a society. Those who studied FLs could also reap some practical benefits, although this was interpreted somewhat differently than we might understand it today. How contributors to the *MLJ* interpreted the concepts “utilitarian” or “practical” varied considerably. For Purin (1920) it meant having relevance for the pursuit of advanced scholarship, in fields such as engineering, astronomy, physics, and anthropology. Along similar lines, Olmsted (1921) pointed to the importance of German and French in scientific work, with the former contributing its enthusiasm for “detailed investigation” and the latter its general research in a wide array of scientific domains, including chemistry, engineering, botany, physics, and psychology. Spanish, while having played a lesser role in the conduct of scientific research, was important for commercial purposes, especially since the United States was at risk of losing trade with Latin America to Europe (p. 7).

With the growth of aviation and with it the enhanced possibility of travel to distant lands, even in the 1940s, the opportunities to use FLs in the everyday world were on the rise (Kettlekamp, 1943). Although the number of immigrants to the United States following WWII was nowhere near the numbers that immediately preceded and followed WWI, the country continued to become linguistically more

diverse. Thus, the practical skill of communication with one’s neighbor, whether at home or abroad, was becoming more necessary. The utilitarian arguments for FL study gained favor over time as the educationists’ drive (see below) to build a school system whose exclusive aim was to serve the practical needs of the individual and of the society gained ground.

Although not directly advocating a practical rationale for FL study, Kettlekamp (1940) speculated that the tragic events unfolding in Europe at the time might be advantageous to FL study. Drawing an analogy to the commercial world, which “constantly flashes its product names before the public eye” (p. 166), he suggested that because of the appearance of place names in the nation’s newspapers where war was raging “parents may come to realize that foreign language study is vitally connected with the world in which they live,” and this in turn “may stimulate interest to have their children study those subjects” (p. 166).

Intellectual and Humanistic Rationale

The most robust set of justifications in support of FL study was grounded in its assumed contribution to students’ humanistic development. Purin (1920) was the first contributor to place this argument before the *Journal’s* readership. In his opinion, FL study had a “humanizing effect” (p. 327) on students because it entailed understanding other cultures primarily through analysis of their literatures, which for Purin, and many other defenders of FLs, could not be fully appreciated through reading the relevant literature in translation. As with the disciplinary function, the humanistic rationale persisted throughout most of the 20th century in some form or other.

For FitzGerald (1925), FL study opened students to the “psyche of other races of people”; however, which psyches were to be made available depended on their relative contributions of to Western civilization (p. 399). Thus, while China was a “great country” with a “rich literature,” it had not made the contributions to our civilization that France, Germany, Poland, Spain, and Italy had and, therefore, the languages of these countries were

to take precedence over Chinese. Moreover, the study of FLs “actually develops as many brain cells as do other types of study, psychologists to the contrary notwithstanding” (p. 402). FitzGerald introduced a new rationale—the “pleasure” factor—according to which there is a certain amount of enjoyment and profit to be derived from the “ability to talk with natives of these [presumably European] countries” (p. 402).

Feise (1930), however, rejected the pleasure factor. In his view, when Americans traveled to Europe, they discovered that “Europeans speak English,” and the same thing happened when Europeans, especially the educated classes, traveled to the United States (p. 634). “Immigrants,” on the other hand, represented a different situation since students “don’t understand why they should learn” the immigrant’s language, and students often “ridicule” those immigrants they had contact with (p. 634). Nevertheless, Feise managed to salvage a version of the pleasure factor in proposing that students were able to derive enjoyment from reading the literature of other countries in the corresponding language. In addition, reading the literature of other cultures had a “humanizing” effect on society, which accompanies the realization that the maxim “survival of the fittest” that dominated the U.S. scene right after the First World War was now seen as “unprofitable” and “unethical” (p. 636). However, Feise opposed a suggestion that students should be taught to read scientific and journalistic texts that focus on everyday problems of life rather than classic works of literature on the grounds that it would diminish the enjoyment factor. What is more, in his opinion students who learned to read literature in a FL were able to transfer this ability to reading other types of texts (p. 636)—an assumption that has been questioned by current research on L2 reading (see Bernhardt & Kamil, 1995).

Fornwalt and Rogers (1934) reported on a survey of 500 alumni of Lafayette College conducted in four-year intervals beginning in 1908. The aim of the survey was to discover if the alumni had enjoyed FL study, if they felt it should be required for the bachelor’s degree, and if they continued to use the language following graduation. Four languages were

represented among the respondents— French, German, Spanish, and Italian. The results yielded the following information: The majority of the respondents rated FL study as the most difficult subject after math; they considered FL study to have some value, which included personal enjoyment, travel, commercial use, and disciplining of the mind; but they used the language very infrequently following graduation; 10% of the respondents reported no interest in FL study at all. Despite the rather negative tone of the responses, the majority of the respondents nevertheless felt that FL study should be required for the BA and BS degrees.

Richebourg and Moehlman (1936) constructed a fictitious dialogue between a social science and a FL teacher in which the two discuss the contributions of their respective disciplines to the overall education of students. The discussants concluded that “education is an integrated endeavor” and that social science helps students “see and live in their surroundings and to interpret these wisely” (p. 198). These surroundings, of course, included the international scene, which was where FL study entered the picture, because it provided the “experience of living another country’s thoughts, ideals and history in its own medium of expression” (p. 199). Teachers were therefore encouraged not only to travel abroad with their students but also to draw upon the rich and diverse human resources available in the United States—resources which, according to the authors, until then had been suppressed (p. 199).

In a curious article, Wann (1936) suggested that FL study might contribute to solving religious problems and to overcoming character development problems experienced by American youth of the mid-1930s. He noted that young people at this time were unwilling to accept the lifestyles of their elders. Pointing out that Christianity was not an American invention, Wann proposed that reading of foreign literatures could substantiate for students Christian truths learned in the home or in school (p. 333). He recounted his own experience of having taught English as a FL in Turkey to a class comprised of “thirteen races [sic]” (p. 333). By using a common language, the students not only learned to cooperate but they also came to understand each other more deeply “along religious lines” (p. 333).

Comparing the “average person’s encounter with foreigners to canines meeting on the street,” Martínez (1938) focused on the contributions FL teachers could make to overcoming our “deep seated primitive instinct” that gives rise to suspicion, distrust, and ridicule of those with different appearances, languages, and customs (p. 591). According to Martínez, reading and talking about foreigners in one’s own language as happened in history and geography classes wasn’t good enough because in so doing “you are thinking the thoughts of your own people, not theirs” (p. 591). Thus, FL study, in her view, allowed us to think others’ thoughts! Clearly, this kind of reasoning underlies the slogan that continues to circulate within the profession today, which is phrased something like, “students must learn to think in the FL.” The problem is that little attention has been paid to exactly what it means to “think in another language.” We cannot pursue this topic here, but refer the interested reader to recent work by Lantolf (2000) and Tomlinson (2000).

Kurz (1938) wondered why of “all civilized nations” only in the United States was the value of FL study questioned (p. 564). He asserted that he didn’t need research to convince him of the benefits derived from studying FLs, since, as he put it, “the truths I perceive innately, and they are confirmed by my experiences” (p. 566). Kurz discussed what he perceived as those problems in U.S. education that mitigated against FL study. Some of these related to immigrant settlement patterns. For instance, Kurz lamented that different FLs were taught in different regions of the country and these regions were often adversely affected by “political events in the mother country” where the language was spoken (p. 565). He also believed that especially the despised “educationists” exercised too much control over FL teachers and their subject matter with regard to methodology (see below), while at the same time the teachers themselves had become embroiled in internecine rivalries and bickering. He further contended that high schools in the 1930 had become training grounds “for future footballers much more than for future citizens” (p. 566). Finally, Kurz attacked the rise of junior colleges, which he accused of having diluted the “character strength of the one glorious contribution that America has made in higher

education—the invention of the four-year college of liberal arts and sciences” (p. 567).

In an article that by today’s standards would have to be seen as bigoted, Gray (1941) proposed stimulating language study by “integrating topics from a social science course on Mexico into classroom activities” (p. 559). While this recommendation was perhaps creative and innovative, and might even be considered an early attempt at content-based instruction, the specifics of how to achieve the integration, to say the least, give one pause. Gray, in what he called “learning by doing activities,” suggested that students prepare responses to the following questions: “Would you like Mexico City enough to marry and settle there? Would you build a fireplace in your home? What nationality of servants would you employ? Would you give the help comfortable beds and the same quality food you consume?” (p. 560).

Carter (1942) claimed that FL study developed a sense of idealism, tolerance as well as intellectual and social honesty. It “promotes international goodwill” and a “special appreciation of the values associated with Christian ethics” (p. 428). Holzhauser (1942), picking up on the humanistic thread, argued that FL study “helps overcome prejudices and hatreds” and fosters the “sympathetic understanding” of others (p. 339). In an obvious and unfortunate irony, however, most of the European countries involved in WWII, including those with fascist governments, strongly supported FL study.

As we have seen, when the United States entered the Second World War, the *MLJ* published a number of articles linking FL study to the war effort. Nevertheless, the journal continued to publish pieces supporting the humanistic and intellectual rationale. McCrossen (1943), for example, stated that FLs were not as much practical tools as they were idealistic “open sesame” to understanding humanity. He writes: “Foreign languages, perhaps more than any other force in American educational life, combat provincialism, insulate one against propaganda and chauvinism and onesidedness of viewpoint, and help one toward a broader vision in becoming a wee bit of a better citizen of the world” (p. 99). Le Coq (1940), referring to language as “the right hand

of science,” offered a novel intellectual argument, according to which people with FL ability would be needed to provide labels for the new discoveries emerging in physics, biology, math, and chemistry. Without a name the discoveries could not be “concretized and synthesized” and it was the linguist whose task it was to give “the discovery a name” (p. 325).

De Gaetano (1943) urged language teachers to engender in their students feelings of love, respect, and deeper understanding of various groups. He states: “We must learn to love more and respect those national groups against which we are still somewhat prejudiced . . . Let us learn how much more we have in common with these other Americans of foreign origin” (p. 169). He then argued that the FL classroom would be an “excellent laboratory in which to make these observations” (p. 169). To that end, De Gaetano pointed out that 80% of English words share stems with words in Romance languages, a fact he suggested might help students see the similarities between different groups and promote understanding (p. 169).

The Mental Discipline and Linguistic Rationale

Purin (1920) was also the first contributor to the *MLJ* to argue in favor of the disciplinary and the linguistic value of FL study. According to this author, FL study sharpened our mental abilities and fostered the development of “close and orderly thought” and results in a “better understanding of our mother tongue” (p. 326). As in many of the early articles defending the importance of FL study, Purin presented little in the way of hard evidence in support of either claim. Over the course of the 20th century, the disciplinary argument, in particular, repeatedly resurfaced, although, as we shall see, it is dressed in increasingly more academically sophisticated clothing.

In a slightly different twist on the disciplinary argument, Ogden (1921) proposed that there was an intrinsic merit in FL study which supposedly sustained the interest in language that arose during childhood and which in turn had value in enhancing the student’s “capacity for abstract thought” (p. 362). For Ogden, the intrinsic worth of FL study was dependent on the methodology that the teacher

employed. The Direct Method, at the time quite controversial, would not, in Ogden’s view, bring out the intrinsic worth of FL study because it avoided deep analysis of the language, which only the “method of linguistic instruction” could achieve (p. 362). Unfortunately, the author failed to provide details of this method of instruction, but we can assume it was related to ways in which the classical languages of Latin and Greek were taught at the time. Many of the early defenders of FL study did not spell out the foundations on which their claims were based in the kind of detail we would expect today.

Olmsted (1921) discussed what he saw as the relative contributions of German, French, and Spanish to the disciplinary function of language study. In his view, German made the strongest contribution, largely because of its “complicated declinations” (p. 4), which allowed it to compensate for what Latin and Greek, at the time decreasing in popularity, used to bring to mental training: attention to detail. French, according to Olmsted, was especially important because of its “crispness of phrase,” “its logical consciousness” and “almost rigidity of word usage” that allowed “but little psychological nuance”; consequently, it was of the greatest value for the “looser habit of thought and expression” found among the “Anglo Saxon” (p. 4). Even though this argument might seem more appropriately linked to the mental improvement rationale, Olmsted believed it was more of a cultural contribution, because it was best fostered through the close study of literature rather than of grammar. In the study of their literature, Americans would learn to appreciate the importance of French “hatred of hypocrisy, their love of temperance in all things, which causes them to shun extremes” (p. 4).

Germans, on the other hand, being “like ourselves,” “people of the north,” and “enshrouded” in “northern mists” cannot be expected to have the clarity of the French (p. 5). The study of their language contributed to “a poetic value that words do not often have in French” (p. 5). Moreover, because “the chief characteristic of the German character and culture seems to be . . . worship of the grandiose, of the majestic, the sublime,” the study of the language and literature brought with it an

appreciation of all that was “glorious, uplifting and magnificent,” provided it didn’t “degenerate into mere bigness” (p. 5). In addition, because Germans were a “home and family loving people,” they frequently produced poetry that at its best was “beautiful and touching,” although at times it “deteriorates into sentimentality” (p. 5). Spanish, “highly idiosyncratic” and in many ways similar to English, also lacked the crispness and clarity of French; nevertheless, it was worthy of study because it was sufficiently different from English. Moreover, its literary realism was particularly “attractive for the AngloSaxon” (p. 6). Above all, the Spanish character was noteworthy for its “passionate and personal devotion to a person or a cause,” as attested in the great works by Lope de Vega, Cervantes, and Zorilla.

Shelton (1923), taking a slightly different tack on the disciplinary argument, maintained that because FL study fostered “the ability to think clearly and reason from cause to effect,” it contributed to the preparation of an electorate that was better able to comprehend the issues put before it and “to detect the spurious argument of political demagogues and to recognize the pernicious *non sequitur*” (p. 108). As Shelton put it, while modern languages might not “prepare a youth to make a living ...they do prepare him [*sic*] to live” (p. 109).

Some tried to defend FL study by linking it to notoriously challenging subjects such as mathematics. Dickman (1947), for example, claimed that FL study, like math, was “axiomatic” (p. 339). Consequently, as with math, “you have to know your formulas, you must be able to demonstrate your difficulties, you cannot ‘bluff’ whether you know or you do not know what it is all about” (p. 339).

Greenfield (1941) expressed great pride in the fact that FL study was lumped together with math. The two subjects, however, because of their difficulty, were being pushed out of the list of required courses in U.S. universities. Columbia University, according to Greenfield (p. 704), had revised its entrance requirements from English, math, history, one science, and a FL to consist of the student’s school record, a health report, the principal’s recommendation, an interview with the admissions office, willingness to work, community spirit, honesty,

and manliness (p. 705). Greenfield then argued, perhaps because of its inclusion in such a prestigious list of outcasts, that FL study was a science, or “at least the grammar phase” was (p. 707). He contended that the grammatical precision required to put two sentences together “is far more conducive to the developing of good citizens than a whole page of careless reproduction work” consisting of reading aloud and “holding learners responsible for content rather than grammar” (p. 708). According to his own students, the linguistic reasoning demanded in composition work in a FL was “different from all other mental efforts they experience—it is faster and harder than solving math problems” and for this reason Greenfield concluded that while FL study and math were both “tough hombres,” FL study was superior to the extent that it provided the “implements and a field for creative work” (p. 709). Relying on a procedure that we are unable to decipher, Greenfield proposed that generating the sentence “The little book had been given to her by her parents” required 35 “independent individual reasonings before the sentence can be written correctly” (p. 708).

Hauch (1941) recast the mental discipline argument, which he claimed psychologists thought they had debunked “a generation ago,” in terms of a 1939 article by L. S. Vygotsky, entitled “Thought and Speech,” published in the journal *Psychiatry*. Unfortunately, he misinterpreted Vygotsky’s proposal that language and thought were interdependent and mistakenly concluded that for Vygotsky the two processes were identical. Vygotsky, however, made it clear that language and thought, though interrelated, were not identical. Be that as it may, Hauch, drawing inspiration from his reading of Vygotsky, argued that American youth were unsuccessful at learning FLs because by the time they embarked on FL study, their brains were too “feeble” (p. 283). By this remark he meant that the speechthought pathways had only feeble tracings and were “too readily obliterated” (p. 283) to learn a new language. In his view, language instruction had to begin earlier in order to utilize the millions of “neuroblasts,” or “latent nerve elements,” which were present from birth, and were eventually converted into neurons, presumably under environmental influence. Borrowing Vygotsky’s

notion of concept development, Hauch argued that the acquisition of new lexically grounded concepts “in any language converts latent nerve elements into nerve centers,” which, in what reads like an early attempt to characterize a neural network, were “connected up into association chains and arcs of neurons already actively functioning” (p. 283). According to Hauch, the multiplicity of the connections and the total number of functioning neurons were “vital factors in differentiating humans as idiots, dullards and men of talent, men of genius” (p. 283). Thus, for Hauch, language study at an early age contributed to brain development by establishing a robust set of neural arcs and as these grew, so did “our mind and our capacity for comprehensive thinking” (p. 284). Carter (1942) defended the special role of FL study in liberal arts colleges. In a clarion call to FL teachers in these institutions, Carter asserted that “the time for despondency, apologetic humility and feelings of futility, which have demoralized foreign language teachers is past . . . we have a significant and vital contribution to make to liberal arts programs” (p. 430). Among the contributions of FL study, Carter included English vocabulary enrichment. For example, through learning French *améliorer* students would also learn the English ‘ameliorate.’ In achieving “purity of articulation” in the FL he believed that students would improve their sloppy pronunciation of their native language (p. 430).

While the disciplinary rationale continued to enjoy some support, for the next 4 decades, it was pushed into the background by more *en vogue* justifications, such as national security and cultural tolerance and understanding. However, Cooper (1987) revived the disciplinary argument, recasting it in a more contemporary form. In presenting the results of an empirical study, Cooper suggested that there might be something to the old claim that FL study improved a student’s thinking. His study found significant correlations between improved SAT verbal scores and language study among high school students. The correlation was strongest for students of German and weakest for students of Spanish, with those from French classes falling in between. We should not be too hasty to interpret these findings as support for the disciplinary argument, because

correlations, as is well known, do not necessarily show a causal link between factors. It is quite possible that the correlations reflected the fact that students with high verbal ability in English were also more likely to study FLs and among this group, those opting for German might have also been the group with the highest verbal ability in their native language.

Expressing doubts

Despite the optimistic tone of the claims made in support of FL study, by the 1930s some *MLJ* authors had already begun to express a fair amount of skepticism about the disciplinary and linguistic advantages attributed to FL study. Feise (1930), for example, referencing research in psychology, although in vague terms, admitted that FL study might not actually improve one’s memory and mental acuity. He pointed out that German, contrary to earlier claims (e.g., Olmsted), was not a logical language. Despite this potentially damaging conclusion, Feise managed to find some reason for optimism in the language’s “lack of logic,” which, he contended, was a plus because it “discloses peculiar and characteristic thinking and emotional reactions” of the German people (p. 631).

Smith (1935) wondered about the contribution of close grammatical analysis to students’ ability to “adjust to the environment or improve the social order” (p. 136). In what might be seen as an early call for action research, Smith urged teachers to undertake experimental classroom research to assess the claims being made about the value of FL study in enhancing English language ability and mental clarity. The advantage of such research, according to Smith, was that teachers “will have a more vital interest and greater confidence in their findings and will be more likely to put them into immediate practice” (p. 135).

Others perceived problems arising from within the teaching enterprise itself that, unless corrected, would undermine their best attempts to convince the educational establishment, as well as the general public, that FL study was a good thing. Kurz (1938), for instance, identified a series of factors that he believed undermined the likelihood of achieving successful learning outcomes. Chief among these factors were a

lack of effective teachers and a focus on playful and pleasurable experiences for students rather than on “effort and growth” (p. 567). He remarked that “everything is a game, with no hardship involved . . . we try to make learning effortless . . . vocabularies decorate the bottoms of pages so that they can be referred to at a glance and the pain of memory spared” (p. 567). Moreover, he bemoaned the “fatal admixture of strong and weak students in the same conglomerate in classes” and what for him was an even worse “crime”: teachers’ neglect of more capable students in an “effort to control the less so” (p. 567).

If FL study was to have a place on the educational scene, a solution to the classroom problems had to be found. Kurz proposed taking the extreme step of abandoning “democracy in education” because of what he believed was its sin of mixing the academic and vocational mind in the same experience (p. 569). The “goats” had to be separated from the “sheep,” according to Kurz, and at an early age, preferably before high school. Unfortunately, Kurz failed to inform us how precisely these two animals mapped onto academic and vocational minds. Be that as it may, Kurz felt the necessary segregation could be achieved through observation and testing, and once the academic students were identified, they would be made to study FLs, while the vocational types would be offered English as their only cultural subject (p. 569). Finally, the 2-year time period for FL study in place at the time needed to be opposed “like the pest” (p. 571) in favor of 3 and even 4 years of study. Kurz assured the reader that if this program were implemented in conjunction with a national teachers exam to ensure subject matter expertise, FL study would be successful and its rightful place in the curriculum would be guaranteed.

For Perry (1938) FL study only made sense if schools concentrated on the teaching of reading, writing, and grammar instead of speaking. This was necessary because, at the time, the only factor protecting FL study in the high schools was college entrance exams and, according to Perry, this motivation was “precarious protection” at best (p. 428). Attempts to teach students to speak FLs had achieved a “cheap sort of popularity” that undercut their true educational importance for intellectual enhancement (p. 428).

Thompson (1936) charged the profession to “confront the community with frankness about what we accomplish in foreign language teaching and what can be” (p. 340). In his opinion parents often unreasonably assumed that their children could learn to speak a FL after only 1 year of highschool study and when this failed to happen, they questioned the value of forcing their offspring to study a language. In his view, teachers of subjects such as music, history, and English had a distinct advantage when it came to convincing parents of the value of their subject. History teachers could put on pageants, English teachers could mount plays, and music teachers could “with a few talented students entertain parents” (p. 340). When a language teacher put on a play, Thompson lamented, “no one understands it or it is done by pupils who can memorize lines but can’t deliver them with dramatic flare [*sic*]” (p. 341). Recognizing the imbalance between the amount of time children have to learn their native language and the amount of time available for FL study, Thompson exhorted teachers to admit to parents that despite what he characterized as “some of the best teaching in America,” it was only possible to teach 1 student out of 10 to speak a FL at an acceptable level in anything less than 3 years (p. 341).

For at least one contributor, Engel (1947), the situation was so dire that nothing short of a messianic leader was required to effect a turnaround. In his words, “we modern language teachers have for more than forty years been wandering through a wilderness of transition, conflicting methodologies, shifting aims and objectives and consequent discord and dissension. We need a Moses to lead us into a waiting land of promise” (p. 165). As we have seen, the “Messiah” came from an unanticipated quarter: the launch of Sputnik by the Soviet Union a decade after Engel’s article appeared.

The humanistic rationale was also not without its skeptics. Boyer (1955) openly challenged this argument stating that “It is certainly an illusion to believe that foreign languages, however taught and whatever the emphasis, will give to the student that particular insight into man’s values and aspirations, that sense of the oneness of all mankind, that we call the humanistic heritage” (p. 409). In his opinion, grammar drills and verb conjugations

do little to realize humanistic goals, and then even though one may be linguistically gifted and able to speak multiple languages, there is no guarantee that individuals will be openminded and rich in humanistic values (p. 409). For Boyer languages were tools and FL study should therefore be pursued unapologetically for its utilitarian worth (p. 410).

Yet another military conflict, this time in Vietnam, impacted not only FL study, but the entire educational enterprise in ways that no other war in the 20th century had. The United States, along with other countries in the hemisphere as well as in Europe, were racked by antiwar protests, racial conflicts, and assassinations. Students and educators, trying to make sense of the world, began looking critically at the educational system in ways they had not previously done. Bono (1970), for example, questioned the teaching of “values” instead of teaching the actual subject (p. 435), and Roeming (1962) wondered whether teachers were morally and contractually obligated to teach language for the sole reason of defending the country (p. 299).

Sawhill (1979) reported that the number of students majoring in FLs had declined 22% between 1971 and 1976 (p. 281). He speculated that this was linked to the increased amount of time required early in one’s academic career to specialize in a major. There was then no time left to pursue foreign literature, philosophy, or any other liberal arts courses. Moreover, since universities were under pressure to attract sufficient numbers of students, who generally were not interested in “irrelevant” classes that would not necessarily help them obtain jobs, many postsecondary institutions simply offered students what they wanted. Sawhill critically remarked that universities were thus in a sense protecting the students’ “Godgiven right to remain ignorant” (p. 283).

Brewer (1983) challenged most of the humanistic and intellectual arguments that advocates had mustered over the years in support of FL study. He addressed the “why do we need to learn this” attitude, suggesting that although FL study was in the spirit of liberal education, the fact that it was so practical marked it as “eminently illiberal” (p. 149). He criticized the stance that FL courses teach

foreign culture and asked, “Why do they call it one thing and teach another?” (p. 149). He questioned the liberal belief that language study broadens students by introducing them to different cultures. He argued, for instance, that although studying Spanish might make someone aware of Hispanic cultures, it could not do justice to the “world’s diversity” (p. 150). Brewer pessimistically wondered what made language teachers think that FL requirements would succeed now, even though they had consistently failed in the past (p. 150). He concluded that a revival of FL requirements, which had been purged from the U.S. educational system during the 1970s, could cause a “revival of anti-foreign language sentiment on university campuses” (p. 151).

Regaining momentum

Toward the end of the 1970s, citizens and politicians began to scrutinize all public expenditures closely, including those earmarked for FL study. Martin (1976) described a conference between FL teachers and members of the public, the purpose of which was to assess the function and the value of FLs in society, as well as the societal support for such programs. The conclusion was that FL study was valued and supported, but that the lines of communication between language teachers, the public and the universities had to be opened (p. 41). As a result, the Joint National Committee on Foreign Languages was formed as part of a national campaign to support FL study.

The President’s Commission on Foreign Language and International Studies marked a revival in interest in FL study. As a result of this interest, the practical and utilitarian arguments superceded the humanistic and intellectual justifications. The report, published in 1980, stated that “America’s incompetence in foreign languages is nothing short of scandalous, and it is becoming worse” (p. 12). The report also urged the federal government to spend 180 million dollars to rectify the situation (p. 11). While the report addressed both the humanistic and practical sides of FL learning, it strongly suggested that FLs be linked to certain professional fields such as engineering, business, and nursing. Accordingly, Language for Specific Purposes

(LSP) courses began to appear. In surveying higher education, Grosse and Voght (1990) found that the number of LSP programs increased from 46% to 62% between 1981 and 1983 (p. 36). FLs for business and professions seemed to be the wave of the future. Grosse and Voght (1990), analyzing data on the number of, and rationales for, LSP courses, found that language for business had become a permanent feature of the higher education landscape and predicted that it would continue to grow (p. 188).

Grosse, Tuman, and Critz (1998) surveyed graduate students at the Thunderbird Business School and correlated their preferences for specific languages with economic factors such as the gross domestic product, population, job opportunities, and trade statistics for the countries where the languages were spoken. The authors relied on economic utility theory to determine why students choose to learn a specific language. They assumed that there were specific costs in learning a FL (time and effort) and benefits (mostly economic) that drove the FL choice. The study concluded that for international business graduate students the two most important factors in language selection were perceived economic utility and employment. However, the authors found that the language choice students made was not correlated with the gross domestic product of the country or countries where the language was spoken (p. 469).

Fending off the educationists

One aspect of the entire set of debates surrounding the value of FL study in the 20th century that deserves separate consideration is the confrontation between supporters of FL study and those authors, primarily from schools of education, who fiercely opposed its presence in the school curriculum. This confrontation, as it was documented in the *MLJ*, spanned the roughly 20-year period between the First and the Second World Wars. The so-called "educationists" sought to construct a curriculum built on functional considerations, particularly with regard to the use value of an education. The defenders of FL study put up a determined defense, and in the end FL study survived. Whether this survival was due to the efforts of

the defenders of FLs or because of the circumstances created by WWII remains to be seen. Be that as it may, the proposals put forth by the educationists had a substantial impact on the way FL study was conceptualized, even to the present time. FitzGerald (1925, p. 398) asserted that the educationists, as the "greatest enemy of foreign language study," had succeeded in restricting the amount of time allotted to FL study in the secondary schools to an unacceptable 2 year period. Consequently, FitzGerald accused the educationists of preventing "our youth from reaping the full fruit of the vast interest in modern language study that has swept over the country in the last twenty years" (p. 399). Along similar lines, Duckles (1934) labeled schools of education as the "main enemy of foreign language study in high school," largely because of what he saw as their "cult of the immediate" which condemned "as superfluous anything that does not yield immediate and measurable result in terms of social and economic value" (p. 307).

As early as 1920, the *MLJ* published an article by Thomas (1920) in which the author wondered if FL study in the schools might not be a "waste of time" (p. 1). He noted that students failed to learn very much of a FL in the few years reserved for the study of FLs, and he pointed out that even those who managed to learn something, quickly forgot it once they left school because of the lack of opportunities to use the language. Thomas undermined most of the arguments offered by the defenders of FL study in the 1920s. He opposed the disciplinary argument on the grounds that all subjects "train the mind" (p. 2). He dismissed the practical value argument, claiming that in "most cases students don't know if they are going to use the language" in business, and contended that even if they do have such opportunities, "salesmanship is more important to selling than knowledge of a foreign language" (p. 4).

Thomas argued against the teaching of local heritage languages, because it would lead to the Balkanization of the country and proposed what amounted to an early "English only" policy "for the good of the nation" (p. 5). According to Thomas, if FLs were to be taught at all, they should be restricted to trade schools, "where students know what they are doing and what

they are after and have a specific job in mind” (p. 5). He undercut the literary value of FL study, pointing out that all literature is valued, and proposed that teaching the Icelandic sagas would be as valuable as teaching French literature. For Thomas, the study of English and Greek literature was sufficient in the long run. He closed his piece by urging the preparation of a memorandum developed by experts (but it is not clear what type of experts he had in mind) informing parents of what students could and could not achieve in FL study and how long it would take them to attain reasonable results.

Young (1923), reacting to Thomas’s article, chided the journal for publishing the piece, asserting that it gave “aid and comfort to the enemy” (p. 193). Young breathed a sigh of relief, however, since he doubted the educationists would have anticipated finding support for their antiFL position “in our own organ” (p. 193). He warned the profession of the harm educational theorists could do because of their insistence that “everything in the curriculum must be strictly utilitarian” (p. 195). Despite his rant against Thomas, Young acknowledged that things were not well in FL teaching. The fact that U.S. soldiers reported that their 2 years of high school FL study failed to serve them well while in Europe, in Young’s opinion, clearly did not help the situation. He deplored the lack of linguistically and pedagogically wellprepared teachers, and suggested that the situation was not likely to improve until teachers’ salaries improved, class size dropped below 25, and weekly contact hours increased (pp. 201–203). Young, nevertheless, expressed some optimism that, because of the *MLJ* and the National Federation of Modern Language Teachers Associations, the profession would be able to present a united front against “the attack of the enemy” (p. 201).

In 1918, one of the leading education reformers of the day, John Franklin Bobbitt, published an influential book entitled *The Curriculum*. The book apparently contained recommendations for reform that FL professionals regarded as dangerous to the field. According to De Salvio (1925), Bobbitt asserted that FL study neither “helps in one’s labor” nor is it “needed to keep abreast of developments in progressive nations” (p. 271) and even if it were required in the latter case, one would need

to know at least 10 languages. Bobbitt apparently also claimed that at most only a few hundred researchers with FL ability would be required for the general scientific community to progress. Moreover, to overcome the perils arising from a strictly “national consciousness,” which supposedly incorporated views espoused by the KKK, including religious intolerance, racial hatred, antiimmigration agitation, and Nordic superiority, Bobbitt allegedly proposed that schools should promote “cosmopolitan consciousness,” but he contended, at least according to De Salvio, that this awareness could be achieved through reading histories, biographies and literary works of other cultures in one’s native language (p. 272).

In responding to Bobbitt, De Salvio claimed that the “schoolmen aim at immediate, vocational results and their arguments find appeal among the untutored,” whereas the proposals of the FL profession were aimed at “wider culture and are more difficult to grasp because of the spiritual and intellectual principles underlying them” and he asserted that the “modern school threatens progress of civilization” (p. 273). He deplored what he saw as the “mania for change” underway in the schools accompanied by “experiments performed on the young as if they were mere laboratory material” (p. 267). He focused in on one “modern Chicago educator” who apparently was pushing for less Latin and math and no FL study with the aim of allotting more time to teaching “prevailing systems” (not specified) and “general principles of taxation,” all of which would supposedly allow schools to develop better citizens (p. 268). De Salvio offered a stinging response to this proposal: “Some of our worst citizens not far from Washington or Chicago know a lot more about taxation than all Chicago schools could teach in five years” (p. 268). He also contested some of the specifics of Bobbitt’s claims, arguing that thousands instead of hundreds of researchers with knowledge of FLs are needed to contribute to the scientific enterprise and that ability in 3 or 4 languages would be sufficient to keep up on developments in the world instead of the 10 proposed by Bobbitt. De Salvio discusses the results of a survey of 500 “college men” regarding their perceptions of various subjects. FL received five times more negative than

affirmative responses. Among the reasons offered by the men were that FL study had no practical value, achieved poor results for the amount of time and effort expended, was forgotten in a short period of time, was uninteresting, and entailed poor instruction. De Salvio then put a rather speculative spin on this fairly dismal picture with the assertion that "a similar investigation among women students would have changed these results" (p. 270).

In an effort to comply with the "practical relevance" agenda pushed by the educationists, Roehm (1931) pointed out that FL study was low cost compared to other "new subjects" (not specified) introduced into the school curriculum. In Roehm's view, teaching FL was no longer a waste of time because methods had improved to the point where it was possible to develop "practical reading speed," especially if appropriate "prognosis tests" could weed out 10% of the low aptitude students (p. 228). Furthermore, the reading speed achieved after 3 years of study could be maintained if students spent 8 hours per month reading in the language. In Roehm's opinion this was quite realistic, given that the opponents of FL study claimed that the average educated individual at that time spent approximately 60 hours per month reading (p. 228). Thus, a grocer with a modicum of intellectual interest could read grocer journals in a FL with an eye toward advertising, show windows, and the sanitary handling of food (p. 229). Moreover, graduates would become citizens of the world by reading directly "what others say about us" instead of relying on what "Englishspeaking people say they say" (p. 229). Above all, reading FL materials would help Americans improve their leisuretime activities because they would learn to abandon their cars and make contact with nature through engaging in more walking, camping, and cooking in the outdoors. It seems that the educationists did not readily buy Roehm's plan and argued that putting it into effect would require graduates to be able to read in at least three languages for which there would be insufficient time available during the school year. Roehm, however, offered, what he saw as a way out of the problem. Reminding readers that education was not just for the wellbeing of the individual but that it also served the good of the group, he proposed that each third of the students enrolled

in a school should be taught to read in only one of the three major European languages respectively and the values they appropriated as a consequence of their aftergraduation reading would subsequently radiate to the entire group (p. 230). More than a decade later, Tharp (1943) made a similar suggestion but this time the focus was on developing speaking ability, and the array of languages was to include Japanese, Chinese, Italian, Portuguese, as well as some other unnamed languages.

Tharp (1936), one of the few members of a school of education to support FL study at the time, reported on what he characterized as a "remarkable" meeting held in St. Louis on February 24, 1936, between four educationists (two deans of schools of education and two professors of educational psychology) and four representatives of the FL profession (one professor of teacher training, one city FL supervisor, one highschool French teacher, and one highschool Latin teacher). The focus of the meeting was on ways of developing an integrated curriculum in which FL would play a role. The problem, according to Tharp, had been that FL teachers had resisted attempts at integration, preferring instead to teach in isolation and to spend their time conjugating *être*, focusing on the population of Berlin, or insisting that reading had to be taught before other skills (p. 419). He warned that if FL teachers did not cooperate with educationists in developing an integrated curriculum, they would have a difficult time overcoming the resentment displayed by students toward FLs.

Willing (1938) believed that in the age of social functionalism FL study could no longer rely on the standard disciplinary and general cultural awareness arguments to justify its inclusion in the curriculum. It had to show some "explicit social use value," particularly when it came to children of "the less privileged classes who have wandered into or been pushed into high school in such overwhelming numbers" (p. 528). According to Willing, in such circumstances, demands to cut out the deadwood from the curriculum would increase. In a "livewood" curriculum, FL study would be in trouble unless it could reshape itself (p. 529). It was assumed that most people would be unlikely to find themselves in situations where they would need to use a FL in their

everyday lives. Under pressure from the educationists, schools were becoming agents of social change that instilled “democracy the way Italy uses schools to instill fascism” (p. 529). If FL study were to participate in this process, it would need to fit into the social functionalist agenda, which meant that focus on grammatical knowledge and reading, or even speaking ability had to be sacrificed in favor of functional knowledge of the cultural life of the foreign community. To be sure, students might learn the language, but it would result from “incidental acquisition” (p. 530).

Fried (1938) lamented what he saw as the public’s willingness, expressed through boards of education, village trustees, and supervisors, to accept the antiFL position of education experts, since professors of education have no particular “insight into language problems” (p. 336). He lashed out at the educationists who proclaimed the social sciences (e.g., history, civics, economics) as the “open sesame to all social ills and economic problems” and at the same time condemned “difficult” subjects such as FLs (p. 336). In Fried’s view, “if social sciences were as efficient as they are made out to be, there would be fewer swindlers, gangsters, warmongers, and scalawags in this world” (p. 336). He urged the profession “to hit back every time we are singled out for attack” and cautioned against “dissension and petty politics in our own ranks” (p. 338). He praised FL teachers for “accomplishing wonders” despite large class sizes, “inferior student bodies and antiquated texts” (p. 337).

Once World War II broke out, the struggle between the FL teaching profession and the educationists seemed to die down, or at least it no longer played out in the pages of the *MLJ*. It is not too difficult to understand that because of the pressing needs of the military and others involved in the war effort the immediate practical value of FL study, which had been the bone of contention between the two groups, was no longer at issue. The war itself had caught the country linguistically off guard. As we have seen, the lack of knowledge of FLs was considered to be a handicap for the military (McCrossen, 1943). To strengthen the national defense of the United States, every educated man and woman was urged to learn a language.

For example, Danton (1943) made an impassioned plea to study German since “millions of Germans are indoctrinated with Nazi ideology and we must know it and keep on fighting it” (p. 512). He stated that “we need to know Spanish better than our neighbors know English, know French, for they will ‘come back,’ know Russian for they will be involved closely with the United States during and after the war, and know Chinese, because it is spoken by over 400 million people” (p. 512). Danton concluded his article with a play on a wellknown patriotic quote: “Now is the time for all good men to study a second language!”

Specific languages

In addition to a general justification and defense of the value of FL study, the *MLJ* also published a number of articles addressing the educational relevance of specific languages. Besides the most commonly taught languages of German, French, and Spanish, we find support for other languages such as Portuguese, Italian, and Russian. As we mentioned in the introduction, one finds the occasional article that addressed some of the less frequently taught languages: Chinese, Arabic, Hebrew, and Yiddish.

Interest in studying specific languages changed with changing world events. Girouard (1980), for example, documented the general fickleness in the tastes of the citizenry for specific languages. He noted that Russian reached its zenith in the immediate postSputnik era, but quickly declined in popularity among American students. When President Kennedy mentioned the longrange implications of relationships with Latin American countries, Spanish and Portuguese grew in popularity, but eventually only Spanish maintained its enrollments. Vietnamese, which had been fashionable during the war in Southeast Asia, dropped off the academic screen by 1980. When the Middle East moved onto the front page of American international diplomacy, Arabic came into fashion for a while. By the end of the 1970s, according to Girouard (p. 189), Americans had lost interest in FL study, particularly since English was emerging as the international lingua franca thus realizing the second of Pei’s (1943) hypotheses on the linguistic status of the

postWWII world. As we have seen, it was the report of The President's Commission on Foreign Languages and International Studies that began to turn things around.

German

The first such article addressing the relevance of specific languages was published by F. Barnes in 1918. Given the nature of the hostilities unfolding in the world at the time, it is not too surprising that the focus of Barnes's publication was German. The author surveyed a wide array of education, business, political, and scientific leaders and asked if German, which at the outbreak of World War I was the most popular FL in U.S. schools (Ogden, 1921), should continue to be taught. Of the 35 responses he received, 5 opposed the study of German, 24 favored keeping the language in the curriculum and 6 argued on both sides of the issue. Businessman John Wanamaker opposed the study of German on the grounds that to study the language would show a lack of support for the federal government, while Frank Giddings, president of Columbia University, in commenting that "the entire German nation has lost all moral sense" (Barnes, p. 188), argued that German should be maintained in higher education but forbidden in the secondary schools.

Among those supporting the continuation of German study was the first president of Cornell University, A. D. White, who pointed to the importance of German "genius" as justification for keeping the study of the language and literature in the curriculum. The chancellor of New York University stated that the "hysteria of military conceit" rampant in Germany at the time would have to be overcome, but the way to achieve this result was not by responding in kind. Germany, he pointed out, would continue to produce important works of literature as well as sustain its rich scientific tradition, both of which were worthy of continued study in American education (Barnes, p. 189). This view was echoed by former U.S. president W. H. Taft. The Master of Balliol College of Oxford University reminded people that of the nearly 100 million Germans living in Central Europe, only onethird were "strictly Prussians" (p. 200), an apparent reference to then current view that Prussia was at the core

of German militarism. According to the Master, despite the Prussians, the world simply could not "afford to neglect German learning and German science any more than German warcraft or German commerce and industry" (Barnes, p. 200).

Those spokesmen who argued both sides of the issue included George Eastman, founder of Eastman Kodak, and Jacob Sherman, president of Cornell University, who both believed that following the war, German would lose its commercial value but would sustain its cultural prominence, and therefore, the language should still be available for study. Julius Stieglitz, president of the University of Chicago, took the position that German should be available for voluntary study after the war, but it should not be required, otherwise students would feel the war had been an unimportant event (Barnes, p. 189).

It seems clear, based on the commentary of Fife (1920), that World War I indeed had a negative impact on German enrollments in the United States to such a degree that German teachers were required to retrain themselves to teach other subjects, including French and Spanish, both of which found themselves on the ascendancy after the war. Fife mentions, without specificity, however, that for the 2 years of American involvement in the war, the study of German was illegal in certain parts of the country, a fact later corroborated by Young (1923). For Fife, this policy was lamentable, because "German was among the besttaught subjects in our high schools, as teachers of German were well on the way to develop a methodology that should set a fast pace for other language teachers" (p. 22). Nevertheless, Fife argued for the continued inclusion of German in the schools but with a different emphasis, given that the war had swept away such anachronisms as feudalism, materialism, rigid social classification, and the military caste system (p. 24). Contrary to those adversaries who felt German would fade in importance as a commercial language, Fife called for focus on the immediate usefulness of the language among future businessmen; otherwise the United States would be unable to compete on the new world markets that were arising from the ashes of the empires that had dominated Europe prior to the war (p. 26).

The situation for German during WWII seems to have been different than it was in

WWI. For one thing, by the end of the 1930s, French and Spanish were vying for status as the most popular FL. Vowles (1941) warned the country that it could not afford a repeat of what happened during WWI, when all things German were vilified and from which the study of the language had never recovered. He urged the United States to avoid the behavior of the Canadians, who went so far as to ban German and Italian music, and instead to follow the example set by the British, who, despite the Blitz, continued to study German, recognizing its relevance to the war effort. Given that the Germans produced more than 200 military books per year, it was necessary to keep abreast of what they “are up to” (p. 848). Another “special reason” to support the study of German was because of its supposed linguistic proximity to English.

French

The most frequently and vigorously defended language in the pages of the *MLJ* has been French. Arnold (1921) mentioned that prior to WWI the study of French in high schools had been restricted to the New England states, with German dominating the Midwest, and Spanish preeminent in the Southwest and California. Interestingly, in the early decades of the 20th century French and not Spanish was considered “a snap course,” at least in the Eastern states, yet in Western colleges “it is considered as hard and as useless as Greek” (p. 315). Consequently, Arnold believed that the only thing that could save French was “the human element,” which for Arnold had to do with the qualities of the person occupying the professorial chair in French at the college level, whom he sees as an “ambassador” of France.

Carnahan (1924) reported on the results of a short questionnaire sent to 40 high school principals and superintendents as well as to 20 deans of colleges of liberal arts and sciences as a reaction to what the author perceived to be mounting criticism against French language teaching. The responses from the secondary school administrators were markedly different from those of the college deans. For one thing, the secondary school respondents pointed out that the study of French was of little practical value for students not intending to go on to

college and favored instead courses on civics and industrial development. On the other hand, the respondents cited the usual litany of reasons as to why study of the language could be of value to students: It could discipline the mind, promote international understanding, improve one’s understanding of English, and so on. On the down side, the administrators pointed to the general failure of average students to develop useable knowledge of the language. They placed much of the blame for this failure on the teachers, noting that it is not French that requires justification but the teaching method. They warned that if methods do not improve, French is at risk of being removed from the curriculum. They pointed out that many of the French teachers had never visited France and were poorly trained in pedagogy related to the language. There was also a lack of agreement among French teachers at the time as to whether emphasis should be on reading or on conversational ability.

As for the universities, the deans commented that French teachers failed to exhibit the enthusiasm for the language that had been the hallmark of German instructors (Carnahan, 1924, p. 268). Moreover, French was generally chosen by “the poorer class of students who have to take some language and pick what is easiest”; however, according to the deans, this group was beginning to shift to Spanish (Carnahan, p. 268). As a remedy for the poorly planned French curriculum, the deans suggested segregating students into groups according to their knowledge of English grammar, since it was anticipated that those students without knowledge of the grammar would be unsuccessful FL learners. So much for the contribution of FL study to improvement of knowledge of one’s own language! The groups would then be further divided on the basis of whether they wanted only a general knowledge of French or if they wanted to use it as a research language in graduate school. Other deans responded that French was a waste of time for students who either disliked the language, were “abnormally slow,” or who saw college as a commercial school (p. 270). Still others criticized French as “sissified” in comparison to Latin, which was considered to be a more “robust” language (p. 273).

Baker (1929), in reacting to pressure to abolish French from what she called "progressive" junior high and elementary schools, argued that it should be maintained because parents wanted it and because most of them, along with teachers, believed "that early childhood is time to begin [language] study" (p. 365). The problem, as Carnahan also mentioned in his article, was that French teachers were not as prepared in the newer educational methods as were their colleagues in other subject areas (Baker, 1929, p. 364). Bucking the trend of the day, Baker contended that the study of French culture and history could be more effectively and efficiently carried out in English than in French. By the 1940s, parents were no longer buying the argument that nuances would be sacrificed if the literature of a foreign culture were read in translation. After 3 to 5 years of studying French, their children were unable to utter more than five words in the language (Privitera, 1941, p. 860). Privitera blames the failure on "bad teaching" (p. 859) and proposes that French teachers need to change their teaching methods to "do away with formalized grammar and translation" and focus more on development speaking ability in the language (p. 860).

Baker (1942) had a slightly different view on changing teaching methodologies. In fact, she claimed that interest in French declined precisely when language teaching switched from a translation method to a more communicative method that emphasized spoken language and the culture of the people. Teachers had the objective to "teach not only French, but France" (p. 464), so they began painting pictures of this utopian French culture. Baker argued that this teaching led to disillusionment and lack of student interest in the language since it "forces our young people to reorient themselves in a world which is difficult enough already (p. 465). In fact, Baker argued that teachers should "aim solely for the mastery of language and literature" by teaching French and not France (p. 465).

Spanish

Petty (1942) foresaw a second Spanish boom on the horizon, the first having occurred just after WWI with the collapse of German

study. He cautioned, however, that this time, there would be a need to focus more on Spanish culture and literature than was the case the first time around, when the sole concern was on the practical use of the language to allow American businessmen to take advantage of Latin American markets after they turned their backs on Europe (p. 290). Unfortunately, the initial boom turned out to be somewhat of a bust, because on the rare occasion when companies doing business in Latin America required letters written in, or translated from Spanish, they called on their nativespeaker employees (p. 290). Consequently, this time, according to Petty, there was a real need to integrate culture into the curriculum, if for no other reason than as a "gesture of good will to other countries of the Western Hemisphere" (p. 291). To be sure that the coming boom would be sustained, Petty recommended that schools hire only teachers displaying a "genuine love for the culture and peoples of the Spanishspeaking countries and a full understanding of Latin psychology" (p. 291). He did not inform the reader, however, how this recommendation was to be determined.

Pérez (1943) argued against the idea that "Spanish is just a war craze which would be forgotten after the war" (p. 357). He emphasized that members of government were learning Spanish to promote the good neighbor policy and suggested that future trade will be with Spanishspeaking America (p. 357). In fact, he suggested that Spanish become the official language of the United Nations.

Apparently, threatened by the amount of attention focused on Spanish, Withers (1945) felt "impelled to reassert some of the circumstances that tend to be forgotten in the heat of the current, somewhat noisy advocacy of Spanish" (p. 145). He reminded readers that French is the second language of many people and reasoned that with both French and English one would be able to talk to the "cultivated classes" in Europe as well as in Central and South America. Moreover, in Withers' opinion, "French furnishes a particular discipline which Spanish, though equal with French in language and literature, does not nourish so well" (p. 144). He failed to expand on this point, opting instead merely to mention that it was a "long story" (p. 144). Smith (1943, p. 575) avoided the entire Spanish versus French issue and

instead urged universities to offer less commonly taught languages such as Portuguese, Italian, Russian, and Japanese (p. 575).

Portuguese

One of the consequences of Brazil's declaring war on Germany in 1942 was an awakening of interest in the teaching of Portuguese in American universities (Smith, 1942). Beginning with a single intensive course offered at the University of Wyoming under the aegis of the American Council of Learned Societies, the number of postsecondary schools teaching the language ballooned to 80 within 2 years, with the leadership role assumed by Northwestern University (Smith, 1942, p. 40). Smith believed that because of their commercial value, Portuguese and Spanish could become the languages most widely studied by Americans, with Portuguese potentially challenging French for second place on university campuses (p. 41). He cited a subcommittee report of the Appropriations Committee of the U.S. House of Representatives that recommended that "either Spanish or Portuguese be made a compulsory subject in all our elementary schools throughout the United States" (p. 42). Smith ended with a prediction that has for the most part not been realized: "The Yankees' keen interest and friendship for the colossus of the South make it unlikely that our colleges will return to the limited linguistic range of French, Spanish, and German" (p. 42).

Madden (1946) made a case for including Portuguese studies, understood as language, literature, and culture, in the general education curriculum of American public schools. The basis of her argument was that there is much for Americans to learn from Portugal and Brazil, particularly their love of people and their "human tolerance in the light of Divine mercy" and their ability to "pierce beneath the surface of color, or custom or language to the basic human unities and build on them" (p. 99). She also praised the Portuguese as "the most civilized and intelligent people in Europe," which was reflected in their language and literature, as well as in their international, civil, commercial, and maritime law (p. 99).

Italian

In one of the few articles supporting the teaching of Italian, Koren (1922) noted that, at the time, only Princeton, the University of Toronto in Canada, and an unnamed institution in the Midwest offered an Italian program that was on par with other modern languages. According to FitzGerald (1925, p. 397) in the early years of American higher education, Italian had been the most popular FL with George Ticknor holding the professorship in Italian at Harvard. On the one hand, according to one unnamed professor cited by Koren, Italian literature was not sufficiently robust to warrant extensive study beyond Dante. Princeton's course on the *Inferno*, for instance, was characterized as "painstaking translation" after only one course in the language, but the Italian program was in the process of expanding the offerings to include Boccaccio and Petrarch. On the other hand, the unnamed Midwestern university, in addition to language courses, offered modern Italian literature, syntax, Romanticism, and modern Italian culture. The University of Toronto offered a prize for the best student in Italian, and the Italian immigrant community of Seattle gave a \$500 prize to students who distinguished themselves in the Italian language.

In a survey of 158 universities and colleges in Canada and the United States, Green (1924) reported that nearly 3,500 students were enrolled in Italian language courses, with the greatest interest at institutions situated in geographic regions with substantial Italian immigrant populations. Included among these were institutions such as Harvard, Columbia, Vassar, and the University of Pennsylvania in the Northeast and the MidAtlantic areas, as well as schools in Northern California, most notably the University of California at Berkeley. In the thinking of the times, Green saw the source of this interest as arising from the cultural identity of the Italian immigrant communities. As he put it:

The Italian, as is well known, while developing into a desirable citizen of this country, is tenacious in his affection for the land of his birth and scarcely ever loses his loyalty to its language and cultural assets; the present movement in the larger centers of Italian population for the inclusion of Italian among

the modern languages taught in the U.S. must be attributed, to a considerable extent, to this feeling of raceconsciousness. (pp. 38–39)

Russian

The teaching of Russian in the United States, perhaps more than any other language, has been affected by world events. In documenting the rise and fall of Russian study, Shaw (1961) pointed out that prior to WWII, only 10 colleges and universities offered this language. After the war, interest in Russian increased, and by 1949 this number had grown to 270. Navall (1946, p. 355) offered the rationale that because the Russians were “conspicuous and important politically, economically and culturally,” Americans needed to understand their literature and appreciate their scientific accomplishments as well as their values, including their commitment to communism, which could best be achieved through study of their language.

However, by 1956, no doubt because of the animosity that had developed between the United States and the Soviet Union, the number of postsecondary institutions offering Russian had declined to 173. By the beginning of the 1960s, largely because of the panic arising from the launch of Sputnik, Russian had again gained in popularity, with 593 institutions of higher education offering courses (Shaw, 1961, p. 347). A government public opinion survey on the teaching of FLs carried out in the late 1950s showed that 91% of 200 households participating in the survey believed FLs should be taught in American schools, and of these households, 73% supported the teaching of Russian (Mehling, 1959, p. 328). In addition to promulgating instruction in the major Western European languages and Russian, the NDEA encouraged the teaching of what at the time were called “exotic” languages, including Chinese, Japanese, Arabic, and Hindi. Only two of these languages have been discussed in the pages of the *MLJ* with respect to the topic of the present article: Chinese and Arabic.

Chinese

Yale was first to teach Chinese in the United States in 1871, followed by Harvard in

1879, the University of California at Berkeley in 1896, Columbia in 1901, the University of Chicago in 1936, and Stanford in 1937 (Tsu, 1970, pp. 562–563). Although the language has been part of American higher education for more than a century, it was not until the early 1960s that American secondary schools offered Chinese. This change resulted from the initiative of Tsu, the head of Chinese and Japanese programs at Seton Hall University. In his article, written both in English and Chinese on facing pages, Tsu documented his undertaking to introduce the language to American teenagers, who would be attracted by its relatively novel and exotic qualities (p. 568). Eventually, Chinese spread to the primary schools, in particular to schools in Alexandria, Virginia, and Honolulu, Hawaii, which 2 decades earlier had actively discouraged the teaching of this language, along with Japanese, on the grounds that it was unpatriotic (Atkinson, 1943, p. 156).

Arabic, Hebrew, Yiddish

Irving (1957) built the case for the study of Arabic on the grounds that it had more speakers than French and nearly as many as Spanish, and “has a depth of history greater than the two combined” (p. 91). Irving readily admitted that it is indeed difficult, although not impossible, to learn (p. 89). According to Irving, the difficulties arise from three sources: Arabic’s complex grammatical system, its exceedingly rich lexicon, and the first language of students (in this case English). Learning the Arabic alphabet, however, was, in Irving’s view, not problematic, because it is not a “picture gallery like Chinese and Japanese” and can be mastered after only 3 weeks of study (p. 90).

Zeldner (1951) attempted to make a case for the teaching of Hebrew in the schools. He first dismissed several myths that apparently had been *en vogue* at the time, including the belief that words in this language change “meaning on certain days of the week” (p. 124) and the myth that “one must be born a Jew to learn the Hebrew language” (p. 125). In Zeldner’s view, the greatest myth surrounding Hebrew was that it was too difficult a language to learn in school. To dispel this myth, he discussed the tense system and aspects of Hebrew syntax focusing on their regularities. He believed that Hebrew

was relevant for American education, not only for historical and literary reasons but also for its value as “a language which is robust, energetic, alive and growing” and that is likely to “fascinate the intelligent learner” (p. 134).

Fifteen years later, Zeldner (1965) offered a defense of Yiddish, which, as one myth apparently had it, was read from bottom to top (p. 370). Zeldner dismissed this myth, writing that Yiddish is not some “bizarre, outlandish, cabalistic, topsyturvy language” but, like Hebrew and Arabic, is read from right to left (p. 370). He provided a brief history of Yiddish, including a discussion of its literature and some of its linguistic features, and closed with the claim that “Yiddish is still to some extent a universal language, despite the fact that the Nazis exterminated more than half of the 10–11 million Yiddishspeaking Jews” (p. 371).

Today and tomorrow

As we enter the 21st century, the debates focusing on the contribution and place of FL study to in the educational curriculum are still underway. Given the evolution of the scope of the *MLJ* from a professional to a research journal, however (see Magnan, this issue), these debates, for the most part, play out in other venues (see Birkbichler, 1990; Byrnes, 1998; Kramsch, 1993, 1995a, 1995b, among others). Moreover, current discussions (perhaps a more appropriate way of characterizing the situation today) are clearly less conflictive and divisive than those that unfolded during the first 50 or so years of the *MLJ*'s existence. For one thing, we no longer detect opposition to language study from members of schools of education. On the other hand, as we have tried to show, the utilitarian arguments made by these academics were ultimately taken up by the profession and have become part of the contemporary rationale in support of FL study.

If the *Standards for Foreign Language Learning* are to be taken as a measure of the modern consensus, it would appear that the profession has developed a justification that integrates practical as well as humanistic arguments: Today, FL study is seen as an activity that allows one to communicate with and develop an appreciation for people from other cultures, and at the same time, to develop a

“greater awareness of self.” Moreover, the study of a FL enables individuals to access other “bodies of knowledge” and “participate more fully in the global community and marketplace” (Kenyon, Farr, Mitchell, & Armengol, 2000, p. 5). It seems clear that as the profession moves into the new century, it still feels compelled to justify the educational merit of its subject matter. Whether FL study will eventually find an uncontested place in the sun is difficult to predict, given the twists and turns that history can take. Perhaps those scholars who write the history of the *MLJ* at the end of the 21st century will have the answer.

References

- Arnold, F. R. (1921). Ambassadors to France. *MLJ*, 5, 309–316.
- James P. Lantolf and Gretchen Sunderman 23. Atkinson, C. (1943). The foreign-language school controversy in Hawaii. *MLJ*, 31, 153–156.
- Baker, F. M. (1929). Can French be part of a progressive school curriculum? *MLJ*, 13, 364–375.
- Baker, F. M. (1942). Will it be French this time? *MLJ*, 26, 464–465.
- Barnes, F. C. (1918). Shall German be dropped from our schools? *MLJ*, 2, 187–202.
- Benesch, A. A. (1941). The case for modern foreign languages. *MLJ*, 25, 273–279.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, D. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15–34.
- Birkbichler, D. (1990). (Ed.). *New perspectives and new directions in foreign language education*. Skokie, IL: National Textbook Company.
- Bobbitt, J. J. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bono, J. D. (1970). Language, humanities, and the teaching of values. *MLJ*, 54, 335–347.
- Boyer, W. H. (1955). Some humanistic aspects of the study of foreign languages. *MLJ*, 39, 409–413.
- Brewer, W. B. (1983). The truisms, clichés, and shibboleths of foreign-language requirements. *MLJ*, 67, 149–151.
- Buehner, W. J. (1952). Language study versus the hydrogen bomb. *MLJ*, 36, 80–83.
- Byrnes, H. (1998). (Ed.). *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*. New York: The Modern Language Association of America.
- Carnahan, D. H. (1924). Are French teachers justifying themselves? *MLJ*, 8, 267–273.
- Carter, B. G. (1942). Foreign languages and some objectives of the liberal arts college. *MLJ*, 26, 424–430.
- Cooper, T. C. (1987). Foreign language study and SAT-verbal scores. *MLJ*, 71, 381–387.

- Danton, G. H. (1943). Language and the war. *MLJ*, 27, 508–512.
- De Gaetano, A. L. (1943). Foreign languages and democracy. *MLJ*, 27, 167–169.
- De Salvio, A. A. (1925). A few words of warning and exhortation. *MLJ*, 9, 265–278.
- Dickman, A. J. (1947). The foreign language requirement in the liberal arts college. A justification. *MLJ*, 31, 335–342.
- Doyle, H. G. (1942). Half-hearted Americanism. *MLJ*, 26, 164–170.
- Duckles, M. E. (1934). The case for foreign language in the high school. *MLJ*, 18, 305–312.
- Engel, E. F. (1947). Shall we enter into the promised land? *MLJ*, 31, 162–167.
- Fehlau, U. E. (1940). What about liberal arts? *MLJ*, 24, 243–245.
- Feise, E. (1930). Aims and values of foreign language study. *MLJ*, 14, 631–638.
- Fife, R. H. Jr. (1920). On the teaching of German. *MLJ*, 5, 18–27.
- Fitz-Gerald, J. D. (1925). Modern foreign languages: Their importance to American citizens. *MLJ*, 9, 397–412.
- Fornwalt, R. J., & Rogers, W. (1934). An investigation of the values of modern language study in college. *MLJ*, 19, 161–164.
- Fried, H. (1938). The language problem in our schools and colleges. *MLJ*, 22, 336–338.
- Galloway, V. B. (1983). Foreign languages in the schools: Through the looking glass. *MLJ*, 67, 432–455.
- Girouard, R. L. (1980). How America got its foreign language gap. *MLJ*, 64, 187–189.
- Gray, E. A. (1941). Let's stimulate language studies! *MLJ*, 25, 558–561.
- Green, A. (1924). Present statistics of Italian in colleges and universities. *MLJ*, 9, 33–39.
- Greenfield, E. V. (1941). Mathematics and foreign languages—Tough *hombres*. *MLJ*, 25, 703–710.
- Grosse, C. U. (1985). A survey of foreign languages for business and the profession at U.S. colleges and universities. *MLJ*, 69, 221–226.
- Grosse, C. U., Tuman, W. V., & Critz, M. A. (1998). The economic utility of foreign language study. *MLJ*, 82, 457–471.
- Grosse, C. U., & Voght, G. M. (1990). Foreign languages for business and the professions at US colleges and universities. *MLJ*, 74, 36–47.
- Harris, L. (1968). The teaching of Swahili. *MLJ*, 52, 146–148.
- Hauch, E. F. (1941). What right has language study to survive? *MLJ*, 25, 280–292.
- Holzhauser, E. K. (1942). Seven reasons for studying foreign languages. *MLJ*, 26, 338–340.
- Irving, T. B. (1957). How hard is Arabic? *MLJ*, 41, 289–291.
- Kenyon, D. M., Farr, B., Mitchell, J., & Armengol, R. (2000). *Framework for the 2003 foreign language national assessment of educational progress. Pre-publication edition*. Center for Applied Linguistics, The American Council on the Teaching of Foreign Languages and the American Institutes for Research.
- Kettelkamp, G. C. (1940). A factor in presenting our product. *MLJ*, 25, 164–167.
- Kettelkamp, G. C. (1943). The problems of selecting a foreign language. *MLJ*, 27, 382–385.
- Koren, W. (1922). The study of Italian in the United States. *MLJ*, 6, 197–202.
- Kramersch, C. (1993). Foreign languages in a global age. *ADFL Bulletin*, 25, 5–12.
- Kramersch, C. (1995a). The cultural component in language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8, 83–92.
- Kramersch, C. (1995b). (Ed.). *Redefining the boundaries of language study*. Boston: Heinle.
- Kurz, H. (1938). Whither foreign languages? *MLJ*, 22, 563–571.
- Lantolf, J. P. (2000, July). *Language play and SLA: Theorizing the private speech/learning interface*. Plenary Address. Annual Meeting of the Australian Association for Applied Linguistics and the Australian Linguistics Society, University of Melbourne.
- 24 *The Modern Language Journal* 85 (2001). Le Coq, J. P. (1940). Educational values of modern languages in our modern civilization. *MLJ*, 24, 323–329.
- Madden, M. R. (1946). Portuguese studies in general education. *MLJ*, 30, 98–101.
- Martin, H. (1976). Foreign languages: Froth or fundamental in our tax structure. *MLJ*, 60, 38–41.
- Martínez, R. P. (1938). How may modern foreign languages aid in international understanding? *MLJ*, 22, 589–590.
- McCrossen, V. A. (1943). The place of language in the college program in times of war and peace. *MLJ*, 27, 96–102.
- Mehling, R. (1959). Public opinion and the teaching of foreign languages. *MLJ* 43, 328–331.
- Moore, S. S. & Benseler, D. P. (2000). A comprehensive index to *The Modern Language Journal*: 1916–1996 Boston: Blackwell.
- Navall, D. (1946). Why learn Russian? *MLJ*, 30, 355–357.
- Ogden, R. M. (1921). The future of modern language in the high school. *MLJ*, 5, 353–364.
- Olmsted, E. W. (1921). A justification of modern languages in our schools. *MLJ*, 6, 1–11.
- Pei, M. (1943). Languages in the post-war world. *MLJ*, 27, 481–485.
- Pérez, R. M. (1943). Spanish and the war. *MLJ* 27, 356–357.
- Perry, C. D. (1938). A defense of modern foreign languages— with reservations. *MLJ*, 22, 422–428.
- Petty, M. (1942). Reflections on the prospects of another Spanish boom. *MLJ*, 26, 288–291.
- Peyre, H. (1956). The need for language study in America today. *MLJ*, 40, 323–334.
- Pfeffer, J. A. (1955). Modern languages in the American college curriculum. *MLJ*, 39, 64–68.
- President's Commission on Foreign Language and International Studies. (1980). Strength through wisdom: A critique of U.S. capability. *MLJ*, 40, 383–390.
- Privitera, J. F. (1941). Let them speak French. *MLJ*, 25, 860–861.
- Purin, C. M. (1920). The importance of foreign language study in the general scheme of American education. *MLJ*, 4, 325–330.

- Reinsch, F. H. (1942). Foreign languages in high school. *MLJ*, 26, 485-495.
- Richebourg, M., & Moehlman, A. H. (1936). The modern foreign languages and the social sciences in harmony: A dialogue. *MLJ*, 20, 195-200.
- Roehm, A. I. (1931). Defending modern languages before our curriculum revisers. *MLJ*, 16, 228-231.
- Roeming, R. F. (1962). Foreign languages as weapons for defense. *MLJ*, 46, 299-303.
- Sawhill, J. C. (1976). The unlettered university. *MLJ*, 63, 281-285.
- Shaw, T. J. (1961) The teaching of Russian in the United States. *MLJ*, 45, 347-349.
- Shelton, W. H. (1923). Modern languages and citizenship. *MLJ*, 8, 103-109.
- Smith, C. G. (1944). Portuguese enters the university curriculum. *MLJ*, 28, 40-42.
- Smith, H. L. (1935). Modern foreign languages in a changing curriculum. *MLJ*, 20, 131-142.
- Smith, M. (1943). The place of modern foreign language in liberal education today. *MLJ*, 27, 574-577.
- Standards for foreign language learning in the 21st century: Including Chinese, classical languages, French, German, Japanese Italian, Portuguese, Russian, and Spanish. (1999). Lawrence, KS: Allen Press.
- Tharp, J. B. (1936). Can foreign languages 'integrate'? A report on the St. Louis panel discussion. *MLJ* 20, 416-419.
- Tharp, J. B. (1943). The place of foreign language study in the post-war reconstruction of education. *MLJ*, 27, 323-332.
- Thomas, C. (1920). Good and bad reasons for studying modern languages in school. *MLJ*, 5, 1-11.
- Thompson, R. N. (1936). As others see us. *MLJ*, 20, 341-342.
- Tomlinson, B. (2000). Talking to yourself: The role of the inner voice in language learning. *Applied Language Learning*, 11, 123- 54.
- Tsu, J. B. (1970). The teaching of Chinese in colleges and schools of the United States. *MLJ*, 54, 562-578.
- Vowles, G. R. (1941). Why study German in 1941? *MLJ*, 25, 846-850.
- Vygotsky, L. S. (1939). Thought and speech. *Psychiatry*, 2, 29-54.
- Wann, H. V. (1936). Youth problems and the study of modern foreign languages. *MLJ*, 20, 333-340.
- Willing, M. H. (1939). Social functionalism in the secondary school curriculum and its implications for the modern foreign languages. *MLJ*, 23, 527-533.
- Withers, A. M. (1945). Spanish and, not versus, French. *MLJ*, 29, 142-145.
- Young, C. E. (1923). The present situation. *MLJ*, 7, 191-204.
- Zeldner, M. (1951). You too can learn Hebrew. *MLJ*, 35, 124-134.
- Zeldner, M. (1965). In defense of Yiddish. *MLJ*, 49, 370-371.
- Zeydel, E. H. (1942). Ammunition for friends of the languages. *MLJ*, 26, 3-5.
- James P. Lantolf and Gretchen Sunderman 25*

O projecto de criação da “Casa Museu de Alpalhão”.

Um caso de animação e de desenvolvimento local*

Maria José Alfaia

Teresa Almeida

Agrupamento de Escolas Nós da Rede de Nisa

Boa-Tarde!

Sou a Teresa Almeida e integro o Conselho Executivo do Agrupamento Horizontal “Os Nós da Rede” de Nisa.

Eu e a Maria José vamos descrever-vos um projecto da escola de Alpalhão que é um pólo do Agrupamento. A Maria José é a coordenadora de estabelecimento.

Este projecto de criação da “Casa Museu de Alpalhão” teve origem na escola, mas no decurso do mesmo pensamos que ocorreram situações de animação e de desenvolvimento local.

Como em tudo, as coisas não apareceram por acaso. No concelho de Nisa, a autarquia sempre mostrou sensibilidade relativamente às questões educativas. Em 1993 associou-se ao Instituto das Comunidades Educativas e reclamou a extensão ao concelho da intervenção já em curso na região do Nordeste Alentejano, o que aconteceu ainda no decorrer desse ano lectivo.

A escola de Alpalhão integrou, juntamente com outras escolas do Concelho, o Projecto

Educativo de Zona “Velhos são os Trapos” que era um sub-projecto do Projecto das Escolas Isoladas: de Obstáculo a Recurso. As suas finalidades eram as seguintes:

- Potencializar um recurso pedagógico, como símbolo vivo da história local, sendo também os idosos, ao mesmo tempo, portadores da cultura local;
- Promover a participação social útil dos idosos; (O concelho de Nisa é um concelho onde o envelhecimento da população é uma realidade, sendo mesmo um dos mais envelhecidos da Europa)
- Articular duas estruturas em meio local – Escolas e Centro de Dias (Não nos podemos esquecer do facto de que os idosos são depositários de um património cultural muito importante, vasto e valioso)
- Fazer valer a sigla “Obstáculo a Recurso” – o “Peso” dos idosos das nossas sociedades podia ser transformado em recurso

Como é que surgiu a ideia da criação da Casa Museu?

Esta ideia remonta ao final do ano lectivo de 93/94, mais precisamente a Julho de 1994

A EB1 e o Ensino Básico Mediatizado levaram a efeito uma iniciativa de animação na

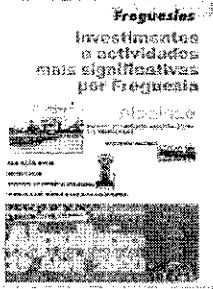
* Transcrição da comunicação apresentada no 1º Congresso de Agrupamentos Pró-Local, em Caldas da Rainha, em 29 de Outubro de 2001, na secção: A Escola como Pólo de Desenvolvimento Local



fig. 1 -



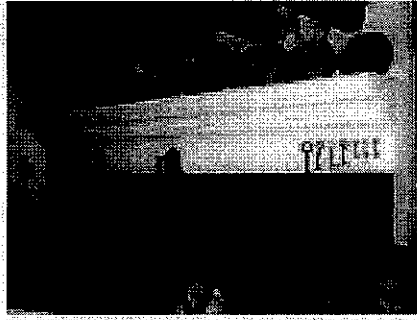
fig. 2 -



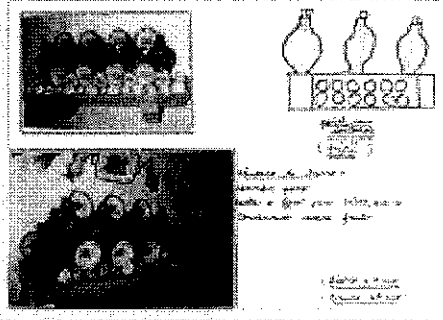
- fig. 3 -



- fig. 4 -



- fig. 5 -



- fig. 6 -

comunidade que consistiu na reconstituição da vida de uma rua típica de Alpalhão. Nesta reconstituição podiam observar-se cozinhas e quartos tradicionais, artesãos a trabalhar ao vivo, cantares e danças tradicionais, etc...

Esta iniciativa foi o culminar de um processo que se desenvolveu ao longo do ano e que se caracterizou por idas de idosos à escola e saídas das crianças à comunidade, nomeadamente ao Centro de Dia

Esta actividade evidenciou a riqueza da cultura local (das peças expostas, dos artesãos a trabalhar) e daí surgiu a ideia da criação do museu.

A ideia, da Escola, foi apoiada pela comunidade e pelas instituições locais: Câmara Municipal de Nisa, Junta de Freguesia de Alpalhão, Santa Casa da Misericórdia, Escola Superior de Educação de Portalegre e Instituto das Comunidades Educativas.

O Museu foi inaugurado no passado dia 30 de Junho de 2001.

Agora vamos dar conta deste percurso de 7 anos, em duas vertentes que têm a ver com o tema deste painel.

São elas:

1 - *O papel da escola no envolvimento de vários actores numa perspectiva de desenvolvimento local (Autarcas, Provedor da Santa Casa, Comunidade, Crianças, ...)*

2 - *E o papel da escola na animação local*

Este processo foi muito mais rico mas nós tivemos que limitar-nos a duas vertentes, por necessidade de síntese.

Relativamente ao primeiro ponto há a salientar quatro momentos importantes:

1º Momento: Reunião de Março de 1995

Esta reunião foi promovida pela escola e nela estiveram presentes para, além das professoras:

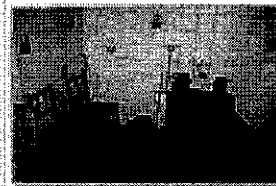
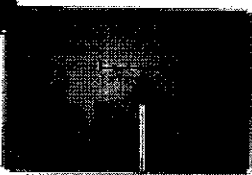
- O Vereador
- O Presidente da Junta de Freguesia
- O Provedor da Santa Casa da Misericórdia
- 1 membro da equipa do projecto Escolas Rurais do Norte Alentejano

O assunto central foi a viabilidade ou não da criação do Museu. O Vereador referiu que a criação do Museu seria inviável se não se integrasse na rede de museus previstos para a região.

As professoras perante esta dificuldade não desmobilizaram e contactaram o IPPAR e a Delegação Regional do Ministério da Cultura. Aí foi-lhes dito que apesar desta dificuldade, seria possível a concretização do projecto. Dando-lhes a informação que poderiam fazer uma candidatura ao Programa LEADER.



- fig. 7 -



- fig. 8 -



- fig. 9 -



- fig. 10 -



- fig. 11 -



- fig. 12 -

2º Momento: Candidatura do Projecto “Criação da Casa Museu de Alpalhão” ao Programa LEADER

Depois de várias tentativas de instalação do material recolhido, tendo-se mesmo utilizado primeiramente o espaço da antiga cadeia, a persistência da escola levou a que fosse feita uma candidatura a este programa europeu para uma solução mais definitiva

A candidatura foi feita em Abril de 1999 e foi subscrita pela Câmara Municipal de Nisa e Junta de Freguesia de Alpalhão. A Candidatura foi aprovada em Outubro de 1999, para um investimento total de 6 500 contos.

A casa foi, assim, comprada e restaurada com financiamento da:

- Câmara Municipal de Nisa
- Angariado pela Escola através de bazares nas festas de verão
- Programa LEADER II

Há a salientar, ainda, o modo como a Casa Museu integrou o Plano de Actividades e Orçamento de 2000. As figuras 3 e 4 mostram a importância do museu nos investimentos da Junta de Freguesia: vê-se nela a referência aos investimentos mais significativos por freguesia. O “museu local”, foi colocado ao nível da “habitação social”, “arranjo do depósito de águas” e “feiras dos enchidos e festa da cacholeira”.

A Maria José vai então falar-vos do **3º Momento** ou seja o que tem a ver com o envolvimento das crianças em todos este processo.

Outro aspecto, pois, que queríamos destacar tem a ver com o trabalho desenvolvido pelos alunos no estudo da casa tradicional de Alpalhão, principalmente a cozinha e o quarto. Como se pode ver na figura 5 os alunos visitaram casas das pessoas, foram lá, principalmente porque a casa tradicional de Alpalhão era constituída pela cozinha e pelo quarto. Foi sobre isso que nós nos debruçámos. Temos os frisos (fig. 5) para chamar a atenção de certas características das cozinhas. Por exemplo o poial. São dois poiais diferentes (fig.6), a que chamamos “pial” mas as características são todas iguais. Os pratos entre os cântaros de barro, as tijelas à volta. Depois os alunos faziam o trabalho na escola. Organizaram dossiers, fizeram desenhos. Fizeram como que um glossário. Registavam tudo, nomeadamente as palavras novas que iam aparecendo.

Nos quartos normalmente as camas eram em ferro com os lavatórios em esmalte (fig. 7). Não havia casa de banho nem água canalizada. Os alunos foram estudar tudo isto. Temos as camas de alinhavados que é também uma tradição de Alpalhão mas das casas mais ricas. Na cozinha da figura 8 chamámos a atenção aos meninos e eles viram isso, ou seja que a parte de trás já tem azulejos. Antigamente era tudo



- fig. 13 -



- fig. 14 -



- fig. 15 -

caiado e por isso chamávamos a atenção para eles verem as diferenças que havia. Depois os alunos registavam, faziam os desenhos. Vê-se ali (figura 8) um cavalinho que servia para assar carne na brasa, ou seja, para a carne não estar em cima das brasas e não se queimar. Eles faziam estes registos todos.

Os alunos visitaram também o museu ainda em obras (fig 9). Eles foram acompanhando todo o processo de obras, de reconstrução, de restauração das madeiras. Na figura vê-se uma das visitas ao Museu.

Finalmente, o **4º momento**, coincide com o ano lectivo de 2000/2001, que foi ano de Inauguração da Casa Museu

Destaca-se o trabalho da museóloga, arquitectos e engenheiros, nomeadamente com o objectivo de assegurar a preservação do traçado original da casa. Portanto, toda a casa se manteve como ela era: as traves de madeira, o tecto, os granitos, foram destapados os granitos que entretanto tinham sido caiados. Houve uma altura em que tudo era caiado. Mas agora foi tudo picado para que os granitos se ficassem a ver. Na figura 10 temos a museóloga, pessoas da comunidade que nos foram lá ensinar (fig. 11). Foram ensinar os alunos porque cada peça tem um sítio certo. Ela foram-nos lá ajudar a compor a casa.

Ainda em relação à inauguração há a destacar as várias colectividades e instituições nos apoiaram: a Banda de Música (fig. 12), o Sr. Padre, e sobretudo a grande quantidade de gente que se associou à inauguração.

No dia da inauguração foram as crianças que guiaram as visitas, receberam as pessoas, explicaram todos os compartimentos da casa, vestidos como se vê à moda de Alpalhão ou como podemos ver nas figura 13.

O fato típico de Alpalhão estava praticamente em desuso, ou só se vestia pelo Carna-

val, mas tem sido a escola agora a incentivar para que se vista outra vez e as pessoas até estão a voltar a fazer fatos. Principalmente para a gente mais nova. Isto tem sido um dos papeis da escola, ou seja, o de incentivar na recuperação das tradições locais.

O papel da Escola na Animação Local

Queríamos, por isso, realçar o papel da Escola que é fundamental na recuperação das tradições locais, principalmente dia de Compadres, dia de Comadres, Dia das Cruzes.

Em muitas localidades festejam-se estes dias, mas em Alpalhão é diferente pelas suas tradições que queremos preservar. Principalmente esta tradição dos fatos que agora, repito, as crianças já vestem. Mas também as famílias na sua totalidade começam a vestir. Nos desfiles, as mães e as avós, tudo vem acompanhando e tudo vem vestido “a rigor”. Este fato é dos dias de Festa, mas temos outro fato. No dia da inauguração do Museu, as mulheres apareceram com a sua saia rodada e com os xailes de cetim, bordados a seda (fig 14).

As figuras 15 e 16 referem-se aos Dias dos Compadres e das Comadres. Os meninos fazem contradanças pois começaram a recolher todas aquelas danças típicas e canções que cantavam antigamente e agora são os meninos que estão a ensaiar. Não são marchas, são contradanças. E são os velhotes que nos vão ensinar à escola os passes de dança.

Agora temos o Dia das Cruzes (figs. 17 e 18) que é o dia 3 de Maio, que se calhar é em Alpalhão o único sítio onde é festejado. Chama-se Dia das Cruzes ou dia de ir buscar a “D. Rosa à Estação”. E o que é que isto significa: os trabalhadores numa zona rural como a nossa trabalhavam do Nascer ao Pôr do Sol, então a partir do dia 3 de Maio começavam a ter mais



fig. 16 -



fig. 17 -



fig. 18 -

uma hora de descanso à hora de almoço. Para festejarem faziam cordões de malmequeres amarelos, enfeitavam as carroças, as fontes e cruzeiros que punham às portas da casa e no campo com o objectivo de abençoar as casas de famílias e fazem com que as terras ficassem mais produtivas. Nós agora começámos também. Os meninos fazem os cordões na escola, enfeitamos todos os fontanários que há em Alpalhão. E há depois uma senhora (fig. 19) que no percurso explica aos meninos estas coisas todas: porque é que se festejava, nomeadamente referindo que para não dizerem que iam dormir a sesta diziam que iam buscar a "D. Rosa à Estação". É um termo que se usa ali.

Na animação da Feira dos Enchidos recria-se a cozinha tradicional (fig. 20), simula-se a matança do porco e a confecção dos enchidos. Para além disso dançam as saias e cantam canções alusivas à matança do porco.

Nos Bazares (fig. 21), normalmente para as Festas de Verão, os alunos vão de porta em porta a pedir prendas (objectos), depois fazem-se papelinhos enrolados e rifam-se.

Os bazares têm como finalidade angariar fundos para ajuda da Casa Museu (compra da casa e restauro das mobílias)

Queremos reafirmar que toda esta animação tem como finalidade o envolvimento da comunidade e das suas instituições nesta ideia central que é a criação da Casa Museu de Alpalhão. De salientar que até os nossos colegas reformados nos continuam a dar uma mãozinha.

Que Futuro para a nossa Casa Museu?

Para terminar queremos falar das nossas intenções para o futuro. São as seguintes:

- Dinamização do espaço pelos alunos guiando as visitas (a grupos de escolas);
- Na recepção aos professores do concelho feita no início do ano foram os alunos que guiaram as visitas. Queremos pois continuar com esse tipo de iniciativas;
- Integração da Casa Museu no roteiro turístico do concelho;
- Catalogação das peças existentes com a colaboração da museóloga. Até à inauguração não tivemos tempo para tudo
- Divulgação da Casa Museu através do correio electrónico e através da página da Internet do Projecto das Escolas Rurais do Nordeste Alentejano;
- Ampliar o espaço do Casa Museu, dinamizando um espaço que está abandonado que é o da antiga cadeia. Portanto queremos criar um pólo. A cadeia está abandonada, tem duas divisões. Numa das divisões propomo-nos fazer o Museu do Brinquedo. Porque há muito brinquedos feitos pelos artesãos, utilizando a cortiça, arame. Nós queremos fazer uma recolha e fazer o Museu. No outro espaço queremos fazer exposições temáticas. Como nós temos muita roupa que está guardada nas gavetas e as pessoas quando vão visitar gostam de ver as suas coisas, vamos fazer então assim: agora vamos fazer uma exposição de xailes, e estará patente durante algum tempo; depois vamos fazer uma exposição de aventais, depois de lençóis de alinhavados e por aí fora. Nós temos muita peça que está guardada e, assim, as pessoas vão ver aquilo que ofereceram. Eles e os outros.

Fica o convite. Recebê-los-emos de boa vontade



fig. 19 -

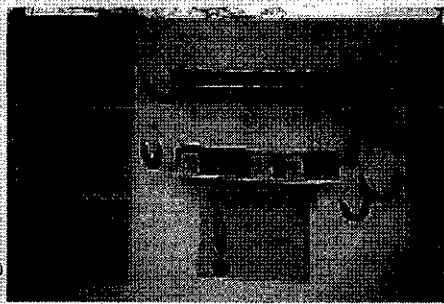


fig. 20 -



fig. 21 -

Linhas gerais para uma reflexão em torno da problemática das relações entre educação e desenvolvimento local⁽¹⁾

José Alberto Correia
João Caramelo
Universidade do Porto

As transformações que nas duas últimas décadas se têm produzido nos mecanismos de regulação social não se têm manifestado apenas pelo reconhecimento da falência dos modernos Estados-Nação enquanto instrumentos de produção e distribuição de recursos susceptíveis de assegurarem uma coesão que sustente o desenvolvimento social. Para além da globalização das economias, que fez com que o Estado, nas palavras de D. Bell, se tornasse demasiado pequeno para resolver os grandes problemas da vida, assistiu-se também, ainda segundo o mesmo autor, ao reconhecimento de que o Estado era demasiado grande para resolver os pequenos problemas da vida. Esta falência das políticas redistributivas do Estado, para além de inviabilizar a sua intervenção na superação da crise económica que persistia apesar da retoma económica, contribuindo para a erosão dos mecanismos tradicionais de gestão das crises, contribuiu para que se produzissem importantes transformações nos modos de se pensar as relações entre o local e o global, bem como nos modos de se pensar as questões do desenvolvimento e a eventual contribuição da educação.

Estas transformações exprimiram-se numa verdadeira revolução semântica, onde algumas das problemáticas que nas décadas de 60 e 70 tinham sido construídas no interior de um processo de reivindicação de uma autonomia relativamente à tutela do Estado se tendem hoje a transformar em matrizes orientadoras do próprio discurso estatal. Esta verdadeira inflação linguística de noções como autonomia, so-

lidariedade, acção local, territorialização, cidadania, responsabilidade, formação e projecto não significa, no entanto, que não se tenha assistido a uma inflexão das relações entre referente e referido. Na realidade, embora se deva reconhecer a importância deste processo, que contribuiu para a visibilidade de problemáticas e protagonismos relativamente periféricos, a verdade é que também se deverá reconhecer a ambiguidade de um processo onde a reivindicação da autonomia da tutela estatal induz lógicas de subordinação ao princípio do mercado, com o conseqüente défice do princípio da comunidade. Não estão, de facto, ausentes do actual contexto tendências para a agencialização da acção comunitária, para que a questão da cidadania se conjugue no registo da desresponsabilização do Estado e da correspondente hiper-responsabilização dos indivíduos, bem como tendências para que a utopia emancipatória inscrita na noção de projecto se transforme numa projectocracia e para que a contribuição da educação para o desenvolvimento conduza à instrumentalização tanto da educação como do desenvolvimento em torno da metáfora dos recursos humanos.

A preparação da MANIFESTA pode constituir uma oportunidade de reflexão sobre estas problemáticas, criando condições para que os projectos se reflectam em torno de um con-

(1) Texto para enquadramento do debate sobre a problemática referida na MANIFESTA 1999, Feira e Festa de Associações e de Projectos para o Desenvolvimento Local.

junto de desafios que, embora se possam não inscrever explicitamente nos seus objectivos, podem contribuir para o aprofundamento do princípio da comunidade e da lógica da emancipação.

Sem a preocupação da exaustividade e com o intuito de apenas identificar alguns eixos de análise capazes de interpelar os projectos e de os projectar, referir-nos-emos sucintamente aos seguintes:

Projectos de desenvolvimento e cidadania - a problemática da cidadania tem sido definida no interior de uma espacialidade geograficamente delimitada pela intervenção do Estado-Nação ou pela cidadania europeia e pensada numa lógica de participação temporalmente condicionada pelos ritmos de intervenção do Estado e por uma lógica de acesso a bens materiais e simbólicos regulados pelo mercado. A questão sobre a qual interessava reflectir era o sentido de uma cidadania que se define simultaneamente como pertença e como construção dos espaços e dos tempos de produção desta pertença, cuja problemática central é a da "gramática das formas de vida". É neste contexto que importava reflectir sobre o trabalho que temos desenvolvido, sobretudo a sua contribuição para a criação de redes de sociabilidade e de espaços de afirmação de cidadanias periféricas, nomeadamente a cidadania das mulheres e dos idosos.

Articulação original da tradição e da (pós)modernidade - a problemática do desenvolvimento tem sido, por vezes, objecto de reflexão em torno de uma lógica sequencial que, subentendendo uma visão deficitária da tradição, conduz tanto à sua negação como à sua folclorização. A questão sobre a qual interessava reflectir incide sobre o estatuto atribuído tanto à pré como à (pós)modernidade enquanto complementaridades contraditórias que inibem a cristalização de dualismos sociais e educativos, contribuindo para a recriação das cidadanias periféricas atrás referidas.

Qualificação dos indivíduos e qualificação das comunidades - o reconhecimento da comunidade como um "recurso" pertinente para assegurar o êxito de uma acção educativa ocupada na qualificação dos indivíduos é, por vezes, apresentado como uma distinção dos projectos de desenvolvimento local em educação. Ora, num contexto em que a globalização do mercado contribui para a desagregação das

comunidades, o desenvolvimento local tem de se pensar também na sua contribuição para a recriação das comunidades, ou seja, para o estabelecimento de redes de relações densas que são qualificantes tanto dos indivíduos como das comunidades. Interessava, por isso, pensar a comunidade como projecto a construir, e não como recurso educativo, e interrogar o nosso trabalho como espaço de criação de dispositivos cujos destinatários já não são os indivíduos, mas comunidades/projectos com capacidade de deliberação e de se envolverem na narração de uma história comum. Os projectos, neste contexto, devem interrogar-se na sua contribuição para o desenvolvimento de um associativismo alternativo à projectocracia que os inscreve numa lógica de mercado.

Agências de desenvolvimento e acção comunitária - o aparecimento de uma tendência para se enunciar a problemática da intervenção comunitária em torno da semântica das agências de desenvolvimento constitui uma manifestação da projectocracia atrás referida, onde se dissimula um totalitarismo intervencionista que apela para uma qualificação técnica imprescindível à administração dos programas de desenvolvimento. A proliferação de especialistas especialmente especializados nesta administração, ao contribuir para a desqualificação dos militantes da acção comunitária, concorre para a cristalização de uma ideologia do sacrifício que inibe que eles se reconheçam no sentido da sua própria acção. É neste contexto que interessava também reflectir sobre o nosso trabalho enquanto dispositivo de amplificação dos "discursos da prática" inibitórios desta tendência para o silenciamento dos práticos.

Isolamento do rural e do urbano - a problemática do desenvolvimento local tem sido considerada como típica de um mundo rural tendencialmente sujeito à erosão do isolamento e à desertificação. Nas últimas décadas têm-se acentuado, no entanto, as tendências para a desertificação dos centros urbanos e a consequente pulverização das redes de sociabilidade e dos espaços de produção de identidades. Interessava, por isso, pensar uma metodologia que, apoiando-se nas experiências e reflexões desenvolvidas no mundo rural, permitisse construir uma abordagem ofensiva da problemática da solidão, tanto urbana como rural.

Escola e Património

A Torre de Londres e os Castelos do Norte Alentejano

Domingos Bucho

Resumo

O presente artigo versa a temática da relação entre a Escola e o Património, desenvolvendo alguma reflexão à volta dos serviços turísticos e educativos da Torre de Londres e da falta dos mesmos nas fortificações portuguesas. Apresenta o Projecto de Valorização Científica, Educativa e Turístico-cultural das Fortificações do Norte Alentejano.

1. O turismo cultural deve ser uma actividade auto-sustentada

Finais de Abril de 2001. Visitámos pela segunda vez a Torre de Londres, contribuindo, aliás, para que este monumento seja um dos mais visitados da Europa¹. Como há três anos atrás, o mesmo espanto, a mesma admiração, pela forma como os ingleses tratam o Património e o interligam sabiamente com a Cultura, com a Escola e com a economia.

Começando por este último e importantíssimo aspecto, o bilhete para adultos custa £ 11.30 – cerca de 3.700\$00 –, o que permite avaliar as chorudas receitas conseguidas, atendendo a que há sempre bicha para entrar. É claro que os serviços prestados são variados e de grande qualidade: The Crown Jewels (exposição das mundialmente famosas jóias da coroa, que ali são guardadas desde o séc. XIV); The Medieval Palace (residência medieval de reis e rainhas, com guias que apresentam as diversas dependências, trajados à moda dos sécs. XIII/XIV); The Wall Walk (passeio pelo adarve da fortaleza, visitando todos os recantos defensivos da mesma); The White Tower (a torre que, começada a construir por Guilherme, “O Conquistador” (1066-1087), deu início à história da



Torre de Londres e alberga uma notável armaria); Tower Green e Bloody Tower (torres onde estiveram presas ou foram decapitadas personagens importantes da história de Inglaterra – Ana Bolena e Catalina Howard, mulheres de Henrique VIII); The Fusilier’s Museum (Museu dos Fuzileiros – bilhete extra); The Yeoman Warders ou Beefeaters (guardas da Torre, desde o séc. XIV, que prestam serviço cerimonial e são os guias turísticos, exclusivamente em lín-

gua inglesa); existem também Serviços Educativos, diversas lojas de “merchandising”, café, restaurante, apoio a idosos e a deficientes.

Tenhamos a certeza de que a qualidade do produto turístico em causa vale o dinheiro por que se compra. Não fora assim e a procura cairia, o que efectivamente está muito longe de acontecer. A comparação com a generalidade dos “produtos” culturais portugueses – nomeadamente com os castelos – é inevitável. Por cá, a esmagadora maioria oferece-se de borla, talvez porque não se consegue oferecer algo mais do que o simples miradouro sobre a paisagem e a pesada ignorância sobre a história dos lugares. Continuamos de orelhas moucas às sábias palavras de Herculano:

*Todavia um monumento, recomendável como objecto de arte, é um capital produtivo. Calculai quantos viajantes terão atravessado Portugal, durante um século. Certo que não é para correrem nas nossas cómodas diligências por nossas belas estradas, ou navegarem nos nossos rápidos vapores por nossos espaçosos canais! Certo que não é para aprenderem a agricultura com os nossos agricultores nem a fabricar com os nossos fabricantes; mas para admirarem o mosteiro da Batalha, o templo romano de Évora, o Castelo da Feira, a colegiada de Guimarães, o convento de Belém, e enfim, tantas obras primas de arquitectura, que encerra este cantinho do mundo. E dizeis-nos: credes que o estrangeiro alcança o fim da sua peregrinação, sem despender muito ouro? Ignorais que esse ouro se derrama por mãos portuguesas?*²

A cultura que o turismo promove tem de ser paga, não só para que a actividade sobreviva, mas também para que se desenvolva e se valorize continuamente. Se tal não acontecer, condenaremos à morte, porque não sustentadas economicamente, iniciativas culturais bem intencionadas. Ou será que o Património serve apenas para chamar clientes aos hotéis e aos restaurantes?

Estamos muito longe da capacidade de países como a Inglaterra, que oferece o British Museum gratuitamente, apesar dos seus mais de mil funcionários e seis milhões de peças, pedindo apenas a boa vontade de uma dádiva

(o que é tradição secular neste museu). Mas, neste caso, a questão será provavelmente outra: o Património da Humanidade que colecionou e disponibilizou ao público desde 1759 – o primeiro museu público do mundo –, parte dele reclamado hoje pelas nações³, não poderia criar uma imagem de negócio (a Inglaterra a ganhar dinheiro com o património dos outros). Daí a diferença de filosofias entre o British e a Torre de Londres. Mas nós, Portugueses, somos uns mãos largas com o nosso património – turisticamente falando –, não por uma questão de filosofia, mas por uma ausência da dita. Sejam claros: neste domínio, oferecer é, quase sempre, uma questão de má gestão, ou de ignorância e (ou) de desprezo. As fortificações portuguesas ainda sofrem de todos estes males.

2. Património e educação

Passemos agora à questão essencial do relacionamento do Património com a Cultura em geral e com a Escola em particular, e voltemos à Torre de Londres. Visualizemos os seguintes quadros:

- Numa das vastas salas da armaria (na White Tower), pequenos grupos de crianças (de 8/9 anos) trabalham, imperturbáveis, no meio de inúmeros turistas, observando armamento e preenchendo fichas. A professora circula entre os grupos e ajuda-os a cumprir as suas tarefas, com a mais profissional das posturas. Acerquei-me de um deles (3 alunos) que estava a estudar uma lança de torneio de cavalaria da armaria de Henrique VIII. A ficha que os alunos traziam continha, desenhada, aquela peça. A tarefa consistia em a designar, saber a sua utilidade, datá-la, referir o seu proprietário antigo e pintá-la com as cores originais, ou seja, realizar um pequeno inventário a partir da observação da peça e da legenda disponível. Quando Miss Elizabeth, a professora, se acercou do grupo, um dos miúdos comentou que a lança era muito pesada, perguntando, de seguida, como se manuseava. Gesticulando, a professora demonstrou como era e seguidamente contextualizou a peça na prática dos torneios de cavalaria.



fig.1 - Torre de Londres. Visita guiada por um Beefeater.

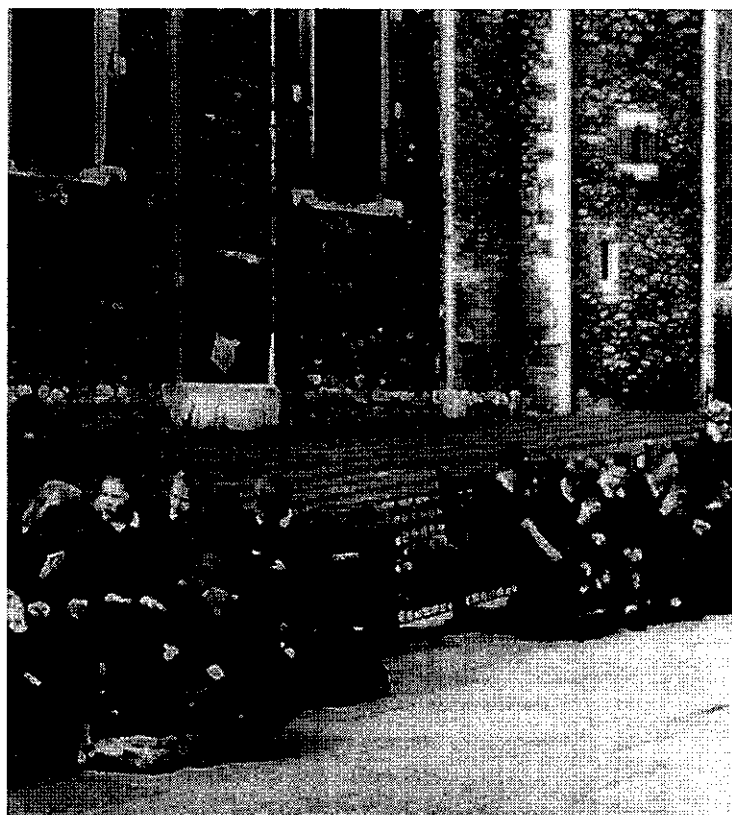


fig. 2 - Torre de Londres. Alunos que visitavam a Torre. Pausa para o almoço.

- Próximo do grupo anterior, um outro detinha-se frente a uma vitrina que apresentava a “colossal” armadura de Henrique VIII, preenchendo, também, a respectiva ficha. A protuberância de uma protecção especial aos órgãos genitais atraía inevitavelmente os alunos, que apontavam e cochichavam comentários. E Miss Elizabeth acorreu, solícita, a explicar também aquele pormenor, com o maior *fair play*, enquanto os alunos tiravam as respectivas notas.

- Um outro quadro sempre interessante de ver na Torre são as visitas guiadas pelos Beefeaters (Fig. 1). Impecavelmente trajados, dramatizam, durante os 60 minutos da visita, a história da Torre, com os seus prisioneiros, torturas, intrigas e combates. A miúdo, questionam os mais novos da assistência, sobre a História de Inglaterra, ou sobre o desfecho de determinado acontecimento, sempre com ar misterioso e num tom de voz tonitruante, ocorrendo, também, momentos hilariantes que provocam a gargalhada geral.

- É frequente verem-se estes guardas/guias da Torre, em espaço aberto, no exterior, comple-

tamente rodeados de crianças, devidamente fardadas com o traje da sua escola (Fig. 2), colocando-lhes mil e uma perguntas a que respondem com o maior dos carinhos e sem o mínimo enfado. Aliás, os guardas dramatizam, entre eles, pequenos episódios históricos, tornando vivas e saborosas as visitas. É que, diz no desdobrável geral: “Os guardas (...) comprazem-se em responder a qualquer pergunta que se lhes formule. Não vacile em questioná-los.”

- O cuidado com as crianças das escolas está bem patente nas inúmeras edições dirigidas à sua compreensão e nas iniciativas que as têm como alvo. Aliás, como não podia deixar de ser, há Serviços Educativos: visitas e actividades especialmente concebidas para alunos de todas as idades e níveis de conhecimento. No restaurante da Torre estava patente um painel com os resultados de um concurso de poesia infantil sobre a Torre, exibindo os melhores trabalhos (Fig. 3).

É também assim, numa forma lúdica, saudável, epidérmica, cientificamente correcta, que os mais pequenos súbditos de Sua Majestade

aprendem a história do seu país, os seus heróis e protagonistas, e são conduzidos ao amor pátrio, ao orgulho de serem ingleses, o que manifestam, como se sabe, em todas as oportunidades. É também assim que, desde o Jardim de Infância, se lançam pontes afectivas e de conhecimento entre os jovens e o Património.

A comparação com o caso português é inevitável:

- Depois do 25 de Abril de 1974, a História foi banida do 1º Ciclo. Se antes era ideologizada (sobretudo até aos anos sessenta) e a decorávamos – o que não impedia a sua compreensão –, funcionava, com as devidas diferenças, como a tabuada para a matemática: inculcávamos uma ferramenta (uma estrutura temporal, um cabide) através da qual era fácil localizar factos no seu período temporal e relacioná-los com outros seus contemporâneos; a consciência histórica ia-se formando, tendo por base aqueles alicerces construtivos do conhecimento; era fácil assimilar a História, porque se fazia uso da narrativa, metodicamente apresentada em termos cronológicos, com protagonistas; tinha algo a ver com o romance, sendo os livros de fácil e agradável leitura⁴. É verdade que a ideologização da História do “antigamente” “criou alguns fantasmas que nos inibem de olhar para a História de Portugal (...) sem “medo” de recair nos erros do passado (...). Passou-se, entre nós – particularmente nos primeiros ciclos da escolaridade –, de uma História carregada de heróis pré-fabricados (os que deviam servir de modelo aos “bons” patriotas) para um tempo em que a História surge nos currículos “despida”, des-

pojada de indivíduos, heróis ou não, centrada em análises estruturais globalizantes das sociedades e dos seus ritmos de mudança profunda (...); é uma História onde não há mães, nem pais, nem sentimentos, onde não há gente nem “événements”, onde só há estruturas e conjunturas – tome-se o exemplo do Programa de 74, do então Ciclo Preparatório⁵; por outro lado, “em parte devido ao efeito traumático dos antigos programas de História do 1º Ciclo, e também por influência de concepções curriculares e conceitos teóricos de cariz psicologizante que foram entrando “em moda” nos currículos um pouco fora de tempo e contexto, gerou-se a ideia de que a História, pela sua complexidade e nível de abstracção enquanto ciência, deveria ser remetida para níveis etários mais elevados. Daí a sua sucessiva e progressiva desaparecimento dos programas do 1º Ciclo⁶. Diga-se que, em países como a Grã-Bretanha ou como a França, para dar apenas dois exemplos de referência, a História pátria estuda-se no que corresponde ao nosso 1º Ciclo⁷.

- É verdade que se partia de uma concepção factual da História, sendo a sua aprendizagem, consequentemente, de predominância memorialista. Mas passou-se, com a Revolução, para o seu oposto, para uma história conceptual, baseando-se a aprendizagem na descoberta dos conceitos. Ora um conteúdo, em História, não é apenas um facto ou acontecimento. É, também, a forma de chegar aos conceitos, e pode constituir uma forma de desenvolver capacidades e de ganhar atitudes. Tudo depende da forma como se trata científica e pedagogicamente esse conteúdo e do tipo consequente de avaliação. Todas estas vertentes se tentam hoje conciliar, porque são todas necessárias: “Muitos teóricos da aprendizagem (Ausubel e Novak) consideram que não é verdade que só se aprende o que se descobre, pois os alunos podem compreender conceitos e factos que não descobriram, mas sobre os quais receberam informação, tal como também é verdadeiro poderem não compreender nunca o que descobriram; (...) a aprendizagem não é nem uma simples repetição, nem uma descoberta, mas sim uma reelaboração cognitiva (...); o professor é o que possui um conhecimento que o aluno reelaborará por meio das



fig. 3 - Torre de Londres. Painel exibindo trabalhos premiados num concurso de poesia infantil sobre a Torre.

propostas didácticas que o professor lhe propõe”⁸.

- O Estudo do Meio, no 1º Ciclo, nomeadamente o conhecimento da história e do património locais, só pode redundar em superficialidade e inconsistência, sendo uma consequência directa da própria fragmentação do programa, neste aspecto, e da enorme diferença de recursos locais (vestígios do passado) de escola para escola. Os factos históricos associados aos feriados nacionais, por exemplo, não passarão de simples dias do calendário, sem contextualização temporal, como o Dia da Mãe...
- No 2º Ciclo, os alunos contactam, pela primeira vez, com a História de Portugal, mas de forma bulímica. O programa contempla também a Geografia, apresenta-se demasiado extenso (queixa frequente entre os professores), compacto, não favorecendo uma assimilação clara e simples. De uma assentada, os alunos do 5º ano começam na Pré-História e chegam aos finais do séc. XVIII. Feitas as contas, podemos dizer que o cidadão português, ao terminar o ensino obrigatório, estuda a quase totalidade da História do seu país em apenas um ano. No 7º, 8º e 9º anos, voltará à História de Portugal, é certo, mas pontualmente, integrada na História Mundial, não favorecendo, com eficácia, o reforço da primeira.
- Será esta concepção do currículo que explica, no final do processo educativo, a ignorância atroz e já proverbial dos alunos em matéria de História? É muito vulgar acontecer que, perante perguntas básicas como: em que século se formou Portugal como país independente?, nenhum dos alunos de uma turma de um curso superior saiba responder. Com ligeiras diferenças, acontece o mesmo se lhes perguntarmos em que ano ocorreu o 25 de Abril.
- Os nossos museus continuam a ser, na sua grande maioria, armazéns de preciosidades, sem vida, sem dinâmica, sem serviços educativos; quando dispõem de guia – sim, porque há museus que não têm sequer este serviço –, ele despeja, numa toada monocórdica, uma enfiadura de informação perfeitamente desinteressante para uma criança. Mesmo quando têm serviços educativos,

há museus que só fazem visitas guiadas para professores, ou então, como o número de alunos excede sempre o idealmente previsto, convidam-se os professores a estudar o guião para se responsabilizarem pelos alunos excedentários, o que é francamente desmobilizador. As excepções a estes condicionamentos não são muitas. Por outro lado ainda, as nossas “visitas de estudo” aos museus são também bulmícas: tudo de uma só vez, sobrevindo o inevitável vômito de datas, pessoas, estilos, etc.

- E que dizer dos nossos castelos e fortalezas, abandonados, vazios, onde a única coisa interessante é o romantismo pitoresco das suas ruínas e a fotografia que se tira à paisagem? Salvo, felizmente, muitas excepções, quando os alunos do 1º Ciclo visitam os castelos, recebem informação insipiente sobre o monumento – que dificilmente podem localizar no tempo e enquadrar com outros conteúdos aprendidos – “observam”, fazem uns desenhos e brincam. É também frequente a utilização de lendas que, não devidamente desmontadas, potenciam ainda mais a ignorância sobre o Património. Será que aqueles alunos, da mesma idade, que se vêem na Torre de Londres a estudar, metodicamente, o armamento antigo, são feitos de outra massa⁹? Ou será por estas e por outras que nas avaliações educativas, a nível mundial, em matérias diversas, ficamos, invariavelmente, no fim da tabela?

3. O encontro entre a Escola e o Património: uma tarefa a dois

“O recurso ao Meio, como instrumento para a aquisição do conhecimento histórico, tem uma dupla função: a ilustração de conhecimentos / pequenas investigações e a interacção com o património cultural, que possibilitará o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado”¹⁰.

É urgente propiciar o encontro da Escola com o Património. O esforço para que tal se concretize tem de partir de ambos os lados. Do lado da Escola, tem de ser feita a valorização curricular do estudo da História no 1º Ciclo. A falta do tal cabide – a série de reis, cognomes, datas fundamentais, acontecimentos relevantes de cada reinado, que debitávamos nos exames

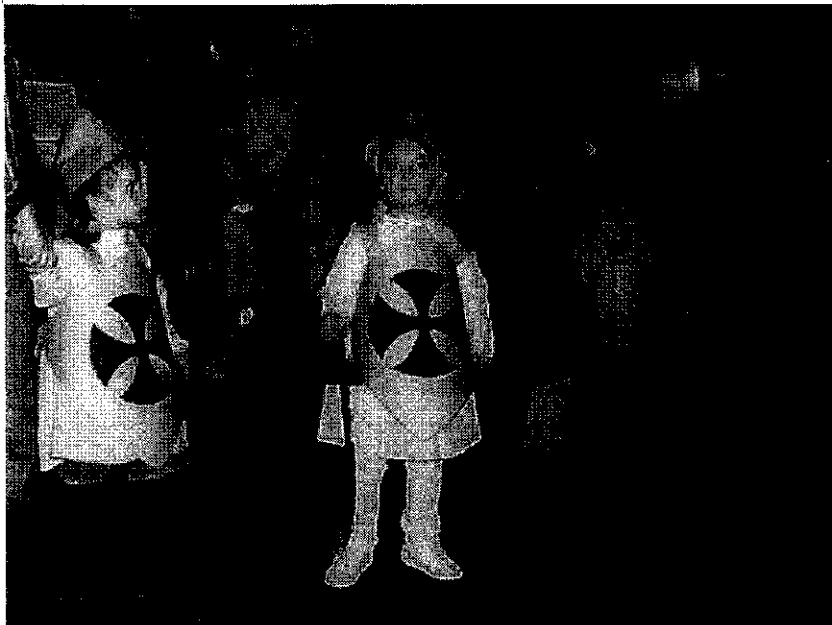


Fig. 4 – Castelo de Portalegre. Núcleo Museológico Militar. Visita das crianças do Jardim de Infância de São Francisco.



Fig. 5 - Castelo de Portalegre. Visita das crianças do Jardim de Infância de São Francisco. “A descoberta do Tesouro”.

até nos mandarem calar – onde pendurávamos e ganhavam sentido outros factos históricos que vinham posteriormente tem consequências desastrosas: de que serve dizermos, numa visita de estudo com alunos do 1º Ciclo, ou, até, com alunos finalistas de licenciaturas (!), que tal acontecimento teve como protagonista D. Afonso IV, se, geralmente, não fazem, quer uns quer outros, a menor ideia da localização temporal deste reinado? Não tenhamos dúvidas de que o tratamento curricular, nos 3º e 4º anos do Ensino Básico, de matérias exíguas da História de Portugal e da História Regional e Local, dispersas no tempo, está condenado ao fracasso pela inexistência dum fio condutor¹¹. E é no mínimo absurdo um dos objectivos traçados para o 4º ano: “Localizar os factos e as datas estudadas no friso cronológico da História de Portugal”¹². Qual História de Portugal? Como se pode conceber a utilização ou assimilação de um “friso” sem falar da História? Sem factos?

Por outro lado, a inconsistência do conhecimento histórico na formação dos nossos alunos em geral – e esta é uma deficiência cultural e cívica grave –, conduz a que, mesmo os professores do 1º Ciclo que queiram cumprir o programa do Estudo do Meio, no que ao património histórico local diz respeito, encontram dificuldades desmobilizadoras, quer de ordem científica quer de ordem prática. De ordem científica, porque:

- não é fácil, nem prático, para um professor do 1º Ciclo, fazer pesquisa sobre bibliografia dispersa e raramente monográfica sobre determinado monumento;
- é irrisória a formação em História de Portugal nos cursos de formação de professores; o actual plano de estudos da ESEP apresenta apenas uma decorativa disciplina de 90 horas;
- a nova realidade que são os Agrupamentos de Escolas, em que se perspectiva a colaboração do professor especialista (neste caso um historiador), não tem resolvido, na prática, este problema, entre outras razões porque, na essência, se trata de um problema de formação de professores e de programa.

De ordem prática, porque, na generalidade, a forma como o Património se apresenta, se oferece à fruição cultural (quando se oferece), é tudo menos didáctica.

Como dissemos atrás, o encontro entre a Escola e o Património só pode resultar de uma vontade de ambos percorrerem o necessário caminho que os separa. As ideias de que “não é o Património que tem de vir à Escola mas, ao contrário, é a Escola que deve ir ao encontro do Património”¹³, e de que “a investigação é, então, o único caminho a percorrer por professores e alunos”¹⁴, pode ser praticável ao nível da disciplina de História, uma vez que os respectivos professores são especialistas na matéria, possuindo o método e a experiência da investigação. Situação completamente diferente é a dos



Fig. 6 – Portalegre. Palácio Avilez, Salão Nobre. Visita das crianças do Jardim de Infância de São Francisco.



Fig. 7 – Portalegre. Palácio Barahona, escadaria. Visita das crianças do Jardim de Infância de São Francisco.

educadores e professores do 1º Ciclo, que têm manifestas dificuldades em desenvolver tal processo. E não tenhamos dúvidas de que, mesmo para licenciados em História, a tarefa da investigação sobre um monumento não se apresenta fácil, na maioria dos casos, uma vez que exige bibliografia específica, documentação quase sempre difícil de encontrar e conhecimentos de História da Arte que podem não ter sido contemplados na licenciatura. Estas dificuldades são desmobilizadoras e constituem, em boa parte, a causa do défice de Educação Patrimonial nas nossas escolas¹⁵. Com formação adequada e com serviços educativos montados, a Educação Patrimonial – que ninguém põe em causa em termos de necessidade cívico-cultural – é não só possível e adequada nos Jardins de Infância e no 1º Ciclo, como produtiva e reconfortante para o trabalho de educadores e professores.

No presente ano lectivo, levámos a efeito algumas experiências de visitas de estudo, no âmbito do Seminário do 4º ano dos Cursos de Educação de Infância e de Professores do 1º Ciclo da ESEP. Foi... esclarecedor, como miúdos de 4 anos aprenderam – sem esforço! – linguagem básica sobre arquitectura militar, espaços e suas funções e uma ou outra história (verdadeira!!!) sobre o castelo de Portalegre. E a alegria com que haveriam de descobrir o tesouro escondido... que mais não era do que o seu

próprio lanche (Figs. 4 e 5). Outros, da mesma idade, visitaram palácios, e extasiaram-se com os salões nobres, com as mobílias, azulejos (afagando os desenhos com as suas mãozinhas) e lustres, coisas tão diferentes das que possuem nas suas casas (Fig. 6 e 7). Em ambos os casos, as crianças aprenderam o essencial sobre o património que visitaram e estabeleceram pontes afectivas que dificilmente rirão.

Os alunos do 3º e 4º ano – vindos de Alegrete – visitaram o Mosteiro de São Bernardo e a barroca igreja do Senhor do Bonfim, com almoço merendado de permeio, no Jardim da Corredoura. Estes aprenderam um pouco mais, tocando alguns conceitos. Com fichas encadernadas que iam preenchendo, à medida que a futura professora os informava ou levava a descobrir, lá foram percebendo o que era um mosteiro (Figs. 8 e 9), em que partes essenciais se dividia, como viviam as monjas e porquê, e por que razão se dá tanta importância à Arte e aos seus monumentos: resposta que sentiram, com o seu silêncio e o nariz no ar, perante o célebre túmulo renascentista de D. Jorge de Melo ou perante a magnificência esmagadora da talha dourada do Senhor do Bonfim (Figs. 10 e 11). Mas, não nos iludamos: estas visitas resultaram porque as alunas em questão receberam, previamente, a informação científica necessária para viabilizar o seu projecto pedagógico, informação que dificilmente conseguirão

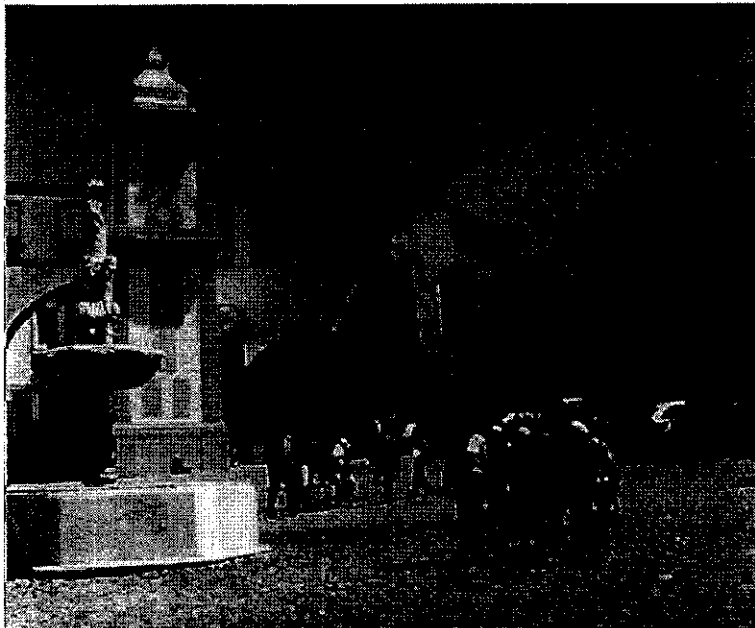


Fig. 8 – Portalegre. Mosteiro de São Bernardo, pátio. Visita de estudo dos alunos da Escola do 1º Ciclo de Alegrete.



Fig. 9 – Portalegre. Mosteiro de São Bernardo, igreja. Visita de estudo dos alunos da Escola do 1º Ciclo de Alegrete.

– pelas razões já expostas – na sua futura prática do dia-a-dia.

Assim, parece-nos que há todo um trabalho prévio e conjugado a fazer, entre o IPPAR, a DGEMN – como entidade que realiza o Inventário do Património Arquitectónico em Portugal¹⁶ –, as Regiões de Turismo e as Câmaras Municipais, com o objectivo de garantir as condições básicas, não só ao turismo cultural, em geral, como à exploração educativa do Património. Estas condições básicas englobam, necessariamente, a abertura dos monumentos ao público¹⁷ e a sua vigilância, a produção de desdobráveis informativos, pequenas monografias, exposições interpretativas, guiões de visita, etc., relativamente aos principais monumentos de cada concelho. Tal política está a ser levada à prática no Distrito de Portalegre, através de três projectos estruturantes da Região de Turismo de São Mamede: Projecto do Megalítico (em execução), Projecto do Sagrado e do Profano (em estudo) e um outro relacionado com a arquitectura militar, de que damos conta seguidamente. Sublinhe-se que estas condições básicas não impedem as actividades de pesquisa de alunos e professores, antes pelo contrário, viabilizam-nas, não só porque permitem o acesso aos monumentos (situação cada vez mais difícil, sobretudo em relação ao património religioso), mas também porque não fornecem uma História “mastigada”,

optando-se, essencialmente, pela exibição documental. Vejamos o exemplo de um projecto em plena realização, da nossa autoria e com a nossa coordenação.

4. Projecto de Valorização Científica, Educativa e Turístico-Cultural das Fortificações do Norte Alentejano

4.1 Introdução

Na História Militar Portuguesa, as entradas naturais no país foram, por ordem de maior utilização: a Beira Alta (por Almeida), o Alto Alentejo (por Elvas), Trás-os-Montes (pela Brecha de Chaves e pela zona NE), o Minho (por Valença) e a Beira Baixa (por Zebreira). Referem-se estas entradas à penetração de volumosas forças invasoras, definindo grandes eixos de penetração concatenados estrategicamente com a aproximação a objectivos importantes dentro do país. Porém, se considerarmos todas e quaisquer entradas do inimigo em território nacional, a região do Norte Alentejano foi provavelmente a mais fustigada, em consequência da sua geografia física. Daí resultou que, desde o princípio da nacionalidade, ali se tivesse edificado a mais densa rede de fortificações do país, sobrepondo-se, em parte, a fortificações muçulmanas.



Fig. 10 – Portalegre. Igreja do Senhor do Bonfim. Visita de estudo dos alunos da Escola do 1º Ciclo de Alegrete.



Fig. 11 - Portalegre. Igreja do Senhor do Bonfim. Visita de estudo dos alunos da Escola do 1º Ciclo de Alegrete.

Para falarmos das fortificações do Norte Alentejano, podemos iniciar as nossas referências a partir da Pré-História. Dos povoados fortificados do Calcolítico e dos castros da Idade do Ferro que não se transformaram em castelos medievais, os exemplos são bastantes. Podemos destacar a fortificação calcolítica de Santa Vitória (Campo Maior) e os castros de Segóvia (Elvas, com posterior ocupação romana), Vidago, Correjedor e Crença (Marvão, apresentando, este último, notáveis vestígios). Das fortificações que não foram abaluartadas e constituem hoje documentos importantes da arte de fortificar medieval, podemos apontar, como bons exemplos, Belver, Amieira e Alter do Chão. Das que conjugam os dois tipos de fortificação e se apresentam com alto valor patrimonial, podemos referir Elvas, Campo Maior, Castelo de Vide, Marvão, Ouguela e Portalegre. Podemos ainda enumerar muitas outras, cujo valor arquitectónico ou histórico-militar é importante, como Alegrete, Arronches, Avis, Barbacena, Castelo Velho (Barbacena), Crato e Nisa. Apenas com vestígios de fortificação, exibindo ainda alguns troços de muralha e algumas torres, são finalmente de mencionar Alter Pedroso, Seda, Monforte, Cabeço de Vide e Montalvão. Para além deste impressionante número, há que lembrar ainda as fortificações que desapareceram: Alpalhão, Arez, Ervedal, Assumar, Gavião, Ponte de Sor,

Tolosa e Sousel. Em síntese, se o Alto Alentejo possui cerca de 26,3% das fortificações nacionais inventariadas, mais de metade destas (16,1%) localiza-se no distrito de Portalegre. Lembremo-nos que Elvas era considerada a “Chave do Reino”.

Este impressionante conjunto de arquitectura militar constitui um enorme potencial em termos científicos, educativos, culturais e paisagísticos, e poderia apresentar-se, futuramente, como cartaz turístico fortíssimo no segmento do turismo cultural e como recurso educativo de eleição.

Paradoxalmente, num país, e sobretudo numa zona – considerada das mais pobres da Europa – onde tanto se espera do turismo como motor de desenvolvimento, as fortificações estão incompreensivelmente esquecidas. Na melhor das hipóteses, as estruturas estão razoavelmente consolidadas e os turistas podem visitá-las. Mas entram e saem sem compreender nada do que vêem, ou então são-lhes fornecidas informações de carácter histórico incorrectas – por “guardas de castelos” – e sempre carregadas daquela fantasia ignorante que já se torna insuportável. Noutros exemplos, campeia o mais completo abandono, a utilização inadequada, ou então, estão fechadas ao público, apesar de aparecerem mencionadas em materiais de promoção turística.

Este estado de coisas pouco evoluiu no

quarto de século que levamos de democracia, podendo-se atribuir tal marasmo a quatro razões principais:

- 1) Centralização de poderes na tutela do Património, permanecendo os municípios infantilizados e marginalizados da conservação e da fruição cultural e económica do seu património.
- 2) Ineficácia do Estado, dado o crescimento exponencial das classificações do Património, a que alguém já chamou “complexo de Noé”.
- 3) Verbas exíguas para a conservação do Património e divisão muito discutível dos dinheiros públicos afectos ao sector, já que são sempre os mesmos monumentos, emblemáticos, os beneficiários, quando, para o interior, se destinam, a grande custo, financiamentos irrisórios. Segundo as próprias estatísticas do IPPAR, no quadriénio (1996-1999), o país a sul do Tejo apenas mereceu daquele instituto 8% da verba total investida, sendo que 3 desses 8 % dizem respeito a uma só intervenção, a Fortaleza de Sagres. Por outro lado, no mesmo quadriénio, apenas 17 imóveis foram beneficiados com 53% do investimento¹⁸.
- 4) Ausência de projectos esclarecidos, por parte das regiões do interior, que ponham em marcha dinâmicas de transformação.

Face à presente situação, e impossibilitada de ir mais longe, porque ultrapassaria as suas competências, a Região de Turismo de São Mamede, em colaboração com os municípios do distrito, com o Museu Militar de Lisboa, com a Liga dos Combatentes e com a Escola Superior de Educação de Portalegre/IPP, desenvolve, desde 1999, um projecto de valorização científica, educativa e turístico-cultural das fortificações existentes na sua área de acção, esperando despoletar as necessárias sinergias com vista à completa dignificação do património em causa. O projecto é da nossa autoria e foi acreditado pelo IPPAR, que entrou como parceiro através de protocolo celebrado em Fevereiro de 2001.

Desdobra-se em duas partes essenciais, sendo a primeira uma condição *sine qua non* da segunda. A primeira preocupa-se com a valorização científica e turístico-cultural das fortificações, garantindo as condições básicas para que seja possível a segunda: a criação de serviços educativos.

4.2 Objectivos

4.2.1 Objectivo geral

- Valorização científica, educativa e turístico-cultural das fortificações do Norte Alentejano.

4.2.2 Objectivos específicos

- Permitir a leitura histórico-arquitectónica das fortificações, tendo em vista o desenvolvimento do turismo cultural de qualidade.
- Disponibilizar edições de qualidade científica e gráfica sobre as fortificações, enriquecendo o património historiográfico local.
- Valorizar as fortificações do ponto de vista museológico.
- Tirar partido da posição topográfica e geográfica de alguns castelos, utilizando-os como sítios de observação e fruição da paisagem.
- Tornar as visitas escolares aos castelos momentos de aprendizagens significativas de valor curricular.

4.3 Produtos que cumprem os objectivos enunciados

4.3.1 Sinalética

Estudo e montagem de sinalização detalhada em fortificações de grande dimensão e de um painel com planta legendada em cada uma das restantes fortificações que apresentem estruturas importantes.

4.3.2 Edições

- Monografias
- Desdobráveis.
- Cartazes
- Pins

4.3.3 Valorização museológica

Reabilitação de espaços para a montagem de Centros Interpretativos ou Núcleos Museológicos Militares.

Numa primeira fase (até Abril de 2002), vão-se privilegiar as fortificações que possuam:

- instalações disponíveis ou facilmente reabilitáveis;
- uma história militar fértil;
- documentação conhecida;
- e (ou) material de guerra.

Estas estruturas serão organizadas por cenários de guerra, por ordem cronológica (quando as instalações o permitirem), e do material e conteúdos a expor farão parte:

- Cronologias gerais;
- Esquemas interpretativos da evolução histórico-arquitectónica das fortificações;
- História dos restauros arquitectónicos;
- Contextualização política das guerras;
- Plantas e cartas militares;
- Reprodução fotográfica de fardas;
- Reprodução fotográfica de armamento com as respectivas características técnicas;
- Exposição de armamento;
- Descrição de equipamentos bélicos e de guarnições;
- Descrição de batalhas e movimentos militares onde as fortificações em causa tenham participado;
- Exposição de gravuras, pintura histórica e documentos diversos;
- Maquetas das fortificações.

4.3.4 Observação da paisagem

Montagem de telescópios nos castelos que disponham de envoltórios paisagísticos notáveis.

4.4 Fortificações envolvidas

- Núcleos museológicos ou centros de interpretação: Campo Maior, Castelo de Vide, Elvas, Marvão e Portalegre.
- Monografias (livros): Alter do Chão, Campo Maior, Elvas e Marvão.
- Monografias (brochuras): Amieira, Belver, Castelo de Vide, Nisa e Portalegre.
- Desdobráveis: Alegrete, Alter do Chão, Amieira, Arronches, Avis, Belver, Campo Maior, Castelo de Vide, Crato, Elvas, Marvão, Nisa, Ouguela e Portalegre.
- Sinalética
 - a) Detalhada: Campo Maior, Castelo de Vide, Elvas e Marvão.
 - b) Genérica: Alegrete, Alter do Chão, Amieira, Arronches, Belver, Crato, Nisa, Ouguela e Portalegre.

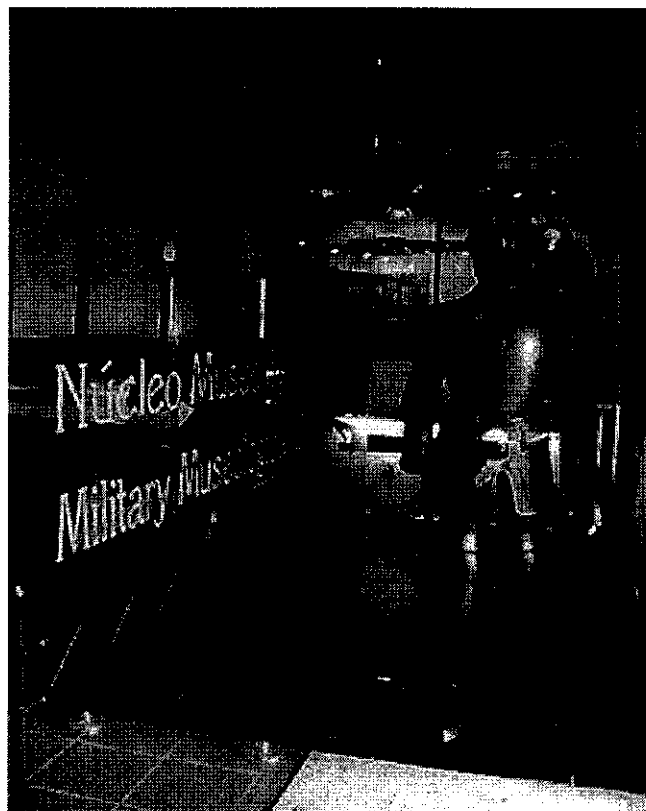


Fig. 12 - Marvão. Núcleo Museológico Militar.

- Réplicas de equipas de artilharia e respectivo armamento: Marvão.
- Observação da paisagem: Alegrete, Alter Pedroso, Belver, Campo Maior, Castelo de Vide, Marvão e Portalegre.

4.5 Produtos já realizados

Foram montados os Núcleos Museológicos de Portalegre, Marvão e Campo Maior (Fig. 12) tendo sido editados os respectivos desdobráveis.

Foram distribuídos, às respectivas câmaras, todos os telescópios previstos, estando montado o de Marvão.

Os estudos para a sinalética de Campo Maior e de Marvão foram concluídos e entregues ao IPPAR, para a concepção da respectiva componente estética.

No dia 28 de Novembro de 2001, foi lançada a primeira monografia: *Fortificações de Marvão. História, Arquitectura e Restauro*.

4.6 Serviços educativos

Como dissemos atrás, a fruição educativa de um espaço como um castelo exige que de-

dezembro de 2001 **aprender**

terminadas estruturas de base estejam garantidas. O professor ou educador, com os seus alunos, dentro de uma castelo vazio, sem quaisquer elementos de consulta, sem apoio de guias, sem salas de trabalho, sem material didáctico específico, pouco poderá fazer. A estas estruturas básicas devemos acrescentar os sanitários, o bar/restaurante e as zonas para merendar.

Garantidas as condições básicas, a montagem de serviços educativos implica um grande trabalho de investigação, de planeamento e de realização:

- Há que seleccionar públicos-alvo dentro do sistema educativo e definir objectivos específicos para cada grupo, tendo em conta os respectivos currículos.
- Cada grupo deverá ter um programa de actividades próprio, o que exige um grande esforço de conjugação da dimensão científica com a pedagógica.
- É imprescindível a elaboração de materiais didácticos específicos para cada programa (kit), tais como: textos, brochuras, fichas de trabalho, material para montagem (fortificações, armamento, etc.), jogos, material para dramatizações, material de desenho e pintura, etc.
- Há que conceber um conjunto de edições infantis e juvenis básicas onde se trate, com a devida adaptação, a parte científica.
- É imprescindível a existência de meios audiovisuais e de uma sala de projecções.
- É imprescindível a formação de guias bem preparados científica e pedagogicamente para trabalharem e acompanharem os diversos grupos.
- Há que definir a capacidade de carga dos serviços trabalhando sempre em regime de marcações prévias.
- Há que conceber um plano muito sério de sustentabilidade económica destas actividades.

Esta segunda fase do projecto carece de um empenhamento sério do Ministério da Educação e das estruturas educativas locais, entre as quais as escolas existentes nos diversos concelhos e a Escola Superior de Educação de Portalegre. A arquitectura básica deste subprojecto vai sendo definida através de uma experiência em curso no âmbito da Candidatura de Marvão a Património Mundial. Com efei-

to, as escolas do concelho estão a ser dinamizadas com vista à sua participação na referida candidatura – que se concebe como um processo de valorização global –, estando em curso a execução de uma base de dados sobre o património concelhio, com recolhas feitas pelos alunos, a disponibilizar através da Internet, e a preparação para a realização de uma exposição itinerante de fotografia, desenho e textos sobre a mesma temática. Para tal, os professores têm recebido formação, essencialmente através de visitas de estudo guiadas por nós.

Em termos de calendarização, prevê-se que os serviços educativos possam ser concebidos e montados durante os anos lectivos de 2001/2002 e de 2002/2003, podendo entrar em funcionamento, para o 1º Ciclo, já no ano lectivo de 2001/2002.

5. Remate

A Torre de Londres permanecerá como a fonte de inspiração deste projecto. Se a nossa visita de 1998 determinou a concepção e o arranque da 1ª fase, a visita deste ano decidiu-nos a avançar com os Serviços Educativos, no âmbito da Candidatura de Marvão a Património Mundial, da qual somos o Coordenador Técnico-Científico.

Passado tão pouco tempo, já podemos, contudo, falar de alguma avaliação. Foram efectivamente concretizados os mais difíceis produtos do projecto (os museológicos). No caso do Núcleo Museológico Militar de Portalegre, ele passou a ser o “museu” mais visitado da cidade, com o dobro das entradas (pagas) dos outros museus da cidade juntos (Museu Municipal e Casa Museu José Régio). No caso de Marvão, o respectivo núcleo passou a ser um local muito visitado, registando-se 11.000 entradas entre Fevereiro e Outubro de 2001.

Quer o projecto, quer os “museus” já montados, mereceram referências muito positivas por parte do Instituto de Altos Estudos Militares, do Museu Militar de Lisboa, da Liga dos Combatentes, das escolas e dos municípios onde as acções decorreram e até de uma associação militar inglesa (no caso de Portalegre). Devemos também referir que, ao momento, decorrem encontros com a Universidad de Extremadura (Espanha) no sentido de a mesma liderar um projecto similar do outro lado da fronteira, para que se constitua, futuramente,

um só produto turístico-cultural internacional.

A Educação Patrimonial é possível (está prevista curricularmente), é adequada e é necessária em qualquer nível de escolaridade. A Escola e o Património têm de dar os passos necessários para que o encontro aconteça.

BIBLIOGRAFIA CITADA

A História na Educação Básica, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1998.

ALVES, Clara Ferreira – “O Tesouro Roubado”, *Revista Expresso*, n.º 1485, de 13 de Abril de 2001.

EGAN, Kieran – *Estádios de Compreensão Histórica*, (Introdução de Maria do Céu Roldão), *Aprender 3*, ESEP, Portalegre, 1990.

HERCULANO, Alexandre – “Monumentos II”, *O Panorama*, n.º 70, vol. II, Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis, Lisboa, 1/9/1838.

MANIQUE, António Pedro e PROENÇA, Maria Cândida – *Didáctica da História. Património e História Local*, Texto Editora, Lisboa, 1994.

Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1998.

Património. Balanço e Perspectivas [2000-2006], Ministério da Cultura / IPPAR, Lisboa, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu – *Gostar de História. Um desafio pedagógico*, Texto Editora, Lisboa, 1987.

ROLDÃO, Maria do Céu – “Algumas reflexões sobre o ensino da História”, *Noesis*, n.º 36, 1995.

“The Market for Cultural Tourism in Europe”, in *EIU Travel & Tourism Analyst*, n.º 6, United Kingdom, 1993.

Notas

¹ Em 1993, em estudo publicado no Reino Unido (“The Market for Cultural Tourism in Europe”, in *EIU Travel & Tourism Analyst*, n.º 6, United Kingdom, 1993, p. 30 ss.), a preferência dos turistas americanos ia, em primeiro lugar, para os castelos e fortalezas (86%), em segundo lugar para os museus (80%), em terceiro para as velhas igrejas (65%), a que se seguiam as ruínas romanas (64%) e depois os jardins (63%). Este estudo ia ao encontro de estatísticas publicadas um ano antes (fontes: *English Tourist Board, Maison de la France* e *Ministero dei Beni Culturali*) sobre os monumentos

mais visitados nos países europeus, confirmando-se a primazia do património arquitectónico. Assim, em Inglaterra, a preferência dos turistas ia, em primeiro lugar, para a Torre de Londres, seguida da Catedral de São Paulo e das ruínas romanas; em França, era Notre Dame de Paris o monumento mais visitado, seguido do Centro Georges Pompidou e do Mont Saint-Michel; em Itália, as preferências do turista cultural iam para as escavações de Pompeia, seguidas das galerias de arte florentinas.

² HERCULANO, Alexandre – “Monumentos II”, *O Panorama*, n.º 70, vol. II, Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis, Lisboa, 1/9/1838, p. 275.

³ Ver ALVES, Clara Ferreira – “O Tesouro Roubado”, *Revista Expresso*, n.º 1485, de 13 de Abril de 2001.

⁴ Será que alguns princípios defendidos por Kieran Egan não estariam contemplados nesta História que tão precipitadamente (mas compreensivelmente) rejeitámos, confundindo a ideologia com a própria História e com a forma de ser tratada na Escola Primária? Por exemplo: “orientação afectiva, oposição de binários, heroísmo, detalhe e distância, o exótico, o fascínio e o espanto, o conhecimento humanizante”. Ver EGAN, Kieran – *Estádios de Compreensão Histórica*, (Introdução de Maria do Céu Roldão), *Aprender 3*, ESEP, Portalegre, 1990.

⁵ ROLDÃO, Maria do Céu – “Algumas reflexões sobre o ensino da História”, *Noesis*, n.º 36, 1995, p. 34.

⁶ *Idem, Ibidem*, p. 35.

⁷ *Grã-Bretanha: Stage 1 (5 aos 7 anos)*: durante este período, os alunos estudam os modos e estilos de vida do povo; pesquisam biografias de homens, mulheres e crianças célebres e acontecimentos recentes ou passados, quer da História da Grã-Bretanha quer da História Mundial; usam diversas fontes de informação com o objectivo de formularem questões e obterem respostas; apreendem as diferenças entre o passado e o presente em múltiplas vertentes. *Stage 2 (7 aos 11 anos)*: durante este período, estudam-se pessoas, acontecimentos e regiões do mais recente ao mais longínquo passado; estudam-se as mudanças e as continuidades na região a que a escola pertença, quer na Grã-Bretanha quer noutras partes do mundo; olham a História numa grande variedade de perspectivas (política, económica, tecnológica, científica, social, religiosa, cultural, estética); usam diferentes fontes de informação para a investigação do passado, a diferentes profundidades, utilizando datas e vocabulário historiográfico para descrever acontecimentos, pessoas e desenvolvimentos históricos; também aprendem que o passado pode ser representado e interpretado de maneiras diferentes; desenvolvem as seguintes tarefas específicas ao longo deste período: um estudo sobre a História Local; três estudos sobre a História da Grã-Bretanha (Romanos, Anglo-Saxões e Vikings na Grã-Bretanha; a época dos Tudor; a época Vitoriana ou a Grã-Bretanha desde 1930; aspectos da História da Inglaterra, Irlanda, Escócia e País de Gales, onde for apropriado; um estudo sobre a

História da Europa (a influência da Grécia antiga no mundo actual); um estudo da História Mundial (hipóteses: Egipto, Suméria, Império Assírio, Vale dos Indus, Maias, Benin ou Aztecas).

França: Programa de História (3º Ciclo - ciclo dos aprofundamentos; dos 8 aos 10 anos):

“Étude des grandes périodes de l’histoire de France situées dans l’évolution européenne et mondiale

Tout au long du cycle, l’élève apprend à situer les grandes périodes de l’histoire et à les caractériser. On s’appuiera le plus souvent possible sur des personnages, des grandes dates, des lieux symboliques constitutifs d’une culture et d’une conscience nationale (ces éléments sont indiqués à la fin du programme de chaque période). On ne négligera pas les sources culturelles de notre civilisation, évoquées à travers quelques grandes fresques significatives: l’Égypte et les pyramides, la Grèce et ses temples, Rome et la légende de Romulus et Remus...

1. Un regard sur la durée et sur les signes du passé

A partir des repères dans le temps fixés dans le cycle précédent, des démarches adoptées pour les établir et de quelques documents accessibles, construction d’une chronologie simple destinée à faire percevoir les premiers jalons de l’histoire.

2. Des origines aux débuts du moyen âge

. Les temps préhistoriques.

. La Gaule et la romanisation

. La christianisation

. Les grandes invasions.

L’homme de Tautavel, il y a près de 500 000 ans; Lascaux, il y a près de 20 000 ans; Jules César et Vercingétorix, Alésia: 52 avant Jésus-Christ; Clovis (496).

3. Le moyen âge

. Charlemagne et l’empire carolingien.

. Le temps des châteaux et des cathédrales. La vie dans les campagnes et l’essor urbain.

. L’affirmation du pouvoir royal et la formation du royaume de France.

Couronnement de Charlemagne en l’an 800; Hugues Capet, roi de France: 987; Saint Louis; Jeanne d’Arc (m. 1431).

4. Les temps modernes et la Révolution

. Les grandes découvertes; la Renaissance; les guerres de religion.

. Louis XIV (1643-1715) et la monarchie absolue; la société française et l’art classique.

. La Révolution française et l’Empire.

Christophe Colomb en Amérique: 1492; Jacques Cartier; François 1er; Marignan: 1515; les châteaux de la Loire; Léonard de Vinci; Henri IV; Colbert; Molière; Versailles; Prise de la Bastille: 14 Juillet 1789; proclamation de la République: 22 Septembre 1792; Napoléon, empereur des Français: 1804.

5. Le XIXe siècle (1815-1914); la France dans une Europe dominante

. Les progrès scientifiques, la révolution industrielle, les transformations sociales.

. La construction de la République et les difficiles progrès de la démocratie.

. La France dans le monde.

Exposition universelle de 1889 et la tour Eiffel; Pasteur et Marie Curie; Victor Hugo; Jules Ferry; loi interdisant

le travail des enfants de moins de 8 ans: 1841; le suffrage universel: 1848; l’école laïque, gratuite et obligatoire: 1882.

6. Le XXe siècle (1914-19..); la France dans un monde bouleversé

. La France dans les deux guerres mondiales: 1914-1918; 1939-1945 (occupation et libération de la France, la Résistance).

. Les transformations technologiques et sociales au cours du XXe siècle.

. La France dans le monde et la construction européenne. Verdun; l’armistice de la Grande Guerre: 11 novembre - 1918; l’appel du 18 juin 1940; le général de Gaulle; Jean Moulin; fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe: 8 mai 1945; la chute du mur de Berlin.”

⁸ *A História na Educação Básica*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1998, p. 43.

⁹ A observação realizada leva-nos a concluir que aqueles alunos estavam exactamente a estruturar o primeiro nível de aprendizagem da História, como Maria do Céu Roldão o define, com base em: “histórias significativas do passado, susceptíveis de criar campos à identificação do aluno com personagens reais; reconstituição de situações da vida quotidiana nos seus detalhes atraentes – vestuário, alimentação, festas – que constituem referências para confrontos e associações que vão pouco a pouco definindo certos períodos da vida de outros tempos; aproveitamento de vestígios históricos existentes na zona, procurando “recheá-los” com informação variada e rigorosa sobre as pessoas, os acontecimentos, os costumes; dramatizações, narrativas orais, biografias, reconstituição de situações”. Ver ROLDÃO, Maria do Céu – *Gostar de História. Um desafio pedagógico*, Texto Editora, Lisboa, 1987, pp. 45 e 46.

¹⁰ *A História na Educação Básica*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1998, p. 53.

¹¹ Para o 3º ano de escolaridade, prevê-se, resumidamente, no Estudo do Meio, o conhecimento de figuras, factos, datas importantes e vestígios materiais e imateriais do passado local; para o 4º ano, a pesquisa sobre o passado de instituições locais, o conhecimento de personagens e factos da História Nacional com relevância para o meio local e o significado dos feriados nacionais (Ver *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1998, pp. 118-120).

¹² *Idem, Ibidem*, p. 120.

¹³ MANIQUE, António Pedro e PROENÇA, Maria Cândida – *Didáctica da História. Património e História Local*, Texto Editora, Lisboa, 1994, p. 57.

¹⁴ *Idem, Ibidem*, p. 58.

¹⁵ Ano após ano, somos solicitados pelas escolas, fre-

quentes vezes, para guiar visitas de estudo na região, o que significa que os professores não estão preparados para tal.

¹⁶ Está disponível na Internet (www.monumentos.pt), sendo da nossa autoria a grande maioria das fichas do Distrito de Portalegre.

¹⁷ Castelo de Vide é das povoações com maior densidade urbana de arquitectura religiosa. Mas de nada vale esta riqueza, porque as igrejas estão sistematicamente fechadas. Até a matriz celebra a missa com a porta principal fechada.

¹⁸ *Património. Balanço e Perspectivas [2000-2006]*, Ministério da Cultura / IPPAR, Lisboa, 2000, pp. 312, 315, 323.

Um dos reptos do milénio: a educação para o turismo

Ernesto C. Martins

Doutor em Ciências da Educação e
actualmente subdirector da ESE de
Castelo Branco.

0. Ao efectuarmos uma análise hermenêutica à variada informação e documentação sobre o turismo, principalmente nos guias turísticos, nas monografias e nos folhetos cedidos pelos postos e agências de turismo nacional (regional e local), na documentação existente na Organização Mundial de Turismo (OMT), no Centro de Documentação do Turismo da UNESCO, na O.I.T., na *International Air Transport Association (IATA)* ou, ainda, nas instituições de formação hoteleira e/ou turística (formação de profissionais ligados ao turismo), ficamos com a ideia básica de que o turismo é uma problemática educativa e formativa actual, pouco ou nada tratada até hoje pelos estudiosos e técnicos da educação. Já dissemos em outros estudos que o turismo, o meio ambiente, o património cultural, artístico e etnográfico e os recursos humanos constituem realidades sinérgicas inter-relacionadas pela perspectiva pedagógica, social, cultural e ambiental (Martins, 1999).

No âmbito económico, a indústria hoteleira e turística nacional e regional tem no nosso país uma incidência enorme no quadro integral do desenvolvimento regional, na programação dos tempos livres, de ócio/lazer e dos recursos humanos e patrimoniais, além de ser uma fonte de divisas. Integradas no âmbito dos estudos pedagógicos, quer a pedagogia da empresa (formação profissional para os desafios actuais da economia de mercado), quer uma pedagogia do turismo, pedagogia social e ambiental, devem expressar educativamente a realidade social, económica, cultural e ambiental (ecológica), evidenciando um papel funcional e pragmático na convivência entre os povos e as culturas.

Pensamos que a pedagogia do turismo, no marco das ciências da educação, apresenta duas situações de relação no binómio 'turismo – educação', que são: o papel da educação no turismo e

o papel deste na educação. Se bem que não tiveram muita tradição educativa, mesmo existindo entre eles uma conexão social e cultural, ambos os conceitos implicam vários aspectos pedagógicos: a educação soluciona muitas situações especificamente turísticas (por exemplo, a formação profissional), havendo questões interdisciplinares de conteúdo pedagógico coincidentes e relacionadas com o tempo livre, o ócio, a animação sociocultural, o meio-ambiente (meio físico-natural), o turismo (rural, ambiental e patrimonial), a convivência entre o turista (viajantes) e o povo receptor, etc.

Estamos convictos de que há implicações mútuas entre a educação/cultura e o turismo, podendo-se programar e planificar essas relações com as suas respectivas consequências (Stear, 1983). Este binómio leva-nos a estabelecer fundamentos duma pedagogia do turismo, a qual deve ser inserida no quadro das 'pedagogias de baixa densidade', dentro das Ciências da Educação, tal como a pedagogia intercultural e/ou multicultural (Colom, 1992 e 1998; Martins, 1998).

O campo de intervenção e do saber pedagógico sobre o turismo incide também na educação para a paz, na defesa do meio ambiente e na harmonia e solidariedade entre as pessoas. A pedagogia do turismo apresenta-se, assim, como uma estratégia educativa e de formação massiva nas questões da sociedade em que vivemos, constituindo um veículo de aproximação entre os povos e as culturas, respeitando a sua identidade na diversidade.

1. O turismo : uma pedagogia de 'baixa densidade'

Como já divulgámos em alguns escritos, admitimos que os tipos de educação não formal e/ou informal estão integrados nas chama-

das 'pedagogias de baixa densidade', isto é, em pedagogias cuja densidade da acção educativa se configura em função dos contextos, espaços e ambientes e, ainda, do próprio homem e da comunidade em que este vive. Estas pedagogias, contrárias às de 'alta densidade' (as que professam um tipo de educação formal e/ou curricular, como a escolar) nos seus aspectos pedagógicos (finalidades, objectivos, programações, conteúdos, metodologias, actividades, técnicas e recursos), estão minoradas ou quase não existem na actualidade nos planos de formação dos alunos.

O que são as pedagogias de 'baixa densidade'?

Sabemos que o ser humano está inserido em contextos e/ou ambientes que favorecem o seu desenvolvimento (pessoal e social) e onde as mensagens (a comunicação e as imagens) e os valores de solidariedade, de participação, de compreensão, justiça social e ambiental e a cooperação fazem parte do discurso ético-cultural e da prática educativa quotidiana (filosofia do quotidiano ou do agir). Por isso, as estratégias e os conteúdos (extra)curriculares não são por si só suficientes para alcançar uma educação verdadeiramente integral ou globalizadora.

O homem da sociedade da informação necessita, pois, de situações de 'encontro', de convivência, da prática do activismo, do dinamismo cultural e sócio-educativo, das trocas de experiências vividas no grupo/comunidade e, quando viaja e faz turismo, das relações interpessoais que estabelece com os 'outros' seres residentes de culturas diferentes, etc.

As pedagogias de 'baixa densidade' são as chamadas pedagogias da 'improvisação', da 'inovação pedagógica', que integram a educação ambiental e cultural, pois geram uma dimensão axiológica (desenvolvimento de uma 'razão axiológica', da 'consciência moral') no agir do ser humano. Efectivamente, apresentam uma intensidade ou uma densidade situacional que possibilitam a compreensão, a comunicação, a participação, a solidariedade, as relações pessoais e sociais e os processos configuradores das acções educativas. Assim, incluímos nelas todas as situações e processos (educativos, socioculturais) que permitem a aproximação não só afectiva, emocional e sensível como de empatia, de convivência comunicativa, de satisfação de interesses, de actividades, de rela-

ções, etc. Se, como explicámos anteriormente, o turismo tem um papel educativo (técnico-prático), deve pedagogicamente ser configurado por estas pedagogias, as quais tocam os parâmetros da educação não-formal e/ou informal (Trilla, 1993).

Enfim, designamos 'pedagogias de baixa densidade' todos os processos, todas as situações e os sistemas de acções educativas que, não sendo pré-pensados (programados ou planificados) com um protagonismo de obter resultados directos (com a 'densidade' do sucesso), apresentam o intuito de desenvolverem 'transferências' ('*transfert*') entre os indivíduos (amigos, familiares, conhecidos) e entre estes e as situações quotidianas. Deste modo, projectam modelos territoriais de situação, mais ou menos estruturados, possibilitadores do 'encontro' de relações interpessoais e convivências humanas entre o turista/viajante e a 'cultura', o 'ambiente' (natural e social) e o povo dessas zonas ou paragens turísticas. Por outro lado, são de 'baixa densidade' porque têm uma densidade que configura os ambientes naturais próprios dos interesses e motivações do sujeito, de modo a que este conheça melhor determinada realidade (social, cultural), comunidade, região ou país (Martins, 1998).

Deste modo, enquadrámos a pedagogia do turismo nesse tipo de 'pedagogias', pelo facto de se apoiar no 'encontro', por ser moral e operacionalmente 'pedagógica' e por apresentar aspectos educativos. Se educamos para o turismo, haverá que possibilitar a 'convivência' (pessoal, social, cultural, etc.), pois, conhecendo esses processos, o turista ou viajante identifica-se melhor com esses lugares/regiões ou países visitados.

Esta aproximação (afectiva, cultural, social e de convivência relacional) entre o 'sujeito' e a comunidade turística efectua-se por meio de: programas turísticos, projectos, planos de formação e modelos situacionais de actividades diversificadas (por exemplo: os campos de férias para os jovens; os acampamentos e o campismo em geral; os encontros estudantis e juvenis; as actividades desportivas; a divulgação turística nos meios de comunicação social; os programas turísticos municipais e regionais integrados, etc.).

2. A fundamentação pedagógica do turismo

Propomos, como áreas ou temáticas configuradoras para uma pedagogia do turismo, os seguintes seis tipos de educação:

(1.º) a educação intercultural e/ou multicultural (interculturalismo). Incluímos, axiologicamente, as questões da educação para a paz, para a solidariedade, para a cidadania, a democracia e a compreensão internacional, que têm gerado na pedagogia e nas Ciências da Educação algumas vertentes de reflexão no âmbito da educação intercultural e multicultural (Colom, 1992 ; Martins, 1997). Daí que neste interculturalismo europeu o turismo tenha grande importância, como estratégia para a compreensão e a aceitação de outras culturas (Ap, 1990; Brunner, 1991).

(2.º) a educação para a compreensão internacional (D'Amours, 1988; Jafari, 1989). Trata-se de uma estratégia (no marco da política social e da sociedade de bem-estar) para a resolução de problemas políticos, económicos e sociais. Sabemos que o turismo é uma acção/processo educativo para a paz, para a solidariedade e para a compreensão entre os povos e as culturas, devendo configurar-se como uma ideologia internacionalista desde os âmbitos axiológicos, ético-moral, cívico, cultural, etc., dados pelos sistemas educativos, pela comunidade escolar e pelos 'meios de comunicação social' e 'internet'.

(3.º) a educação ambiental e ecológica (Sureda & Colom, 1989). O desenvolvimento turístico causa impactos directos e indirectos no ambiente físico-natural, e simultaneamente no 'meio-ambiente' (natural e social), como, por exemplo, na paisagem, na urbanização, nos transportes, nos serviços, em acampamentos ('campings'), no tratamento de lixos, na poluição e destruição, nas praias, na preservação da flora e fauna, etc. É uma razão suficiente para englobar a educação ambiental nos currículos escolares dos alunos das zonas turísticas. Nestas, o turismo em geral constitui um elemento de articulação no desenvolvimento socio-económico e na realização das estratégias educativas para a preservação do 'meio-físico' natural, tal como exige a política nacional do ambiente e património, as recomendações dos organismos europeus e internacionais e, até, o

próprio sistema educativo, ao integrar curricularmente esta consciencialização em várias disciplinas do currículo (Williams, 1990). Trata-se duma preocupação axiológica humana nos alvares do próximo milénio.

(4.º) a educação para os tempos livres, para o lazer e o ócio (Bassand & Hainard, 1986; Dumazedier, 1962; Martins, 1995). É o aspecto educativo que mais se relaciona com o fenómeno turístico: estamos numa civilização do 'ócio' e do prazer. O desenvolvimento económico e turístico (regional e nacional) obriga-nos a considerar o turismo não só como uma actividade escolar (desde os primeiros níveis de ensino) e gerontológica, mas fundamentalmente não-escolar e de animação sociocultural, como podem ser os acampamentos juvenis, os campos de trabalho para jovens nas férias, os encontros internacionais, os intercâmbios culturais, empresariais e entre autarquias, etc.

As próprias políticas da juventude para os tempos livres e o interculturalismo, na União Europeia, proporcionam formas educativas assentes no turismo (viagens, contactos entre os jovens europeus, as diversas modalidades de intercâmbio entre estudantes, acampamentos ou iniciativas culturais, etc.), que ao nível institucional o valorizam pedagogicamente. Neste sentido, cremos na expansão de duas profissões relacionadas com o turismo: os animadores turísticos e os monitores, com uma acção preponderante, quer nas empresas hoteleiras, nas agências de viagens e nos municípios, quer nos campos de férias e encontros nacionais e europeus entre os jovens. A ambos os profissionais exige-se uma adequada formação pedagógica no desempenho das suas funções de intervenção.

(5.º) educação cultural e patrimonial (Martins, 1997; Patrício, 1993). Os contrastes de natureza física, humana, social, económica e cultural constituem traços dominantes da realidade nacional e europeia, que afectam o equilíbrio do desenvolvimento (regional), o qual deve ser harmonioso nos diversos sectores de produção e dos serviços. É importante o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos, e, por isso, exigimos um modelo de educação cultural inserida no sistema educativo (comunidade escolar, espaços culturais e educativos) que motive os jovens para uma utilização racional do nosso património (natural, etnográfico ar-

tístico e cultural) (Duarte, 1993). O turismo (rural, ambiental, patrimonial, etc.) mantém uma relação educativa íntima com a cultura, com o património artístico, com a gastronomia, com o modo de vida quotidiana e com os costumes das gentes de uma região ou do país.

(6.º) a educação social, cívica e ético-moral. Pretende-se inculcar nas pessoas uma consciencialização moral no seu agir para os diversos problemas da sua região e da humanidade, entre eles aqueles que afectam o 'turismo'. Trata-se de uma relação com os valores, resultantes do 'encontro' (convivência e relações humanas), com a economia (ética económica), com o urbanismo, com o património cultural e natural e, ainda, do 'contacto' do turista ou viajante com as regiões turísticas e suas culturas. A forma de inserção social e profissional dos nossos jovens deve ir acompanhada de um conjunto de valores morais que os leve a participar e a colaborar nas questões da sua comunidade (turística).

Todas estas áreas pedagógicas, desenvolvidas pelo turismo, poderão modificar os planos de formação dos trabalhadores ou empregados das empresas turísticas (Sessa, 1983: 20 ss.). O trabalhador dessas empresas, e principalmente os que mantêm um contacto com os 'turistas' (viajantes), deve estar formado na perspectiva intercultural (o impacto anual do turismo incide na compreensão entre os povos e culturas, na aceitação da diversidade cultural e no respeito pelas identidades específicas de cada um).

3. Um modelo de pedagogia do turismo

Já afirmámos que a pedagogia do turismo se centraliza em dois âmbitos, resultantes das relações entre 'educação - turismo': por um lado, a formação para o turismo e, por outro, os conteúdos e os aspectos educativos do turismo (Colom & González, 1993). Obedecendo a esta caracterização, apontamos para uma coluna vertebral da pedagogia do turismo:

1º - Formação para o turismo:

Enquadra-se no âmbito teórico-prático, intervindo elementos próprios tanto de educa-

ção formal como de educação não-formal e/ou informal (Bock & Papagiannis, 1982; Trilla, 1993).

(a) *educação formal (curricular)*. Integra as temáticas de planificação, programação, estudo de necessidades e projecção, relacionando-se com a sociologia (da educação, urbana), a orientação (pessoal, social e profissional), a organização e administração, a economia, a gestão e a planificação da educação. Exige capacidades pedagógicas (funções instrutivas) aos professores encarregados do ensino dos trabalhadores ligados ao turismo, maior extensão dos currículos de formação turística (conteúdos, objectivos, métodos, técnicas, meios/recursos, avaliação, etc.) e uma caracterização pedagógica desse ensino por níveis (formação profissional, formação técnica e/ou superior).

(b) *educação não-formal e/ou informal*. Engloba os projectos e acções extra-escolares de formação permanente e de reciclagem dos trabalhadores das empresas e organismos públicos e privados dedicados ao turismo; os planos de formação profissional no âmbito da administração e gestão nesses projectos por departamentos de recursos humanos das empresas turísticas; a formação hoteleira em hotéis-escolas ou escolas-restaurantes; os modelos de materiais e estratégias para a formação turística; os cursos de línguas; o domínio das tecnologias da informação, das relações e do 'marketing' na divulgação das zonas turísticas regionais e nacionais; etc.

2º - Aspectos e conteúdos educativos do turismo:

Este âmbito pressupõe a passagem do tipo de educação informal à formal, o que exige a sistematização e a investigação, de modo que, sendo mais teórica, oferece a possibilidade applicativa na prática de algumas áreas como: a educação para o ócio e para o tempo livre, a educação cultural, a educação ambiental, a educação intercultural, a educação para a cidadania, a educação para a compreensão internacional, a animação sociocomunitária, etc.

Vejamos os dois núcleos educativos fundamentais (Colom & González, 1993) :

- Os contributos de algumas disciplinas dentro das ciências da educação (psicologia, sociologia, antropologia, ética e moral) para

conhecer os impactos dos fenómenos turísticos na população dessas regiões turísticas e nos turistas / viajantes e das incidências dos contextos ambientais e das relações pessoais (convivência comunitária) que se estabelecem entre os turistas e os habitantes das zonas ou regiões visitadas (ao nível do comércio e dos serviços, com os empregados de hotelaria, com os profissionais intermediários, etc.).

- Os aspectos educativos do turismo: a educação para a compreensão internacional, para a solidariedade, para a democracia, para a tolerância e para a paz; a educação para a interculturalidade e/ou multiculturalidade; a educação ambiental, urbanística e patrimonial (património etnográfico, artístico, cultural, etc.); a educação para o consumo; a educação para o ócio, os tempos livres e a animação sociocultural (a nível associativo, autárquico e municipal). É essencial haver nos planos de formação dos profissionais do turismo (monitores, animadores turísticos, guias, empregados de hotelaria, empregados das agências de viagens e dos serviços turísticos, etc.) conteúdos pedagógicos.

Finalmente, a nossa proposta de uma pedagogia do turismo (enquadrada como uma pedagogia empresarial), no âmbito das '*pedagogias de baixa densidade*', deve caracterizar-se pedagogicamente, por um lado, por uma formação turística (educação formal e educação não-formal e/ou informal) e por outro por conteúdos educativos sobre o turismo inseridos nos contributos de determinadas ciências da educação, de aspectos socioculturais e da educação cultural sobre o turismo de cada país, região ou comunidade.

Reconhecemos que estes núcleos centrais evidenciam um grande interesse actual (ao nível profissional, social e de investigação), que possibilitará um leque de conhecimentos pedagógicos com novas perspectivas para a educação não-formal e/ou informal e, de modo global, conhecer melhor o funcionamento dos mecanismos psicossociais, socioculturais e etnológicos do homem, da cultura e da vida. Além disso, insistimos que o turismo necessita de uma adequada formação profissional (inicial e contínua) no sector empresarial, proporcionando novas profissões na indústria do turismo e das agências de viagens com conteúdos pedagógicos significativos, de modo que o tu-

rismo seja uma acção educativa para o usuário e para as gentes das zonas turísticas (Noel, 1992: 92-96; Orefice, 1984; Williams, 1990: 69-72).

Referências Bibliográficas

- AP, J. (1990). '*Residents perceptions research on the social impacts of tourism*'. In *Annals of Tourism Research* (Elmsford, Pergamon Press). Vol. 17, n.º 4, pp. 610-616.
- BASSAND, Michel & HAINARD, F. (1986). *Dynamique socioculturelle régionale*. Lausanne: Ed. Presses Polytechniques Romandes.
- BOCK, J.C. & PAPAGIANNIS, G. J. (Comp.s). (1982). *Nonformal Education and National Development*. N. York: Praeger.
- BRUNNER, E. M. (1991). '*Transformation of self in tourism*'. In *Annals of Tourism Research* (Elmsford-EUA, Pergamon Press). Vol. 18, n.º 2, pp. 238-250.
- COLOM, A.J. (1992). '*Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social, educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*'. In *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogia - S.E.P.* (Madrid, Sociedad Española de Pedagogia) (Documento policopiado).
- COLOM, A.J. (1998). '*Internacionalismo Pedagógico, Pedagogias de Baixa Densidade e Educação Europeia*'. In *Educare / Educere* (ESECB), Ano IV, n.º 4 (Junho), pp. 19-30.
- COLOM, A.J. & GONZÁLEZ, G. Brown (1993). '*Turismo y Educación (Bases para una Pedagogia del Turismo)*'. In *Revista Española de Pedagogia*, Ano LI, n.º 194 (Enero - Abril), pp. 57-75.
- D'AMOURS, L.J. (1988). '*Tourism a vital force for peace*'. In *The Futurist*, Vol. 22, n.º 3 pp. 23-28.
- DUARTE, Ana (1993). *Educação Patrimonial (Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres)*. Porto: Texto Editora.
- DUMAZEDIER, J. (1962). *Vers une Civilisation du loisir?* Paris : Seuil.
- JAFARI, J. (1989). '*Tourism and Peace*'. In *Annals of Tourism Research*, Vol. 16, n.º 3, pp. 439-443.
- MARTINS, Ernesto C. (1995). '*Fundamentos de Animação Sócio-Cultural no 'território' ou comunidade*'. In *Ler Educação* (ESE de Beja), n.º 16 (Janeiro/Abril), pp. 87-128.
- MARTINS, Ernesto C. (1997). '*A educação intercultural e a formação dos professores na perspectiva da Europa Unida*'. In *Educare / Educere* (ESE de C. Branco), Número Especial, Ano II, pp. 301-318.
- MARTINS, Ernesto C. (1998). '*Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de Baixa Densidade*'. (Comunicação). In *Actas do V Congresso da AEPEC - 'Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma Resposta'* (Évora de 9 a 11 de Setembro) (Documento Policopiado, 19 pp.).
- MARTINS, Ernesto C. (1999). '*Um novo desafio: educar para o turismo*'. In *Actas do 10.º Congresso do Algarve - 'Algarve pós referendo. O turismo do*

século XXI' (Silves de 16 a 17 de Abril), Silves: Rocal Clube, pp. 945-952.

- MARTINS, Ernesto C. (1999). 'A integração da pedagogia do turismo nas pedagogias de baixa densidade' (Comunicação/Painel). In *Actas do Congresso 'A investigação no Ensino Superior Politécnico'* (Santarém de 19 a 20 de Maio) (Documento policopiado de 10 páginas).
- NOEL, J.C. (1992). 'L'enseignement hôtelier devant l'avenir: Mission de l'école, rôle de l'enseignement, méthodes'. In *La Gazette Officielle du Tourisme* (Courbevoie-France), n.º10, pp. 80-99.
- OREFICE, P. (1984). *Educazione e sviluppo locale e regionale. Esperienze Europee*. Napoli: Lignori Ed.
- PATRÍCIO, M. Ferreira (1993). *A Escola Cultural (Horizonte decisivo da Reforma Educativa)*, 2ª ed., Lisboa: Texto Editora.
- SESSA, A. (1990). 'La Situation au Systeme Educatif Touristique et ses lignes de tendance'. In *Revue de Tourisme* (Berne), n.º 1, pp. 7-13.
- STEAR, L. (1983). 'Tourism Education in retrospect'. In *First Travel Educators Forum* (Macau, September, Org. Cooperative Tourism Effort), pp. 17-25.
- SUREDA, J. & COLOM, A. J. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: Ceac.
- TRILLA [Bernet], J. (1993). *La Educación fuera de la Escuela (Ámbitos no formales y educación social)*. Barcelona: Ed. Ariel.
- WILLIAMS, P. (1990). 'Tourism, Techonology and Environment'. In *Journal of Travel Research*, Vol. XXIX, n.º 2, pp. 55-72.

Rede de Bibliotecas Escolares

Manuela Tavares

Gabinete da Rede de Bibliotecas
Escolares

O conjunto das economias ocidentais industrializadas desencadeou mecanismos de progresso que permitem o acesso à informação cada vez mais rápido, fluente e globalizante, contribuindo para o surgimento de um novo conceito de economia – a *nova economia da informação*. A capacidade massiva de fornecer informação, no sentido quantitativo, o seu diferente tempo e velocidade, a sua aproximação ao tempo real e a destruição de muitas mediações clássicas entram em conflito com os mecanismos tradicionais da literacia. Mas, o facto de termos mais informação disponível não corresponde necessariamente a possuir mais conhecimento. Daí que seja necessário promover e desenvolver as competências necessárias a uma literacia adaptada à actual sociedade de informação, o que passa necessariamente pela escola e pelas bibliotecas, pensadas para novas utilizações e novos saberes. Com a expansão da sociedade de informação e a modificação dos paradigmas do ensino, aumenta a importância das bibliotecas escolares enquanto centros de recursos educativos.

Esta crescente transformação contribuiu para que, em 1996, por Despacho dos Ministérios da Educação e da Cultura, fosse criado um grupo de trabalho com o fim de analisar e propor medidas tendentes a incentivar o desenvolvimento de bibliotecas nas escolas¹, entendidas como centros de recursos multimedia de livre acesso destinados à consulta e produção em diferentes suportes. Tendo em consideração as propostas então apresentadas, foi decidido por ambos os ministérios dar início ao lançamento faseado do Programa de Instalação da Rede de Bibliotecas Escolares², de acordo com os princípios gerais, as bases e as linhas de orientação do relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”³, elaborado por aquele grupo de trabalho. De acordo com este relatório, as bi-

bliotecas escolares constituem recursos básicos do sistema educativo, sendo-lhes reconhecido um papel central nos domínios da leitura e da literacia da informação, da aquisição de competências de informação e do aprofundamento da cultura. O desenvolvimento das bibliotecas na escola deve ser entendido como um processo endógeno, se bem que estimulado e sustentado do exterior, e como uma inovação organizacional capaz de induzir mudanças na escola, sendo, nesta medida, indissociável do seu projecto pedagógico. Nesta perspectiva, devem constituir-se como núcleos fundamentais da organização pedagógica das escolas e instrumentos essenciais ao desenvolvimento curricular, às actividades curriculares não lectivas e também à ocupação dos tempos livres e de lazer.

Estas ideias-chave e a necessidade da criação de uma política coerente neste domínio possibilitaram a criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, no início do ano lectivo de 1996/97, o qual tem dirigido a sua acção para a instalação e desenvolvimento de bibliotecas escolares/centros de recursos educativos nas escolas do ensino público dos vários níveis de ensino.

Para lançamento do Programa foi criado um Gabinete no Ministério da Educação, ao qual cabe o planeamento, a coordenação e o acompanhamento do desenvolvimento da Rede de Bibliotecas Escolares.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares tem desenvolvido a sua acção através de duas modalidades de intervenção – concelhia e nacional – operacionalizadas através do lançamento de candidaturas.

A **candidatura concelhia** destina-se a apoiar escolas onde se pretende instalar, trans-

formar e desenvolver bibliotecas enquanto centros de recursos multimedia. As escolas a apoiar nesta modalidade pertencem a concelhos – actualmente 53 concelhos – previamente escolhidos de acordo com uma política de criação faseada de infra-estruturas nesta área e mediante um conjunto de critérios técnicos pré-definidos: existência no concelho de Biblioteca Municipal da Rede de Leitura Pública, disponibilidade da autarquia no apoio a projectos da educação, dimensão do parque escolar existente no concelho.

A candidatura pressupõe a apresentação pela escola de um plano de criação/desenvolvimento da respectiva biblioteca, de acordo com os princípios de base do Programa RBE. Estes projectos são analisados e seleccionados segundo um conjunto de factores, como sejam: a área disponível para a instalação da biblioteca, avaliada sobretudo em função do número de alunos da escola; a organização e apetrechamento das várias áreas funcionais; a política de constituição e actualização dos fundos documentais; a equipa de professores e auxiliares enquanto responsável pela gestão da biblioteca e pela sua dinamização em articulação com as várias estruturas da escola; o empenhamento expresso dos órgãos directivos e as contrapartidas da escola.

Após a selecção das escolas a apoiar em cada concelho, é formalizada, pela assinatura de um acordo de cooperação, a parceria entre Ministério da Educação – Escolas e Direcções Regionais de Educação – e as Câmaras Municipais. Esta cooperação entre instituições visa proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento das bibliotecas escolares, nomeadamente no acompanhamento das obras de adaptação dos espaços, escolha e aquisição de mobiliário e equipamento audiovisual e informático, selecção e tratamento dos fundos documentais e formação de recursos humanos na área das bibliotecas.

Das Câmaras Municipais espera-se o apoio dos departamentos da educação e, muito especialmente, todo o apoio logístico das bibliotecas públicas. À Biblioteca Municipal cabe, além dos aspectos acima referidos, o papel de núcleo motivador para o desenvolvimento de sistemas de cooperação, estimu-

lando a partilha de tarefas no tratamento dos fundos documentais, na disponibilização das suas próprias bases de dados, na formação formal e informal das equipas das bibliotecas e na organização de encontros regulares entre as escolas do concelho. A necessária articulação entre as bibliotecas escolares e a Biblioteca Municipal traduz-se, em muitos casos, na criação de serviços de apoio às bibliotecas escolares, designados SABE, os quais tendem a desenvolver e estruturar uma rede concelhia de bibliotecas. A autarquia assume a responsabilidade pela realização das obras de intervenção nos espaços das bibliotecas nas escolas do 1º Ciclo e, em colaboração com as equipas das escolas, participa nas tarefas de selecção e tratamento dos fundos documentais e na aquisição de mobiliário e equipamento.

A outra modalidade de intervenção, a **candidatura nacional**, dirige-se às escolas dos vários níveis de ensino que, fora das áreas geográficas abrangidas pela candidatura concelhia, desenvolvem projectos significativos de organização, gestão e dinamização das suas bibliotecas. Pretende-se, com a atribuição de um apoio financeiro, reconhecer e estimular esse trabalho. A selecção das escolas candidatas faz-se mediante a avaliação dos recursos já existentes, que constituem a base do trabalho na qual se alicerçam os seus projectos – instalações, equipamentos, fundos documentais e recursos humanos. Para a execução do programa, as escolas podem contar com a colaboração das Direcções Regionais de Educação, das Câmaras Municipais e respectivas Bibliotecas Municipais e também do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, ao qual cabe a planificação e coordenação do processo de instalação e desenvolvimento das bibliotecas e o apoio e articulação entre os parceiros envolvidos.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares dirige-se às escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No entanto, dadas as características de algumas escolas da rede escolar, houve necessidade de estabelecer prioridades no universo de escolas do 1º Ciclo, tendo-se fixado como objectivo, numa primeira fase, a integração de todas as que têm mais de 100 alunos e que, individualmente ou em agrupamento, se

candidatem. Após a integração das escolas nestas condições, é possível dar apoio a outras escolas do concelho, cuja dimensão pode situar-se entre os 20 e os 100 alunos. O apoio concedido às escolas de menor dimensão, designado “pacote”, consiste na atribuição de uma pequena verba para aquisição de equipamentos áudio, vídeo e informático, algum mobiliário e aquisição de um fundo documental mínimo. A autarquia aceita complementar o acervo de base de cada escola, disponibilizando mais documentos, em regime de rotatividade, entre as várias escolas. Até ao momento, fazem parte da rede quarenta escolas nesta situação.

Entre 1997 e 2001, integraram a RBE 854 escolas de todos os níveis de ensino, distribuídas conforme o quadro 1.

Noutra perspectiva, pode ver-se a evolução do número de escolas dos diferentes níveis de ensino, que beneficiaram dos apoios do Programa RBE a nível concelhio e nacional (quadros 2, 3 e 4).

Até agora, foi concretizado pelo Programa RBE um investimento directo nas bibliotecas na ordem dos três milhões e meio de contos (quadro 5).

Este investimento nas bibliotecas das escolas veio permitir mudanças significativas nos espaços, tornando-os mais amplos, agradáveis e ajustados à diversidade de funções que ali se realizam. Ao nível da organização das áreas funcionais, tem-se procurado criar uma flexibilidade e articulação entre elas, facilitadora da utilização integrada de todos os recursos de informação disponíveis, da produção de materiais, da leitura informal e da animação pedagógica. Embora, naturalmente, se verifiquem estádios diferentes de desenvolvimento dos projectos de bibliotecas, em número cada vez maior, notam-se indicadores positivos da apropriação deste espaço por parte da comunidade educativa, nomeadamente dos docentes, ao nível dos efeitos nas suas práticas. Os significativos testemunhos das equipas responsáveis, dão-nos conta que, dada a organização e os recursos de que dispõe a biblioteca, esta reúne condições excepcionais, facilitadoras de interacção pedagógica entre os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

ESCOLAS INTEGRADAS POR ANO E NÍVEL DE ENSINO						
NÍVEL DE ENSINO	1997	1998	1999	2000	2001	Totais
1º Ciclo	46	70	82	79	61	338
EBI EB 23 ES	78	87	106	176	69	516
Total	124	157	188	255	130	854

quadro 1

Escolas, por nível de ensino, integradas no âmbito da candidatura concelhia					
DRE	1997-2001				
	EB1	EBI	EB23	ES	Totais
NORTE	110	3	61	32	206
CENTRO	51	5	25	17	98
LISBOA	86	9	39	49	183
ALENTEJO	20	2	9	10	41
ALGARVE	20	2	18	7	47
Total	287	21	152	115	575

quadro 2

Escolas, por nível de ensino, integradas no âmbito da candidatura nacional					
DRE	1997-2001				
	EB1	EBI	EB23	ES	Totais
NORTE	10	2	40	25	77
CENTRO	4	4	25	17	50
LISBOA	31	3	42	42	118
ALENTEJO	5	5	13	3	26
ALGARVE	1	0	6	1	8
Total	51	14	126	88	279

quadro 3

Escolas, por nível de ensino, integradas no âmbito das candidaturas concelhia e nacional					
DRE	1997-2001				
	EB1	EBI	EB23	ES	Totais
	CC/CN	CC/CN	CC/CN	CC/CN	
NORTE	120	5	101	57	283
CENTRO	55	9	50	34	148
LISBOA	117	12	81	91	301
ALENTEJO	25	7	22	13	67
ALGARVE	21	2	24	8	55
Total	338	35	278	203	854

quadro 4

Apoio Financeiro às Escolas no âmbito da intervenção concelhia e nacional			
	Cand. Concelhia	Cand. Nacional	Total
1997	453.800	80.000	533.800
1998	584.500	109.200	693.700
1999	599.500	150.750	750.250
2000	594.500	85.000	679.500
2001	612.500	148.000	760.500
Totais	2.844.800	572.950	3.417.750

quadro 5

Recursos Humanos e Formação

O sucesso e o desenvolvimento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares assenta em grande medida nos recursos humanos que asseguram o funcionamento das bibliotecas. Como o trabalho de gestão e coordenação da biblioteca implica uma especificidade em domínios muito variados, deve ser constituída uma equipa de docentes e auxiliares de acção educativa, com saberes e experiências diversificadas, cuja dimensão e composição varia conforme as situações específicas. Esta equipa, liderada por um professor coordenador, deve garantir o planeamento, organização, funcionamento e dinamização das bibliotecas, sendo-lhe exigido um conjunto de aptidões e competências acrescidas em domínios como gestão dos projectos e da informação, ciências documentais, produção e difusão de recursos de informação e animação.

Para responder a esta exigência fundamental, a Rede de Bibliotecas Escolares beneficia, desde 1998, de uma cota de destacamentos – actualmente 141 – e de um crédito horário para os docentes em exercício de funções nas bibliotecas escolares, respectivamente para o 1º Ciclo do Ensino Básico e para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A formação dos elementos destas equipas, docentes e auxiliares da acção educativa, tem sido realizada no quadro da lei geral relativa à formação de professores e agentes da educação, promovida por Centros de Formação de Associação de Escolas, Escolas Superiores de Educação, Universidades e Associações Profissionais. Porque o desenvolvimento das bibliotecas exige, cada vez mais, dos responsáveis das equipas as referidas competências e tem constituído uma preocupação o alargamento e a diversificação da oferta de acções no âmbito das bibliotecas, quer no domínio da formação contínua, quer noutras modalidades, como os cursos de especialização, de pós-graduação e de mestrado.

Correspondendo às expectativas de todos quantos têm vindo a desenvolver trabalho nas bibliotecas, foram criadas no Ministério da Educação as carreiras de técnico superior BAD e de técnico profissional BAD¹, a integrar os quadros de vinculação regionais e os quadros de

afecção das escolas ou agrupamentos de escola. Pese embora o esforço e o investimento feitos em formação nesta área, por um largo número de auxiliares da acção pedagógica que desempenham funções nas bibliotecas, ainda não foram regulamentadas as carreiras nem elaborado o respectivo regime de transição, o que cria instabilidade em quantos nela trabalham, dificultando a tão desejada fixação de técnicos nas bibliotecas.

Orientação e apoio técnico

Paralelamente a estas acções, o Programa RBE editou, em 1998, um conjunto de estudos e documentos de apoio técnico para as escolas, no que respeita à elaboração do projecto de adaptação de instalações, definição de uma política documental, constituição dos respectivos catálogos, desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem a biblioteca no currículo escolar e definição de linhas orientadoras da formação dos docentes que constituem as equipas.

O Programa tem tido implicações no que diz respeito às tipologias dos novos edifícios escolares e ao mobiliário-base para apetrechamento das bibliotecas nas novas escolas. Neste sentido, foram introduzidas, nos projectos-tipo das escolas, alterações para aproximar o desenho dos espaços afectos às bibliotecas das novas construções escolares às orientações definidas a esse respeito.

A construção de um sistema de informação para as bibliotecas escolares, de que a informatização constitui apenas o primeiro passo, é essencial ao desenvolvimento de uma rede de bibliotecas que não pode conceber-se apenas em termos de cobertura geográfica ou de articulação entre bibliotecas da mesma área. É no âmbito desta concepção de rede que a internet pode e deve desempenhar um importante papel, ao permitir o estabelecimento de ligações virtuais e distribuídas, a baixo custo, a todas as escolas que lhe tenham acesso.

Algumas das nossas bibliotecas ainda não têm qualquer instrumento de trabalho para tratamento técnico dos seus documentos, daí que este Gabinete tenha procurado adoptar uma ou mais aplicações de gestão biblioteconómica. A definição de uma solução normalizada permite, de uma forma institucional, criar condições

que minimizem as tarefas repetitivas em cada biblioteca e facilitem a partilha de recursos de informação. Vêm sendo realizados, com o apoio das Direcções Regionais, concursos de aquisição de software, com base em especificações funcionais e técnicas dos sistemas de gestão previamente definidas. Decorrente destes concursos, já foi seleccionado e distribuído software normalizado por um conjunto de escolas.

Decorridos 5 anos sobre o lançamento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, em jeito de balanço, podemos afirmar a existência de um conjunto significativo de bibliotecas com espaços adaptados às diferentes funcionalidades a integrar num centro de recursos educativos, equipamentos e mobiliário específico, fundo documental diversificado e mais actualizado, um professor coordenador ou equipa responsável com uma formação mínima para o exercício das suas funções. De uma maneira geral, as alterações introduzidas nas bibliotecas vieram desencadear uma intensificação da utilização daquele espaço e mudanças graduais de todos, face ao saber e à aprendizagem. Tratando-se de um processo, a apropriação da biblioteca por toda a comunidade educativa vai sendo feita de forma natural e progressiva e de acordo com um conjunto de etapas e metas que se estabelecem ao ritmo do desenvolvimento de cada projecto. O desenvolvimento deste Programa tem evidenciado que o envolvimento das escolas na biblioteca depende em grande parte dos órgãos de gestão, a quem, em última análise, cabe um papel central no processo de apropriação deste projecto de inovação e nas dinâmicas a imprimir àquele espaço.

Do ponto de vista da evolução de um Programa deste tipo, naturalmente que as pressões e a rapidez das transformações da sociedade, por um lado, e, por outro, a experiência, tendem a aperfeiçoar e aprofundar o conjunto de medidas de política global inicialmente traçadas, para a instalação e um desenvolvimento consistente da Rede de Bibliotecas Escolares. Neste sentido, definiu-se um sistema de intervenção baseado na colaboração e na partilha de responsabilidades entre entidades a nível central, regional e local, no sentido de assegurar uma resposta às escolas em termos operacionais, de apoio técnico e formação. O

modelo do Programa assentando em candidaturas locais e nacionais permitiu um apoio mais amplo e diversificado às escolas, contribuindo para a difusão e interiorização de um novo conceito de biblioteca que hoje é partilhado pela generalidade de escolas que se candidatam à RBE.

Os recursos humanos que vêm desenvolvendo funções na biblioteca representam os intervenientes fundamentais no sucesso do projecto, daí que se procure sensibilizar as entidades directa e indirectamente envolvidas no Programa para a importância da formação dos docentes e quadros técnicos, para a atribuição de destacamentos e créditos horários e para a criação de um enquadramento jurídico de carreira BAD.

Dada a natureza deste Programa, só gradualmente se irão vendo os resultados da sua aplicação, traduzidos numa cada vez maior e mais diversificada utilização de serviços e meios de cultura e educação, na melhoria das competências de informação dos alunos e na adopção de uma pedagogia cada vez mais centrada nos recursos.

Notas

¹ Despacho Conjunto 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro.

² Despacho Conjunto 184/ME/MC/96 de 6 de Junho – Criação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares.

³ “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” – Isabel Veiga et al. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

⁴ Dec.-Lei nº 515/99 de 24 de Novembro.

Criação e desenvolvimento de bibliotecas escolares: Problemas e orientações estratégicas

Fernando Oliveira

Escola Superior de Educação de Portalegre

A criação de uma biblioteca num estabelecimento de ensino constitui uma inovação que, potencialmente, questiona e/ou põe em causa a organização curricular clássica, apontando para o desenvolvimento de um modo de trabalho pedagógico baseado na pesquisa e no trabalho de projecto, como metodologias de aprendizagem (Canário, 1992a). O aumento da importância relativa dos espaços e dos tempos consagrados a actividades autónomas de pesquisa e produção de informação, por parte dos alunos, favorece outras formas de interacção, outro tipo de relações de poder e de relação com o saber, no interior das situações pedagógicas, e permite que o aluno se afirme como sujeito activo do seu processo de aprendizagem (Oliveira, 1998, p. 87).

Numa perspectiva mais global, não reduzida à organização curricular, a biblioteca pode contribuir para um enriquecimento do estabelecimento de ensino, entendido como “meio de vida” de uma comunidade educativa. Em suma, a criação de uma biblioteca escolar corresponde a um processo de inovação que pode permitir otimizar as potencialidades educativas do estabelecimento de ensino, nas suas vertentes formais e informais.

Contudo, a biblioteca constitui, à partida, um novo sistema de recursos cujo uso não está pré-definido e permanece virtual (Gaillot e Gaillot, 1987). A possibilidade de os equipamentos e recursos de informação disponibilizados favorecerem práticas inovadoras e enriquecerem o ambiente educativo da

escola não é independente das orientações e soluções adoptadas na gestão e animação da biblioteca.

Em Portugal, o desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares tem sido assumido como uma prioridade da política educativa dos anos 90. Porém, a observação, “no terreno”, da diversidade de experiências de criação de bibliotecas escolares permite identificar dificuldades recorrentes que comprometem o aproveitamento das suas potencialidades educativas. Saliente-se, em particular, a natureza conflitual do processo de criação de uma biblioteca, susceptível de dificultar a sua legitimação no contexto organizacional em que se integra (a escola); a dificuldade em mobilizar os potenciais destinatários (professores, alunos, funcionários) para participarem na construção do projecto e se apropriarem dos recursos disponibilizados; a dificuldade em fazer da biblioteca um dispositivo com capacidade para contrariar a dispersão e o subaproveitamento de recursos; a escassez de meios e apoios humanos especializados.

Estas dificuldades tornam claro que a criação de uma biblioteca numa escola é antes de mais um processo de natureza humana não redutível ao conjunto de operações técnicas que envolve. Do nosso ponto de vista, uma equipa de professores responsável pelo desenvolvimento de uma biblioteca deve entender que o seu trabalho consiste na “pilotagem” de um processo de inovação organizacional que exige da sua parte uma

dezembro de 2001 **aprender**

visão estratégica traduzida, nomeadamente, nas seguintes preocupações:

- Integrar a criação da biblioteca num projecto educativo de natureza global;
- Compreender o carácter conflitual do desenvolvimento da biblioteca e assumir-se como gestora de conflitos;
- Assegurar um apoio explícito e permanente dos órgãos de gestão da escola;
- Gerir os recursos considerando à partida a necessidade de reorganizar e reaproveitar recursos internos;
- Facilitar e promover a apropriação da biblioteca pela população a que se destina.

1. Integrar a biblioteca num projecto educativo

O desenvolvimento de uma biblioteca escolar, concebida como centro de recursos multimédia, não deve ser entendido como uma iniciativa pontual, confinada a um território próprio no contexto em que se insere, mas sim como uma estratégia global para melhorar o funcionamento do estabelecimento de ensino e otimizar as suas potencialidades educativas. Uma biblioteca escolar constitui uma inovação organizacional (Canário, 1998, pp. 10-14), de natureza global, com potenciais implicações em todos os aspectos da vida da escola: organização dos espaços e dos tempos, modalidades de acção educativa, modos de trabalho pedagógico, relações entre os diferentes intervenientes da acção educativa, etc.

Nesta perspectiva, ganha sentido a necessidade de a biblioteca (o seu projecto de desenvolvimento e planos de acção) se integrar num projecto educativo global de escola, que garanta a existência de um imprescindível consenso em torno das suas finalidades e orientações estratégicas, e que lhe confira uma identidade própria: nomeadamente, uma política documental e um programa de actividades de animação e formação, coerentes com as especificidades do contexto, com as características, necessidades e interesses dos potenciais utilizadores, com os objectivos do projecto educativo.

2. Compreender o carácter conflitual do processo de criação e desenvolvimento da biblioteca e assumir-se como gestora de conflitos

A criação e o desenvolvimento de uma biblioteca num estabelecimento de ensino desencadeia um “jogo” micro-político de negociações, de interdependências, de alianças e acordos tácitos; é inevitavelmente um processo negocial e conflitual, principalmente porque engendra mudanças nas zonas de poder ou de influência dos diferentes actores. Como reconhece a generalidade das equipas de professores responsáveis pela gestão e animação de bibliotecas (ver, a título de exemplo: Equipa do CRE, 1994, p. 206), a reorganização interna de recursos inerente à criação de uma biblioteca gera conflitos, na medida em que contraria privilégios e hábitos adquiridos. Por exemplo, a afectação exclusiva de recursos a disciplinas, professores ou projectos diversos é contraditória com o princípio de que toda a documentação disponível deve estar reunida na biblioteca e organizada de modo a permitir o livre acesso de todos os utilizadores a todas as categorias de documentos.

O reconhecimento de que a produção de uma inovação numa escola, enquanto processo social, é necessariamente conflitual coloca qualquer equipa de professores responsável pela gestão e animação de uma biblioteca perante a necessidade de compreender as dimensões conflituais do projecto que desenvolve (atendendo às particularidades do contexto), e de assumir a gestão dos conflitos como uma vertente fundamental do seu trabalho quotidiano. Um trabalho que não pode, pois, ser entendido como um mero conjunto de operações técnicas, dada a natureza humana do processo de desenvolvimento de uma biblioteca escolar.

3. Assegurar um apoio explícito e permanente dos órgãos de gestão da(s) escola(s)

A existência de tensões conflituais pode traduzir-se em situações de bloqueio ou, pelo contrário, funcionar como elemento potenciador

de processos de aprendizagem colectivos, numa dinâmica de mudança em que se encontram sucessivos ajustes e pontos de equilíbrio. A avaliar pelas conclusões da investigação nacional e internacional relativa a este problema, o êxito de um tal processo depende em larga medida da possibilidade de se poder contar com um apoio efectivo dos órgãos de gestão da escola. Na ausência deste apoio, afirma Gather Thurler (1991), “a legitimidade da mudança torna-se difícil, o que reforça a desconfiança dos indecisos e dos cépticos face aos colegas activos” (p. 14). Assegurar o apoio explícito e permanente dos órgãos de gestão afigura-se-nos, pois, uma orientação estratégica facilitadora da gestão de conflitos, contribuindo para a afirmação progressiva das mudanças decorrentes da criação e do desenvolvimento da biblioteca.

4. Gerir os recursos com sentido estratégico, reorganizando e reaproveitando recursos internos

Parte-se frequentemente do princípio de que uma inovação só é viável se for possível dispor de recursos suplementares (materiais, humanos ou financeiros) fornecidos às escolas. Ora, a investigação educativa não só não tem comprovado qualquer relação directa e linear entre a quantidade de recursos disponíveis para experiências de inovação pedagógica e a qualidade dos seus resultados, como tem revelado que o sucesso destas experiências depende menos de recursos exógenos do que de uma forma nova de inventariar os recursos existentes e organizá-los de outra maneira (Canário, 1992b, pp. 170-172). O fornecimento de recursos a partir do exterior não é por si só um factor gerador de dinâmicas de mudança, embora possa enriquecê-las e alimentá-las. A coexistência do relativo fracasso de bibliotecas escolares com óptimos espaços e muito bem equipadas, que contaram com apoios significativos da Administração Central, com o sucesso de projectos mais modestos, desenvolvidos principalmente com recursos internos, é bem ilustrativa desta realidade.

Não se trata de negligenciar a necessidade de haver um sistema de incentivos e apoios da Administração Central, Câmaras Municipais e instituições de formação, mas de reconhecer

que é a capacidade de identificar e gerir os recursos endógenos em função das necessidades decorrentes de um projecto que constitui o ponto de partida para angariar recursos externos, garantindo a sua plena rentabilização. Importa, pois, começar por encarar a necessidade de reorganizar e reaproveitar, numa lógica diferente, os recursos já existentes no estabelecimento de ensino. Alguns exemplos: reorganização de espaços, gestão integrada de créditos horários disponíveis, reaproveitamento selectivo de equipamentos e de fundos documentais de antigas bibliotecas, gestão integrada de equipamento audiovisual disperso, articulação de diferentes projectos e actividades existentes na escola (Oliveira, 1997, pp. 65-67).

5. Facilitar e promover a apropriação da biblioteca pela população a que se destina

a) Organizar e gerir o fundo documental segundo critérios que favoreçam a aproximação dos utilizadores dos recursos disponibilizados

Sem a pretensão de esgotar uma questão com múltiplas dimensões e implicações, saliente-se apenas dois aspectos:

- Diversificar o fundo documental

Uma biblioteca com um fundo documental diversificado do ponto de vista das linguagens e dos suportes é, potencialmente, um lugar mais atractivo que a tradicional biblioteca escolar onde o documento se confunde com o impresso (com claro predomínio do livro). Um dos traços distintivos de uma biblioteca escolar adaptada ao nosso tempo deve consistir na natureza multimédia da documentação que recolhe, organiza e disponibiliza (Veiga, 1996, p. 3). A diversidade documental, pensada em função dos interesses e das necessidades dos utilizadores, afigura-se, pois, como um critério fundamental da política documental de uma biblioteca.

- Garantir o acesso livre e directo a toda a documentação disponível

Toda a documentação disponível deve encontrar-se reunida na biblioteca, submetida

dezembro de 2001 **aprender**

a um tratamento unitário e organizada de modo a permitir o acesso directo e livre de todos os destinatários (professores, alunos, funcionários...) a todas as categorias de documentos. Referimo-nos a um critério de gestão de sistemas documentais em estabelecimentos de ensino, aceite e valorizado a nível internacional: a unicidade documental. A adopção deste critério, ao mesmo tempo que permite potenciar a informação contida em cada documento (a informação a extrair de um documento depende do ponto de vista a partir do qual é "interrogado"), promove a aproximação do utilizador da informação disponível.

b) Assumir a animação/formação como uma prioridade

O desenvolvimento de actividades nos domínios da animação e formação, ao mesmo tempo que constitui a possibilidade mais pertinente de a biblioteca prosseguir as suas finalidades educativas, em consonância com os objectivos do projecto educativo em que se integra, difunde as potencialidades da biblioteca junto dos destinatários, facilitando uma progressiva "descoberta" das vantagens proporcionadas. A assunção dessas actividades como uma prioridade enquadra-se, pois, numa estratégia que visa simultaneamente otimizar as potencialidades educativas da biblioteca e promover a apropriação dos recursos disponibilizados pelos utilizadores.

c) Fazer da biblioteca um lugar não "escolarizado"

Para que uma biblioteca não seja remetida para um lugar periférico e marginal no contexto em que se situa, mas antes contribua para potenciar os processos de ensino-aprendizagem, é condição necessária que interfira com a organização curricular do estabelecimento de ensino e se articule com as actividades da sala de aula. Contudo, a criação de uma biblioteca escolar não deve ser entendida como uma mera extensão do espaço aula, mas como uma maneira de otimizar as potencialidades formativas da escola (encarada como "meio de vida" de alunos, professores e funcionários), nas suas vertentes formais e informais (Canário, 1996, p. 61).

Uma biblioteca deve apresentar-se como um espaço onde o aluno gere autonomamente o seu tempo, define ele próprio os seus ritmos de trabalho, movimenta-se livremente pelas diferentes zonas e tem acesso livre e directo (não condicionado pelos adultos) a todos os documentos, materiais e equipamentos. Deve ser um espaço onde os alunos, trabalhando individualmente ou em pequenos grupos, desenvolvem actividades escolares, mas também actividades do seu interesse pessoal não relacionadas com as disciplinas. É um espaço vocacionado para o trabalho de pesquisa e de produção, mas é também um espaço com uma vertente lúdica. Refira-se ainda que não deve existir qualquer obrigatoriedade de frequentar a biblioteca; em particular, a frequência da biblioteca não deve associar-se a obrigações ou penalizações de ordem disciplinar. Em suma, uma biblioteca deve possuir características e obedecer a princípios de funcionamento que a diferenciem claramente do espaço sala de aula. Importa que seja encarada pelos utilizadores, e em particular pelos alunos, como um território de autonomia e liberdade, por forma a que seja amplamente apropriado por todos, nomeadamente por aqueles que, perante critérios de organização da biblioteca de natureza escolar, seriam os primeiros a afastar-se: referimo-nos aos alunos cuja relação com a instituição escolar se caracteriza por dificuldades de vária ordem.

Neste sentido, promover a apropriação da biblioteca pela população a que se destina, otimizando as suas potencialidades educativas, passa também pela preocupação estratégica de evitar a "escolarização" deste dispositivo.

Referências bibliográficas

- Canário, R. (1992a). "O estabelecimento de ensino no contexto local". In *Inovação e projecto educativo de escola* (R. Canário, coord.). Lisboa: Educa, pp. 57-85.
- Canário, R. (1992b). "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos". In *As organizações escolares em análise* (A. Nóvoa, coord.). Lisboa: D. Quixote/IEE, pp. 163-187.

- Canário, R. (1996). "Que futuro para as bibliotecas escolares?" *Noesis*, nº 37, pp. 60-62.
- Canário, R. (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Equipa do CRE (1994). "Um centro de recursos na Escola Marquesa de Alorna". *Colóquio, Educação e Sociedade*, 6, pp. 203-226.
- Gaillot, R. e Gaillot, Ph. (1987). *Le CDI, une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation*. Tours: CDDP Indre et Loire.
- Gather Thurler, M. (1991). *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*. Université de Genève et Fribourg (texte policopié).
- Oliveira, F. (1997). *Construção de um centro de recursos educativos num estabelecimento de ensino: estudo de um caso de formação na acção*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado).
- Oliveira, F. (1998). "Criação de um centro de recursos num estabelecimento de ensino: uma experiência formativa em contexto de trabalho". *Aprender*, nº 21, pp. 79-95.
- Veiga, I., coord. (1996). *Rede de Bibliotecas Escolares. Relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.

O Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior. O modelo de Erikson e Marcia a propósito da construção da identidade

Isabel Silva

Escola Superior de Educação de Portalegre

A expressão “jovem adulto” tem sido utilizada para caracterizar um novo estágio de desenvolvimento, um período próprio do desenvolvimento psicológico, situado entre o fim da adolescência e o início da idade adulta (17/18 a 21/22 anos) e relativo aos anos de frequência do ensino superior.

De facto, para muitos jovens a frequência do ensino superior é uma das maiores transições de vida. Viver longe dos pais e dos amigos, ajustar-se ao regime académico, assumir responsabilidades pelas tarefas do dia-a-dia, desenvolver uma nova rede de relações com os pares e com os membros da instituição, adquirir um conjunto de valores e um sistema ético como guia do comportamento confronta o adolescente/jovem adulto com novos desafios adaptativos.

Estes desafios, entre outros, circunscrevem-se ao domínio do desenvolvimento psicossocial, que tem recebido considerável atenção na literatura (Erikson, 1963, 1968; Chickering e Reisser, 1993; Heath, 1977; Havighurst, 1979; Loevinger, 1982; Marcia, 1966, 1986).

Os modelos ou teorias psicossociais conceptualizam o desenvolvimento como um processo que envolve a realização de uma série de tarefas desenvolvimentistas. Como consequência da progressão em idade (influenciada por processos maturacionais, psicológicos e biológicos) e como consequência das influências ambientais e sócio-culturais, os indivíduos são confrontados com uma série de tarefas. O sucesso individual na resolução de cada tarefa afecta a resolução das

tarefas seguintes e, conseqüentemente, o desenvolvimento psicossocial. As tarefas de desenvolvimento incluem mudanças qualitativas no relacionamento do indivíduo consigo próprio e com os outros, bem como na forma de pensar, sentir, agir e valorar.

De uma maneira geral, as teorias e a investigação empíricas realizadas neste domínio indicam como determinantes no desenvolvimento psicossocial a fase da adolescência e a do jovem adulto, já que as mudanças na primeira parecem influenciar as aquisições da segunda, as quais, por sua vez, assumem um carácter estável ao longo do ciclo da vida. Os estudos centram-se, fundamentalmente, na aquisição da identidade e no desenvolvimento de relações interpessoais íntimas e maduras, que conduzirão à aquisição de uma maior autonomia e independência familiar.

Erikson, autor pioneiro no estudo do desenvolvimento psicossocial ao longo do ciclo da vida, foi um dos primeiros a abordar as questões da construção da identidade e da formação da intimidade. Marcia, continuador dos estudos de Erikson, coloca maior ênfase nas fases específicas da formação da identidade.

Dedicamos este artigo à explicitação dos conceitos que norteiam os seus quadros conceptuais. Abordaremos, num momento posterior, modelos que procuram caracterizar o modo como o estudante do ensino superior se desenvolve e avaliar as mudanças produzidas, mudanças essas que são, ou podem ser, influenciadas pelos contextos de vida associados ao meio académico.

Erikson, influenciado pelas correntes psicodinâmicas, encara o desenvolvimento do ponto de vista do ciclo vital, como um processo contínuo que se inicia na concepção e termina com a morte. O autor construiu um esquema completo do desenvolvimento humano, traçando aquilo a que ele chamou “as oito idades do homem”.

No desenvolvimento da sua teoria, Erikson sublinha dois aspectos concomitantes. Um primeiro, designado como aspecto individual, ontogenético e endógeno, sugere que o desenvolvimento obedece a uma sequência pré-determinada; um segundo diz respeito ao aspecto sócio-cultural, filogenético e exógeno e destaca as inflexões no desenvolvimento como resultado das influências educativas.

Para o autor, cada fase ou etapa de desenvolvimento caracteriza-se por uma tentativa de conciliação dos aspectos relativos à maturação cognitiva, crescimento físico e exigências sociais.

Ao elaborar o quadro geral da evolução psicológica do ser humano, Erikson reúne as fases de evolução libidinal (estádios clássicos do desenvolvimento psicosssexual de Freud) com as fases de evolução do eu. Cada fase ou etapa de evolução caracteriza-se por momentos críticos de crescimento, denominados crises psicossociais, em que o indivíduo tem de decidir entre o progresso e a regressão, a integração e a estagnação (Erikson, 1976, p. 246).

O termo crise é utilizado para designar um período decisivo, necessário e de grande vulnerabilidade. A crise é formulada em termos de conflito entre duas posições. Se for ultrapassada, e portanto resolvida de forma satisfatória, predispõe o indivíduo para abordar crises mais tardias com mais vitalidade. Se não for resolvida de modo positivo, pode conduzir a um retrocesso a estádios anteriores.

A resolução do conflito assegura a aquisição de uma “virtude” que contribuirá progressivamente para construir as “forças do eu”. Os conflitos são sempre “normativos, comuns e habituais, pelos quais cada criança deve passar e de que cada adulto conservará os vestígios na sua personalidade” (Claes, 1985, p. 153).

Erikson propõe oito estádios de desenvolvimento. Os quatro primeiros estádios têm vindo a ser apoiados pela investigação empírica e são designados como: a) pequena infância,

que se traduz pelo conflito confiança *versus* desconfiança; b) primeira infância, caracterizada pelo conflito autonomia *versus* dúvida; c) idade do jogo, em que o conflito se processa entre a iniciativa *versus* culpa; d) idade escolar, em que emerge o conflito entre a capacidade *versus* inferioridade. Os estádios que se lhe seguem são designados como adolescência e jovem adulto.

O adolescente e o jovem adulto

Erikson introduz o conceito de identidade na linguagem psicológica, constituindo a aquisição da identidade a tarefa maior da personalidade durante o desenvolvimento. A adolescência (período que se estende dos 13 anos aos anos do ensino superior) ocupa um papel central nesta construção progressiva, oscilando entre o conflito da identidade e da confusão de identidade.

Durante esta etapa, o eu é chamado a operar uma recapitulação do conjunto das identificações da infância, com vista a absorvê-las numa nova configuração de identidade, que permitirá enfrentar as tarefas da vida adulta. A identidade do eu é, nas palavras de Erikson, “a experiência acumulada de capacidades do ego para integrar todas as identificações com as vicissitudes da líbido, com as aptidões fundadas nos dotes naturais e com as oportunidades oferecidas nas funções sociais” (Erikson, 1976, p. 241).

A noção de identidade do eu apoia-se em três eixos de representação: a consciência de uma continuidade temporal; a experiência de semelhança consigo próprio; a coesão e integração dinâmica no seio de uma unidade funcional de elementos através dos quais “eu me reconheço”, diferenciando-me daqueles que “não se parecem nada comigo”.

O adolescente confronta-se com a tarefa de solidificar o eu, estabelecer os seus limites e adquirir auto-conhecimento. Tal tarefa é realizada, em larga medida, pela distinção entre o eu e os outros, particularmente aqueles que foram cruciais na infância – os pais. Alguns modelos enfatizam, precisamente, o papel da relação pais – adolescentes como o primeiro veículo pelo qual o adolescente desenvolve competências interacionais, afectivas e de resolução de problemas que, individualmente e colectivamente, promovem a formação de uma

identidade adaptativa (Lopez, Watkins, Huntonshoup, 1992).

Erikson vê na adolescência um novo período de latência de preparação para a integração social. Assim como a latência tinha sido apontada por Freud como a mais favorável para a aprendizagem escolar, a latência juvenil de Erikson será o período de entrada para a aprendizagem social.

É um período de espera, designado por Erikson como moratória psicossocial, oferecido pela sociedade para a integração dos elementos de identidade atribuídos às fases da infância. Este período, que tende a ser cada vez mais ampliado (pelo intervalo de tempo cada vez maior entre o começo da vida escolar e o acesso final do adolescente ao mundo do trabalho especializado), dá ao jovem a possibilidade de livre experimentação de papéis antes da entrada definitiva no mundo dos adultos.

A crise de identidade ocorre neste período de moratória. Se a pressão social e institucional para assumir compromissos adultos é grande, pode conduzir o adolescente à confusão de identidade. Esta pode manifestar-se, por exemplo, pela incapacidade de decisão quanto à escolha de uma profissão, pela indefinição de papéis sexuais, pela impossibilidade de estruturar uma visão do mundo, única e pessoal. A confusão de identidade evoca os estádios prévios a que se encontra interligada.

Do primeiro estágio, o adolescente herda a perspectiva temporal e a capacidade para se projectar no futuro ou, em oposição, a difusão desta perspectiva concretizada por comportamentos caracterizados pela apatia e imobilidade. A ausência de confiança básica nos prestadores de cuidados torna o adolescente inseguro.

Do segundo estágio, o adolescente herda a certeza de si ou, o seu oposto, o sentimento de vergonha e dúvida que ilustram o fracasso da autonomia e da aceitação de si próprio.

Do terceiro estágio, herda a culpa ligada ao fracasso da resolução da crise de iniciativa e conduz o adolescente à fixação em papéis menos recomendáveis, ou o recurso a actividades mais ou menos delituosas.

Do quarto estágio, resulta, pela centração na inferioridade, um sentimento de incompetência na escolha de uma actividade ocupacional ou na resolução de tarefas. A contribuição deste último estágio é de grande importância, pois, em

geral, é a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional o que mais perturba os jovens.

A fase seguinte corresponde ao jovem adulto e o conflito centra-se em intimidade *versus* isolamento. O autor considera que a resolução da crise de identidade é um pré-requisito para a resolução deste conflito. Quando o indivíduo se identifica consigo próprio, passa a funcionar como um adulto autónomo e vai construindo a capacidade de se comprometer numa relação íntima. O estabelecimento de relações íntimas e duradouras e de compromissos na relação de amor corresponde, precisamente, a uma das tarefas do jovem adulto. A capacidade para a intimidade é, nas palavras de Douvan, “a disposição e habilidade para nos comprometermos em relações afectivas próximas” (1990, p. 191).

Para Erikson, a noção de intimidade vai mais além do que a mera realização sexual. A intimidade pode existir sob variadas formas, nas relações de amizade, de amor e de união com o mesmo sexo ou com o sexo oposto. Inclui o desejo de envolvimento emocional e engloba, também, a definição do que significa ser “homem” ou “mulher”. A delimitação das diferenças sexuais é, para Erikson (1968), condição fundamental para a assunção de papéis sexuais adequados à vivência em sociedade.

O pólo oposto da intimidade é o isolamento, “a tendência a isolar e, se necessário, destruir aquelas forças e pessoas cuja essência parece perigosa para o próprio e cujo território parece invadir o âmbito das próprias relações íntimas” (Erikson, 1976, p. 243). O isolamento pode ocorrer no espaço relacional, tal como a intimidade pode existir na ausência física do parceiro. Para Erikson, a resolução da crise resulta de um equilíbrio ideal entre intimidade e isolamento que permite, ao mesmo tempo, privacidade e comunhão entre os parceiros (Kroger, 1989, p. 29).

Uma questão controversa focada na literatura é relativa à relação entre identidade e intimidade. Do trabalho de Erikson sobressai a ideia de que o autor acredita que as questões da resolução da identidade são anteriores às questões da intimidade, para ambos os sexos. Compromissos com outras pessoas, antes da resolução da identidade, terão implicações profundas (negativas) na negociação das questões da idade adulta.

Contudo, alguns autores, como Franz e

White (1985) sugerem que, no caso das mulheres, o contexto cultural pode colocar obstáculos à resolução da identidade. Na verdade, em algumas situações, a mulher é conduzida a assumir papéis de mãe e de esposa que supõem uma intimidade prematura, uma vez que a identidade ainda não está consolidada.

Em pesquisas efectuadas com base no estatuto de identidade e de intimidade (Levitz-Jones & Orlofsky, 1985) concluiu-se que nos rapazes há uma relação entre a resolução da identidade e a maturidade nas relações interpessoais, enquanto que nas raparigas esta relação é menos visível. Os autores sugerem que, neste último caso, possa existir uma inversão das crises de identidade e intimidade.

Gilligan (1982, 1997) destaca a existência nas jovens de situações simultâneas de conflitos de identidade e de intimidade. A autora equipara os conceitos de identidade e de intimidade às noções de individuação e de vinculação. Para Gilligan, o processo de vinculação, isto é, a capacidade para estabelecer relações vinculativas com outrem, está intimamente relacionado com a intimidade.

Erikson, por sua vez, ao considerar a identidade como patamar central do desenvolvimento, negligencia o processo de vinculação, implícito na crise de intimidade e essencial ao desenvolvimento psicossocial das raparigas.

Situando-se no mesmo quadro teórico que Gilligan, alguns estudos (Moore, 1987; Lapsley, Rice & Shadid, 1989; Lapsley, Rice & Fitzgerald, 1990; Kenny & Donaldson, 1991, 1992) indicam que a construção da identidade não se processa do mesmo modo nos indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. As mulheres constroem a sua própria identidade socorrendo-se da manutenção dos laços afectivos e do suporte emocional dos pais, renegociando constantemente as suas relações no sentido de atingirem mais autonomia na idade adulta (Moore, 1987).

Estes pressupostos teóricos e resultados empíricos levam-nos a pensar que é necessário estudar o desenvolvimento psicossocial colocando a hipótese de possíveis diferenças entre sexos, no que respeita às questões da identidade e da intimidade.

Marcia (1980, 1986) é considerado um dos principais investigadores da teoria de Erikson. O seu trabalho deriva do conflito

bipolar identidade *versus* confusão de identidade. Marcia (1980) define a identidade como “uma auto-estrutura – uma organização interna, dinâmica, auto-construída de capacidades, crenças e histórias individuais” (p. 159).

Apoiado na perspectiva de Erikson, Marcia enfatiza as fases específicas de formação da identidade durante os anos do ensino superior. Marcia considera que a formação da identidade é um processo dinâmico que envolve um período crítico de exploração, tomada de decisão e estabelecimento de compromissos. Os conceitos de exploração e investimento constituem o núcleo a partir do qual o autor concebe os estatutos de identidade.

A dimensão de exploração refere-se ao período em que o indivíduo organiza as suas actividades para obter informação relevante que possibilita a tomada de decisão. Esta dimensão envolve um questionar activo, uma análise e conhecimento de alternativas significativas em competição. A segunda dimensão é relativa ao investimento/compromisso em áreas específicas: profissional, ideológica (religiosa e política) e interpessoal/sexual (atitudes sobre papéis e sobre a participação em relações sexuais).

Com base na presença ou ausência de períodos de exploração e de investimento em áreas específicas (profissional, ideológica e interpessoal), Marcia estabelece a existência de quatro estatutos de identidade: *Identity Diffusion*, *Foreclosure*, *Moratorium* e *Identity Achievement*. Os quatro estatutos são o prolongamento da descrição bipolar de Erikson (identidade/confusão de identidade) e correspondem a estilos possíveis de saída da adolescência. “É da síntese activa das vivências passadas que emerge a identidade, ou seja, a capacidade de fazer escolhas e de investir nos vários domínios da existência, a capacidade de negação de elementos passados e de redefinição de elementos futuros” (Costa & Campos, 1986, p. 5).

Marcia define, assim, quatro modos de estar perante a tarefa da identidade. Um indivíduo poderá situar-se no estatuto de identidade difusa. Neste caso, não realizou qualquer investimento nas diferentes áreas, nem passou por qualquer período de crise. “O modo predominante é um estado de suspensão de vida. Parece não existir uma pessoa, uma essência própria; os papéis sociais são experimentados e rapidamente abando-

nados. A pessoa parece não ter ego, nem direcção, parece andar a vaguear” (Sprinthall, Springhall, 1993, p.155). Parece haver aqui um isolamento interpessoal que oscila entre a apatia e o desinteresse.

Segue-se o estatuto de identidade outorgada (*foreclosure*), “quando não há referência a nenhum período de exploração anterior ou actual, havendo contudo um investimento que normalmente é reflexo de escolhas e projectos de outras figuras significativas ou de autoridade” (Costa & Campos, 1986, p. 6). A pessoa nunca experimentou a crise, mas está comprometida com objectivos, valores e crenças de outros. É dirigida por outros, aceita o que os outros dizem, não se afirmando como pessoa independente e autónoma. Marcia refere: “quando se entrevista um outorgado, aprende-se muito mais sobre os seus pais do que sobre si próprio, é uma réplica de seus pais” (1986, p. 27).

No estatuto de moratória de identidade, os indivíduos estão activamente envolvidos num período de exploração, avaliando alternativas possíveis, procurando a definição da identidade. Manifestam uma grande necessidade de se testarem a si próprios, numa grande variedade de experiências, a fim de aumentar o conhecimento que têm de si mesmos. A moratória corresponde ao estatuto mais sensível em termos de relações interpessoais. Frequentemente os jovens vivenciam relações ambivalentes com os seus familiares, com padrões contrastantes de rebelião e de aceitação (Marcia, 1986).

A aquisição da identidade, último estatuto de Marcia, corresponde à consolidação da identidade. A crise é resolvida com investimentos pessoais, ocupacionais, políticos, religiosos e assunção de papéis sexuais. “A nova identidade pessoal é formada como uma individualidade única. A emergência desta individualidade e o direccionamento pessoal por parte do indivíduo (centro da personalidade) é reconhecido pelos outros” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 156). É o estatuto cognitivamente mais integrado, mais complexo, mais flexível, resistente à manipulação da auto-estima e à pressão em direcção à conformidade (Marcia, 1986).

A investigação tem demonstrado que o estatuto de identidade muda no jovem adulto com uma diminuição das posições de *foreclosure* e difusão, acompanhadas por um aumento das instâncias de moratória e de aqui-

sição (Kroger & Haslett, 1988, p. 60).

Costa (1991) constata que nos níveis etários e de escolaridade mais baixos (13/14 anos), os estatutos de difusão e de identidade outorgada são os mais frequentes. Com a progressão na idade e na escolaridade, a frequência deste estatuto diminui, aumentando o número de sujeitos que construíram a sua identidade. Costa e Campos (1986) verificaram que os estudantes do segundo ano do ensino universitário se situam mais frequentemente nos estatutos de moratória ou aquisição (com uma baixa frequência de estudantes classificados no estatuto de difusão). A grande diversidade de experiências facultadas pela frequência do ensino superior podem levar os jovens a questionar a sua identidade.

Waterman (1982) considera que a formação de identidade é influenciada por uma grande quantidade de factores. Um primeiro factor que, na opinião do autor, adquire lugar de destaque na formação da identidade diz respeito aos modelos de sucesso que o jovem tem à sua disposição. Estes modelos fomentam processos de imitação que conduzem a uma maior probabilidade de a pessoa formar compromissos significativos. Um segundo factor é relativo ao espectro de estatutos de identidade a que os indivíduos são expostos. A convivência com diferentes modelos aumenta a possibilidade de o jovem vivenciar uma crise de identidade.

Concomitantemente, o autor salienta que diferenças nos estilos parentais se podem reflectir em diferenças nos patamares de formação da identidade. “Indivíduos com pais permissivos, negligentes ou rejeitantes estarão mais frequentemente na identidade difusa e têm dificuldades em resolver com sucesso os momentos de crise. Indivíduos com pais autoritários podem apresentar dois tipos de situações, ou aparecem no estatuto outorgado, em relação às escolhas parentais, ou sofrem uma crise de identidade de grandes proporções. Pais democráticos conduzem à consideração de alternativas de identidade e à formação de compromissos pessoais” (Waterman, 1982, p. 345).

Waterman (cit. por Sprinthall, 1993) sugere que a progressão da difusão de identidade para a aquisição não se faz necessariamente de modo linear e directo, como se poderia supor a partir dos dados de Marcia. Para o autor, a transição para um estatuto diferente pode ser re-

gressiva ou progressiva. Um indivíduo pode manter-se em difusão ou dirigir-se para a identidade outorgada ou para a moratória. Um indivíduo em identidade outorgada pode voltar atrás à difusão ou dirigir-se para a moratória.

Além disso, é possível que a relativa estabilidade dos vários estatutos varie de acordo com a área na qual a identidade é considerada (profissional, ideológica, interpessoal ou sexual).

Wim (1996) procedeu a um levantamento de todas as investigações empíricas produzidas a partir dos estatutos de identidade de Marcia, no período compreendido entre 1966 e 1993. O autor descobriu que, na maioria dos estudos, se verifica "um decréscimo dos estatutos de difusão e do estatuto outorgado e um acréscimo dos estatutos de moratória e de aquisição da identidade" (pp. 572-573). Concluiu, então, que a identidade se desenvolve à medida que os adolescentes vão crescendo. Registou, ainda, que existe uma relação significativa entre os estatutos de identidade e outras variáveis, como a auto-estima, o *locus* de controlo, a autonomia e a conformidade.

O autor realizou um segundo estudo, a partir da selecção de um conjunto de artigos que pretendiam verificar uma possível relação entre os estatutos de identidade e o bem-estar psicológico. Com base na análise dos resultados, Wim concluiu que os jovens no estatuto de moratória têm o nível de bem-estar mais baixo, seguido pelos jovens situados no estatuto de difusão. Os jovens referenciados no estatuto de outorgado e de aquisição registam os níveis mais elevados de bem-estar psicológico.

O autor sublinha a existência de diferenças de sexo, com os rapazes mais fortemente representados no estatuto de difusão e as raparigas no estatuto de moratória ou de aquisição.

Como tivemos oportunidade de destacar, a crise de identidade é uma característica encontrada tanto nos adolescentes como nos jovens adultos. Ambos vivenciam conflitos pessoais e sociais no que respeita à tomada de decisão relativamente à carreira, ao estilo de vida, à identidade sexual, à escolha de um parceiro, e a outros compromissos que desejem ou lhes sejam impostos.

O desenvolvimento da identidade ocupa um lugar central não só na teoria de Erikson, mas também em muitas teorias psicossociais

que se ocupam do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior. A investigação realizada neste domínio indica que a identidade dos estudantes se constrói progressivamente ao longo dos anos do Ensino Superior. Inseridos neste contexto, os estudantes confrontam-se com diferentes papéis e alternativas que podem servir quer para questionar a sua identidade, quer para sugerir pistas para a sua resolução.

Bibliografia:

- Costa, M.E.; Campos, B.P. (1986). Identidade dos Estudantes Universitários, Diferenças de Curso e de Sexo. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 2, 5-11.
- Claes, M. (1985). *Problemas da Adolescência*. Lisboa: Verbo Editora.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Franz, L.E.; White, K.M. (1985). Individuation and Attachment in Personality Development: Extending Erikson Theory. *Journal of Personality*. 53, 2, 224-256.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kenny, M.; Donaldson, G. (1992). The Relationship of Parental Attachment and Psychological Separation to the Adjustment of First-Year College Women. *Journal of College Student Development*. 33, 431-438.
- Kroger, J.; Haslett, J.S. (1988). Separation-individuation and Ego Identity in Late Adolescent: a Two Year Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*. 17, 1, 59-79
- Levitz-Jones, E.; Orlofsky J. (1985). Separation-individuation and Intimacy Capacity in College Women. *Journal of Personality and Social Psychology*. 49, 1, 156-169.
- Lopez, F.G.; Watkins, C.E.; Hunton-shoup, J. (1992). Conflitual Independence, Mood Regulation and Generalized Self-Efficacy: Test of a Model of Late Adolescent Identity. *Journal of Counseling Psychology*. 39, 3, 375-381.
- Marcia, J.E. (1986). Clinical Implications of the Identity Status Within Psychological Development Theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 2, 23-34.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Schultheiss, D.P.; Blustein, D.L. (1994). Contributions of Family Relationship Factors to the Identity Formation Process. *Journal of Counseling and Development*. 73, 159-166.
- Waterman, A.S. (1982). Identity Development from Adolescence to Adulthood: an Extension of Theory and a Review of Research. *Developmental Psychology*. 18, 3, 341-356.

E depois? É só uma rede...

António Costa

Luís Pinheiro

Escola Superior de Educação
de Portalegre

Este artigo é o primeiro de uma série em que se pretende dar uma visão geral sobre alguns assuntos ligados à utilização da Internet e dos serviços que ela disponibiliza.

Não pretendemos ser exaustivos, queremos, tão somente fornecer pistas para desmistificar a rede das redes.

O que é a Internet

A ideia base da Internet (Interconnected Networks) é ligar vários computadores entre si, através de uma rede, de forma a que possam partilhar informações, documentos, mensagens, etc., o que permite que o nosso computador deixe de estar isolado. Ao ligarmos o nosso computador a uma determinada rede, esta, por sua vez, está ligada a outras, daí dizermos que a Internet é a rede das redes.

A Internet fornece, entre outros, três serviços básicos: WWW (World-Wide Web), FTP (File Transfer Protocol) e o serviço de e-mail, correio electrónico¹.

Um pouco de história

A ideia de ligar vários computadores à distância nasceu nos Estados Unidos, em 1969, com a criação da ARPANET, uma rede de computadores ligados entre si, sem que nenhum deles fosse central. Esta rede, construída com fins militares, permitia que, em caso de ataque e uma vez que não havia computador central, se alguns computadores fossem destruídos, o sistema continuasse a funcionar com os restantes.

Durante os anos 70 foram várias as instituições, em diversos países, que constituíram redes próprias, mas cada uma ainda funcionava com protocolos específicos, ou seja, cada rede usava uma linguagem característica para que os seus computadores comunicassem entre si.

Em 1974 é tornado operacional um protocolo comum a todas as redes, o TCP/IP (Transmission Control Protocol over Internet Protocol), que começou a ser generalizado em 1977. Este protocolo permite que computadores com sistemas operativos incompatíveis (Windows, Mac OS, UNIX, etc.) partilhem e troquem informações.

Em 1984 aparecem os domínios geográficos, .pt, .fr, .br, etc.², e domínios .com, .mil, .gov, .org, .edu³, etc., alguns dos quais pertencentes a instituições norte-americanas⁴.

Em Portugal a primeira grande rede aparece em 1989 com a criação da RCCN (Rede de Cálculo Científico Nacional), desenvolvida pelas universidades portuguesas.

Contudo, o grande crescimento e divulgação da Internet, quer em Portugal quer no mundo, dá-se nos anos 90, com a entrada de instituições comerciais para a rede e a passagem do controlo desta para organismos não estatais.

Do que necessitamos para aceder à Internet em casa

Para além do computador, que pode ser de qualquer marca ou modelo (tendo em atenção as limitações de modelos mais antigos), necessitamos, em primeiro lugar, de escolher uma empresa que nos forneça o serviço, normalmente designados por ISP (Internet Service Provider).

Dependendo do ISP escolhido, necessitamos de um modem, aparelho que vai receber e enviar a informação que vem da rede para o nosso computador, e de um canal de comunicação, que nos casos mais comuns é uma linha telefónica (normal ou RDIS), mas que neste momento já pode ser, por exemplo, a nossa linha de TV por cabo.

Dependendo da linha de comunicação

temos diferentes larguras de banda, isto é, a largura da via pela qual o nosso computador acede às auto-estradas da informação⁵.

Neste momento todos os ISP fornecem com o acesso à Internet um número variável de caixas de correio electrónico (e-mail). As configurações, outrora um grande problema, estão agora bastante simplificadas pois quase todos os ISP possuem programas de configuração que o fazem por nós.

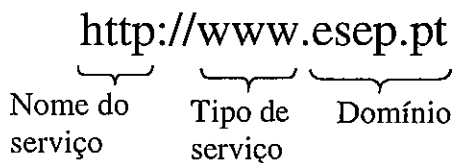
Ao aderirmos ao serviço vai-nos ser fornecido um Nome de Utilizador e uma Palavra-Passe que nos identificam perante o servidor de acesso ao qual nos ligamos. Cada vez que nos ligamos à Internet estes são-nos solicitados.

No nosso computador necessitamos de ter um browser (programa utilizado para visualizar as páginas da Internet)⁶ e para o correio electrónico um programa de correio⁷.

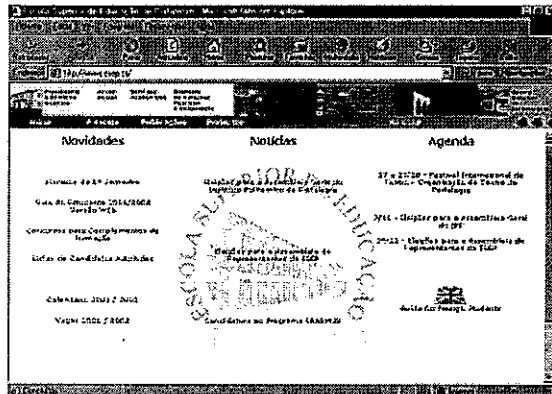
Endereços

Tal como nas nossas casas, na Internet existem endereços ou moradas (URL), que são únicas. É desta forma que, ao querermos aceder a um site, ou local, da rede, os computadores sabem onde se dirigir.

Um endereço típico de http (Hyper Text Transfer Protocol) é constituído por:

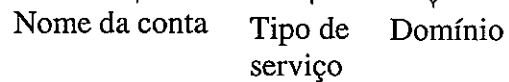


Ao escrevermos o endereço na respectiva caixa e carregando em Enter, o browser mostra-nos a informação.



Um endereço de correio electrónico funciona da mesma forma, mas a parte do nome da conta é personalizável pelo utilizador:

aprender@mail.esep.pt



Navegando

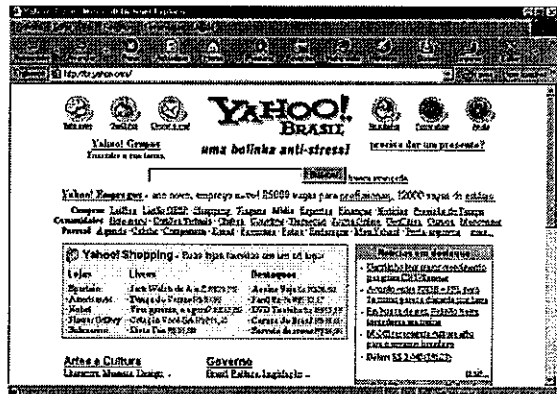
Existem na Internet centenas de milhões de sites com informação diversa, em várias línguas, com diferentes velocidades de acesso e com organizações diferenciadas. Este número cresce anualmente de uma forma exponencial, deixando a rede "atolada" de todo o tipo de "lixo", ficando a preciosa informação que procuramos para completar um trabalho, para satisfazer uma curiosidade ou simplesmente por lazer, cada vez mais camuflada.

Torna-se necessário que o utilizador da rede (cibernauta) desenvolva competências de pesquisa e de selecção da informação a que tem acesso.

Para auxiliar o cibernauta na busca de informação existem dois grandes grupos de sites de pesquisa: os Directórios e os Motores de Busca.

Os Directórios são sites que simplesmente listam os endereços fornecidos por terceiros, em forma de tópicos. Devido à facilidade de uso e à prática organização por tópicos, são ideais para quem tem pouca experiência de navegação na Internet. No entanto, têm a desvantagem de apresentar uma cobertura bastante restrita e de a sua actualização ser pontual.

O Yahoo (<http://www.yahoo.com>) é um dos melhores Directórios da web, tem catálogo



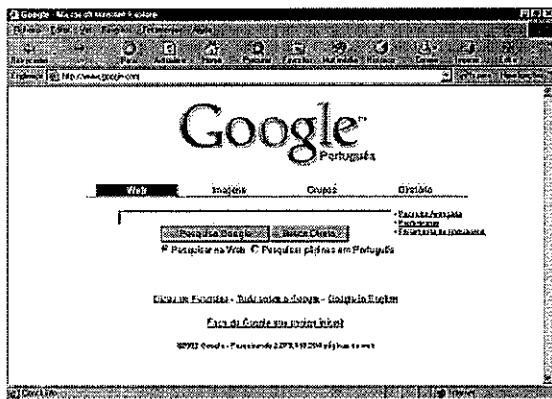
gos de sites de diversas línguas, inclusive português (http://br.yahoo.com). Conhecendo as suas limitações em termos de pesquisa, os autores do Yahoo desenvolveram um sistema que permite, caso a palavra a pesquisar não seja reconhecida pelo Directório, uma pesquisa automática em Motores de Busca.

Os Motores de Busca, ou Search Engines, são sites que armazenam os endereços numa base de dados, sem os classificar em temas. As pesquisas são feitas por comparação das palavras que inserimos, na caixa de pesquisa, com o título do site e com o conteúdo das páginas registadas.

Este tipo de site tem uma actualização rápida, pois não depende da intervenção de operadores para registar novas páginas ou actualizar as existentes.

Existem vários tipos de Motores de Busca, desde os gerais, aos específicos para servidores ftp, para grupos de notícias (news groups) e para e-mail.

De entre os vários Motores de Busca que podemos encontrar na World Wide Web, o Altavista (http://www.altavista.com) e o Google (http://www.google.com) são dos mais poderosos, sendo o Google dos mais rápidos, pois não tem qualquer tipo de banners publicitários.

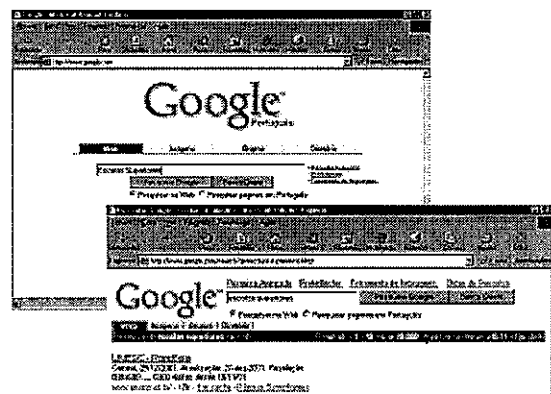


Apesar da organização dos Directórios e do poder de pesquisa dos Motores de Busca, a tarefa de encontrar o site que nos interessa nem sempre pode ser resumida à simples escolha de um destes modos de pesquisa.

Na prática, o que acontece com grande frequência é conseguirmos um elevado número de sites, não tendo a grande maioria qualquer interesse para a pesquisa que estamos a desenvolver.

Normalmente os Motores de Busca fazem pesquisas de todas as palavras que se in-

cluem na caixa de pesquisa, por exemplo, se quisermos pesquisar sites sobre *Escolas Superiores*, ao escrevermos *Escolas Superiores* na caixa de pesquisa, eles vão procurar todos os sites que têm a palavra *Escolas* e todos os que têm a palavra *Superiores*. Desta forma as listagens de sites sobre *Escolas Superiores* tornam-se enormes, sendo, por vezes, a informação que procuramos camuflada por informação desnecessária.



Para contornar este problema, a maioria dos Motores de Busca e Directórios utilizam processos que nos permitem reduzir o número de sites devolvidos na pesquisa. Por exemplo, se escrevermos *Escolas Superiores* entre aspas, o Motor de Busca pesquisa exactamente a expressão "*Escolas Superiores*".

Existe ainda a possibilidade de utilizarmos os princípios lógicos da Matemática que o inglês George Boole criou no séc. XIX: AND (e), OR (ou), NEAR (próximo) AND NOT (e não).

A utilização dos operadores lógicos consiste em combinar várias palavras-chave ou frases de maneiras específicas, o que permite que a pesquisa seja concentrada sobre o objectivo, não deixando escapar nada, e excluindo a maior parte dos sites que não interessem.

Assim, para encontrar páginas com duas palavras e/ou expressões diferentes, utilizamos o operador lógico AND. Por exemplo: ensino AND matemática, neste caso, o mecanismo de pesquisa selecciona apenas os documentos que tenham simultaneamente as duas palavras, ou ensino AND "história de Portugal".

O Operador lógico OR é usado principalmente para encontrar páginas que contenham qualquer uma, ou todas as várias palavras-chave, assim, escrevendo no campo de pesquisa

Como Fazer?

Escola Superior de Educação de Portalegre

célula OR neurónio OR "sistema nervoso" o Motor de Busca devolve uma listagem de todos os sites que tenham as palavras célula e neurónio, bem como todos aqueles que têm a expressão sistema nervoso.



Para melhor compreender as vantagens da utilização dos operadores lógicos e as várias combinações que se podem fazer com os mesmos, sugerimos que consulte as páginas de ajuda (help) de cada Motor de Busca e se familiarize com os operadores lógicos de cada um.

Quando o Motor de Busca devolve os resultados da pesquisa, inicia-se a fase mais dura e demorada... Mesmo utilizando os operadores lógicos, o número de resultados obtidos pode variar entre zero e centenas de páginas, a selecção dessas páginas pode obrigar-nos a horas de consulta! Mas, certamente, que valerá a pena.

E agora é só navegar...

Notas

- ¹ Outros serviços disponibilizados são o IRC, *web* CHAT, *web* MAIL, SMS, NEWS, Vídeo Conferência, etc.
- ² Cada par de duas letras corresponde a um país. Por exemplo .pt corresponde a Portugal, .uk a Reino Unido, etc.
- ³ Cada conjunto de três letras corresponde a uma actividade/instituição. Por exemplo .com corresponde a endereços comerciais, .mil a instituições militares americanas, etc.
- ⁴ Neste momento dentro de cada domínio geográfico existem domínios institucionais. Por exemplo .edu.pt que corresponde a endereços de instituições ligadas à educação em Portugal.
- ⁵ A velocidade de acesso aos conteúdos da rede depende da conjugação modem/linha. Assim, o modem e a linha devem ter características compatíveis para rentabilizar a comunicação.
- ⁶ Os dois mais conhecidos são o *Internet Explorer* e o *Netscape Communicator*.
- ⁷ Como por exemplo o *Outlook*, o *Outlook Express* e o *Eudora*.

Lançamento das Actas do 3^a Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre

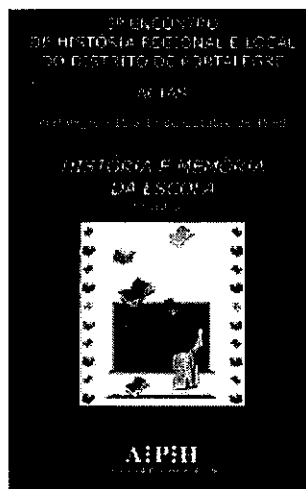
História e Memória da Escola

Em sessão pública que se realizou no passado dia 24 de Outubro de 2001, foram lançadas as Actas do 3.º Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, sobre o tema *História e Memória da Escola*. Na Biblioteca Municipal de Portalegre, a Professora Doutora Isabel Barca, presidente da Associação de Professores de História, apresentou então a obra, realçando alguns dos seus aspectos fundamentais. Esta publicação, em dois volumes, foi assegurada pela Direcção da APH – Associação de Professores de História, com o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian e do Instituto de Inovação Educativa do Ministério da Educação – Programa SIQE.

Com esta realização encerrou-se um processo que teve início em 15-17 de Outubro de 1998, quando o 3.º Encontro se realizou na Biblioteca Municipal de Portalegre e no Auditório da Escola Superior de Educação desta cidade, numa organização da A.P.H. - Associação de Professores de História, Escola Secundária Mouzinho da Silveira e Escola Superior de Educação de Portalegre.

Este Encontro reuniu um número significativo de professores, investigadores, estudantes e outras pessoas interessadas na temática central, e em especial nas realidades educativas próprias desta região. Assim, fez-se o ponto da situação relativo às investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre esta temática e trocaram-se experiências com projectos desenvolvidos noutras regiões.

As Actas que agora estão disponíveis incluem as conferências e comunicações então apresentadas, colocando-se assim à disposição de todo o público um importante contributo para a história e a memória das instituições e dos processos educativos, principalmente nesta região do Nordeste Alentejano.



Integrada neste 3.º Encontro, foi também organizada a *Exposição "História e Memória da Escola"*. Trabalho conjunto de um grupo de professores dos vários níveis de ensino, esteve aberta aos participantes e convidados do Encontro, assim como à população em geral, na Biblioteca Municipal de Portalegre, nesse ano de 1998 (meses de Outubro/Novembro). O **Catálogo desta Exposição** faz também parte das **Actas** (final do segundo volume) que agora se editaram, registando algumas das imagens e os objectos que então estiveram expostos e que constituem memórias vivas das experiências escolares de gerações sucessivas, quer na cidade, quer na região de Portalegre. A exposição organizou-se em quatro núcleos temáticos dedicados às instituições escolares mais antigas de Portalegre: Escola Primária, incluindo a reconstituição de uma Sala de Aula; Escola do Magistério Primário de Portalegre; Escola Industrial e Comercial (actual Escola Secundária de S. Lourenço); Liceu Nacional de Portalegre (actual Escola Secundária Mouzinho da Silveira).

Maria João Mogarro

I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico

O Museísmo Pedagógico em Espanha e Portugal: Itinerários, Experiências e Perspectivas

De 8 a 10 de Novembro de 2001, realizou-se em Santiago de Compostela (Espanha) o I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico, organizado pelo MUPEGA – Museu Pedagógico da Galiza, pela Universidade de Santiago de Compostela e pela Junta da Galiza. No decurso desta iniciativa foram apresentadas várias realidades, experiências e projectos que existem em Portugal e em várias regiões de Espanha no âmbito dos museus de natureza educativa e trocaram-se ideias e informações sobre esta temática, no que se refere principalmente aos espaços ibero-americano e da lusofonia.

Durante este Foro foi assinada a “Declaração de Compostela, 2001”, onde são estabelecidas as *Bases de uma Rede Ibérica de Museísmo Pedagógico*, que foi subscrita pelos especialistas espanhóis e portugueses presentes neste encontro ibérico. Registe-se que, em Portugal, a *RIHMIE – Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e da Educação* tem desenvolvido uma actividade assinalável, agrupando numerosas iniciativas e investigadores que se dedicam a estas temáticas.

De entre os portugueses presentes, saliente-se a participação dos que deram conhecimento das iniciativas e projectos no Porto (Margarida Felgueiras e Lisete Almeida), Santarém (Luís Vidigal), Marrazes/Leiria (Fátima Salgueiro) e Válega/Ovar (Joaquim de Almeida e Pinho). A Rede Portuguesa de Museus também se fez representar (Margarida Lima de Faria) e



museo
pedagógico
de galicia

João da Silva Amado falou dos brinquedos e das brincadeiras tradicionais, em Portugal; a autora destas linhas apresentou uma conferência sobre “Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade” (M.^a João Mogarro - Portalegre). Pelo lado espanhol e num registo muito similar, mas onde se revelaram os avanços significativos no campo das realizações e dos apoios concedidos a estas iniciativas pelas autoridades, destaque-se o contributo de Julio Ruiz Berrio (Madrid), José M.^a Hernández Díaz (Salamanca) e Vicente Peña Saavedra (Santiago de Compostela), coordenador científico do Museu Pedagógico da Galiza e, em grande parte, responsável pelo sucesso desta iniciativa (que evidenciou uma organização exemplar) e pela dinâmica do MUPEGA – um museu pedagógico e educativo, orientado por uma filosofia inovadora e com fortes raízes na comunidade galega.

Maria João Mogarro

dezembro de 2001 **aprender**

Lynne Cameron,
**Teaching Languages
to Young Learners**

Cambridge University Press 2001-11-19
ISBN: 0 521 77434 9

Throughout the European Union there has been in recent years a growing tendency to start offering foreign language learning to pupils younger than the age of ten. Last year the government of Germany officially admitted that German would never rival English as a World Lingua Franca. To ensure that their students speak fluent English, all German state school pupils will be obliged to study English as from Year Three. Presumably a case of "...if you can't beat them, then join them...".

This tendency has led to a rapid growth of course books and all sorts of materials for younger learners. Yet the same cannot be said for didactic literature written to provide a theoretical basis and structure for the teaching of a foreign language to younger learners. In that respect this book may prove to be a milestone (or should that be kilometre-stone!) for language teachers, teacher trainers and trainee teachers of younger learners.

Originating from the Cambridge University Press stable, it should not be surprising to discover that the book is extremely well-organised, succinct and easy to read. Whereas existing literature on the subject tends to treat pedagogical approaches to 8 year olds and 14 year olds as vaguely similar, this book attempts to get inside the head of a young language learner and discover her/his thought processes and motivations. As an example of this, in attempting to reflect the real experience of young language learners, Lynne Cameron has rejected analysing the Four Skills in isolation. Reading and Writing are dealt with under the term Literacy Skills:

"The first cut into the holism of language learning separates literacy skills from the rest, on the basis that learning to read and write in a foreign language presents distinct learning tasks that require teaching." (page 18)

**Teaching
Languages to
Young Learners**

LYNNE CAMERON

Cambridge Language
Teaching Library

Speaking is considered in a much wider setting than would normally be perceived in a 3rd Cycle or Secondary School environment :

"For young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practised and learnt. Rather than oral skills being simply one aspect of learning language, the spoken form in the young learner classroom acts as the prime source and site of language learning." (page 18)

If only such emphasis could be given to Speaking in the 3rd Cycle and Secondary School!

On the final page the author confesses to this book being analytical and conceptual. That may be so and all the better for it. It is also, in the Cambridge Press tradition, an immensely practical book. For though pedagogical concepts are expostulated, they are always analysed in relation to the practical effect they have on younger learners.

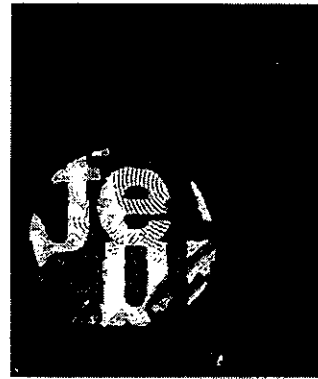
In these days of apparent pupil apathy toward learning, this book celebrates and explains the curiosity, eagerness, willingness and enthusiasm that many young learners have for foreign languages. And that is just the sort of book we language teachers need to retain our curiosity, eagerness, willingness and enthusiasm.

Kenneth Parr

Claude Hagege,
**Halte à la mort
 des langues**

Paris, éditions Odile Jacob,
 novembre 2000, 402 p.

HALTE À LA MORT
 DES LANGUES



L'automne 2002 marquera la fin du cours de formation de professeurs de portugais et de français à l'ESE de Portalegre ; dans les options des autres sections, on compte toujours moins d'élèves intéressés par le français. Ce ne sont bien sûr que gouttes d'eau en regard des faits relatés par Hagège, qui mettent parfois en jeu la survie d'une communauté linguistique. De fait, ces nouvelles de l'*Alto Alentejo* seraient somme toute sans gravité si, mis à part de rares élèves d'allemand, le français et l'anglais n'étaient pas les seules langues étrangères étudiées à l'ESE. Sauf force contraire, l'anglais pourrait bien être un jour l'unique langue à y être enseignée, ou quasiment.

L'apprentissage des langues étrangères devrait être l'apprentissage de l'altérité et promouvoir une pédagogie de l'autre ; sous la pression du monde extérieur (nos collègues anglophones du bureau d'à côté n'y sont absolument pour rien), c'est aujourd'hui une pédagogie de l'uniformité qui semble vouloir se profiler dans les écoles.

La note de lecture qui suit se veut être un rappel de l'importance qu'il y a à défendre les langues, toutes les langues. Dans les écoles peut-être encore plus qu'ailleurs. La quatrième de couverture de *Halte à la mort des langues* nous en informe suffisamment : *«Sait-on qu'en moyenne, il meurt environ 25 langues chaque année ? Il existe aujourd'hui dans le monde 5000 langues vivantes. Dans cent ans, si rien ne change, la moitié de ces langues seront mortes. A la fin du XXIe siècle, il devrait donc en rester 2500 environ, et sans doute beaucoup moins encore si l'on tient compte d'une accélération, fort possible, du rythme de disparition.»*

Dans une première partie, Hagège souhaite montrer que les langues ont partie liée avec la vie plutôt qu'avec la mort. Les langues sont «pourvoyeuses» de vie. L'idée est quasi romantique : les langues nous sauvent du néant dans la mesure où elles nous permettent d'évoquer les faits et les gens du passé. Les langues nous ouvrent à la vie puisqu'elles donnent à chacun les «bases de son insertion dans la société» ; en conservant toute notre mémoire humaine, elles sont la «trace de la vie».

Même ayant perdu la parole, les langues ne meurent pas tout à fait. Dans la mesure où une langue laisse des traces, il nous reste toujours la possibilité d'en apprendre la grammaire, la phonétique ; il y a donc toujours espoir qu'une langue morte renaisse un jour, si tant est que les langues dites mortes le soient réellement. Si le latin ou le grec ancien ne sont plus langues de communication, ce sont cependant des langues qui vivent dans l'étude et qui sont «parts inaliénables» de nos cultures.

La seconde partie concerne la mort des langues. Hagège combat au fil du texte quelques idées reçues. Contre les prédicateurs de la stabilité et les ennemis du changement, il ne manque pas de préciser à nouveau que la mort des mots, tout comme les emprunts, sont garants de la vie des langues, et qu'une langue qui ne change pas est au contraire une langue

moribonde. Il note cependant qu'il y a un «seuil de tolérance» à avoir concernant les emprunts, que le rythme des changements s'accélère démesurément quand une langue est proche de la mort, et enfin que le danger de mort est imminent lorsque le noyau dur (grammaire, phonologie) est touché.

Une langue meurt lorsqu'il n'y a plus de locuteurs de naissance de cette langue. Plusieurs raisons sont données, qui vont du génocide à l'abandon volontaire de sa propre langue pour une autre, plus prestigieuse, et porteuse de promesses. La volonté de s'intégrer à un groupe socio-économique plus fort peut par exemple être décisive. Ce qui conduit l'auteur à indiquer que l'abandon d'une langue est toujours forcé, même indirectement.

Volontaire ou forcé, l'abandon d'une langue est aussi l'abandon d'une culture. L'idée selon laquelle une culture donnée peut toujours continuer à vivre dans une autre langue n'est qu'illusion. La fin d'une langue doit donc être entendue comme une perte pour notre fonds culturel commun. Selon l'expression de l'auteur, c'est chaque fois un peu du «génie humain» qui est perdu, dans sa façon de voir et de verbaliser le monde.

Dans la dernière partie, Hagège semble vouloir puiser parmi les langues du monde des exemples de leur vitalité, en commençant par l'hébreu, une langue qui renaît après avoir été "privée de parole" des siècles durant. Dans cet exemple, puissant, la renaissance de la langue est intrinsèquement liée à l'avenir politique de la communauté juive. Et il est probable que ce soit la volonté d'une communauté d'identifier son histoire à une langue qui mène à une telle réussite.

Certaines étapes semblent très importantes pour la restauration d'une langue, comme la création d'écoles maternelles ou le fait de parler la langue concernée dans le cercle familial. Rien de plus dangereux pour une langue que le fait que les enfants cessent de la parler, aucun signal plus éclatant de la renaissance d'une langue que d'entendre des enfants la parler.

La conclusion de Hagège n'est pas bien optimiste ; quelques pages au sein desquelles il laisse prévoir un avenir plutôt noir, faute de

défense des langues face à l'anglais. Contre ceux qui pensent que l'anglo-américain pourrait être « la » seconde langue universelle, il avance que cette langue n'a pas la capacité de coexister avec d'autres idiomes, et qu'elle noierait sous son poids nos langues et nos cultures. Qu'en dira l'avenir ?

Anne Studer



DESIGN GRÁFICO: CRISTINA SALA