

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁCTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 1 - N.º 1 - ANO 2010

● L I N G V A R V M A R E N A V O L . 1 - N . º 1 - A N O 2 0 1 0



DIRECTOR: Maria da Graça Castro Pinto

DIRECTORES ADJUNTOS: Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo, Rogelio Ponce de León, Rosa Bizarro

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Fátima Outeirinho e Thomas Hüsgen

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Monção (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabryś-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Francisco Gomes de Matos (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

Jean-Louis Chiss (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, França)

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

José Manuel Vez (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)

Maria Antonietta Pinto (Università Roma 1, Sapienza, Itália)

Martine Pretceille (Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis, França)

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 1 - N.º 1 - ANO 2010

ÍNDICE

Editorial	5
-----------------	---

ARTIGOS

La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique	9
---	---

Claude Germain, Joan Netten

On teacher belief's, self-identity and the stages of professional development	25
---	----

Danuta Gabrys'-Barker

Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants	43
--	----

Ecaterina Bulea, Jean-Paul Bronckart

A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal	61
---	----

Isabel Alarcão

Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación	81
---	----

José Manuel Vez

Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido ...	103
---	-----

Maria da Graça L. Castro Pinto

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Le français aujourd'hui, descriptions de la langue et enseignement	135
--	-----

Isabel Margarida Duarte

Formação, desempenho e avaliação de professores	139
---	-----

Rosa Bizarro

Instructions to Authors	143
-------------------------------	-----

EDITORIAL

O aparecimento deste volume, o volume inaugural, de *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto* em 2010, na sequência da criação do Curso de Doutoramento em Didáctica de Línguas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com a sua primeira edição no ano lectivo de 2009-2010, evidencia bem o profundo empenhamento em ambos os projectos dos docentes e investigadores que trabalham em Didáctica de Línguas nessa Faculdade, a sua preocupação em dar continuidade ao que a sua Instituição tem, desde o seu início, investido e apostado nesse campo de estudo, bem como a pertinência que vêm em associar ao mencionado ciclo de estudos uma publicação que lhe deve a sua existência e que o anuncia desde logo no seu subtítulo.

Este periódico constitui um espaço onde se pretende que se congreguem diferentes olhares (disciplinares) sobre o ensino e a aprendizagem de línguas maternas ou primeiras, segundas e estrangeiras. Atendendo a que *Linguarum Arena* é uma revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, convirá acrescentar que o programa em questão contempla a língua portuguesa como língua materna, segunda e estrangeira, assim como as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa como línguas segundas e estrangeiras, o que lhe confere uma grande abertura no tocante à didáctica de línguas, às pedagogias inéditas e tecnologias adaptadas e uma enriquecedora cumplicidade entre os vários docentes/investigadores que nele colaboram.

Se trabalhar no âmbito de uma língua materna ou primeira requer, no mínimo, na vertente aquisição-ensino/aprendizagem, uma abordagem sociopsicolinguística e didáctica, trabalhar na dimensão da aquisição-ensino/aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras exige não só uma preparação científica e um bom domínio do objecto de estudo dessa ordem, mas também um conhecimento muito articulado e convergente, por parte do professor de língua, dos variados métodos e estratégias de aprendizagem, bem como – entre outros saberes – das diferenças individuais de processamento da informação, dos contextos, dos *curricula* e dos processos de formação dos actores educativos envolvidos.

A educação em línguas e a construção dos instrumentos didácticos mais adequados e actualizados em resultado dos avanços tecnológicos que lhe andam ligados constituem, sem dúvida, um desafio considerável para quem tem a seu cargo a Didáctica de Línguas.

Os responsáveis por estes projectos, conscientes do que tal repto implica abraçaram a iniciativa que representa esta publicação com o espírito de busca e de partilha que norteia e anima quem trabalha em ciência.

Esta revista constituirá por certo um meio de fomentar essa tão necessária busca/partilha, na medida em que, para além dos especialistas de referência estrangeiros e nacionais que aceitaram integrar a sua Comissão Científica, irá contar seguramente no futuro com contributos importantes de autores com *curricula* relevantes em Didáctica de Línguas.

A Direcção da *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto* agradece aos membros da Comissão Científica as palavras de entusiasmo e incentivo que acompanharam as suas respostas de aceitação para integrarem a referida comissão, tal como o seu contributo na qualidade de conselheiros/consultores, de avaliadores, de garantes da credibilidade científica da revista e também de colaboradores. De todos, esperamos que divulguem esta revista, que é de todos a partir de agora, e que procurem obter junto dos seus colaboradores contribuições para ulteriores volumes da *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*.

Aos autores dos trabalhos publicados neste volume inaugural, o nosso obrigada muito especial pela elevada qualidade dos seus artigos e por nos darem desde já a pluralidade de leituras que a Didáctica de Línguas abrange e que a tornam dessa forma uma área de pesquisa de ponta e exigente por força do que implica em termos de confluência de abordagens nas mais diversas disciplinas. O facto de os artigos serem assinados por pesquisadores de várias proveniências geográficas faz ressaltar também como a Didáctica de Línguas é um domínio de saber não circunscrito.

A Direcção da *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto* espera pois que este primeiro volume com trabalhos de tanta importância para a Didáctica das Línguas suscite nos leitores interessados nesta esfera de saber mais ideias e com elas propostas de artigos para os próximos volumes da revista.

A Directora
Maio - 2010

— ARTIGOS —

LA DIDACTIQUE DES LANGUES: LES RELATIONS ENTRE LES PLANS PSYCHOLOGIQUE, LINGUISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Claude Germain

germain.claude@uqam.ca

Département de didactique des langues

Université du Québec à Montréal (UQAM) - (Canada)

Joan Netten

joan.netten@sympatico.ca

Faculty of Education

Memorial University of Newfoundland (MUN) - (Canada)

Résumé: Le présent article porte sur l'étude des relations entre les trois aspects fondamentaux de la didactique des langues : les aspects psychologique (l'acquisition de la langue), linguistique (la langue à apprendre) et pédagogique (les stratégies d'enseignement). L'étude de ces trois aspects dans deux conceptions différentes, la conception courante et une nouvelle conception qui repose sur la théorie neurolinguistique de Paradis (2004 et 2009), montre que ce sont les croyances en acquisition de la langue qui déterminent le choix des stratégies d'enseignement. En outre, nous affirmons que le rôle fondamental que joue l'aspect psychologique de l'acquisition de la langue dans la détermination des stratégies d'enseignement a été négligé par les didacticiens, notamment dans *Un Niveau seuil* au cours des années soixante-dix et même, plus récemment, dans *Le cadre européen commun de référence pour les langues* (2000). Nous concluons que c'est cette lacune qui a empêché le développement d'une véritable pédagogie de la communication dans l'enseignement de la L2 et que, pour assurer un progrès significatif dans le domaine, il importe de tenir compte de l'aspect psychologique en tant que fondement de solides composantes d'ordre linguistique et pédagogique.

Mots-clés: Langues secondes; acquisition de la langue; stratégies d'enseignement; distinction implicite/explicite.

Abstract: This article examines the relationship amongst the three fundamental aspects of second language teaching: psychological (language acquisition), linguistic (language content to be learned), and pedagogical (teaching strategies to be used). By studying the relationship amongst these three aspects in two different situations, the current approach to SL teaching and a new approach based on the neurological theory of Paradis (2004, 2009), the authors demonstrate that it is the beliefs held about the psychological aspect which governs the choice of pedagogical strategies. Further, the authors

argue the crucial role that the psychological aspects of language acquisition plays in determining effective teaching strategies has been neglected by theorists, as shown for example by *Un niveau seuil* in the 1970's and *Le cadre européen commun de référence pour les langues* (2000). The authors conclude that this lacuna has prevented the development of a truly effective pedagogy for teaching L2 communication skills, and that, in order to make any significant advance in the field, the psychological aspect must be integrated into the discussion of language teaching as a basis for the conceptualization of theoretically sound linguistic and pedagogical components.

Key-words: Second languages; language acquisition; teaching strategies; implicit/explicit distinction.

Jusqu'ici, en didactique des langues, l'étude du plan psychologique a été négligée en regard des plans linguistique et pédagogique: il n'est donc pas étonnant que les stratégies d'enseignement qui en découlent aient été peu développées. Par le passé, l'accent n'a été mis pour ainsi dire que sur les seuls aspects curriculaires du domaine, comme cela a été le cas, par exemple, dans *Un niveau-seuil* dans les années soixante-dix. Et, plus récemment, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000), au chapitre 6, on ne trouve qu'une timide tentative de rapprochement entre les notions d'enseignement et d'apprentissage. En règle générale, en didactique des langues, l'accent n'a été mis pour ainsi dire que sur les seuls aspects curriculaires. En effet, nombre de chercheurs se sont concentrés surtout sur l'objet à faire apprendre: la langue (le plan *linguistique*). C'est pourquoi les stratégies d'enseignement (le plan *pédagogique*), ainsi que le mode d'acquisition de la langue (le plan *psychologique*), ont été laissés pour compte. Et en cela, les chercheurs et théoriciens ont été étroitement suivis par les auteurs de manuels mis à la disposition des enseignants de langue. C'est ainsi que la didactique des langues souffre d'un sérieux déséquilibre dont on ne semble pas mesurer l'ampleur de l'impact. Au cours du présent article, nous nous intéresserons donc en particulier aux relations entre les trois plans majeurs de la didactique des langues: les plans psychologique, linguistique et pédagogique. Dans la première partie, nous ferons d'abord état de la *conception courante de l'enseignement* de la langue, de la langue et de son enseignement. Dans la deuxième partie, nous procéderons dans l'ordre inverse: nous montrerons comment une autre *conception de l'acquisition* peut mener à une *conception véritablement communicative de la langue*, et partant, à un *enseignement véritablement communicatif* d'une L2/LE.

1 – Conception courante de l'enseignement, de la langue et de son acquisition

Dans la première partie, nous ferons d'abord état de la conception courante de l'enseignement d'une L2/LE; puis, nous montrerons que cette conception découle de

la conception implicite que les enseignants se font de la langue, laquelle découle elle-même de la conception qu'ils ont de son mode d'acquisition.

1.1 – Conception courante de l'enseignement de la langue

Au Canada, environ 85% des élèves qui apprennent le FLS sont en *français de base*¹ et 15% en immersion². Ainsi, la très grande majorité des enseignants de FLS sont en *français de base*. Dans le cadre de ce régime pédagogique, nous avons pu identifier un certain nombre d'activités pédagogiques et de stratégies courantes d'enseignement (Germain & Netten – à paraître)³. Par exemple⁴, on fait mémoriser des listes de mots de vocabulaire (*le pare-brise, les essuie-glaces, etc.*), associer des mots de vocabulaire à différentes illustrations (*un poisson, une tortue, etc.*) ou encore, associer, comme activité de «production orale», des illustrations à une liste d'expressions écrites (comme *Vous permettez? – Oui, merci.*); aussi, on propose des exercices à trous (*Qu'est-ce qu'il y a au menu? – Il y a... salade de tomates ou... saucisson*) ou des *vrai* ou *faux*; également, on fait conjuguer des verbes, on propose une «grammaire en dialogues», une «grammaire expliquée du français» (par exemple, la différence entre les auxiliaires *être* et *avoir*) ou des tableaux grammaticaux (par exemple, un tableau sur l'adjectif interrogatif *quel*, etc.); parfois, on propose des activités de réinvestissement de ce qui a été appris. Il faut cependant préciser que la plupart des activités pédagogiques et des stratégies d'enseignement utilisées en salle de classe sont inspirées des manuels ou guides pédagogiques employés en français de base. Mais, ce qu'il faut surtout remarquer est que toutes ces activités et stratégies visent à l'apprentissage d'un *savoir explicite*⁵ sur la langue, alors qu'on vise en

¹ Le *français de base*, qui débute le plus souvent en 4^e année (élèves de 9 ans environ), se caractérise par de brèves périodes, non successives, de 40 – 45 minutes par jour destinées à l'apprentissage du FLS, ce qui représente un total d'environ 90 heures par année scolaire.

² L'*immersion* consiste avant tout en l'apprentissage en français (au fil des ans) des matières scolaires, comme les mathématiques, les sciences, les sciences humaines ou sociales, etc., ce qui signifie que l'élève doit apprendre simultanément le FLS et certaines matières.

³ Deux composantes majeures de l'enseignement de la langue sont les *stratégies d'enseignement* et les *activités pédagogiques* ou *didactiques*. Par *stratégies d'enseignement*, nous entendons les gestes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions propices à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, le FL2/FLE. Quant aux *activités pédagogiques* ou *didactiques*, et à leur séquence, elles relèvent de l'aspect curriculaire et forment, dans la majorité des cas, le contenu des cours de langue (Pambianchi, 2003). La manière dont une même activité se déroule dans une salle de classe varie en fonction des stratégies d'enseignement utilisées, qui sont d'une nature dynamique (Groulx 2005).

⁴ Les nombreux exemples qui suivent ont été puisés dans plusieurs manuels différents, qu'il serait trop long de citer en bibliographie, tous destinés à l'apprentissage du FL2/FLE.

⁵ Le *savoir explicite* réfère au savoir qui peut être énoncé ou exprimé, dont une personne est consciente: par exemple, énoncer la règle de l'accord du participe passé avec *avoir*, réfère à un *savoir explicite*. À l'inverse, le fait de mettre l'adjectif épithète au bon endroit (en français, on dit:

réalité à la communication, ou à la capacité d'utiliser la langue dans des situations authentiques de communication.

1.2 – Conception sous-jacente de la langue

Dans cette perspective, la langue est d'abord enseignée en tant qu'un *objet d'études scolaires* (en tant que savoir) plutôt qu'en tant que *moyen de communication*. En abordant l'acquisition de la langue comme on aborde l'acquisition des autres matières scolaires, sans s'en rendre compte, les enseignants de langue traitent cette dernière comme si elle était déjà connue. Par exemple, quand on enseigne les mathématiques en français à des élèves francophones, on présuppose, en quelque sorte, que le français est suffisamment connu pour pouvoir comprendre les concepts mathématiques. De la même manière, lorsque la langue est abordée par le biais de l'apprentissage d'un savoir sur la langue, cette dernière est enseignée en tant qu'objet d'études scolaires, comportant deux dimensions : *savoir grammatical* et *savoir lexical*.

Dans l'ordre du *savoir grammatical*, on fait généralement conjuguer des verbes ou mémoriser des règles de grammaire. L'accent est donc mis sur la forme plutôt que sur l'utilisation de la langue. Or, le fait de procéder ainsi entraîne un glissement: on glisse d'une conception de la langue en tant que *moyen de communication* vers une conception de la langue en tant qu'*objet d'étude grammaticale*. Dans l'ordre du *savoir lexical*, on fait généralement mémoriser des listes de mots de vocabulaire sans lien entre eux. La langue devient alors, subrepticement, un *moyen de description du réel*. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants recourent fréquemment à la question *Qu'est-ce que c'est?*, dont la réponse ne peut consister qu'en un énoncé descriptif *C'est un/une...* plutôt qu'en un énoncé véritablement communicatif.

En somme, en règle générale, si l'on examine de près le contenu et la démarche des manuels, on se rend vite compte que la conception sous-jacente que l'on se fait de la langue est qu'elle est beaucoup moins un *moyen de communication* qu'un *objet d'études scolaires*⁶. De plus, c'est la langue écrite qui sert avant tout de support à l'apprentissage de la langue orale. Pourtant, l'apprentissage d'une langue à des fins de communication n'est pas de la même nature que l'apprentissage des autres matières

C'est un gros ballon rouge et non *C'est un rouge gros ballon* ou *C'est un rouge ballon gros*), sans contrôle conscient, c'est-à-dire sans être en mesure d'en énoncer la règle, réfère à une *compétence implicite*, non consciente. Et l'un (le savoir) peut exister sans l'autre (l'habileté) et vice-versa.

⁶ Dans le passé, certaines personnes croient avoir appris une L2/LE en procédant de cette manière. Dans les faits, il n'y a qu'environ 10% des élèves qui, en milieu scolaire, réussissent à apprendre la langue apparemment de cette manière. Mais, on oublie que la très grande majorité des élèves ont abandonné leur étude de la langue et que ceux qui ont réussi sont habituellement ceux qui étaient très motivés ou très « doués » pour l'apprentissage de la langue ou qui ont pu pleinement profiter d'un séjour linguistique à l'étranger au cours duquel ils ont eu l'occasion d'utiliser effectivement la langue qu'ils étaient en train d'apprendre.

scolaires, la langue étant un moyen qui peut servir, précisément, à faire acquérir ces matières. Il y a ici un glissement de conception dont peu d'enseignants semblent être conscients.

1.3 – Conception sous-jacente de l'acquisition d'une L2/LE

Maintenant, sur le plan de l'acquisition d'une L2/LE, il convient vraisemblablement de faire une distinction entre la conception des auteurs de manuels et des enseignants de langue, d'une part, et la conception des chercheurs spécialistes de l'acquisition d'une L2/LE, d'autre part. En effet, il est fort probable que la plupart des auteurs de manuels et des enseignants de langue ne soient pas conscients du fait que, pour faire apprendre à communiquer dans une L2/LE, il faut d'abord assurer le développement, chez l'élève, d'une compétence implicite. Par contre, chez les chercheurs ou les théoriciens, spécialistes de l'acquisition, on fait couramment la distinction entre compétence implicite et savoir explicite mais, la conception la plus courante, chez la plupart des spécialistes, est que la savoir peut effectivement se transformer en habileté, à l'aide d'exercices. En effet, lorsqu'on examine de près les théories actuelles de l'acquisition d'une L2/LE⁷, on constate que la plupart ne font que cautionner, en quelque sorte, les pratiques courantes des enseignants. Par exemple, selon des auteurs comme Anderson (1990) et DeKeyser (1998), l'acquisition d'une matière scolaire repose sur la distinction entre mémoire déclarative (la connaissance des faits) et mémoire procédurale (comment accomplir une tâche cognitive). De cette distinction, on induit que le développement de l'habileté à communiquer implique un processus de procéduralisation, par exemple, à l'aide d'exercices, du savoir appris de manière déclarative. L'une des caractéristiques de ce modèle est que le savoir déclaratif, à l'aide d'exercices, peut se transformer en habileté. En outre, on semble croire que le savoir est nécessaire pour développer l'habileté à communiquer.

Mais, qu'il s'agisse des auteurs de manuels ou des enseignants, d'une part, ou des chercheurs, d'autre part, si on examine la conception sous-jacente de l'ordre dans lequel on fait acquérir ce qui est nécessaire pour communiquer à l'aide d'une langue, on constate qu'elle comporte une triple confusion:

Confusion dans l'ordre d'acquisition d'un savoir (explicite) et d'une habileté (implicite)

On croit généralement que l'acquisition d'un savoir (explicite) doit précéder le développement de l'habileté à communiquer (ou compétence implicite). Puis, on semble croire généralement que ces informations éparses sur la langue, à l'aide d'une série d'exercices, vont se transformer en habileté à communiquer.

⁷ Pour un exposé critique relativement détaillé sur la question, voir Netten & Germain (2005) et White et Ranta (2002).

Confusion dans l'ordre d'acquisition de la grammaire explicite (consciente) et de la grammaire interne (non consciente)

En faisant apprendre explicitement des règles de grammaire et la conjugaison des verbes, on croit que l'acquisition d'un *savoir explicite*, conscient de la langue (la grammaire), doit précéder l'acquisition de la *compétence implicite*, c'est-à-dire la construction non consciente par l'élève de sa grammaire interne, dans sa tête (Paradis 2004 et 2009). On croit donc que le conscient doit précéder le non conscient, car c'est le conscient, croit-on, qui doit être procéduralisé. On semble oublier que la grammaire interne, construite dans la tête de l'élève, pourrait être effectivement très différente de la grammaire externe, c'est-à-dire des manuels de grammaire. Selon certains chercheurs (Ellis 1994; Paradis 2004 et 2009), la compétence implicite pourrait même être constituée d'un réseau de connexions neuronales fréquentes plutôt que de règles proprement dites.

Confusion dans l'ordre d'acquisition de l'écrit et de l'oral

En proposant aux élèves des exercices, écrits pour la plupart, sous diverses formes (exercices à trous, etc.) et en écrivant au tableau les nouveaux mots de vocabulaire introduits en salle de classe, on semble croire que l'acquisition de l'écrit doit précéder l'acquisition de l'oral.

Ainsi, selon une opinion largement répandue, pour faire acquérir une langue en tant que moyen de communication, on croit qu'il faut suivre trois étapes, dans cet ordre :

1. *savoir explicite* sur la langue : mémorisation de mots de vocabulaire, conjugaison de verbes et, dans certains cas (selon l'âge des élèves), étude des règles de grammaire;
2. *exercices* afin, croit-on, de vérifier que le savoir explicite est correct;
3. *compétence implicite* : activités de communication afin, croit-on, de transformer le savoir explicite en compétence implicite.

Tout porte à croire que la conception que l'on se fait de l'acquisition de la langue influe, en quelque sorte, sur la conception que l'on se fait de la langue: et même si les auteurs de manuels et les enseignants de langue affirment que la langue est d'abord et avant tout un *moyen de communication*, elle est effectivement traitée comme un *objet d'études scolaires*, et on privilégie la forme écrite alors qu'il s'agit de faire acquérir d'abord l'habileté à communiquer à l'oral. Ainsi, le plan psychologique paraît être à la source d'une transformation sur le plan linguistique. Par ricochet, c'est cette conception de la langue qui oriente les stratégies d'enseignement utilisées dans la salle de classe, tel que mentionné précédemment.

1.4 – Résultats à l'oral en français de base

Il nous apparaît que la conception de l'acquisition d'une L2/LE, telle que rapportée ci-dessus, tend à faire adopter des stratégies d'enseignement non véritablement

communicatives et ne produit pas les résultats escomptés (Netten & Germain 2009). En effet, même après plusieurs années d'apprentissage, la très grande majorité des élèves n'arrivent toujours pas à communiquer en français et ne développent pas un niveau satisfaisant d'autonomie langagière. Certes, ces piètres résultats obtenus par les élèves inscrits en français de base s'expliquent en partie par l'insuffisance du nombre d'heures et le manque d'intensité de l'enseignement. Mais, selon nous, le principal facteur de l'inefficacité du français de base est le recours à des stratégies d'enseignement qui découlent de la conception sous-jacente que se font les auteurs du matériel pédagogique utilisé.

2 – Nouvelle conception de l'acquisition d'une L2, de la langue et de son enseignement

Ces considérations étant faites, nous pouvons maintenant montrer comment, en nous référant à une théorie différente de l'acquisition, il paraît possible de modifier, en quelque sorte, la conception que se font les enseignants d'une langue et, en fin de compte, de modifier leur façon de l'enseigner, de manière à réussir à faire communiquer leurs élèves.

2.1 – Une autre conception de l'acquisition d'une L2/LE

Le rôle du savoir explicite dans le développement de la compétence orale en L2/LE est un sujet de débat chez les chercheurs spécialisés en acquisition de la langue. Toutefois, comme il serait trop long d'exposer ici les tenants et aboutissants de ce débat (pour plus de détails, voir note 7), nous nous contenterons de ne présenter succinctement que la position de Paradis, à laquelle nous adhérons. Comment peut-on rendre compte, dans le cadre d'une seule et même théorie, du fait qu'un élève peut parler sans connaître les règles de la langue et que, inversement, un élève peut connaître les règles de la langue, c'est-à-dire avoir du succès aux examens, sans pouvoir la parler? À notre connaissance, seule la théorie de Paradis (2004 et 2009) permet de rendre compte de ce double phénomène.

Il ressort des recherches en neurolinguistique qu'il existe une stricte séparation entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, localisées dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau, de sorte que la perte de l'une n'entraîne pas nécessairement la perte de l'autre. C'est, en tout cas, ce que révèle l'observation de personnes bilingues atteintes d'aphasie ou de la maladie d'Alzheimer. En effet, la mémoire déclarative, consciente, est associée au savoir (explicite) sur la langue, alors que la mémoire procédurale, non consciente, est plutôt associée à l'utilisation de la langue en tant qu'habileté (ou compétence implicite). Et, ce qui est emmagasiné dans la mémoire déclarative, consciente, ne peut être procéduralisé, c'est-à-dire devenir

non conscient: *le savoir ne peut se transformer en habileté et le conscient ne peut devenir non conscient*. Ainsi, le savoir explicite, de nature qualitativement différente de la compétence implicite, ne peut être utilisé que de manière consciente ou délibérée. Il ne saurait donc être question d'utiliser de manière non consciente la connaissance explicite, encore moins de la convertir ou de la transformer en connaissance procédurale: le processus d'acquisition ne consiste pas en une automatisation de règles dont l'apprenant est conscient, mais bien en l'automatisation de procédures implicites computationnelles (dont l'apprenant n'est pas conscient), sous-jacentes à la compréhension et à la production automatique des énoncés» (Paradis 2004 – traduction libre). Autrement dit, ce n'est pas la connaissance explicite qui est procéduralisée ou automatisée, mais bien les procédures implicites computationnelles.

C'est la «pratique fonctionnelle de la langue», c'est-à-dire l'utilisation de la langue, et non la connaissance explicite de règles, qui permet de développer la compétence implicite. Par exemple, sur le plan de la morphosyntaxe, s'il y a eu apprentissage conscient de règles de grammaire, ce qui est emmagasiné dans la mémoire est la formulation de ces règles; ce qui est automatisé n'est pas la connaissance explicite de ces règles (ou leur formulation), mais bien leur application ou l'application de tout autre processus encore mal connu. Ainsi, selon Paradis (2004 et 2009), la compétence implicite s'acquiert de manière incidente (sans que l'attention ne porte sur ce qui est intériorisé), est emmagasinée implicitement (elle n'est pas disponible à la conscience) et est utilisée automatiquement (sans contrôle conscient).

C'est ce qui constitue la grammaire interne de l'élève. Quant à la grammaire externe, elle devrait être réservée à l'apprentissage conscient des règles de l'écriture, spécifiques à la langue écrite, ce qui fait appel à un processus d'apprentissage différent. Cela se comprend puisque, en lisant ou en écrivant, il est possible de faire un retour sur sa langue, de s'arrêter, en quelque sorte, afin de «monitoriser» la langue produite, ce qui peut difficilement être le cas lors de la production orale : l'auto-analyse de ses productions orales ne peut que freiner l'aisance à communiquer.

2.2 – Une conception véritablement communicative de la langue

Comme nous l'avons vu précédemment, la conception que se font les enseignants de l'acquisition d'une L2/LE a un impact sur la conception qu'ils se font de la langue. Or, l'avènement de l'approche communicative, au milieu des années soixante-dix, n'a malheureusement pas été accompagné, comme cela aurait dû être le cas, d'un véritable changement en profondeur de la conception de la langue. Et même si tous les écrits de l'époque traitent de la langue comme *moyen de communication*, il semble bien qu'il ne s'agisse que d'un changement cosmétique, superficiel, d'ordre terminologique. En effet, comme on l'a vu ci-dessus, la langue est toujours effectivement traitée comme un *objet d'études scolaires* qu'il faut faire acquérir *avant* de pouvoir l'utiliser en tant que véritable *moyen de communication*. Il est pourtant établi que, d'une part, le savoir

n'est pas nécessaire pour apprendre à communiquer oralement et que, d'autre part, le savoir ne peut se transformer en habileté. C'est plutôt la fréquence des connexions neuronales qui est nécessaire, de manière à ce que l'élève parvienne à penser dans la L2/LE plutôt qu'à traduire (Ellis 1994; Paradis 2004 et 2009). Pour enseigner à communiquer dans une L2/LE, en milieu scolaire, il importe donc de mettre au point des stratégies d'enseignement de la langue qui évitent de passer par le détour d'un savoir explicite. C'est ce que permet la référence à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis.

2.3 – Vers un enseignement véritablement communicatif d'une L2/LE

C'est ainsi que, forts de cette conception de l'acquisition et de la nature d'une langue, nous avons mis au point et implanté un nouveau régime pédagogique il y a maintenant plus d'une décennie, en 1998, selon une approche axée sur la littératie, que nous qualifions de «transdisciplinaire»: *le français intensif* (FI)⁸. Dans le cadre de ce régime pédagogique, nous avons développé quatre stratégies d'enseignement du FLS qui découlent de la théorie de Paradis, et qu'il convient maintenant de présenter succinctement (pour plus de détails, voir Netten & Germain 2007; Germain & Netten 2009; Germain & Netten – à paraître).

2.3.1– INPUT: modéliser une ou des phrases authentiques liées au thème

À l'instar de nombreux chercheurs dans le domaine, nous sommes d'avis que pour apprendre une L2/LE à des fins de communication, il faut un *input* et un *output* (Swain 1985). Et, pour notre part, l'*input* consiste en un modèle, donné par l'enseignant, de phrases complètes en rapport avec une situation authentique de communication. En faisant commencer toute unité pédagogique par la *modélisation*, l'accent est mis sur le principe d'authenticité de la communication. Par langue authentique, nous entendons *l'utilisation* de phrases, c'est-à-dire de structures langagières signifiantes, en contexte réel.

⁸ Le français intensif (FI) s'adresse à des élèves de 5^e ou de 6^e année du système scolaire canadien, c'est-à-dire à des élèves de 10 ou 11 ans (l'équivalent, dans le système scolaire français, du CM1 et du CM2). On augmente alors considérablement le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français : par exemple, le nombre d'heures peut passer de 90 à environ 300 ou même à 350 heures/année, réparties sur les cinq premiers mois d'une seule année scolaire. Il faut donc réduire de moitié le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage des matières scolaires comme l'anglais langue première, les sciences, les sciences humaines et sociales, l'éducation à la santé, etc. (sauf les mathématiques, ainsi que l'éducation physique et la musique). Le FI repose avant tout sur l'étude comparée des processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de la langue première (L1) et des diverses matières scolaires et, en particulier, du FL2/LE.

2.3.2 – OUTPUT: faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant

Comme il s'agit de donner à l'élève des habitudes langagières nouvelles, à l'oral, c'est donc l'*utilisation* fréquente, par l'élève, de phrases authentiques modélisées, adaptées à ses propres besoins de communication, qui correspond à l'*output* langagier nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en L2/LE. Dans cette perspective, il est alors important que les phrases modélisées par l'enseignant et adaptées à la situation personnelle de l'élève ne soient pas seulement «répétées», isolées de leur contexte, comme c'était le cas dans les méthodes audio-orales. On vise donc au développement d'une «automaticité créatrice» (Gatbonton & Segalowitz 2005), c'est-à-dire à ce que l'élève puisse «créer» avec la langue de manière à pouvoir faire de nouvelles combinaisons avec divers éléments déjà appris, afin d'exprimer de nouvelles idées ou de nouveaux sentiments. Ainsi, afin de parvenir à créer des patterns dans la tête de l'élève, c'est-à-dire des réseaux de connexions neuronales, l'*output* langagier se présente successivement sous diverses formes:

1. questionner les élèves pour faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant

L'enseignant multiplie les occasions de poser de nombreuses questions aux élèves. Par exemple, si l'enseignant a donné aux élèves le modèle langagier suivant, concernant les animaux domestiques: *Moi, j'ai un chien. Il s'appelle...*, il peut alors enchaîner en posant la question: *Et toi, est-ce que tu as un chien?* (le cas échéant: *un chat? un oiseau? Comment s'appelle-t-il?*, etc. Les mots de vocabulaire dont l'élève a besoin pour communiquer ses messages lui sont alors donnés oralement, sur demande, par l'enseignant, en contexte authentique.

2. faire se questionner les élèves entre eux en faisant adapter leur réponse à leur situation personnelle

Si l'on reprend l'exemple de la discussion sur les animaux domestiques, l'enseignant demande à des élèves de questionner d'autres élèves de la classe (de manière à s'assurer que les élèves posent correctement la question) et demande de répondre avec de légères variantes, tout en donnant un modèle de la tâche à accomplir au cours de l'étape suivante.

3. faire interagir simultanément les élèves, en binômes, pour faire réutiliser, en les adaptant, la question et la réponse modélisées

En binômes, les élèves entament une conversation, en utilisant la question et la réponse qui viennent d'être modélisées mais, en les adaptant à leur réalité. Dans un temps donné (par exemple, 10 ou 12 secondes – pour ne pas leur laisser le temps de recourir à leur L1), les élèves se posent mutuellement ce genre de questions et y répondent en les adaptant. Puis, les élèves changent de partenaire et, de nouveau, se posent mutuellement des questions de cette nature et y répondent.

4. questionner les élèves pour leur faire réutiliser, en les adaptant, les réponses des autres élèves.

Pour donner aux élèves une nouvelle occasion d'utiliser la langue, tout en développant leur capacité d'écoute, l'enseignant leur pose des questions sur ce que leur partenaire vient de dire, par exemple: *Quel est l'animal favori de Kelly?* Les élèves répondent en faisant référence aux réponses personnelles données antérieurement par leur partenaire.

En outre, pour des débutants dans l'apprentissage d'une L2, ces deux dernières étapes (3 et 4) sont répétées, dans la plupart des cas, de manière à permettre de nouvelles interactions, notamment entre élèves.

2.3.3 – AISANCE : inciter à faire des liens

Le concept d'aisance langagière est relativement flou et difficile à cerner, comme l'ont déjà reconnu Koponen & Riggenbach (2000), tout comme Brumfit (1984) l'avait fait il y a quelques années. Pour notre part, nous définirons l'aisance à communiquer comme l'habileté à *mettre en relation avec facilité* les diverses composantes (grammaticale, discursive, etc.) d'un énoncé dans une situation authentique de communication. Dans cette perspective, nous considérons les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. comme la simple manifestation externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent: l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'un énoncé en situation authentique de communication (Netten & Germain 2005). Pour que l'élève puisse communiquer oralement avec aisance, il doit tout d'abord développer sa grammaire interne, c'est-à-dire établir dans sa tête des réseaux de connexions neuronales par une utilisation fréquente de certaines formes langagières, tout en se concentrant sur le message. Or, comment l'élève pourrait-il parvenir à faire rapidement ces connexions, sur le plan morphosyntaxique (ou «horizontal»), s'il n'a appris que des savoirs sur la langue qui se situent en quelque sorte sur le plan «vertical», sous la forme, par exemple, de listes de mots de vocabulaire hors contexte ou de conjugaisons de verbes? C'est pourquoi l'enseignant doit recourir à une *pédagogie de la phrase*.

2.3.4 – PRÉCISION: corriger les erreurs et faire utiliser à plusieurs reprises les phrases corrigées

Le concept de précision est le plus souvent intuitivement compris comme l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un apprenant au moment où il tente d'utiliser la L2/LE; il est défini comme un *savoir*. Pour notre part, contrairement aux idées reçues, nous définirons la précision langagière comme pouvant désigner à *la fois* un savoir et une habileté. En tant *qu'habileté*, la précision langagière consiste en la capacité que possède une personne d'*utiliser* correctement, de manière non consciente, les

unités et les règles de fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que les règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication.

Comme, d'après la théorie de Paradis, un savoir ne peut se transformer en habileté, il faut faire commencer l'apprentissage de la langue par le développement de la précision langagière en tant qu'habileté. La *correction* par l'enseignant d'une phrase mal formée, suivie de la *réutilisation* immédiate par l'élève de la phrase corrigée (Lyster 1998), et puis de l'utilisation à plusieurs reprises des phrases corrigées, en situation authentique de communication, vise au développement d'une langue correcte qui soit la plus conforme possible à la langue cible. Comme il s'agit de développer d'abord une habileté, à l'oral, on préférera donc recourir à la correction des erreurs plutôt qu'à l'enseignement de la grammaire.

Bien entendu, les stratégies d'enseignement présentées ci-dessus se déroulent exclusivement à l'oral: rien n'est écrit au tableau. Toutefois, dans une perspective du développement de la littératie, il importe de mentionner l'importance de la lecture⁹ et de l'écriture¹⁰. On ne saurait donc présupposer que l'élève n'a qu'à transférer dans la L2/LE ses habiletés déjà acquises en lecture dans sa L1. Il en va de même de l'écriture. Mais, tant en lecture qu'en écriture, on ne saurait faire l'économie de l'acquisition *préalable* de l'oral.

Ainsi, les stratégies d'enseignement véritablement communicatives que nous préconisons reposent sur une distinction très nette entre l'ordre d'acquisition d'un *savoir* et d'une *habileté*; entre l'ordre d'acquisition de la *grammaire interne* et de la *grammaire externe*; et entre l'ordre d'acquisition de *l'oral* et de *l'écrit*.

2.4 – Résultats à l'oral en français intensif (FI)

Afin de mesurer l'efficacité du FI (comme dans le cas du français de base), nous avons procédé à l'évaluation de ce nouveau régime pédagogique dans la plupart des provinces et territoires canadiens, à partir de 2003. À cette fin, le même test d'entrevue orale individuelle qui avait été administré comme pré-test aux élèves en français de base, a été administré comme post-test à plus de 600 élèves de 5^e année en FI, après environ 300 heures intensives réparties sur cinq mois. Comparativement

⁹ Avec la lecture des textes, débute le développement d'un savoir explicite sur la langue, ce qui requiert des stratégies spécifiques d'enseignement, qu'il serait trop long de présenter ici (pour plus de détails, cf. Germain & Netten, 2009).

¹⁰ L'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire le savoir explicite sur la langue, n'intervient qu'à la suite du développement de la compétence implicite, même si cela peut se produire au cours d'une même journée (Germain & Netten, 2005). En outre, dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LE, les élèves sont encouragés à n'écrire que ce qu'ils peuvent d'abord produire oralement, ce qui permet de réduire considérablement le nombre d'erreurs morphosyntaxiques dans les textes écrits des élèves.

aux résultats obtenus en français de base, ceux du FI semblent prometteurs puisque plus de 70% des élèves peuvent communiquer avec une certaine spontanéité, avec des phrases complètes (Netten & Germain 2009). En FI, les résultats obtenus sont dus vraisemblablement en grande partie au fait que ce régime pédagogique ne comporte pas les trois confusions dont il a été question ci-dessus. Concrètement, il faut se référer à l'utilisation des quatre stratégies d'enseignement de l'oral qui ont été présentées ci-dessus. C'est, en tout cas, ce que montrent quelques études de cas que nous avons faites sur le sujet et qui ont été rapportées ailleurs (Netten & Germain 2005).

Il ressort de ce qui précède qu'un changement de paradigme s'impose si on veut parvenir à construire une didactique des langues qui contribue effectivement à faire communiquer les élèves dans leur L2/LE. Or, à cet égard, en dépit de ses nombreux mérites, il semble que l'on soit loin d'un changement de paradigme dans le récent *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000), en dépit des affirmations contraires de Richer (2009). Même si le chapitre 6 est consacré spécifiquement aux relations entre l'enseignement et l'apprentissage, les grands débats actuels chez les acquisitionnistes, ainsi que les concepts clés de l'acquisition d'une L2/LE, comme ceux de *compétence implicite* et de *savoir explicite*, en sont absents. En ce sens, le CECR paraît se situer nettement dans la tradition d'une perspective avant tout curriculaire, ce qui ne peut que contribuer à perpétuer le sérieux déséquilibre dont souffre depuis plusieurs années la didactique des langues (Germain 2001) dans le développement de ses dimensions linguistique, psychologique et pédagogique. Devant ce constat, ne serait-il pas temps de rétablir un certain équilibre et une certaine cohérence entre les principaux plans de la didactique des langues?

Ainsi, nos nombreuses observations de classe ont mis en évidence l'inadéquation entre le but visé (l'habileté à communiquer) et les moyens adoptés (des stratégies d'enseignement non véritablement communicatives) pour atteindre ce but. À notre avis, une explication serait que le choix des stratégies d'enseignement est déterminé à la fois par la conception qu'on se fait de l'acquisition de la langue et par la conception de la langue qui en découle. Donc, schématiquement, cette conception pourrait être ainsi représentée (voir Figure 1).

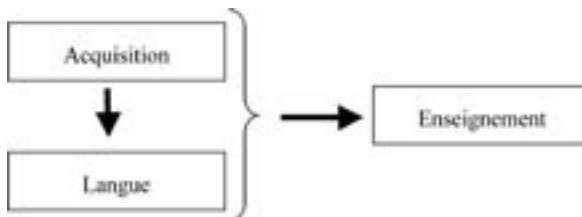


FIGURE 1 – Relations entre les conceptions de l'acquisition d'une L2/LE, de la nature d'une L2/LE et de son enseignement.

En nous plaçant sur le plan plus général de la didactique des langues, il ressort que le facteur premier, le plus déterminant, de toute stratégie d'enseignement, serait d'abord la conception (implicite ou explicite) que l'on se fait du mode d'acquisition d'une L2/LE, d'où découle la conception de la langue. De manière générale, dans la perspective de la didactique des langues, c'est le plan psychologique qui serait fondamental et déterminerait, à l'insu des gens dans la plupart des cas, le plan linguistique et ces deux plans détermineraient à leur tour le plan spécifiquement pédagogique (les stratégies d'enseignement – voir Figure 2).

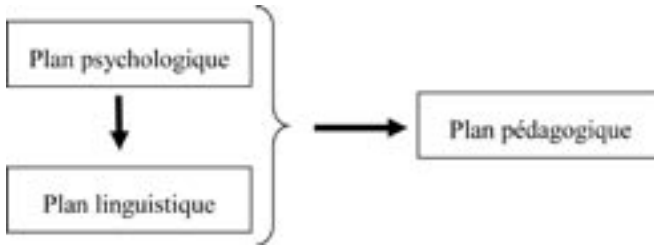


FIGURE 2 – Relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique.

CONCLUSION

Comme nous l'avons exposé dans cet article, les stratégies d'enseignement utilisées en classe de L2/LE sont influencées par la conception implicite de la langue que se font les enseignants, laquelle découle elle-même de la conception qu'ils ont de l'acquisition de la langue. Ces considérations permettent de faire voir sous un nouvel angle le domaine complexe des relations entre le plan psychologique et les plans linguistique et pédagogique qui en découlent. Il ressort donc de ce qui précède que la souche de cette filiation serait la conception que l'on se fait du mode d'acquisition d'une L2/LE : en effet, faut-il faire acquérir *d'abord* des savoirs sur la langue afin de les transformer par la suite en habiletés à communiquer, suivant une opinion largement répandue, ou, à l'inverse, faire acquérir *d'abord* des habiletés à communiquer, d'après la théorie de Paradis, sans passer par le détour des savoirs? C'est la manière dont on répond à cette question qui détermine le choix des stratégies d'enseignement qu'on utilise en salle de classe. Il s'agit d'une hypothèse sur le sens des relations entre ces trois plans dont les retombées seraient d'une grande importance: en effet, l'étude du fondement psychologique, notamment neurolinguistique, de l'acquisition d'une L2/LE devrait occuper la première place dans tout programme de formation ou de perfectionnement des enseignants, en raison de son impact. Tant que sera négligée, comme cela est présentement le cas, l'étude du fondement psychologique de l'apprentissage ou de l'acquisition d'une L2/LE, la didactique des langues sera condamnée à piétiner.

Références

- Anderson, J.R. 1990. *Cognitive Psychology and Its Implications*. 3^e éd., New York: W.H. Freeman.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cadre européen commun de référence pour les langues 2000. Didier et Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg.
- Dekeyser, R. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: C. Doughty; J. Williams, J. (éds). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N.C. 1994. Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. In: N.C. Ellis (éd.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1-32.
- Gatbonton, E.; Segalowitz, N. 2005. Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*. 61 (3): 325-353.
- Germain, C. 2001. La didactique des langues : une autonomie en devenir. Numéro spécial : *Le Français dans le Monde*, intitulé : Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Collection Recherches et applications, 13-27.
- Germain, C.; Netten, J. à paraître. Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère. In *Florilège Québec*. Ouvrage collectif. Texte de la conférence prononcée à Québec, au Congrès de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), juillet 2008.
- Germain, C.; Netten, J. 2009. Le français intensif (FI), le pré-FI et le post-FI/FA (français approfondi) – Introduction. In: C. Germain; J. Netten, J. (éds.), *Le français intensif – Guide pédagogique interprovincial*, 2^e éd., 1-47.
- Germain, C.; Netten, J. 2005. Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*. 2: 7-10.
- Groulx, J.-F. 2005. *Étude des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer dans cinq classes intensives de français langue seconde*. Mémoire de M.A. inédit: UQAM (Université du Québec à Montreal), 191 p.
- Koponen, M.; Riggenbach, H. 2000. Overview: Varying perspectives on fluency. In: H. Riggenbach (éd.), *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 5-24.
- Lyster, R. 1998. Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*. 20: 51-81.
- Netten, J.; Germain, C. 2009. The future of intensive French in Canada. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*. 65 (5): 757-786.

- Netten, J.; Germain, C. 2007. Learning to communicate effectively through intensive instruction in French. In: M. Dooly (éd.), *Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge Scholar Press.
- Netten, J.; Germain, C. 2005. Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French. *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*. 8 (2): 183-210.
- Pambianchi, G. 2003. *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les adultes*. Ph.D. inédit: UQAM (Université du Québec à Montréal), 458 p.
- Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Richer, J.-J. 2009. Lectures du *Cadre européen commun de référence pour les langues*: continuité ou rupture didactique? In: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Maison des langues.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass; C.G. Madden (éds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- White, J.; Ranta, L. 2002. Examining the Interface between Metalinguistic Task Performance and Oral Production in a Second language. *Language Awareness*. 11 (4): 259-290.

ON TEACHER BELIEFS, SELF-IDENTITY AND THE STAGES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Danuta Gabryś-Barker

danutagabrys@hotmail.com

University of Silesia, Institute of English (Poland)

Abstract: This article describes teachers as a professional group, focusing on pre-service teachers and refining their profiles on the basis of the studies carried out in educational research. Personality as a major contributor to beliefs and teacher presence in the classroom in a more general sense help to building teacher identity over the period of first becoming and then being a fully-functioning classroom practitioner. Teacher self-concept and identity are developmental in nature and undergo constant fluctuations. They make for the success and/or failure, enthusiasm or burnout of every individual teacher, irrespective of his/her teaching contexts. New teachers who enter classrooms for the first time do not enter them empty-handed. They hold beliefs which have various origins and enjoy varying degrees of sustainability over time and the experiences they encounter. These are discussed here, both theoretically and by means of illustrative studies. When considering teachers over their whole careers, clear developmental stages can be distinguished. These are shown in the form of different models presented in the literature on teacher training and development. The article concludes with a brief description of pre-service teachers' profiles.

Key-words: pre-service teachers, a professional group, teacher presence, classroom awareness, developmental stages.

1 - Teachers' beliefs about teaching

As Hargreaves (1993:51) puts it in his discussion of individualism and individuality in the educational context, "A school should have a mission or a sense of mission (...). Missions mitigate uncertainties of teaching by forging common beliefs and purposes among the teaching community". But teachers are individuals with their own motivations and their own missions. They do not come without preconceptions to their classrooms. They come from different contexts: educational, personal and social, and thus, they have different values and beliefs concerning teaching and learning processes. These are different on the personal, educational and experiential levels. What teachers bring first to their classrooms is temporary; it fluctuates and evolves with time until it reaches a stage of relative stability. Pre-service teachers (trainee teachers) are still learners involved in the process of completing their professional qualifications, they are individually different and what they bring along with

themselves to their new classrooms must be seen as important variables in how they see themselves in the role of teachers at the beginning of this professional journey. It may be assumed – as Kubler LaBoskey (1993: 23) puts it:

(...) novices do not enter teacher education programs as blank slates. After many years in classrooms they have ideas about what teachers do. But these ideas are derived from a student perspective, not a teacher perspective, and thus, they are very likely to be inaccurate, inappropriate or incomplete.

Such misconceptions may distort or block any new information presented in the teacher education program. Consequently, teacher educators need to consider the potential influence of student preconceptions on the reflective activities and programs they design and implement.

The fact that students have varied learning experiences will also make them have very different systems of beliefs and values in relation to their own performance in a classroom:

Not all prospective teachers enter teacher education programs with the same views. Students vary in their pre-intervention beliefs, particularly in the degree of orientation toward growth and inquiry. (*ibid.*: 23).

I would like to discuss pre-service teachers' beliefs about their role and position in the FL classroom and to interpret these beliefs in the light of all the factors that contribute to their formation. A lot has been written about the belief systems of teachers and the values they hold; this theme is very comprehensively presented by Richards and Lockhart (1994). Just to recapitulate, the authors classify the sources of teachers' beliefs into the following groups:

- teacher's individual experiences as foreign language learners
- teacher's own experience of successfully (or unsuccessfully) applied techniques of teaching in one's own context
- preferred teaching practices and routines in a given institution (*established practice*)
- personally driven preferences (e.g. preferences for more interactive techniques)
- knowledge relating to theories of learning/teaching acquired in the course of training or recently encountered (*educationally-based or research based principles*)
- acceptance of a certain approach or method in teaching (*principles derived from an approach or method*, e.g. belief in communicative language teaching as the best way to develop communicative skills of learners) (*ibid.*: 30-31)

Different sources of beliefs and/or their combination undoubtedly contribute significantly to a system of convictions held by an individual teacher in relation to:

- the language taught
- the specificity of a FL learning process
- FL teaching as a process
- the program and syllabus implemented
- FL teaching as a profession (*ibid.*: 32-41).

Also learners involved in the process of teaching as passive “receivers” (yet also seen nowadays as active participants and decision-making agents in the teaching process) become significant sources for the beliefs their teachers hold. To make the whole dynamics of beliefs even more complex, learners’ convictions and their sources clearly have significant influence over the way classroom processes occur. To a certain extent, these beliefs relate to the same areas as the teachers’ systems but will often be of a more indeterminate and misconceived nature, lacking in expertise and awareness of teaching and learning processes and their complexities. Their beliefs are formed by the:

- perception of the language learnt and how difficult it is
- attitude to the TL speakers (positive and negative images and stereotypes)
- nature of language learning in its different areas of competence (skills and different aspects of language knowledge)
- learning experiences of the past at different stages of education
- attitude and perception of oneself as a person and as a learner
- individual goals learners strive for in their language learning (*ibid.*: 52-57)

2 - Self-concept and teacher identity

2.1 - Defining the concepts

The concepts of self-identity in general and teacher identity in particular are fundamental to our understanding of what the teaching profession means to an individual and of the tensions and conflicts teachers experience at different stages in their professional career. This is most transparent at the initial stages of becoming teachers.

Generally, the modern concept of identity rests upon four major assumptions (Rodgers & Scott 2008: 733):

1. that identity is dependent upon and formed within multiple *contexts* which bring social, cultural, political and historical forces to bear upon that formation;
2. that identity is formed in *relationship* with others and involves *emotions*;
3. that identity is *shifting, unstable and multiple*; and
4. that identity involves construction and reconstruction of meaning through *stories* over time.

In the teaching profession, the contexts (assumption 1) are very complex and relate to schools, programs and curricula, educational policies, developmental and study groups, pupils, families – the teacher’s own and pupils’ families, among many others. Multiple relationships and interactions (assumption 2) are formed between teachers and pupils, colleagues, mentors, school authorities and, beyond the classroom, parents - just to mention the most fundamental and obvious. The instability of identity, up to a point (assumption 3), undergoes changes under the influence of multiple external factors based on the changing contexts and people involved in interactions and relationships, under the influence of changing concerns and demands placed upon teachers. This changing character however must lead to a time when an individual teacher feels sufficiently safe and comfortable in his/her professional position at the level of self. Achieving professional competence allows him/her to reinterpret the initial self, through experiences and reflecting upon them, in his/her own *stories* (assumption 4).

In their overview of various perspectives on self-perceptions, Beane and Lipka (1996: 4) state that:

The concept of self has a central place in personality, acting as a source of unity and as a guide to behaviour.

Self-perceptions are multidimensional and hierarchical, although at one level they tend to blend into a general sense of one.

Self-perceptions tend to seek stability, consistency and enhancement.

Self-perceptions may be based on roles played by an individual, as well as attributes one believes he or she possesses.

While the self may be an “initiator”, self-perceptions arise mainly in a social context, influenced largely by feedback from “significant others”.

Taking the above into consideration, we may then assume that a self-concept (as a way one views oneself) can and should be enhanced as it contributes to one’s self-esteem, which is understood as “the relative value one attaches to the self concept or the degree to which one is satisfied with it” (*ibid.*: 9) The enhancement of self-concept first of all requires a person to develop an ability to explicitly reflect upon his or her self own qualities and also their origins. It may exert a positive influence on their development or it may impede it. Self-esteem, as directly related to self-concept, expresses a sense of self-worth, which can be enhanced by positive thinking about oneself, but also by examining the system of values the self-concept is based on.

Self-perceptions function at different levels (*ibid.*: 10-11):

- *the specific situation level* – daily functioning and activities performed,

interacting with others and receiving feedback from them, which become a part of our self-perception (or not)

- *the categorical level* – may result from the feedback from others (we see ourselves as others see us) or it may result from *attribute self-perception*, in other words, we imagine what others think about ourselves. It relates to the roles we perform
- *the general sense level* – it is a compilation of the specific and categorical levels and forms the holistic picture we have of ourselves. This level is generally assumed to be “resistant to change” as it usually results from a chain of situations and events, and feedback (either positive or negative) received in this period.

So the general sense about oneself, that is, one’s identity, derives from one’s attributes (personality) and interaction with external feedback. In conceptualizing the constructs of personality and identity, in the Vygotskian tradition, it is understood that personality plays a deterministic role in the development of identity. However, personality is not seen by Vygotsky as an inborn set of qualities of an individual but:

The formation of the personality is based on a process of involvement with public cultural meanings that individuals, in the process of their participation, transform into personal sense. In this process, the specifics of the individual play an important part, causing the personality to be a uniquely individual psychological structure. Through being invested with personal sense, human needs achieve the character of sense-providing motives, which are the chief determinants of a person’s action choices and make up the core of the personality (Van Huitzen *et al.* 2005: 272-273)

Van Huitzen *et al.* (*ibid.*: 273) emphasize that “the personality development runs parallel to the creation of personal identity” and leads to professional identity which is seen as one’s profile based on a fairly stable course of decision-making influencing one’s professional actions. In this continuous process, a significant role is assigned to both cognitive and affective experiences which are basic to thinking and thus final decision taking. They assume that “personality and identity development involve an integration of intellectual, emotional and volitional elements” (*ibid.*: 275)

Also Zembylas (2003: 213)) in his comment on teacher identity points to the evolving character of teacher identity as a characteristic of

constantly becoming in a context embedded in power relations, ideology and culture. (...) construction of teacher identity is at the bottom affective, and is dependent upon power and agency, i.e. power is understood as forming the identity and providing the very condition of its trajectory.

The agency is understood here as a teacher's ability to reflect and mediate his/her actions through this reflection. But also irrespective of its social grounding (interaction, group identity, identification with the group) teacher identity derives from his/her knowledge about the self. This knowledge allows an individual to understand his/herself and his/her motives and in consequence, it allows an individual to reconstruct his/her identity with a view to adapting, improving, creating and succeeding in a given professional context. As such, it needs to be explicit. The term "self-concept clarity" as used by Thomas and Gadbois (2007) is fundamental to understanding student-learners identity development.

Self-knowledge embraces a wide range of qualities, one of them being emotional-ity. This component of self-knowledge is called by Goleman (1995) *Emotional Intelligence* (EI). Wojtynek-Musik (2001), in discussing the need to develop awareness of one's identity, and affective self-knowledge in particular, points out different aspects of EI:

- awareness of one's own emotions, deriving from an observation of one's mental state and an ability to apply them to optimal decision making;
- coping with emotions, in other words identifying their intensity and controlling them to overcome critical situations and to return to normality;
- an ability to motivate oneself - synonymous with concentration on goals, perseverance in achieving them, despite disappointments, and not being distracted by short-term desires;
- an ability to recognize the emotions of others, leading to empathetic and altruistic behaviours (...);
- being more aware of relationships and social actions of caring and sharing;
- commencing and maintaining relationships with others, directly related to being able to understand the emotions of others and using them to their advantage when dealing with matters to be addressed and solved (Wojtynek-Musik, K. 2001: 35-36, translation mine).

There is quite a substantial body of research on measuring emotional intelligence. For example, Duran *et al.* (2004) use the *Trait-Meta-Mood Scale* as a tool for measuring perceptions of one's EI. It consists of three dimensions:

- Attention to Feelings (attention paid to one's emotional states)
- Emotional Clarity (understanding of one's emotional states)
- Repair to Moods (the ability to regulate one's emotional states) (*ibid.*: 387)

Aspects of EI constitute a significant part of one's identity but in particular have to be considered as essential for teachers whose actions are based on interaction and

(complex) relationships. They constitute the basis for being effective in classrooms, schools and other educational and non-educational contexts. Teachers' competence in "perceiving emotions, facilitating thought, understanding emotions, and managing emotions (...) might render teachers less vulnerable to teacher burnout" (Chan 2006: 1043). Also, as research shows, emotional intelligence shows direct association with the affective dimension of one's functioning on the level of one's self-esteem, anxiety and reactions to stress (discussed in Duran *et al.* 2004). Emotional intelligence is also directly linked to the cognitive dimension at the level of intellectual achievement and the social one, as expressed in types of interpersonal relations with others.

Clandinin and Connelly (1995:102) when discussing beginning teachers use teacher narratives which they call "stories of position and positioning, on the landscape". They make a valid assumption based on the life-stories of the selected teachers that an initial job assignment, be it a full-time job or a position as a supplementary teacher, affect in a dramatic way the forming of identity and professional self-confidence in the future. As presented in an example, a stable position in a given school allowed the start-up teacher Tim to

solve a dilemma between the demands of the classroom and the demands outside it. These out-of-classroom demands of the professional knowledge landscape were encased in a healthy-school story that defined the moral horizons for creating a sense of teacher identity in his school.(...) Because Tim made the school story his own, he became confirmed in his identity as a teacher (*ibid.*: 107).

Another story on the other hand, that of substitute teacher Benita, demonstrates a certain disequilibrium, as she "experienced a dilemma between the classroom teacher she wanted to be and the classroom teacher she believed she had to be in order to be successful in her changing classroom assignments" (*ibid.*: 107-108). This situation left her with feelings of insecurity and "unease" about her professional identity.

The development of teacher identity seen from a constructivist position is described by Rodgers and Scott (2008: 751) in the following statement:

We define self to subsume teacher identities and to be an evolving, yet, coherent being that consciously and unconsciously constructs and is constructed, reconstructs and is reconstructed in interaction with cultural contexts, institutions, and people with which the self lives, learns, and functions.

2.2. Process of professional identity development

In general it is believed that the development of one's identity correlates with age, following Eriksson's theory of personality development. Discussing the identity development of teachers, we should then consider the stage of adulthood and its affective, cognitive and social characteristics as determinants of identity. Beane and Lipka (1996: 26) characterize adulthood in the following way:

In adulthood, self-perceptions are characterized by seeking stability; that is the individual views himself or herself and is seen by others as consistent in expected situations. The stability we envision comes from two related sources.

The first of these is a progression through social roles and social states.

(...) Second, the self-perceptions stimulated by these roles and states will be constructed, changed, and/or evaluated as the result of the accumulation of experiences.

Thus in teacher development, it is necessary to take into consideration the situations teachers experience in their professional lives right from the start, from the pre-service level when the first perceptions of oneself are constructed on the basis of individual beliefs held and also their experiential dimension. From a Vygotskian perspective, teacher training programs and education in general have one major aim, which is the development of an individual's professional identity (Van Huitzen 2005: 274-276). Following from that, Vygotsky concentrates on the factors conducive to the development of teacher identity, which relate to:

- Participation in a social practice (teacher training)
- Aiming to achieve the ideal (Vygotsky's zone of proximal development)
- Developing awareness of one's own motives and needs as teachers (public standards *versus* individual needs)
- Correlation between clearly stated goals and actual practice
- Development of one's identity as a guided and supervised process
- Emotional experiences of teachers as fundamental to their identity development

Kegan (1982, 1994) sees this seeking for identity or rather formation of a teacher identity as a well-defined five-stage ongoing developmental process, as teachers create their own stories over time. Rodgers and Scott (2008) discuss stages 2-4 of Kegan's model, which are relevant for teacher identity formation, with the exceptions of stage 1, since it is described as "the latency age child" and stage 5, a developmental achievement that goes beyond middle age (*ibid.*: 752) (Table 1).

TABLE 1. Development of teacher identity (based on Rodgers and Scott 2008: 740-741).

Stage	How does the teacher make sense of social, political, and historical forces?	How does she make sense of her relationships with others?	How does she construct/re-construct meaning through stories?
Stage 2: <i>The instrumental knower</i> (<i>The Imperial Balance</i>)	Concrete states outside herself	Teacher role concept formed. Rule-based interactions with others. Lack of perspective on those relations	Superficial understanding of experiences; Black and white perceptions of situations
Stage 3: <i>The socializing knower</i> (<i>The Interpersonal Balance</i>)	Conforming to the external forces and identification with them. Also threatened with those he/she does not identify with. No individual perspective as yet.	Importance of the opinions and expectations of other people. Empathy for others and sympathy for oneself. Not accepting criticism (an instance of offence).	Focused on emotions and feelings, reflecting upon them. Importance of relationships at different levels (teacher-pupil, teacher-school) Narration "colored" by affective reflections, lack of perspective. Stories influenced by what the teacher thinks is expected of him/her
Stage 4: <i>The self-authoring knower</i> (<i>The Institutional Balance</i>)	Awareness of external forces and their influence. One's own perspective on the world and himself/herself. Able to define himself/herself and her position.	Clear sense of identity, responsibility and affectivity. Formation of one's own standards and values, reflecting upon criticism constructively. Aware of contradictions and able to cope with them. Cooperation with others (value of mutual support)	Able to self-reflect on the basis of individual experiences. Seeing the impact of relationships on teaching, able to control them.

Reporting on his experiences over years as a teacher of English in a German school, Appel (1995) sketches out the evolution he had undergone in his approach to the profession of teacher and the formation of his identity. As in other areas of professionalism, a shift in perceptions in teaching can also be observed. Appel supports Schon's (1987) perceptions:

the glamour of professionalism in our society has faded away over the last two decades, because "experts" are no longer seen as providing relevant answers to the world's problems. (...) the professions (be they medicine, architecture, management, law or teaching) have defined the relationship between their academic source disciplines and practice as one "in which rigorous professional practitioners are instrumental problem solvers who select technical means best suited to particular purposes. Rigorous professional practitioners solve well-formed instrumental problems by applying theory and technique derived from systematic, preferably scientific knowledge (Schon 1987, quoted in Appel 1995: xii).

This tendency is also reflected in classroom practices as advocated and promoted by modern methodologies in which the teacher is no longer an expert, or at least this may not be his/her major role. Although there is a high degree of autonomy given to learners these days, the teacher is still allowed to remain a relevant source of knowledge among other sources (the learners themselves, for instance). However, the teacher is more often seen as a guide, facilitator, and monitor of a learning process. Training programs in teacher education fully promote this approach to the teaching profession.

Brown (2006: 682) sees the development of teacher identity as an ongoing integration of social interaction on the one hand and “unconscious psychological processes, internal narratives of disturbance (...)” on the other. On the basis of a case study carried out among pre-service and novice teachers, he concludes:

Students’ perceptions of volition were related to the dynamic interplay of intrapersonal forces. The ability to take responsibility for one’s actions, to make decisions and to challenge the decisions of others, was shaped to some extent by students’ own perceptions of their historical, current and future identity. Agency is determined reflexively through one’s inner identifications with the actor who wishes to act.

Even nowadays, pre-service teachers often come from very traditional teaching contexts (certainly true of the Polish school system) and there may be a certain confusion of perception of the roles they are confronted with as learners at schools and learners at teacher training institutions, which preach a new model for a teacher’s roles. In a real classroom situation pre-service and novice teachers may experience a certain disequilibrium (destabilization), which may seem highly threatening. This disequilibrium results from the dilemma of choosing between what kind of teacher a trainee would like to be (based for example on the models studied during the training period), and the reality of the classroom and school, which may seem to impose certain roles on the teacher.

Apart from this, there are a whole array of possible reasons for the feeling of disequilibrium experienced by the trainees and novice teachers. It will most obviously derive from their perceptions of oneself in relation to:

- the person I am
- the person I want to remain
- the person I hate to be
- the teacher I fear to be
- the teacher I want to be (Brown 2006: 677)

In his longitudinal study of trainees and novice teachers, based entirely on student voices expressed in the form of intrapersonal comments (an extended student-written narrative) and interpersonal comments (in-depth personal interviews) made by trainee students, Brown (*ibid.*) describes a case study of Merryn, a novice teacher whose development of teacher identity he observed over a period of time. He says:

Merryn is threatened by the mergence of multiple identities, and the difficulties this multiplicity invites. The disequilibrium comes from the inability to use the emergence of multiple identities as opportunities to extend the range of choice of action. Instead, the multiple identities associated with the different aspects of the teacher's role are experienced as threats to identificatory coherence (...) Becoming a teacher is experienced as becoming an increasingly fragmented person (p. 676).

But this will not always be the case. For many students, disequilibrium can contribute to personal and professional growth if seen not as threatening but rather as "leading to an expanded, integrated self, more diverse and richer in the possibilities for action that multiple identities afford" (*ibid.*: 676). Brown sees a mentor teacher (a trainer) as "the significant other" that can influence a trainee in his/her personal and professional growth by consciously monitoring this experience of disequilibrium a novice inevitably faces in the initial stages of a professional career.

3 - Stages in teacher professional and career development

Like in the case of our life-stories, development is seen as a process which is "successive, linear, hierarchical and progressive, with higher stages being more advanced than lower stages" (Mok 2005: 56). These characteristics of life changes as reflected in professional stages of development will be highly idiosyncratic both in terms of time periods and transitions from one stage to another, as well as in the individual teacher's approach to them. So the criterion of time and teaching in terms of years does not necessarily correspond to the stages. It may be approach to teaching, one's role in it and the major concerns (their thematic focus) of the teacher that will delineate different phases of his/her development (*ibid.*).

The traditional understanding of the stages of teacher development expressed in Fuller's generally accepted model (1969) follows the criterion of concern as the major variable of transition from one stage to another in teachers' professional growth with successive years of teaching. This model sees teacher development as a three-stage process:

(...) the self is most concerned in the first stage of survival. Teachers have anxiety about their adequacy, class control and the evaluative opinions of students and colleagues. At

the second stage of mastery, task is the largest concern. Teachers are concerned about the performance of their teaching tasks and they are therefore concerned about managing the teaching situations such as students, time, resources, etc. At the third stage, the impact of their teaching upon students is most concerned. The impact concerns relate to the social and learning needs of pupils, discipline method, curriculum choices, etc. (Mok 2005: 55).

This description comes from the study results of Mok's project (2005), in which the sample of 402 teachers described their professional life in three stages:

- * stage one: from 1-5 years of teaching
- * stage 2: from 6-10 years of school career
- * stage three: from 11-24 years in the teaching profession

The statistical analysis of the data showed that there were ten concerns the teachers expressed about their teaching and that they differed according to the different stages of their development and career (Table 2).

TABLE 2. Teachers' concerns at different stages (adapted from Mok 2005: 67-68)

Stage:	Concerns (in ranking order):
Stage one	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Student discipline and relationship with students</i> • <i>Students' learning and performance</i> • <i>Avoidance of conflict</i> • <i>Teaching efficiency</i> • <i>Personal teaching style</i> • <i>Teaching ability</i> • <i>Evaluation and criticism</i> • <i>Aspiration in education</i> • <i>Job prospects</i>
Stage two	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Students discipline and relationship with students</i> • <i>Teaching for students' learning and performance</i> • <i>Students' social and non-academic needs</i> • <i>Personal teaching style and achievement in school</i> • <i>Avoidance of conflict</i> • <i>Teaching performance</i> • <i>Initiate changes in school</i> • <i>Prospects in teaching</i> • <i>The education system</i> • <i>Non-teaching motives</i>
Stage three	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Students' learning and performance</i> • <i>Teaching performance</i> • <i>Personal teaching style and students' non-academic aspects</i> • <i>Teaching efficiency</i> • <i>Avoidance of conflict</i> • <i>Student discipline and relationship with colleagues</i> • <i>Aspiration in education</i> • <i>Job prospects</i>

An interesting personal account of the first six years of teaching is given by Appel (1995), in which he defines transition periods between the stages of his teaching career as *Survival*, *Change* and *Routine*. The teaching experiences are presented in the form of personal diary and analysis of its entries from a longitudinal perspective of six years of teaching English as a foreign language in a German school. The *survival stage* is defined by Appel as a phase of solving immediate problems encountered in the classroom. First of all these problems relate to class discipline and teaching strains in school contexts, such as staff relationships, control and uncertainty about teaching. At stage two, as Appel puts it himself, the concerns are “no longer about coping with the classroom situation, but about influencing it as well. It describes what were, for me, new perceptions and new methods” (*ibid.*: xvi). The third stage embraces experiences of how changes previously experimented with can be implemented on a more regular basis to contribute to more humanistic and, at the same time, easier to control classroom situations.

In a similar vein, using the criterion of teacher concerns, the stages of teacher development were described by Katz (1976) as *survival*, *consolidation*, *renewal*, *maturity* and by Burden (1980) as *survival*, *adjustment*, *mature*. Other theories look at the way teachers approach their development from initial induction to in-service experiences, exploring what needs and interests they have (e.g. Fessler & Christiansen 1992, among others). This development and perception of its phases are directly linked with the career stages of a given teacher (Table 3).

TABLE 3. Stages of a teacher’s career (based on Fessler & Christiansen 1992)

Stage in teacher’s career	Description
<i>Pre-service</i>	<ul style="list-style-type: none"> • training to become a teacher (a variety of paths) • re-training (in the case of a change of job or subject taught)
<i>Induction</i>	<ul style="list-style-type: none"> • the initial period of teaching in a given school adapting to its norms and regulations • moving on to a different school age or level of teaching
<i>Competency building</i>	<ul style="list-style-type: none"> • professional development through personal investment in developing one’s skills • establishing one’s own methods and techniques of teaching
<i>Enthusiastic and growing</i>	<ul style="list-style-type: none"> • being skilled and competent but motivated to develop further
<i>Career frustration</i>	<ul style="list-style-type: none"> • the stage of teacher burnout: lack of enthusiasm • lack of job satisfaction and disillusionment
<i>Career stability</i>	<ul style="list-style-type: none"> • the feeling of plateau • routine in teaching, no development and stagnation
<i>Career wind-down</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ready to retire • reflecting on the previous stages of his/her teaching career
<i>Career exit</i>	<ul style="list-style-type: none"> • retirement on the grounds of age • change of a profession/job

Another perspective on teacher development is described in the work of Berliner (1994), who assumes the centrality of teachers' thinking about their job conceptualized by the types of cognitive processes involved in different phases of teacher development, which are seen as evidence of the development of teaching expertise. Berliner sees teacher expertise development as a five-stage process (Table 4).

TABLE 4. Stages of teacher development: teaching expertise (based in Bartell 2005: 27)

Level of development	Cognitive approach	Description
Stage 1. <i>Novice level</i>	<i>Deliberate</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Learning the theoretical basis for teaching • Non- contextualized knowledge • Novice's perception of the importance of teaching practice
Stage 2. <i>Advanced beginner level</i>	<i>Insightful</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gathering first experiences • Forming perceptions of individual cases as patterns • Modifying behavior according to experience
Stage 3. <i>Competent level</i>	<i>Rational</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Make their own decisions and sets goals • Ability to plan accordingly • Awareness of a hierarchy of importance
Stage 4. <i>Proficient level</i>	<i>Intuitive</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Have informed intuitions about what works and what does not • Holistic perception of the teaching context and learners • Quite extensive experiential knowledge
Stage 5. <i>Expert level</i>	<i>Arational</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Expertise deriving from extensive knowledge and experience • Ability to respond to a variety of situations <i>fluidly and effortlessly</i>

As was discussed above, consecutive stages of a teacher's career are marked by fairly clear-cut concerns and themes, but it also needs to be acknowledged that motivation and attitude towards the job constitute a significant factor in the developmental process of teachers' growth (discussed elsewhere, Gabryś-Barker in preparation).

4 - Characteristics of a pre-service teacher as a professional

The picture of pre-service teachers seems to be pretty homogenous across various studies on this group of professionals-to-be. The studies unanimously show student teachers as a group of professionals-to be who go through almost traumatic experiences in confronting their deeply ingrained idealistic view of the profession, a confrontation between theory acquired as a body of knowledge and what they are faced with as classroom reality. Perceptions of the classrooms as imagined and as ex-

perienced make trainees take a different stand: they struggle for “survival” (Katz 1976, Burden 1980, Appel 1995, Mok 2005). Hence the major concerns of trainees’ are about their own affectivity and the way they are seen by their mentors, their peers and above all their students in the class. They are greatly concerned with building authority with their pupils either by being overwhelmingly friendly or by going the other way by being extremely authoritarian and controlling. As theoretical knowledge fails, they tend to revert to the models of teaching known to them, their own teachers at different levels of their education. Even though these models were often criticised by them, they now seem to offer a safe way to keep the face and “survive”. With time passing, trainees’ motivations undergo certain changes and at least are severely shaken, as their preliminary expectations are not fully satisfied. They become very technically oriented in their classroom concerns and focus on the techniques of teaching and how these help them become “real professionals” and expert teachers. (Gabryś-Barker 2008)

Trainee-teachers in my study (Gabryś-Barker 2008) as in many other studies present themselves as idealistic and performing a mission, but one which is not always very well-grounded in their own individual teaching contexts. What seems most important in the pre-service teachers’ narratives analysed in the above study is that all the trainees who express their views see themselves as involved in a developmental process of becoming: becoming more aware and more reflective, more creative and able to share their knowledge and also to share themselves as people with their learners. They reveal a very strong need to reflect on themselves in their own classrooms. The analysis offered in my 2008 study but also in others (e.g. Younger *et al.* 2004) may be of very modest value, however, they constitute a starting point for focusing on **how** to develop reflective abilities in those trainees. This development needs to start early in the course of their studies and practicum period at schools, being the most fundamental quality in building one’s identity and teaching expertise. The first step is developing awareness of this need and the willingness to reflect.

At the pre-service stage, the motivation to study to become a teacher comes to the fore as significant in creating novices’ identities. It is most intimately related to the main beliefs expressed by trainees about teaching. They are enumerated here in order of frequency of occurrence as mentioned by the trainees:

- a mission to be accomplished
- a highly specialist job requiring professionalism
- a sharing of knowledge developed through study and experience
- performing a well-prepared role

(Gabryś-Barker 2008)

These systems of belief can be conceptualized as metaphors *of a victorious battle, a lighthouse showing the way in difficulties, a guided tour or acting on the stage.*

According to the subjects, they derive from:

- models of former teachers that the trainees recover from their memory, mostly from the primary and secondary levels – positive examples and, as such, copied by the trainees in their own classrooms, but also negative ones and, as such, rejected by them
- one's personality traits which determine preferred styles of management and interaction with the learners
- the new teaching experiences of trainees.

The major practical experiences of teaching influence the evolving motivation to teach and also systems of belief previously held, now confronted with classroom reality. The majority of trainees see the period of school placement as extremely fruitful, but not without flaws (Gabryś-Barker, in preparation). The major drawbacks, as described in the studies of Wilson *et al.* (2002) and Hascher *et al.* (2004), among others, derive from the different attitudes showed and treatment trainees received in their placements. This is most strongly expressed by the comments on the inadequacy of mentoring and mentor preparation, the excessive control exercised over the trainees-teachers, which is seen as very limiting. The criticism also relates to not enough appropriate (helpful) feedback and assistance given by mentors. Also, as expected, the amount of teaching practice, being an obligatory part of the teaching module in the different teacher training institutions the pre-service teachers come from is always seen as not sufficient. During their school placement the trainees try out their theoretical knowledge and, becoming dissatisfied, first discard it and build their "expertise" on more intuitive and experiential bases. However with time, they mostly overhaul this judgement by becoming more aware that perhaps it is not the flaws in theory but their own incomplete knowledge in certain areas of teaching and its management, or the specificity of a situation they find themselves in, that need amendment by more study, more experience and more reflection.

These attitudes of trainees need to become more important indicators for the way in which pre-service preparation should be designed. Teacher educators and trainers should be more aware of them, as they have major implications for the way training programmes ought to be constructed and their general objectives of formulated, how mentor teachers are trained and selected for the purpose of carrying out effective supervision of novices. As we know, a great deal of attention has been paid to developing fully aware teachers, whose professional awareness comes not only from knowledge acquired but from "digesting" it in reflection. Awareness of what reflectivity means,

of what productive reflection consists in and of how to develop and implement it should constitute basic elements in all pre-service training.

Recebido em Março de 2010; aceite em Junho de 2010.

References

- Appel, J. 1995. *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Bartell, C. A. 2005. *Cultivating High-Quality Teaching Through Induction and Mentoring*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, A Sage Publications Company.
- Beane, J. A.; Lipka, R. P., 1996. *Self-Concept, Self-Esteem and the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Berliner, D. C. 1994. The wonders of exemplary performance. In: J. N. Mangieri; C. C. Block (Eds). *Creating powerful thinking in teachers and students*. Forth Worth: Harcourt Brace 161-186.
- Brown, T. 2006. Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*. **22**: 675-689.
- Burden, P. W. 1980. *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Manhattan, KS: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 198087).
- Chan, D. W. 2006. Emotional Intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*. **22**: 1042-1054.
- Clandinin, D. J.; Connelly, M. (Eds.). 1995. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York/London: Teachers College Press, Columbia University.
- Duran, A.; Extremera, N.; Rey, L. 2004. Self-reported emotional intelligence, Burnout and Engagement among Staff in services for People with intellectual Disabilities. *Psychological reports*. **95**: 386-390.
- Fessler, R; Christiansen, J. 1992. *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fuller, F. F. 1969. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*. **6**: 207-226.
- Gabryś-Barker, D. 2008. The research orientation and preferences of pre-service EFL teachers. In: Pawlak, M. (Ed.). 2008. *Investigating English language Learning and Teaching*. Poznan-Kalisz: UAM, 31-48.
- Gabryś-Barker, D. (in preparation). *Reflecting teachers and their narratives*. Katowice: University of Silesia Press.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hargreaves, A. 1993. Teacher Development in the Postmodern Age: dead certainties, safe simu-

- lations and boundless self. In: Gilroy, P.; Hartley, D. (Eds.). 1993. *International Analysis of Teacher Education*. Abington: Carfax.
- Hascher, T. Cocard, E.; Moser, P. 2004. Forget about theory – practice is all? Student teachers’ learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*. **10**(6): 623-637.
- Katz, L. 1976. *Helping others learn to teach: some principles and techniques for inservice educators*. Urbana, IL.: ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education.
- Kegan, R. 1982. *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. 1994. *In over our heads*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kubler LaBoskey, V. 1993. A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In: Calderhead, J.; Gates, P. (Eds.). *Conceptualizing Reflection in teacher development*. London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Mok, Y. F. 2005. Teacher concerns and teacher life stages. *Research in Education*. **73**, May 2005: 53-72.
- Richards, J.; Lockhart, Ch. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, C. R.; Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S.; Mc Intyre, D.J. (Eds.) and Demersd, K. E. (as. Ed.). 2008. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York and London: Routledge and the Association of Teacher Educators, 3rd Edition.
- Schon, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Thomas, C.; Gadbois, S. A. 2007. Academic self-handicapping. The role of self-concept clarity and students’ learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*. **77**: 101-119.
- Van Huizen, P.; Van Oers, B.; Wubbels, T. 2005. A Vygotskian perspective on teacher Education. *Journal of Curriculum Studies*. **37**(3): 267-290.
- Wilson, S. M.; Floden, R. E.; Ferrini-Mundy, J. 2002. Teacher preparation research. An insider’s view from the outside. *Journal of Teacher Education*. **53**(3), May/June 2002: 190-204.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Younger, M.; Brindley, S.; Pedder, D.; Hagger, H. 2004. Starting points: student teachers’ reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*. **27**(3): 245-264.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice* **9**(3), Aug. 2003: 213-238.

LES CONDITIONS D'EXPLOITATION DE L'ANALYSE DES PRATIQUES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ecaterina Bulea

Ecaterina.Bulea@unige.ch

FPSE, Université de Genève (Suisse)

Jean-Paul Bronckart

Jean-Paul.Bronckart@unige.ch

FPSE, Université de Genève (Suisse)

Résumé: Dans le domaine de la formation des enseignants, deux types d'ingénierie sont actuellement mis en œuvre. L'un est constitué des démarches classiques de *transmission* de savoirs, prenant généralement la forme d'enseignements frontaux. L'autre, plus récent et issu des sciences du travail, est constitué de différents dispositifs d'*analyse des pratiques* (l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie, les auto-confrontations, etc.), dans le cadre desquels les futurs enseignants sont confrontés à des situations d'activité réelle, et sont conduits à des *prises de conscience* de certaines caractéristiques du métier auquel ils se destinent.

La première partie de l'article consiste en une analyse des conditions et raisons de l'émergence de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants, à partir de l'exemple de l'évolution récente de la didactique de la langue maternelle. La deuxième partie présente quelques éléments d'évaluation ou de bilan de cette évolution: d'une part la mise en évidence de la nécessité d'une profonde transformation de la «logique» sous-tendant les entreprises de rénovation; d'autre part la formulation de propositions pour une redéfinition des objectifs et des méthodes de la formation des enseignants, préconisant une étroite articulation entre dispositifs classiques de transmission de savoirs et dispositifs d'analyse des pratiques. La troisième partie est consacrée à une analyse des caractéristiques effectives de certains dispositifs d'analyse des pratiques, centrée sur la nature des «objets» qu'ils visent, sur le type d'intelligibilité qu'ils suscitent, et sur le rôle que jouent les prises de conscience qu'ils génèrent dans le développement effectif des formés. Dans la dernière partie est présentée une démarche d'analyse des productions verbales issues de ces dispositifs, visant à mettre en évidence les processus discursifs que les formés mobilisent dans la (re-)construction de significations concernant leur activité, et conduisant à interroger les conditions sous lesquelles l'analyse des pratiques contribue réellement au développement personnel et professionnel des formés.

Mots-clés: Travail enseignant; formation; développement; analyse des pratiques; (types de) discours; figures d'action.

Abstract: Two different approaches currently dominate the teacher training field. One consists in the traditional *transmission* of knowledge and generally takes the form of conventional classroom teaching. The other, more recent and emerging from the domain of work sciences, consists in different methods for *analysing teaching practices* (interviews, peer instruction, self-confrontation, etc.) so that future teachers can be confronted with real-life situations and become *aware* of some of the characteristics of the profession they have chosen.

The first part of this article examines the conditions and reasons for the emergence of practice analysis in teacher training, starting with the example of the recent evolution in the field of mother tongue didactics. The second part presents a critical assessment and balance of this evolution. On the one hand, it highlights the need for a deep change in the “logic” underlying innovative initiatives in the field; on the other hand, it formulates proposals to redefine teacher training objectives and methods by focussing on a close association between the classical methods of knowledge transmission and the more recent methods of teaching practice analysis. The third part analyses the characteristics of some of the methods used in teaching practice analysis, focussing on the nature of their “objects”, their intelligibility, and the role they play in raising trainees’ awareness about their own development. Finally, the last part of the article is devoted to trainees’ own verbal production during practice analysis, with a view to highlighting the discursive processes used by trainees to (re)construct the meaning of their activity, which in turn leads them to question the very conditions under which teaching practice analysis truly contributes to their personal and professional development.

Key-words: Teaching; training; development; teaching practice analysis; (types of) discourse; action figures.

Dans le domaine de la formation des enseignants, deux types d’ingénierie sont actuellement mis en œuvre. L’un est constitué des démarches classiques de *transmission* de savoirs, prenant généralement la forme d’enseignements frontaux. L’autre, plus récent et issu des sciences du travail, est constitué de différents dispositifs d’*analyse des pratiques*, dans le cadre desquels les futurs enseignants sont confrontés à des situations d’activité réelle (leur activité au cours de stages, ou celle d’enseignants chevronnés), et sont conduits à des *prises de conscience* ou à des *mises en intelligibilité* de certaines caractéristiques du métier auquel ils se destinent.

Dans le présent article, nous analyserons d’abord les conditions et les raisons de l’émergence du second type d’ingénierie, en prenant comme exemple l’évolution récente de la didactique de la langue maternelle. Après une phase initiale centrée surtout sur la rénovation des programmes, cette discipline a entrepris des recherches visant à analyser la mise en œuvre concrète de ces rénovations en situation de classe, ce qui a conduit à une prise en compte des propriétés du travail enseignant, puis à

l'exploitation de l'analyse de ce même travail dans les démarches de formation. Dans une deuxième partie, nous proposerons quelques éléments d'évaluation ou de bilan de cette évolution: nous argumenterons d'une part pour une profonde transformation de la «logique» sous-tendant les entreprises de rénovation; nous formulerons d'autre part des propositions pour une redéfinition des objectifs et des méthodes de la formation des enseignants, en soutenant dans ce dernier cas la nécessité d'une étroite articulation entre dispositifs classiques et dispositifs d'analyse des pratiques. Dans la troisième partie, nous procéderons à une analyse des caractéristiques effectives de ces dispositifs d'analyse des pratiques, en nous centrant sur la nature des «objets» qu'ils visent, sur le type d'intelligibilité qu'ils suscitent, et sur le rôle que jouent les prises de conscience qu'ils génèrent dans le développement effectif des formés. Dans la dernière partie, nous présenterons une démarche d'analyse des productions verbales issues de ces dispositifs, visant à mettre en évidence les processus discursifs que les formés mobilisent dans la (re)construction de significations concernant leur activité, et conduisant à nous interroger sur les conditions sous lesquelles l'analyse des pratiques contribue réellement au développement personnel et professionnel des formés.

1 - L'évolution récente de la didactique des langues

1.1 - Demandes sociales et réponses des didacticiens

La constitution de la discipline *didactique de la langue maternelle*, au cours des années 70, s'est inscrite dans un contexte d'une forte *demande sociale*, émanant des autorités politico-scolaires, qui exigeaient de meilleurs résultats, ou un surcroît d'*efficacité*, dans l'enseignement de cette matière. Et les réponses des didacticiens à cette demande ont pris globalement deux directions.

D'un côté, procéder à une *adaptation* des programmes et des contenus d'enseignement, fondée sur les avancées des disciplines de référence, en l'occurrence surtout des *sciences du langage* et de la psychologie du développement. De telles adaptations de contenu avaient déjà été entreprises antérieurement, mais la démarche se caractérisait cette fois par le souci d'éviter tout *applicationnisme*, et préconisait la mise en œuvre d'une réelle *transposition didactique* (Chevallard 1985) des savoirs et des méthodes issus des disciplines de référence.

D'un autre côté, saisir l'occasion de cette adaptation des contenus pour procéder à une *réforme des méthodologies d'enseignement*: se débarrasser enfin des démarches antérieures, toujours marquées par la scolastique, pour installer concrètement la *configuration didactique moderne* (selon les termes de Halté 1992) dont les principes avaient été énoncés depuis Comenius, et reformulés avec vigueur aux débuts du XXe par les pères de *l'Education nouvelle* et de *l'Education active*.

Ce qui signifiait, au plan des objectifs:

- Se donner comme but premier la *maîtrise pratique de la langue* par l'élève, maîtrise lui permettant d'entrer efficacement en communication dans les différentes situations d'interaction que l'on peut rencontrer dans la vie quotidienne.
- Mettre au service de cette maîtrise un objectif second d'ordre grammatical, mais re-conceptualisé en termes procéduraux: la *structuration* de la langue.
- Assurer la transition entre la maîtrise de la langue d'usage et l'*accès à la littérature*, cette dernière étant conçue dans une perspective diversifiée et contemporaine.

Ce qui signifiait, au plan des méthodes d'enseignement:

- Se centrer sur l'élève et ses *capacités actives*.
- Se centrer sur les *variantes de la langue d'usage* (dont celle de l'élève lui-même).
- Inciter l'élève à produire des énoncés, à les observer, à en dégager certaines régularités, et éventuellement à les conceptualiser, dans le cadre d'une démarche générale d'*induction*.

1.2 - L'instauration d'une nouvelle didactique des textes/discours

Après s'être attelés à la modernisation et à l'adaptation du domaine grammatical, dans le cadre d'une réforme qui constitue un échec relatif (et que nous ne commenterons pas ici), les didacticiens se sont centrés sur la problématique de *l'expression écrite et orale*, dans un contexte global présentant deux caractéristiques importantes. D'une part les programmes alors en usage ne comportaient pas de rubriques explicitement centrées sur la textualité: un travail sur les textes s'effectuait certes, dans le cadre d'activités de lecture ou de rédaction, mais le choix de ces textes n'obéissait à aucun principe explicite de programmation et de progression. D'autre part, on ne disposait à l'époque ni de références théoriques proposant une description organisée des différents *genres de textes* en usage, ni de références crédibles ayant trait à l'organisation interne de ces mêmes textes.

Face à cette situation, les didacticiens ont entrepris trois tâches complémentaires. Ils se sont d'abord dotés d'un corpus de *références théoriques concernant les textes et leur organisation*; soit en empruntant aux travaux de linguistique textuelle (Adam 1990; 1992) et/ou d'analyse de discours (Roulet *et al.* 1985) déjà disponibles, soit (ce fut notre cas) en élaborant, à des fins didactiques, un *modèle de l'architecture textuelle*, codifiant les opérations constitutives des divers genres de textes ainsi que des types de discours que ceux-ci comportent (Bronckart *et al.* 1985; Bronckart 1997; 2008). Sur ces bases, les didacticiens ont alors élaboré de nouveaux *programmes scolaires dévolus à la maîtrise textuelle*, explicitant les genres à ériger en objets d'enseignement, dans une perspective de *diversification* et de *représentativité* eu égard à la configuration des

genres en usage (Bronckart 1991). Et sur ces mêmes bases, ils ont également élaboré, avec le concours d'enseignants de terrain, de *nouvelles méthodes d'enseignement*, et notamment des schémas de leçons qualifiés de *séquences didactiques* (Dolz & Schneuwly 1998), qui se caractérisent par un enchaînement temporel d'activités se situant à deux niveaux emboîtés.

- Le premier a trait à la *fonctionnalité* des genres de texte: élaborer un *projet communicatif* crédible et motivant pour les élèves; examiner les propriétés des genres de textes qui paraissent adaptés à ce projet et choisir un genre; produire des textes concrets relevant de ce genre, pour réaliser le projet.
- Le second niveau a trait à la *maîtrise technique* de certaines caractéristiques du genre retenu, et se concrétise en *exercices* d'apprentissage visant à surmonter les difficultés rencontrées par les élèves.

Ces démarches innovantes ont connu un *réel succès*, qui se mesure à la large diffusion des nouvelles références théoriques et des nouvelles méthodes. Et ce succès s'explique sans doute par les dimensions d'*explicité* et de *rationalité* que cette approche a introduites: des références théoriques structurées; des objectifs clairement conceptualisés; des procédés didactiques programmables et évaluables. Cette rationalisation a porté toutefois surtout sur les objectifs et l'organisation des tâches des enseignants, et relève ainsi du *travail prescrit*. Mais dans quelle mesure ce travail se réalise-t-il tel qu'il a été prévu dans le cours des leçons?

Diverses études ont tenté de répondre à cette question, et pour ce qui concerne les séquences didactiques (Canelas Trevisi 1997), elles ont montré que celles-ci étaient régulièrement détournées de leurs objectifs pour deux raisons: d'une part parce que les élèves manifestaient d'autres types d'intérêts et d'autres modalités d'approche des textes sous étude, qui réorientaient les leçons; d'autre part parce que les enseignants avaient de réelles difficultés à maîtriser les modèles théoriques de référence et les objectifs didactiques qui y étaient associés. Et ce sont les constats de ce type qui sont à l'origine de l'émergence d'une nouvelle orientation didactique, qui se centre globalement sur l'analyse du *travail réel*, c'est-à-dire sur ce qui se passe effectivement en situation d'enseignement.

1.3 - L'analyse des processus à l'œuvre en situation d'enseignement

Dans le cadre de cette nouvelle orientation, ont été mis en œuvre des programmes de recherche portant sur le travail réel des élèves d'une part, des enseignants d'autre part.

Les recherches ayant trait aux élèves visaient notamment à identifier: - les différents types de *raisonnements* que ceux-ci mobilisent dans les activités d'expression, ainsi que les *capacités méta-cognitives* dont ils font preuve et que l'enseignement se

devrait d'exploiter (Camps & Milian 1999); - les *processus socio-psychologiques* que ces mêmes élèves mettent effectivement en œuvre en fonction de la spécificité des situations didactiques; - les *difficultés* qu'ils rencontrent en fonction de la nature des tâches didactiques proposées.

Les recherches centrées sur *l'enseignant* visaient quant à elles à: - la conceptualisation du statut des *différentes tâches* impliquées dans l'enseignement de la langue; - l'identification des multiples facettes de *l'ingéniosité* dont font preuve les enseignants pour ajuster leurs activités aux capacités des élèves et atteindre leurs objectifs en dépit des obstacles rencontrés (Goigoux 2000); - la construction de *modèles de l'action des enseignants* (Sensevy 2001) ou de *modèles du métier enseignant*.

1.4 - De nouveaux dispositifs de formation des enseignants

Depuis une trentaine d'années, le mouvement du «praticien réflexif» issu des travaux de Schön (1983; 1987) préconisait que la formation soit articulée à des *démarches d'analyse des pratiques et des représentations propres* des enseignants; mais il n'avait cependant pas proposé de véritable programme de formation exploitant ces démarches. Sous l'effet conjugué du courant de recherche centré sur le travail enseignant et du développement de techniques d'analyse du travail dans le champ de la formation des adultes, des dispositifs d'analyse des pratiques, exploitant notamment les techniques d'*auto-confrontation*, ont été progressivement introduits dans certains programmes de formation des enseignants (Saujat 2003).

Divers bilans (cf. par exemple *DFLM*, 29, 2001) montrent cependant que les formés ne sont pas nécessairement convaincus de la pertinence de ce type de démarche (qu'ils considèrent comme une sorte d'*auto-contemplation* inutile), et que par ailleurs les programmes de formation des maîtres restent majoritairement centrés sur la maîtrise des savoirs disciplinaires.

2 - Éléments d'évaluation de cette évolution

2.1 - Pour une nouvelle conception des entreprises de rénovation

Dans le cadre d'un vaste projet de recherche portant sur diverses situations de travail (Bronckart & Groupe LAF 2004), nous avons procédé à une *analyse des documents* produits par les autorités et par les didacticiens à propos des entreprises de rénovation qui viennent d'être évoquées, de manière à identifier la nature effective des relations posées entre recherche didactique et pratique enseignante. Ce qui fait apparaître une «logique» de mise en œuvre des réformes que l'on peut résumer comme suit.

Les didacticiens ont procédé à une première *transposition* des références théoriques pour redéfinir des objectifs, réélaborer les programmes et fournir des instruments

didactiques. Ces *objets à enseigner* ont été livrés aux enseignants, auxquels on a assuré qu'ils étaient adéquats, et que, s'ils étaient mis en œuvre, ils engendreraient une meilleure efficacité de l'enseignement. Dans ce processus, les enseignants ont de fait été considérés comme des *exécutants*, liés aux autorités et aux chercheurs par un contrat de *félicité*: «si vous accomplissez ce qui est prévu, la réussite est assurée». Mais on ne s'est guère préoccupé des *modalités réelles* de cette opérationnalisation, notamment de ces dimensions fondamentales du travail enseignant que constituent l'identification et le traitement des *résistances des élèves* aux méthodes proposées. Et l'on n'a guère étudié non plus la seconde transposition à laquelle procèdent nécessairement les enseignants, dont le résultat est *l'objet tel qu'il est effectivement enseigné et appris*.

Cette «logique» des entreprises de rénovation nous paraît devoir être abandonnée, et être remplacée par une démarche assez radicalement différente, qui serait centrée prioritairement sur *les dispositifs effectifs de formation des enseignants*, en tant qu'ils constituent des systèmes intermédiaires entre, d'un côté le domaine des propositions émanant des théoriciens et des didacticiens, et d'un autre côté le domaine des pratiques d'enseignement effectives en classe. Cette autre conception des réformes implique à nos yeux que soient réalisées les trois tâches qui suivent. D'abord une analyse des *capacités professionnelles actuelles* des enseignants, c'est-à-dire des routines, des ruses ou des compétences qu'ils mettent en œuvre, mais aussi des difficultés et échecs qu'ils rencontrent. Ensuite une démarche d'*analyse* et de *prise de conscience* de la teneur de ces capacités, effectuée par les enseignants eux-mêmes. Enfin, un travail de *transformation ou de réajustement de ces capacités*, en fonction des objectifs et des programmes issus des rénovations.

2.2 - Pour une redéfinition des objectifs et des démarches de formation

En ce domaine, même si cela peut paraître banal, il nous paraît fondamental de clairement distinguer, d'une part les objectifs de formation des enseignants *vs* ceux de formation des élèves, d'autre part les objectifs d'ordre praxéologique (ayant trait à la maîtrise pratique) *vs* ceux d'ordre épistémique (ayant trait aux connaissances déclaratives).

En ce qui concerne les *élèves*, il convient de réaffirmer et d'assurer *la primauté des objectifs praxéologiques* par rapport aux objectifs épistémiques, primauté certes régulièrement déclarée dans les documents de prescription, mais qui, en raison notamment des pesanteurs de la tradition, peine à se manifester dans les pratiques réelles du travail scolaire.

Cet objectif de maîtrise pratique peut être reformulé en termes de développement des *capacités de communication verbale* dans des contextes variés; sous cet angle, il a trait concrètement au développement de la *maîtrise technique des propriétés des*

genres de textes qui sont adaptés à ces diverses situations de communication. Mais à cette visée proprement communicative doit être adjointe, selon nous, une *visée d'ordre psycho-cognitif*. La maîtrise des genres implique en effet nécessairement celle des *types de discours* (narratif, théorique, interactif, etc.) qui y sont inclus, types dont les marquages en langue peuvent certes varier, mais qui ont des caractéristiques structurelles universelles, en rapport direct avec les *formes de raisonnement* en lesquels se déploie la pensée humaine: raisonnement causal-temporel dans la narration, raisonnement logique tendant au formel dans le discours théorique, raisonnement relevant des schématisations (Grize 1974), ou des «représentations sociales», dans le discours interactif. Sous cet angle, le développement de la maîtrise des diverses pratiques langagières constitue, de fait, une occasion décisive de développement de la maîtrise des formes de déploiement de la pensée.

Quant aux connaissances déclaratives, en l'occurrence les notions et les règles d'ordre grammatical, elles ne peuvent constituer qu'un *appui conceptuel* au service des objectifs praxéologiques, ce qui implique qu'elles soient reformulées dans cette perspective fonctionnelle-textuelle, ce qui devrait se traduire par une substantielle réduction de leur volume.

En ce qui concerne les *enseignants*, en opposition à divers courants pédagogiques contemporains (inspirés de Schön 1983, ou de Perrenoud 1999), nous ne préconisons pas une primauté analogue du praxéologique sur l'épistémique; nous pensons plutôt que l'enjeu essentiel se situe dans *l'articulation efficace de ces deux ordres de capacités*.

L'objectif épistémique de *maîtrise théorique* des notions et règles mobilisées dans les programmes demeure *essentiel*, dans la mesure où l'absence de réelle compréhension du statut des constructions théoriques sous-tendant les programmes constitue l'une des causes majeures du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires.

Quant aux capacités praxéologiques qui pourraient se construire par l'analyse des pratiques, elles devraient se décliner de la manière suivante.

- a) La capacité de «retrouver» les objets théoriques dans les objets d'enseignement tels qu'ils circulent en classe, ou encore de *pouvoir mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés*; capacité jointe à celle de contrôle des *mouvements sémantiques* que subissent ces objets enseignés, dans le cours temporel d'une leçon.
- b) La capacité d'identifier les *obstacles* qui se présentent lors de la réalisation d'un projet d'enseignement, obstacles tenant aux résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux.
- c) La capacité d'identifier les *techniques, ruses* ou *habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre parfois pour surmonter les obstacles.

Dans cette perspective, l'analyse des pratiques ne peut constituer une démarche indépendante (voire opposée) à celle de l'acquisition de connaissances théoriques; au contraire, son but essentiel est de **ré-interroger ces mêmes connaissances théoriques**, et de **leur faire prendre corps** dans le cadre des pratiques didactiques effectives.

3 - Caractéristiques et enjeux des dispositifs d'analyse des pratiques

3.1 - Présentation des principaux dispositifs

On ne peut guère évoquer ces dispositifs sans mentionner d'abord l'approche du *praticien réflexif* initiée par Schön. Selon cet auteur, les professionnels font preuve d'un véritable «art de la pratique» qui ne peut pas s'enseigner, mais qui peut être appris: il s'agit d'un savoir *contenu* dans l'action, mais qui reste tacite, intuitif, non verbal, et par conséquent inaccessible à la description directe. Schön distingue une «réflexion en cours d'action» qui peut émerger lorsque la situation confronte le praticien à l'indétermination, et une «réflexion sur l'action» qui est verbale, explicite, postérieure à l'action et à caractère généralement évaluatif.

La démarche de cet auteur consiste surtout en un plaidoyer pour que les formations «aident les professionnels à être plus réflexifs» au cours de leurs pratiques, mais ce plaidoyer ne s'est toutefois concrétisé en aucune méthode spécifique de formation. Trois techniques de formation et d'intervention ont par contre été élaborées au cours des dernières décennies et sont aujourd'hui largement en usage dans les institutions de formation des adultes de l'Europe francophone: l'entretien d'explicitation, l'auto-confrontation et l'instruction au sosie.

Créé par Vermersch (1994; 2004), *l'entretien d'explicitation* est une méthode fondée sur la conception de la subjectivité issue de la phénoménologie husserlienne ainsi que sur l'approche piagétienne de la prise de conscience. L'objet de l'entretien d'explicitation est une *action passée*, effectivement *réalisée*, qui doit être re-saisie sous l'angle de son *déroulement* et telle qu'elle a été *vécue*, *ressentie*, par le sujet. Dans le cadre de cette démarche, diverses dimensions sont considérées comme des «satellites» ne relevant pas véritablement de l'action: les aspects conceptuels, généralisants, ou théoriques déclaratifs; les aspects émotionnels, affectifs et intentionnels; les résultats de l'action. L'intelligibilité visée consiste ici en un *déplacement* de l'objet-action du registre pré-réfléchi au registre réfléchi: transférée couche après couche du niveau inconscient au niveau conscient, l'action propre est ainsi progressivement *élucidée*, ce qui permet au sujet d'en comprendre à la fois les éléments qui font son succès, son efficacité, et ceux qui conduisent à des erreurs.

Développée dans le cadre de la *clinique de l'activité* de Clot (2001), la technique de *l'auto-confrontation* consiste d'abord à filmer des séquences d'activité de travail, puis à présenter ces séquences aux travailleurs concernés et à organiser un débat réflexif au cours du visionnement du film de l'activité. L'objet visé par cette technique n'est

pas le détail du déroulement vécu d'une action particulière, mais bien au contraire *l'activité dans toute sa complexité, dans ses diverses modalités de conception et de réalisation* par divers travailleurs, dans ses dimensions effectives aussi bien qu'empêchées. L'intelligibilité visée est de l'ordre de la *reconstruction de significations* à propos de l'activité et des situations de travail. L'auto-confrontation ne déclenche pas un rappel ou une re-évocation plus détaillée d'une action passée donnée (comme dans l'entretien d'explicitation), mais engendre *un débat autour des conditions de réalisation du travail*, qui fait émerger une *nouvelle expérience de l'activité*.

Inventée il y a trois décennies dans les usines FIAT de Turin (Oddone, Re & Briante 1981), la technique de *l'instruction au sosie* visait à identifier «les règles de conduites» et «les stratégies individuelles» des travailleurs, de manière à accéder au «plan-programme» de chacun. Elle a été reprise et transformée par Clot et ses collaborateurs, dans une perspective à la fois de formation et d'analyse du travail. L'objet visé est l'activité de travail, à la fois dans sa globalité et dans ses menus détails; elle porte en particulier sur les «ficelles du métier», les modes de comportements, les rapports aux collègues et à la hiérarchie, etc. L'intelligibilité visée est ainsi de l'ordre de la *reconstruction de significations* à propos de l'activité et du métier, mais sous une modalité planificatrice: c'est dans le cadre des instructions qu'il donne à un remplaçant fictif (ou «sosie») que le travailleur (ou «modèle») prend conscience de propriétés effectives ou possibles de son activité de travail.

3.2 - Enjeux et problèmes de ces dispositifs

Comme le montre la description qui précède, les trois techniques majeures d'analyse des pratiques se différencient assez nettement par l'objet auquel elles s'adressent: - l'entretien d'explicitation vise à ce que le formé se centre sur *lui-même*, prenne conscience de la manière dont il agit et vit ses actions, et ce faisant *se comprenne en tant que sujet agissant*; - l'auto-confrontation vise à ce que le formé se centre sur une *tâche donnée*, prenne conscience des diverses possibilités de réalisation de cette tâche ainsi que des diverses compétences qu'il mobilise à son égard, et qu'il *enrichisse* ce faisant *les significations attribuées à son travail et à ses capacités*; - l'instruction au sosie vise à ce que le formé se centre sur *l'ensemble des aspects de l'activité de travail* au cours d'une période donnée, avec ses paramètres contextuels, son mode d'organisation, les collègues qui y sont impliqués, etc.; la prise de conscience concerne ici les dimensions globales de la *profession* concernée, et est susceptible d'enrichir *les significations attribuées à son métier*.

Si elles se différencient par leur objet-cible, ces trois démarches ont en commun de susciter la *prise de conscience*; mais la prise de conscience a-t-elle en soi un effet formateur, ou est-elle nécessairement un *gage de développement*? La prise de conscience d'un phénomène quelconque peut en réalité se révéler ou néfaste ou utile, et elle n'est gage de développement qu'à deux conditions: il faut tout d'abord que les

éléments nouveaux qu'elle apporte puissent trouver place dans l'appareil psychique de la personne; il faut ensuite que cette appropriation y engendre une restructuration positive des connaissances et du vécu personnel.

L'intégration d'éléments nouveaux en l'appareil psychique requiert que ceux-ci soient stabilisés, désignés, ou encore *conceptualisés*. Et c'est pour cette raison qu'il convient de rejeter la position selon laquelle l'analyse des pratiques devrait désormais être instaurée comme seule et unique démarche de formation, et selon laquelle en conséquence les démarches classiques d'enseignement de savoirs et/ou de matières seraient inutiles et devraient être abandonnées. Selon nous, au contraire, ces deux types de dispositifs sont *nécessaires et complémentaires*: les démarches d'enseignement traditionnel doivent fournir les notions permettant de stabiliser et de sémiotiser les produits des prises de conscience, et en retour les démarches d'analyse des pratiques doivent *ré-interroger les connaissances formelles*, et «leur faire prendre vie» en les mettant en correspondance avec les propriétés des situations effectives de travail.

La restructuration de l'appareil psychique est un phénomène difficile à mettre en évidence, en particulier chez l'adulte; il nous semble néanmoins que l'on peut en identifier certains *indices*, en procédant à une analyse soigneuse des productions verbales des formés, comme nous allons le montrer ci-dessous.

4 - Une approche des effets formateurs de l'analyse des pratiques

Dans le cadre de la recherche évoquée, conduite par notre groupe, *Langage-Action-Formation* (Bronckart & Groupe LAF 2004), a été recueilli un important corpus de productions verbales relevant de l'analyse de l'activité, et portant sur des situations de travail différentes. Dans nos travaux antérieurs, nous avons élaboré une conceptualisation des conditions de production verbale et nous avons construit un modèle détaillé des différentes composantes linguistiques de l'organisation interne des textes (Bronckart *et al.* 1985; Bronckart 1997), et ces acquis méthodologiques nous ont conduits à adopter la procédure d'analyse des données qui suit.

Dans l'ensemble des textes obtenus, nous sélectionnons d'abord tous les passages dont le contenu thématique concerne explicitement la tâche ou le travail visé, et dans ces passages, nous identifions ensuite quatre sortes d'entités linguistiques:

- Le *type de discours* dont ils relèvent: s'agit-il de discours interactif, de discours théorique, de récit interactif (d'un événement vécu) ou de narration?
- Les formes de *repérage temporel*: les actions ou événements mentionnés sont-ils situés avant, après ou pendant le moment de la production verbale, ou encore sont-ils indifférents à ce moment?
- Les formes d'expression des *actants* des actions mentionnées: sont-ils exprimés par des pronoms personnels, indéfinis, des noms propres, des noms génériques, etc.?

- Les types de *relations prédictives* mobilisées: le rapport entre le sujet et le verbe est-il direct, ou est-il médiatisé par la présence d’auxiliaires exprimant des modalisations épistémiques (certitude, probabilité, etc.), déontiques (obligation), appréciatives ou pragmatiques (intentionnalité), ou encore des processus de pensée (croire, estimer, etc.)?

4.1 - Qu’est-ce qui se construit dans les discours sur l’activité?

Sur la base du relevé d’indices qui vient d’être décrit, nous avons pu identifier cinq grandes configurations linguistiques correspondant à autant de formes d’interprétation de l’activité. Qualifiées de *figures d’action* (Bulea 2007; Bronckart, Bulea & Fristalon 2004), ces configurations se présentent comme suit¹.

La figure de l’**action occurrence** constitue une saisie de l’activité caractérisée par un *très fort degré de contextualisation*. Sa construction repose sur l’identification d’un ensemble d’ingrédients de l’activité saisis dans leurs dimensions particulières, spécifiques. Cette figure apparaît principalement dans des segments de *discours interactif*, avec un axe de référence temporelle qui est celui de la situation d’interaction. Du point de vue des marques d’agentivité, l’actant est régulièrement désigné par des pronoms personnels de première personne (notamment le *je*), ce qui signale sa forte implication, ou son statut d’*acteur*. Enfin, cette figure se caractérise par un nombre important de relations prédictives indirectes, mobilisant en particulier des modalisations *pragmatiques* et des *verbes de pensée*.

Exemple 1: la figure de l’**action occurrence**

là je fais des observations et **je me rends compte** que peut-être mes observations se perdent parce que enfin le but de ce compte rendu oral c’est que tout le monde puisse apprendre et **là je pense** que Silvia là elle fait une confusion entre ‘faire part’ et ‘faire partie’ [...] et **moi j’oppose** et **là j’aurais pu mettre** au tableau pour voir si vraiment ils savent qu’est-ce que c’est l’un et l’autre et en même temps **je crois** que **j’étais contraint** par / ne pas trop décrocher les autres

La figure de l’**action événement passé** procède par délimitation et extraction (du passé) d’un événement saillant et illustratif de l’activité. Elle apparaît dans des segments de *récit interactif*, les actes évoqués étant saisis en référence à un axe

¹ Tous les exemples ci-dessous relèvent du *travail enseignant* et proviennent de divers dispositifs d’analyse des pratiques. Il s’agit: d’auto-confrontation pour l’exemple 1 (extrait de Gouvêa Lousada 2006); d’instruction au sosie pour l’exemple 2 (extrait de Saujat 2002); d’entretiens semi-dirigés pour les exemples 3, 4 et 5 (extraits des données LAF recueillies par Itziar Plazaola-Giger et Carole-Anne Deschoux, ainsi que des données de Foucault & Pitteti 2009).

temporel situé en amont de la situation d'interaction, et dont l'origine est marquée (*hier, l'autre jour*, etc.). L'actant demeure impliqué dans l'événement raconté, ce qui est marqué par la présence massive du pronom *je*. Cette figure se caractérise enfin par une structuration des faits racontés relevant du *schéma narratif* (situation initiale, complication, résolution, évaluation) qui confère à l'unité extraite son statut d'«événement».

Exemple 2: la figure de l'action événement passé

par exemple hier il y en avait qui se tenaient comme ça / et **j'ai pris** un quart d'heure pour leur dire que **je n'acceptais pas** / que moi jamais une fois ils m'ont vu comme ça au bureau ou allongé sur une table / jamais / donc c'est du respect / que le respect c'est mutuel ou alors c'est rien

La figure de *l'action expérience* constitue une saisie de l'activité sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues: elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée. Elle apparaît principalement dans des segments de *discours interactif*, mais avec un axe de référence temporelle non borné, marqué par des adverbes ou locutions à valeur généralisante (*normalement, en général*, etc.). Son organisation discursive procède par juxtaposition de procès qui tendent à reproduire l'ordre chronologique de l'activité, mais qui signalent aussi des *points de bifurcation* possible(s) de celle-ci, ou des éléments pouvant engendrer une *réorientation* du cours de l'activité. Au plan agentif, on observe le co-fonctionnement de plusieurs formes pronominales (*je, tu, on*), qui attestent d'une moindre implication de l'actant.

Exemple 3: la figure de l'action expérience

quand je prévois une leçon / **en général je** ne vais pas plus loin que ce que j'avais prévu [...] mais **ça peut prendre moins de temps ou d'avantage de temps que prévu** [...] ben si ça dure une heure et que ça vaut la peine qu'**on** voit que les enfants ne sont pas fatigués ne sont pas lassés c'est surtout ça et puis **on** fait un peu plus longtemps / **si** après une demi heure **on** voit que ça ne sert plus à rien eh bien **on** arrête

La figure de *l'action canonique* réside en une saisie de l'activité sous forme de construction théorique, et elle propose une logique de la tâche présentée comme a-contextualisée, à validité générale. De ce fait, elle rend compte surtout de la structure chrono-logique prototypique de l'activité, ainsi que des normes qui la régissent. Cette figure se présente sous forme de *discours théorique*, qui organise une suite de procès évoquant des actes dont l'ordre tend à reproduire la chronologie générale de l'activité. Contrairement à la figure précédente, cet ordre ne laisse aucune place aux bifurcations possibles, et est en outre exprimé au travers d'une organisation phrastique canonique

du type *sujet – verbe – complémentation*. Du point de vue agentif, cette figure se caractérise par la *neutralisation* de l'actant, ce dont témoigne la fréquence du pronom *on*.

Exemple 4: la figure de l'action canonique

ben du coup **on fait les fiches d'étude du son** [...] donc **on colorie quand on entend un son** / ensuite **entourer les lettres** qui font ce son-là / **les repérer dans les mots** / et en général **on fait encore une ou deux fiches** sur la fin de la semaine et **on passe à un nouveau son**

La figure de *l'action définition* relève d'une saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Contrairement aux autres figures, elle ne thématise ni les actants, ni l'organisation de l'activité, mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de la circonscrire et de la différencier d'autres sortes d'activité. Elle est insérée dans des segments relevant du *discours théorique*, mais contrairement à l'action canonique, les formes verbales mobilisées ne portent que rarement sur des actes ou des gestes: la grande majorité des relations prédicatives est constituée des constructions impersonnelles en *c'est* et *il y a*. Si, par rapport aux autres figures, l'agentivité de l'enseignant(e) est ici quasi nulle, elle est par contre fortement marquée du point de vue énonciatif, l'action définition étant la figure qui comporte le plus grand nombre de mécanismes de *prise en charge énonciative* (*je pense que, disons que, etc.*).

Exemple 5: la figure de l'action définition

disons que je je **disons que c'est** plutôt ludique euh je vois en tout cas avec cette nouvelle méthode **c'est** plus théâtral donc **je pense que** ça passe mieux / aussi / auprès des élèves / non **c'est vrai ça me plaît** beaucoup

Il convient de remarquer que nous avons identifié ces cinq mêmes figures d'action dans des textes d'analyse des pratiques relevant de dispositifs différents, et produits à propos de tâches et de métiers divers (enseignants, infirmières, travailleurs sociaux, ouvriers). Par principe, on ne peut toutefois exclure que des recherches portant sur d'autres milieux de travail ou d'autres tâches en fassent apparaître d'autres encore.

4.2 - Analyse des pratiques, formation et développement

Les résultats qui viennent d'être résumés montrent que les enseignants, lorsqu'ils commentent une tâche qu'ils vont réaliser ou qu'ils ont réalisée depuis plus ou moins longtemps, en proposent des interprétations qui s'organisent en ces formes à la fois discursives et cognitives que constituent les **figures d'actions**.

Sur un plan thématique ou sémantique, ces figures se distinguent par le fait

qu'elles thématisent, ou non: - la *responsabilité* de l'agent (ses intentions, ses motifs et ses capacités); - les *phases du déroulement* logique et/ou chronologique d'une tâche; - les *déterminants externes* qui influent sur ce déroulement; - les *résultats* ou effets concrets de l'activité. Et il est particulièrement intéressant de relever que ces centrations particulières «correspondent» de manière assez nette à celles qui orientent les grandes familles de *modèles de l'action* qui ont été élaborés en philosophie et en sciences humaines (pour une analyse de ces modèles, cf. Bronckart 2005). Ces figures constituent de la sorte des reformulations de *variantes interprétatives* de l'activité, qui se présentent dès lors comme des composantes du «conflit des interprétations» que thématisait Ricoeur (1969).

Par ailleurs, lorsqu'on analyse la totalité des productions verbales d'un même enseignant, au cours d'un entretien, d'une instruction au sosie ou d'une auto-confrontation, on observe que si certains enseignants se limitent à l'élaboration d'une ou deux figures d'action, d'autres se révèlent aptes à proposer l'ensemble de ces figures²: les premiers semblent "bloqués" sur une seule approche de la tâche et/ou du métier, alors que les seconds saisissent leur activité sous des angles d'attaque différents, et témoignent ainsi d'une *dynamique interprétative* en cours, qui est à nos yeux un des gages de la restructuration des significations.

Sur la base de ces résultats, nous soutiendrons que la restructuration des significations, qui est le gage d'un réel développement personnel, procède de *l'intériorisation et de la confrontation de ces différentes figures possibles de l'action*; qu'elle consiste en la mise en œuvre d'une *dynamique interprétative interne*, qui «réfracte» la dynamique externe (sociale) des interprétations de l'activité humaine. La mise en place d'appuis formateurs visant à la construction, chez les formés, de cette confrontation dynamique, constitue donc, à nos yeux, une condition majeure pour que les prises de conscience issues de l'analyse des pratiques entraînent une restructuration du psychisme. Mais rien ne permet cependant d'assurer que l'issue de cette restructuration sera nécessairement positive; cette phase ultime du développement étant, bien heureusement, du seul ressort de la personne en cours de formation.

4.3 - Le rôle à la fois décisif et paradoxal du langage

Nos résultats montrent aussi que la teneur des figures d'action est *dépendante des types de discours* (récit, discours théorique, interactif, etc.) que mobilisent les personnes dans leurs textes d'interprétation de l'activité, et que ces figures sont aussi de ce fait des *figures discursives*. Ce qui nous conduit, pour clore, à souligner le rôle à

² Notons que ce phénomène est en partie lié aux caractéristiques techniques des méthodes elles-mêmes, certaines d'entre elles favorisant de fait la production récurrente d'une figure d'action donnée.

la fois décisif et paradoxal de l'activité langagière dans les processus de développement. Rôle *décisif*, en ce que, tout comme, chez les élèves, l'apprentissage des règles d'organisation des différents types de discours est une occasion de développement des différents types de raisonnements et de leur inscription temporelle, chez les enseignants (ou plus généralement chez les adultes) les interprétations de l'activité propre sont conditionnées par les types de discours mobilisés, et dépendent donc de la maîtrise qu'ont les interprétants de ces différents types de discours. Mais rôle *paradoxal*, en ce que la poursuite du développement personnel exige en quelque sorte une *abstraction par rapport à ces contraintes discursives*: la capacité de se construire une représentation du soi actif qui soit générale, supra-ordonnée, ou encore dégagée des conditions discursives particulières des prises de conscience verbalisées. En d'autres termes, si le travail langagier est la condition même des prises de conscience qui alimentent le développement, ce développement requiert une abstraction et une généralisation, proprement cognitives, eu égard aux déterminations discursives inhérentes à ce travail langagier initial.

Recebido em Maio de 2010; aceite em Junho de 2010.

Références

- Adam, J.-M. 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles: Mardaga.
- Adam, J.-M. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bronckart, J.-P. 1991. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. *Etudes de linguistique appliquée*. **83**: 63-74.
- Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. 2005. *Une introduction aux théories de l'action*. Université de Genève: Carnets de la section des sciences de l'éducation.
- Bronckart, J.-P. 2008. Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. *Texto*, disponible sur <http://www.revue-texto.net/>.
- Bronckart, J.-P.; Bain, D.; Schnewly, B.; Davaud, C.; Pasquier, A. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P.; Bulea, E.; Fristalon, I. 2004. Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*. **26**: 345-369.
- Bronckart, J.-P.; Groupe LAF (Eds.) 2004. Agir et discours en situation de travail. *Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation*. **103**.
- Bulea, E. 2007. *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat. Université de Genève.

- Bulea, E.; Bonckart, J.-P. 2005. Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In: J.-P. Bronckart, E. Bulea; M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues; comment identifier et exploiter les compétences?* Lille: Presses universitaires du Septentrion, 193-227.
- Camps, A.; Milian, M. (Eds.) 1999. *Metalinguistic Activity in Learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Canelas-Trevisi, S. 1997. *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Chevallard, Y. 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Clot, Y. 2001. Clinique du travail et action sur soi. In: J.-M. Baudouin; J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, 255-276.
- [DFLM] 2001/2. Les tâches et leurs entours en classe de français. *DFLM. La lettre de l'Association*. 2: 3-34.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Foucault, V.; Pitetti, M. 2009. *Les méthodes d'enseignement de la lecture: entre travail prescrit et travail réel*. Mémoire de licence. Université de Genève.
- Goigoux, R. 2000. *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII.
- Gouvêa Lousada, E. 2006. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Thèse de doctorat. PUC São Paulo.
- Grize, J.-B. 1974. Argumentation, schématisation et logique naturelle. *Revue européenne des sciences sociales*. **12**.
- Halté, J.-F. 1992. *La didactique du français*. Paris: PUF, «Que sais-je».
- Oddone, I., Re, A.; Briante, G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?* Paris: Editions sociales.
- Perrenoud, Ph. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Ricœur, P. 1969. *Le conflit des interprétations*. Paris: Seuil.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C.; Schelling, M. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Saujat, F. 2002. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille I.
- Saujat, F. 2003. Réfléchir sur le métier enseignant: une activité dialogique. *Skholê, Hors série 1*, 95-104.
- Schön, D.A. 1983. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Editions logiques.

- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sensevy, G. 2001. Théories de l'action et action du professeur. In: J.-M. Baudouin; J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, 203-224.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. 2004. Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente* **160**: 71-80.

A CONSTITUIÇÃO DA ÁREA DISCIPLINAR DE DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS EM PORTUGAL

Isabel Alarcão

ialarcao@ua.pt

Universidade de Aveiro (Portugal)

Resumo. A Didáctica de Línguas assumiu, nos últimos trinta anos, em Portugal, uma visibilidade que justificou a sua constituição como área disciplinar, institucionalizada no contexto do ensino superior. Numa visão pessoal e experiencial, embora filtrada por outras opiniões e conclusões de alguns estudos, pretende-se contextualizar a situação da sua emergência, traçar o percurso do seu desenvolvimento e referir algumas questões problemáticas. Assinala-se a sua ligação matricial à Linguística Aplicada e a sua progressiva autonomização e construção de identidade à medida que a compreensão do seu objecto de estudo revelava a pertinência de se interpelarem outras áreas disciplinares para obter respostas para as perguntas que a Didáctica de Línguas ia identificando como as suas próprias questões de pesquisa. Refere-se a dimensão formativa da disciplina na sua interligação com a prática docente e a formação de professores, mas salienta-se também o desenvolvimento da investigação proporcionado por um contexto nacional de “florescimento” científico. Reconhece-se o impacto dos fenómenos de informatização e globalização, nomeadamente a influência da integração de Portugal na União Europeia. No percurso epistemológico da disciplina sinaliza-se a diluição de algumas “fronteiras” interlinguísticas, interdisciplinares e interprofissionais, e a abertura da Didáctica de Línguas a novas esferas de acção didáctica; mas não deixa de se alertar para os riscos de uma abertura exagerada com eventual perda de identidade. A terminar, apresenta-se, em síntese, um quadro conceptual, potencial organizador de uma caracterização histórico-epistemológica, mais aprofundada, desta área disciplinar.

Palavras-Chave: Didáctica de Línguas, Linguística Aplicada, Formação de professores, Tríplico didáctico

Abstract: The visibility gained by Language Didactics in Portugal in the past thirty years has justified its constitution as a disciplinary field institutionalised within higher education. Built on a personal and experiential view, though filtered by other perspectives and conclusions in a number of studies, this text aims at establishing the context for the emergence of the area as such, describing its development trajectory and raising some problematic issues. The relation that originally connected the area to Applied Linguistics is pointed out, as well as the gradual process that led to its autonomy and the construction of a disciplinary identity. This process is presented as one that developed as the understanding of the research object revealed the interest in creating articulations with other domains, in order to obtain answers to questions that Language Didactics identified as its own. The formative dimension of the discipline is

addressed in its relation to teaching practice and teacher education; but the development of research allowed by the scientific blooming in the national context is also underlined. The impact of phenomena related to the advances of information technologies and to globalisation is recognised, namely the effects that resulted from the integration of Portugal as a member in the European Union. Other signs of transformation in the epistemological journey of the discipline are acknowledged, identifying interlinguistic, interdisciplinary and interprofessional frontiers that tend to fade and revealing Language Didactics as a field that opens to new spheres of action; still, there are warnings against uncontrolled openness that could lead to loss of identity. At the end, a conceptual framework is presented, as a summary and a possible organiser of a deeper historical and epistemological characterisation of this disciplinary field.

Key-Words. Language Didactics, Applied Linguistics, Teacher education, Didactic triptych

1 - Introdução

As áreas disciplinares têm o seu período de gestação, desenvolvimento, amadurecimento e consolidação. Nesse percurso epistémico buscam a sua identidade, aspiram à emancipação, procuram a clarificação do seu lugar na teia complexa dos saberes enquanto interagem com as transformações sociais, políticas, culturais e económicas que marcam também o curso da história.

Podemos afirmar que a Didáctica das Línguas (doravante referida como DL e englobando, para além da língua, as dimensões da literatura e da cultura) em Portugal, nos últimos 30 anos aproximadamente, encaixa neste percurso. Compreender os caminhos percorridos implica “seguir-la” no tempo, descrever os contextos da sua emergência e desenvolvimento, identificar precursores que lhe antecederam, desvendar perspectivas, contributos, actores, interações e processos de construção epistemológica. Foi esse o objectivo - de caracterizar “biográfica” e “topograficamente” a disciplina - que defini para esta minha contribuição, convidada, para o primeiro número da Revista *Linguarum Arena* que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto em boa hora decidiu lançar, reflexo da atenção que há vários anos vem dedicando a esta área de saber teórico e de intervenção prioritária na formação de professores.

Tendo, eu própria, desempenhado o papel de actora neste palco, não será de estranhar que o presente texto esteja imbuído de uma dimensão experiencial que, contudo, racionalizei através do confronto com outras opiniões e com o resultado de dois projectos de investigação, recentes, sobre a caracterização da DL em Portugal¹.

¹ Estudo conhecido como EADL (“Estado da Arte em Didáctica de Línguas”), encomendado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, que coordenei e de que resultou um artigo de síntese (cf. Alarcão, I. e colaboradores, 2004) e Projecto EMIP (“Um estudo meta-analítico da

Para efeitos desta apresentação, considerarei a DL na sua globalidade, sem a indexar a nenhuma língua específica, embora reconheça a sua especificidade por grupos afins (línguas maternas, línguas estrangeiras, línguas clássicas) e até a sua especificidade individual. E, apesar de reconhecer que o conceito de DL tem vindo a sofrer transformações, tomarei como referente a concepção de DL adoptada no projecto de investigação EMIP referido na nota 1: “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”.

Foi sobre este objecto de estudo e de formação que, nos finais dos anos 70, se debruçaram os primeiros professores de Didáctica das várias línguas (também por vezes designada por Metodologia de Ensino de...), quando estas disciplinas começaram a ser leccionadas nas Universidades e, na década seguinte, também nas Escolas Superiores de Educação, entretanto criadas. Podemos dizer que estávamos perante um contexto indutor da emergência da Didáctica como área disciplinar, situação que se aplicava não apenas às Línguas, mas também a outras disciplinas.

2 - O contexto de emergência e seus antecedentes

A Linguística Aplicada foi, sem dúvida, o antecedente teórico mais influente na emergência da DL e não é justo fazer a história da DL em Portugal sem reconhecer a existência de “precursores”² que abriram caminhos de formação linguística com incidência no ensino e foram frequentemente referidos nas bibliografias dos primeiros programas de DL e nas publicações dos primeiros didactas.

Mas o contexto determinante relaciona-se com a premente necessidade, sentida nos anos 70, de formar professores para os ensinos básico e secundário (na actual designação). Algumas instituições do ensino superior, com destaque, neste caso, para a iniciativa tomada pelas chamadas Universidades Novas, decidiram assumir claramente a formação inicial de professores como uma das suas prioridades. E os currículos de formação passaram a incluir obrigatoriamente as já referidas disciplinas de Didáctica de... ou Metodologia do Ensino de...

Na grande maioria dos casos, a leccionação destas disciplinas foi confiada a professores das escolas, entretanto chamados a assumirem essas funções, muitos dos quais vieram posteriormente a realizar pós-graduações e a integrar os quadros das

investigação em Portugal”), coordenado por Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão (Projecto POCI e PPCDT/CED/59777/2004, financiado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER e pelo PPDCT) (cf. Alarcão, I. & Araújo e Sá, M.H. em publicação).

² Entre outros, João Malaca Casteleiro, Fernanda Irene Fonseca, Joaquim Fonseca, Emília Ribeiro Pedro, Maria Emília Ricardo Marques, Manuel Gomes da Torre. Embora noutro campo, é de registar também a influência de Vitor Aguiar e Silva.

instituições do ensino superior. Confrontados com as exigências de “construir” e afirmar uma disciplina de nível superior, desenvolveram as suas reflexões em função de dois alicerces de referência: por um lado, a sua prática profissional como professores de línguas e, por outro lado, o estudo de autores, nacionais e estrangeiros, que, à época, se situavam predominantemente nos domínios da Linguística Aplicada e da Psicologia, nomeadamente da Psicolinguística, tendo as primeiras reflexões e investigações de carácter didáctico surgido na confluência destas duas disciplinas e na interacção com as Ciências da Educação que, então, começavam a marcar terreno no contexto nacional. Pela pertinência da opinião relativamente ao papel que a reflexão sobre a experiência tem tido na construção do saber científico, ouçamos a voz de Besse, um analista do desenvolvimento da DL:

L’histoire de la plupart des sciences montre que ce type de méta-discours sur les “outils” plus ou moins élaborés par les praticiens d’un domaine donnée, est une étape nécessaire - même si elle n’est pas suffisante – à l’émergence d’un savoir quelque peu scientifique (Besse 1986: 8-9).

A análise dos primeiros programas revela os temas que os professores de Didáctica consideravam relevantes na preparação para o exercício da profissão, a saber:

o conhecimento da matéria - a língua, a comunicação; o conhecimento dos alunos - processos e teorias da aprendizagem, motivações e atitudes face a língua; o conhecimento de formas de selecção e ordenação dos conteúdos no tempo e no espaço, de formas de definição de objectivos, de práticas de ensino ou de estratégias (Andrade, Moreira, Sá, Vieira & Araújo e Sá 1994:56)³.

Percebia-se nestes programas uma reflexão sistematizadora, com finalidades formativas, sobre aquilo que se fazia e dizia (ou poderia fazer-se e dizer-se) na aula de línguas. Evidenciava-se um discurso sobre a acção interactiva do professor, ou seja, sobre aquilo que, em 1994, designei como “a dimensão profissional da Didáctica” para a distinguir das outras dimensões do “tríptico didáctico” a que, mais à frente, aludirei.

No sentido de proporcionar à leccionação uma base científica, recorria-se a teorias linguísticas e psicolinguísticas como, por exemplo, à linguística contrastiva ou à gramática generativa de Chomsky, para justificar determinadas metodologias ou processos didácticos, conferindo a estes saberes uma dimensão aplicacionista e aceitando a perspectiva de se olhar a aula de línguas a partir do exterior.

³ A citação refere-se a um estudo em que foram analisados 35 programas de DL recolhidos em 16 instituições do ensino superior português. Dado que o estudo foi publicado em 1994, seria interessante actualizá-lo, pelo que aqui deixo esta sugestão.

3 - A fase de afirmação da Didáctica curricular e o seu papel na formação inicial de professores

Por didáctica curricular – outra das dimensões do tríptico didáctico atrás referido - entende-se a didáctica que se ensina em espaços de formação graduada e pós-graduada. Foi esta dimensão que, nos finais dos anos 70 e inícios dos anos 80, mereceu a atenção dos professores de Didáctica. Afirmar e institucionalizar cientificamente uma disciplina de Didáctica no espírito universitário dessa época não foi tarefa fácil. Eram muitos os

FANTASMAS que existiam na cabeça das pessoas e despertavam nelas receios [...] Vinham dos que, não sendo professores de Didáctica, temiam o desconhecido, mas encontravam-se também nos que, sendo-o, se sentiam inseguros num campo de actuação que buscava ainda a sua identidade. (Alarcão 1991:300).

Recordemos os fantasmas que, na época, identifiquei: os receios sobre os efeitos perversos de uma disciplina considerada normativo-prescritiva; a noção de desperdício pela presença, nos currículos de formação, de uma Didáctica específica para cada disciplina; o carácter a-científico atribuído à Didáctica; a ideia de que a Didáctica trivializava o saber, era reducionista e fragmentária; a concepção de que os professores de Didáctica eram uns teóricos e acreditavam que vinham salvar o processo educativo; o medo de que a Didáctica se autonomizasse das disciplinas nobres a que estava associada; a excessiva pluridisciplinaridade no perfil desejado dos professores de Didáctica.

Assistiu-se, então, a um esforço para pensar a DL na sua dimensão curricular e definir o seu papel na formação inicial de professores. Levantavam-se questões como: qual a relação entre a didáctica curricular (que se ensina) e a didáctica profissional (que os professores praticam)? Qual o papel da investigação no ensino da didáctica? Quais os objectivos da disciplina? Qual a sua relação com as outras disciplinas curriculares e com o estágio pedagógico? Quais os conteúdos a privilegiar? Quais as estratégias de formação e avaliação? Qual o perfil e a formação do professor de DL?

Estas questões não se colocavam apenas aos professores de DL, mas a todos os professores de Didáctica, pelo que a reflexão assumiu um carácter transversal e desafiou a realização de encontros científicos alargados que não poderemos deixar de referir pela influência que tiveram e pelo papel que neles desempenharam os professores de DL.

Se esses temas de meta-didáctica estão ainda praticamente ausentes nas Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino⁴, realizado na Universidade de Aveiro, em 1988, o mesmo não se verifica na análise das Actas do 2º Encon-

⁴ Andrade & Araujo e Sá (2001) referem que os temas apresentados neste 1º Encontro visavam, em grande parte, a análise de manuais, programas e propostas metodológicas numa perspectiva da DL que as autoras denominam de “instrumental”.

tro, realizado na mesma universidade, em 1990. A própria nota editorial dá conta da organização deste encontro em redor de três temas, sendo um deles “Formação em Didáctica. A Didáctica curricular” e os outros “Investigação em Didáctica” e “O professor de Didáctica”.

Foi nesse Encontro que caracterizei a disciplina de Didáctica como analítica, racional, de interface, de síntese, integradora, investigativo-heurística, reflexiva, meta-cognitiva, construtivista, transformadora, inovadora, projectiva, clínica, praxeológica, consciencializadora, metapraxeológica, interactiva, prospectiva, selectiva e formativa.⁵ Esta caracterização (que veio a ter uma grande influência a avaliar pelo número de vezes que foi referida e comentada) apontava para objectivos, estratégias de formação e de avaliação, relação dos conteúdos com os saberes de referência e com a prática profissional. Fui mais ambiciosa ao afirmar que a Didáctica era já uma disciplina autónoma, com uma dimensão institucional e científica e revelando uma dinâmica de desenvolvimento.

Na mesma linha de pensamento se situa a definição apresentada por Andrade *et al* (1994) depois da realização da análise dos programas das disciplinas de DL a que acima me referi:

uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluri-disciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino) (Andrade *et al* 1994:21).

Abandonava-se uma concepção aplicacionista e normativa da DL e desenvolvia-se uma DL intervencionista, centrada na reflexão indagadora sobre os problemas reais observados na sala de aula. Perspectivava-se um olhar focalizado sobre o âmago da acção didáctica: interacção entre professor e alunos com vista à aprendizagem de línguas.

As reflexões em redor da didáctica curricular não podiam ser desligadas do próprio objecto da DL, entendido na globalidade da sua área de saber. O que era afinal a DL, qual a sua epistemologia, qual a sua relação com as outras áreas do saber e com a realidade profissional? E também não podiam ser realizadas sem referência a autores estrangeiros mergulhados na mesma problemática. O destaque vai, neste caso, para a influência de Robert Galisson⁶, que abordou a autonomização da DL, assunto sobre o qual falarei na secção seguinte.

⁵ Para explicitação das dimensões, ver Alarcão 1991: 306-307.

⁶ Besse, Coste, Dabène, Porquier e, mais tarde, Puren, são outros autores que abordaram as questões epistemológicas da DL e se encontram frequentemente citados pelos didactas portugueses. Cabe aqui também uma referência à conceptualização feita pelos alemães e ao intercâmbio com Henrici, da Universidade de Bielefeld, um dos expoentes dessa conceptualização. É interessante relembrar que, já em 1972, M. Dabène afirmava que a DL tinha de deixar de ser um campo de aplicação para se constituir como disciplina autónoma, com a sua própria problemática, focada

4 - Em busca da identidade e do seu posicionamento em relação a outros saberes e outras áreas de acção.

Com Galisson aprendemos a pensar a DL como uma área de construção de saberes científicos e de intervenção profissional específica, em crescente autonomização em relação à Linguística, mesmo à Linguística Aplicada, preocupada fundamentalmente com o **que** ensinar: a língua e o seu funcionamento. Reconhecia-se, porém, a pertinência de outros saberes para além do que ensinar. À medida que se tomava consciência das necessidades de **como** ensinar, **a quem, onde** e **quando, porquê** e **para quê** recorria-se aos contributos de outras ciências (da linguagem, da educação, da psicologia, da sociologia). Libertada da dependência exagerada da Linguística Aplicada e após alguma indefinição causada por uma certa heterogeneidade pluridisciplinar e multi-referencialidade (Sequeira 1994), Galisson definia a relação da DL com as outras disciplinas como uma relação “d’appoint” e não de “référence” e salientava a sua noção de “transversalidade” no que o ensino e a aprendizagem das várias línguas e culturas têm de comum, não obstante o respeito pela sua especificidade. Outro elemento caracterizador da DL apontado por Galisson era uma “démarche” didactológica, heurística, centrada na acção profissional no sentido de identificar e propor soluções para o ensino e a aprendizagem de línguas, em oposição a uma “démarche” platónica, dedutiva, aplicacionista, hierarquizada⁷.

Também nós, em Portugal, entendíamos que a DL tinha um campo de acção e de investigação próprio que a distanciava da Linguística por se focalizar no processo de ensino e de aprendizagem da língua, conteúdo a dominar na sua estrutura e no seu uso. Ao que fazer aprender era necessário adicionar o como fazer aprender e articular estes dois aspectos. Porém, reconhecíamos, com Besse (1986) que, se os aspectos metodológicos são a essência da DL, eles só adquirem o seu verdadeiro sentido se colocados numa perspectiva ideológica com implicações deontológicas, concedendo à DL as finalidades humanistas que ela deve ter.

A importância que esta temática assumiu no nosso país encontra evidências no facto de as teses de doutoramento defendidas, na área, na década de 90, dedicarem frequentemente uma secção à epistemologia da DL⁸.

sobre a natureza e a aprendizagem das línguas e não tanto sobre a natureza e funcionamento desta (cf. Besse - 1998). De notar também a ausência de referência a autores anglo-saxónicos no que se refere à epistemologia da DL por oposição à sua presença no que respeita a conteúdos e métodos de ensino e avaliação.

⁷ Para a compreensão do desenvolvimento do pensamento de Galisson, veja-se o n.º 79 de *Études de Linguistique Appliquée* (1990). Organizado pelo próprio, contém os seus escritos mais significativos e veicula as suas “idées-forces”, como o autor afirma na apresentação. Porque estas ideias aparecem em vários dos artigos, optei por indicar, nas referências bibliográficas, o número da revista em vez de individualizar os artigos.

⁸ Entre outros, Ferrão Tavares (1991), Castro (1995), Araújo e Sá (1996), Moreira (1997), Andrade (1997).

A afirmação da DL reflectia-se não só na realização de doutoramentos, mas também na criação de cursos de mestrado em DL (a par de mestrados em Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e outras designações), bem assim como no aparecimento da 1ª revista que, em Portugal, inequivocamente se assumiu de DL: *Intercompreensão-Revista de Didáctica de Línguas*. Criada em 1991, com uma designação e filosofia antecipatória de movimentos posteriores, apontava para um diálogo entre diferentes actores (investigadores, professores e formadores de professores) e para um diálogo entre línguas, como se pode ler na apresentação assinada pela sua directora, Maria Clara Ferrão Tavares.

De referir ainda a constituição, em 2000, da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas (SPDLL), com a seguinte justificação: existência da área de Didáctica das Línguas e das Literaturas nas universidades portuguesas; produção científica nesse domínio; inexistência de sociedade que congregue os que trabalham nessa especialidade; urgência de reflexão sobre questões de formação científica e pedagógica nas Licenciaturas de Línguas e Literaturas. No ar pairava uma nebulosidade, ao ler-se, no texto de apresentação da Sociedade, que “pensar este projecto envolve para nós e antes de tudo, discutir a natureza do objecto da DLL e a forma das relações que este campo disciplinar pode/deve manter com aqueles que o informam” (Mello, Silva, Lourenço, Oliveira & Araújo e Sá 2003: 365). A nebulosidade que refiro é compreensível, tendo em conta a existência de diferentes concepções de DL a que, no início, me referi.

Numa atitude, que hoje poderá parecer premonitória, questioneei, na sessão pública de apresentação, a possibilidade de manter mais uma Sociedade, a par da APL e da SPCE (com 2 secções de DL, materna e estrangeiras), espaços onde se discutiam questões de DL e reconheci que, não tendo todos o mesmo entendimento sobre o que era a DL, seria fundamental fazer um debate sobre o grau de diferença das opiniões, pois “se pontos de vista diferentes podem provocar confrontos de grande riqueza, pontos de vista radicalmente diferentes podem pôr em risco a identidade de uma qualquer Sociedade deste tipo”, como afirmei na sessão pública de apresentação. Desta Sociedade não se ouve falar desde 2004. Desconheço se as razões deste silêncio se prendem com identidade, falta de tempo dos membros ou qualquer outra que, de momento, não descortino. Mas, passados 10 anos, em que a DL continuou a afirmar-se, pela consolidação da investigação e pelo alargamento da noção de didacta (dois aspectos a que voltarei), pergunto-me se não seria de retomar, repensando-o, o projecto desta sociedade, pois reconheço que hoje se nota um maior sentido de pertença a uma comunidade de didactas e um maior respeito mútuo entre didactas e outros especialistas. Assim, talvez hoje faça mais sentido o desejo expresso na apresentação das Actas do I Encontro da Sociedade de que esta “pudesse merecer um olhar atento de todos aqueles que se interessam pela didáctica das línguas e literaturas, trabalhem eles directamente nessa área ou se situem em outras, próximas ou distantes da didáctica” (Mello *et al* 2003: 9).

O percurso de desenvolvimento da DL não tem sido nem linear, nem fácil. Aliás é interessante a ocorrência de termos como fantasmas, resistências, utopias, sonhos (Alarcão, 1991, Araújo e Sá 2004, nota 14 e o próprio tema do 2º Congresso da SPDLL: *Didáctica e utopia: resistências*). Ele tem sido caracterizado por um conjunto de tensões disciplinares que têm feito balançar os didactas entre as Ciências da Linguagem ou as Ciências da Educação com reflexos a nível da sua inserção institucional (uns em Departamentos de Letras, outros em Departamentos de Educação), com evidência a nível terminológico (Didáctica de..., Metodologia de Ensino de..., Ensino de...). Subjazem-lhe conceitos diferentes de DL determinados pelo modo como é percebido e trabalhado o objecto da disciplina (mais centrado sobre a língua ou sobre a aprendizagem da língua pelos sujeitos, com maior ou menor ênfase na dimensão da literatura e da cultura), como é conceptualizada a articulação entre a vertente teórica e a realização prática, como são enfatizadas as duas racionalidades que a perpassam (analítica e normativa) e como é concebido o papel que os professores desempenham (aplicadores de teorias exógenas ou co-construtores do saber em DL). Menos problemática parece ser a relação da DL com a formação de professores, uma relação privilegiada como ficou demonstrado nos projectos EADL e EMIP já referidos⁹.

5 - O florescimento da investigação em DL.

Um novo impulso trazido ao desenvolvimento da área ocorreu fundamentalmente a partir dos anos 90 e relaciona-se com a investigação em DL. A criação de mestrados, com início nos anos 80, mas intensificados na década de 90 e, actualmente, os cursos do chamado 3º Ciclo de Bolonha, mas, sobretudo, os incentivos à investigação proporcionados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e os desafios colocados pelos projectos internacionais de âmbito europeu conduziram a um número crescente de investigadores, à constituição de grupos/escolas de investigação, à existência de bolsiros a tempo inteiro¹⁰, à produção em equipa, ao financiamento de projectos e à participação activa em redes nacionais e internacionais.

Salvaguardadas as limitações inerentes à selecção do *corpus* de análise¹¹, o projecto EMIP que, recorde, visou proceder à meta-análise da investigação realizada

⁹ Para além de se ter afigurado externamente difícil distinguir entre estudos que tinham por objecto de estudo a DL ou a formação de professores, a análise dos resultados e das implicações fazia emergir de novo a interpenetração destes dois campos.

¹⁰ Em Alarcão e Canha (2008) referem-se três gerações de didactas. Grosso modo, a primeira foi constituída pelo grupo dos que, num seminário organizado pela SPDLL (Araújo e Sá & Mello-2003) foi apelidado de “emigrantes” (vindos de outras áreas) e mestiços. À terceira, com uma forte componente de bolsiros, já não se coloca a questão da identidade. De permeio, situa-se a segunda geração, simultaneamente deriva da primeira e alfofre da terceira.

¹¹ Sobre o modo de constituição do *corpus* analisado, suas limitações e resultados da análise, veja-se Alarcão & Araújo e Sá (em publicação).

em Portugal entre 1996 e 2006, permitiu identificar 97 investigadores na área, a realização de 130 teses de mestrado e 17 de doutoramento e 113 publicações sobre estudos de natureza empírica, confirmando, aliás, os resultados do projecto anterior de caracterização da área também referido (EADL) que evidenciava a existência de uma comunidade de investigadores reconhecida pelos seus pares, com trabalhos publicados no país e no estrangeiro e o crescente desenvolvimento de redes e parcerias nacionais e internacionais numa perspectiva de aprendizagem em colaboração.

O mesmo estudo revelou a preocupação dos investigadores pela utilidade social do conhecimento produzido em DL; os números evidenciam a dimensão de estudos de intervenção que têm vindo a ganhar peso, sem contudo se desligarem do objectivo de compreender os fenómenos didácticos, salientando assim a relação entre compreender e intervir. Compreender para intervir, mas, simultaneamente, intervir para compreender parece ser actualmente o construto norteador da investigação na área.

A análise dos temas investigados revela uma certa dispersão. Contudo, é possível encontrar temas que têm vindo a ser considerados de modo sustentável e numa linha de continuidade, a saber: desenvolvimento de competências (com incidência nas competências de leitura, de escrita e de aprendizagem), interacção verbal, intercompreensão, plurilinguismo, gestão do trabalho didáctico. Verifica-se a escassez de tratamento de outros temas que deveriam merecer uma maior atenção dos didactas como é o caso da didáctica da literatura e de estudos sobre avaliação; e o actual desinteresse pelo contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico.

O balanço meta-analítico identificou forças e fraquezas na actividade investigativa. No primeiro caso foram já referidas algumas: comunidade de investigadores, existência de escolas de pensamento, internacionalização de estudos,... No segundo, foram identificadas algumas zonas de preocupação no que concerne, sobretudo, a fragilidades nas metodologias de investigação e modo de apresentação dos resultados. Se, face às características multidimensionais do objecto de estudo da DL, admito a pertinência da utilização de metodologias diversas, numa perspectiva de mosaico, e um predomínio de estudos de tipo etnográfico e de caso, não posso deixar de reconhecer que importa continuar a desenvolver o rigor conceptual, metodológico e discursivo. Está, neste caso, a necessidade de continuar a formalizar o pensamento, definindo e clarificando conceitos e estabelecendo relações entre eles com reflexos numa terminologia clara, específica, estruturada a partir do pensamento e estruturadora da acção didáctica¹².

¹² Em Alarcão & Araújo e Sá (em publicação) dá-se conta da tentativa de identificação e explicitação dos termos técnicos utilizados em DL, tarefa que não foi possível concluir no âmbito do projecto EMIP face à panóplia de termos encontrados nos textos originais sem que as respectivas definições surjam, frequentemente, de modo claro e rigoroso. Tendo-se constatado que parte dos termos indicia uma “migração de conceitos” (Liddicoat & Zarate, 2009), afigura-se fundamental identificar a sua origem e traçar o seu percurso, frequentemente híbrido e susceptível de criar ambiguidades semânticas. Cf. também o estudo de Silva & Ferrão Tavares, 2007.

A caracterização do estado da arte na investigação em DL, em Portugal, no contexto do projecto a que me tenho vindo a referir, permitiu identificar linhas estratégicas prospectivas e potenciadoras do desenvolvimento deste campo de saber, assim identificadas: valorizar o papel social da investigação em DL, atender à complexidade do objecto de estudo, fortalecer o estabelecimento de redes de colaboração, intensificar e diversificar espaços de divulgação da investigação, rentabilizar os produtos da investigação (Alarcão & Araújo e Sá, em publicação).

6 - A globalização e a informatização

Tenho vindo a salientar a importância dos contextos no desenvolvimento da área disciplinar em questão, tendo-me já referido a dois: a criação da disciplina de DL nas instituições do ensino superior e o florescimento da investigação. Um terceiro contexto foi, na minha opinião, determinante não apenas para as dimensões formativa e investigativa da DL, mas também para a sua dimensão política, um aspecto que, mais recentemente, se tornou evidente e revela a interacção entre a DL e a sociedade¹³.

Refiro-me ao fenómeno da globalização, com particular incidência na constituição do espaço europeu e à informatização que nos permite novas modalidades e contextos de informação, comunicação e interacção em que a língua, ou melhor dizendo, as línguas desempenham um papel fundamental. Assiste-se assim, hoje, a uma valorização do saber línguas, bem patente nos vários estudos que têm sido feito sobre representações, se bem que se verifique também a sobrevalorização de uma língua: o inglês.

Para além do seu valor instrumental, a aprendizagem de línguas é incentivada como meio de coesão social numa Europa mosaico, em construção, orientada por políticas linguísticas patentes numa série de documentos que se reflectem no *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* e, mais recentemente, no *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. A importância política da aprendizagem de línguas suscita hoje um conjunto de preocupações e estudos que estão na base de um novo campo de saber, ainda em emergência: políticas linguísticas.

¹³ Sobre a a dimensão política e a evolução conceptual das dimensões da DL, veja-se Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos 2009, texto em que se apresenta uma reconfiguração do “trípico didáctico”, se justifica a introdução da dimensão política e se explicita esta como “o discurso relativo ao pensamento e às decisões que [têm] a ver com as macro-orientações estratégicas influenciadoras das linhas de acção consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didactas incluindo nestes também os professores)” (p.16).

Neste contexto, o monolinguismo é já passado e conceitos como plurilinguismo e intercompreensão constituem-se como eixos estruturantes de uma nova forma de olhar a DL, como demonstrámos num artigo recente (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos 2009). Embora reconheça que as temáticas do plurilinguismo e da intercompreensão e as atitudes relativas a elas se podem considerar eixos estruturadores de uma nova reconfiguração da DL, interrogo-me sobre a necessidade e as possíveis consequências de se enfatizar a designação de Didáctica do Plurilinguismo que poderá abrir brechas na construção epistemológica do campo da DL e vir a constituir-se um “ghetto” de modernidade dentro do campo. Por outro lado, parece-me que a chamada Didáctica do Plurilinguismo não é mais (e já é muito) do que uma abordagem à DL no contexto actual da europeização, ou seja, uma outra metodologia de ensino de línguas e culturas norteada por um conceito de aprendizagem de línguas como elemento de coesão entre as pessoas, que devem respeitar-se e admirar-se nas suas diferenças e semelhanças e sobre elas construir uma sociedade mais coesa e mais participativa.

Assiste-se assim a um renascimento da dimensão humanista da aprendizagem das línguas e do seu contributo para o desenvolvimento de atitudes de identidade, respeito, solidariedade, cidadania, escuta, diálogo e co-construção.

O fenómeno da globalização e as interações possibilitadas pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação, nomeadamente a internet, criaram também um contexto novo ao desenvolvimento da investigação, da circulação e co-construção de saberes, como bem salienta Melo-Pfeifer (2009), numa presença cibernética multimodal (*online*, video-conferências, *e-mails*, *foruns* de discussão, plataformas *web*) cada vez mais acentuada que, pela sua natureza, é mais acessível e mais democrática, mas exige leituras mais críticas e selectivas. Ela própria é plurilingue e envolve uma atitude de intercompreensão. A internacionalização da investigação, também ela fruto da globalização, trouxe novas exigências de financiamento de projectos, de análise da pertinência social, de massa crítica e de investigação em redes interinstitucionais e internacionais.

7 - A diluição de fronteiras

Para além da queda de fronteiras temporais e espaciais implícitas na globalização e na informatização, outras há a considerar. Em 2004, Araújo e Sá, referindo-se à evolução da DL em Portugal, caracterizou o momento como de “diluição de fronteiras” entre línguas e entre professores de diversas línguas (sobretudo estrangeiras, salientou) e assinalou a emergência de uma Didáctica do Plurilinguismo¹⁴. Reconheceu também

¹⁴ Conferência intitulada “Do triunfo do particularismo à diluição de fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias”, proferida no II Encontro da SPDLL, subordinado ao tema *Didáctica e Utopia: resistências* e realizado na Universidade do Algarve, Faro (13-15 de Maio de 2004).

a abertura de fronteiras que encerravam o ensino formal dentro das paredes da sala de aula, alargando-o à escola como projecto educativo e à interacção desta com a sociedade. E não deixou, igualmente, de aludir à complementariedade entre ensino formal, não-formal e informal.

Esta abertura sofria fortes influências das políticas linguísticas europeias e atribuía à DL uma finalidade socio-cultural contributiva do desenvolvimento da coesão social, baseada no respeito pelo outro, no reconhecimento do valor da diversidade, na intercompreensão e na construção partilhada.

Ao derrube destas fronteiras permito-me hoje acrescentar uma outra: o alargamento do conceito de didacta. A pergunta “quem são os didactas?” é hoje em dia frequente. A resposta é normalmente dúbia e tímida. Assumo, claramente que, na minha opinião, didactas não são só os académicos, mas também os professores que, sozinhos ou com os académicos, investigam as questões didácticas. E, diferentemente do que Araújo e Sá afirmava em 2004, ao dizer que a situação se caracterizava pelos “didactas a falarem para os didactas e com pouca presença dos professores”, direi hoje que os sinais de mudança no sentido da aproximação já detectados por Canha (2001) assumem cada vez mais dinâmicas colaborativas que se manifestam, por exemplo, em redes de reflexão e formação sustentadas por projectos interprofissionais como é o caso de “Pedagogia para a Autonomia” liderada por Flávia Vieira e já bem consolidada. Numa dimensão mais pequena, mas imbuído da mesma cultura colaborativa, refiro o projecto “Línguas e Educação”, coordenado por Ana Isabel Andrade e financiado pela FCT bem assim como o “ICA/DL (Investiga, Colabora e Actua em DL)”, dinamizado por Bernardo Canha no âmbito do seu doutoramento e muito interessante por introduzir também uma dimensão interinstitucional.

Trata-se de um percurso que vai no sentido da aplicação do saber (ou seu desconhecimento ou rejeição) à co-construção de saberes, mas também da separação de culturas profissionais ao reconhecimento da mais-valia da sua interpenetração, sem que, contudo, se perca a sua especificidade.

Para esta situação concorreu, sem dúvida, a abertura de cursos de pós-graduação que trouxeram, de novo, os professores às instituições do ensino superior, agora inseridos em contextos de investigação, os “professores em contexto académico” como lhes chamou Canha (2001).

A este propósito parece-me interessante referir um outro dado evidenciado no Projecto EMIP e que aponta para a presença, ainda ténue, dos professores como autores de publicações, com excepção das situações, crescentes, de co-autoria com os académicos. Em consequência recomenda-se o incentivo à sua maior contribuição na difusão do conhecimento, ao mesmo tempo que se reconhece a necessidade de políticas editoriais dirigidas a vários tipos de público a que, naturalmente, corresponderão diferentes tipos de discurso.

Cabe ainda dentro desta temática transfronteiriça, mencionar o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)¹⁵, não só pela transposição de conceitos e perspectivas oriundos das línguas estrangeiras ¹⁶, como também pela tentativa de dinamização de processos de formação contínua de professores de base accional.

A terminar esta secção, permito-me ainda referir a diluição de fronteiras entre diferentes linguagens numa perspectiva multimodal e chamar a atenção para a apresentação do nº 15 da Revista *Intercompreensão* e do artigo de Silva & Silva (em publicação), nele incluído.

8 - A galeria temática e o cerne da DL

Retomo aqui o conceito de DL apresentado na introdução: “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores”. À dimensão investigativa, patente nesta caracterização, adiciona-se a dimensão profissional de prática social discursivamente regulada ao nível micro (sala de aula e outros contextos de formação), meso (escola e outros contextos institucionais) e macro (políticas linguísticas e educativas determinadas pelos contextos histórico-culturais e cada vez mais presentes). Neste enquadramento, e numa sinalização muito sintética, destaco alguns marcos da “biografia” desta disciplina nos últimos trinta anos, com os quais estão relacionados os temas e as abordagens evidenciados nos nossos currículos escolares e igualmente debatidos e estudados por académicos e professores.

A grande maioria de nós recorda ainda a convicção de que a língua se aprende pela criação de hábitos linguísticos e relembra a influência que o estruturalismo linguístico e a psicologia behaviorista, em conjugação com o “deslumbramento” pela novidade da tecnologia, tiveram na emergência do método audio-visual, colocando a ênfase na oralidade, na programação rígida, na utilização de *drills* como estratégia de consolidação estrutural e de “apagamento” do erro. Questionávamo-nos, porém, sobre as (im)possibilidades de transferência das aprendizagens em situações não programadas. Novas concepções de língua e de aprendizagem, com impacto dos desenvolvimentos da psicologia cognitiva e da gramática generativa chomskiana, vieram abalar os alicerces estruturalistas e abrir novos caminhos à DL no sentido da competência linguística e seu uso em contexto. Por influência dos trabalhos do Conselho da Europa, com

¹⁵ Iniciado no ano lectivo de 2006-2007, no âmbito da DGIDC do Ministério da Educação, é coordenado por Inês Sim-Sim.

¹⁶ Também o programa de Português como língua não materna tem recebido influência da investigação em línguas estrangeiras como se pode constatar no *Quadro de Referência do Ensino de Português como Língua Estrangeira*.

nomes como Coste, Roulet, Porcher, Richerich, Trim, van Eck, e face à necessidade de aprendizagem de línguas por públicos muito variados, assistimos à emergência da abordagem funcional-nocional, influenciada pelo funcionalismo e pela linguística da enunciação (Jakobson, Halliday, Benveniste, Ducrot), mas também pela filosofia da linguagem (Austin, Searle) e pela pragmática da comunicação (Watzlawick, Hall). Associava-se-lhe a abordagem comunicativa marcada pela sociolinguística (Labov), pela etnografia da comunicação (Hymes, Salins) e da etnometodologia (Goffman). Mas compreender o papel do aluno no processo de aprendizagem era uma preocupação crescente. A diversidade de idades, finalidades e estilos de aprendizagem criavam situações plurais e conduziram à utilização de abordagens multidimensionais. Da ênfase na comunicação caminhou-se para o reconhecimento da importância da interação (Kramsch, Orechioni) e trouxeram-se os estudos sobre interação verbal para dentro da sala de aula (Riley). A revelação do que verdadeiramente acontece nesse espaço e do pouco tempo e poder de palavra e de iniciativa que são dados aos alunos levou, cada vez mais, à interpelação de outras áreas científicas para além das Ciências da Linguagem e fez germinar o movimento a favor da pedagogia da autonomia do aluno (Holec) e de uma nova concepção da relação pedagógica.

Assistimos hoje à tentativa de operacionalização dos conceitos de plurilinguismo e intercompreensão (Moore, Zarate, Hawkins, Byram), bem presentes na actualidade do mundo globalizado a que anteriormente me referi. E vivemos o tempo da abordagem accional preconizada no QECR e da atenção ao desenvolvimento de competências, nomeadamente da competência plurilingue e pluricultural dos alunos como actores sociais, através da realização de tarefas linguístico-comunicativas de geometria variável.

Nesta rápida sinalização dos marcos da evolução da DL na sua articulação concept-operacional, podemos encontrar a presença (e interrelação) das seis questões fundamentais que orientam a acção político-didáctica: a quem ensinar o quê, porquê, onde, quando e como? A estas acrescentaria mais duas: para quê e com que resultados? Estas questões põem em evidência a dimensão ecológica da DL que, por se reportar a um campo de acção socio-educativo, não se constitui como uma ilha de conhecimento isolada, mas se abre à compreensão dos factores sociais, culturais e políticos que a influenciam. A DL, como muitos outros campos disciplinares da actualidade, está situada numa teia de relações. E isso pode explicar a dispersão de preocupações, de problemas a estudar, de temas a considerar, de metodologias a utilizar, o que, por vezes estimula a classificação, depreciativa, da DL como área sem identidade própria.

Esta situação de abertura a temáticas variadas, embora interrelacionadas, merece um questionamento sobre se a DL não estará a afastar-se do seu objecto principal e, nesse sentido, a sofrer uma descaracterização. Já, em 2003, Andrade, ao analisar os textos dos três primeiros Encontros de Didácticas e Metodologias de Ensino realizados no país, notava uma diminuição percentual de comunicações sobre a DL (e de outras disciplinas também) e uma intensificação de comunicações de natureza

mais transversal, evidenciando uma deslocação progressiva do conteúdo disciplinar para o processo de desenvolvimento educativo (Andrade 2003:21)¹⁷.

Neste âmbito afigura-se-me pertinente que nos interroguemos sobre quais são hoje os conteúdos da DL. E se a resposta é óbvia (o ensino de línguas, expressão que, de resto, vai assistindo à concorrência de “educação em línguas”)¹⁸, a delimitação do campo continua difícil de estabelecer¹⁹.

Parece consensual entre os didactas que o objecto último é o desenvolvimento de competências (linguísticas, comunicativas, interaccionais e de aprendizagem), assentes em saberes declarativos e processuais, tomando como referência as línguas, literaturas e culturas em estudo e a sua interrelação. No projecto EMIP a que me tenho vindo a referir as diferentes competências constituem o primeiro lugar na lista dos objectos de estudo.

As competências de leitura e escrita, embora com abordagens que vão evoluindo ao longo do tempo, assumem um papel preponderante e constante nas preocupações dos investigadores em DL, provável reconhecimento da importância destas competências na interacção entre as pessoas e no acesso ao conhecimento. As situações da sua aprendizagem propiciam o contacto com as línguas no seu uso e na sua estrutura, mas também com as literaturas e culturas que as enformam e, se devidamente enquadradas em contextos de interacção, promovem atitudes de partilha e intercompreensão que hoje tanto se valorizam. Mais recentemente, tem-se vindo a revelar também a preocupação com o desenvolvimento de competências de aprendizagem com vista à autonomia do aprendente (consciencialização linguística, meta-cognição, auto-avaliação, auto-regulação, aprendizagem em colaboração, entre outras). Se desenvolvidas em íntima ligação com os saberes linguísticos, estas competências constituem também o cerne da disciplina de DL em redor do qual se situa um domínio disciplinar envolvente que ultrapassa o que acontece nas situações de formação.

Neste domínio disciplinar situar-se-á, por exemplo, o chamado discurso regulador, presente nos programas, nos manuais, nos materiais de apoio, influenciador da acção dos professores. E, numa outra esfera, mais distante do núcleo central, mas cuja influência é hoje cada vez maior, situa-se o discurso das políticas linguísticas e educativas que o enquadram, nomeadamente os discursos de dimensão europeia.

A distinção entre núcleo central e contextos periféricos torna, a meu ver, mais

¹⁷ No sentido de compreender se se tratava de uma tendência com alguma consistência e continuidade ou de um fenómeno suscitado pela co-existência de Encontros mais ligados às especialidades, nomeadamente à DL, seria de todo o interesse proceder a análises temáticas desses Encontros.

¹⁸ Num artigo recente, Galisson considera que a definição mais “compacta” da didactologia é “l’Éducation aux et par les langues-cultures” (Galisson, 2009:271).

¹⁹ Sobre a dificuldade, pode ver-se Castro, R.V. & Alarcão, I. (com colaboração de M. H. Araújo e Sá & T. Cardoso) (2006). *Didáctica das Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*. Documento de trabalho do projecto EMIP.

clara a essência da DL e a sua simultânea dependência e complementaridade em relação a outras problemáticas. Mas coloca exigências de aproximação entre entidades e comunidades diferentes norteadas por projectos educativos comuns e unidas por um espírito de colaboração activo.

9 - Em síntese, um olhar sobre a construção epistemológica da DL nos últimos 30 anos

Ao longo deste artigo tentei identificar marcos e factores no desenvolvimento da área. Se a construção epistemológica da DL não se pode dissociar da evolução do conhecimento sobre a língua e os modos de a aprender e ensinar, também ela não é imune à evolução da sociedade que, no caso português e no período em questão, sofreu grandes influências motivadas, sobretudo, pela democratização e pela integração europeia.

Em jeito de síntese, apresento uma sistematização sobre o modo como percepciono essa construção, tomando, como limite temporal, o período compreendido entre os anos 80 e o presente: 2010. Como factores de influência determinante, registo: a assumpção da formação de professores pelas instituições do ensino superior; o desafio da institucionalização da Didáctica como disciplina de formação e área científica; a realização de mestrados e doutoramentos e o desenvolvimento da investigação; a constituição de equipas de didactas, nacionais e internacionais. Tomando como referentes saberes teóricos (pluridisciplinares) e saberes de acção (profissionais), o seu percurso seguiu uma orientação que a afastou duma dimensão aplicacionista no sentido de uma co-construção de saberes e em que os actores (académicos, professores e bolseiros de investigação) têm vindo a desenvolver processos de interacção (entre línguas, entre investigadores, entre instituições, entre disciplinas, entre o mundo académico e o mundo dos professores nas escolas).

Um longo caminho foi percorrido, recheado de desafios e de inquietações, de confrontos e encontros, marcado por ambições e exageros característicos dos processos de crescimento e autonomização, mas com uma forte vontade de existir e de ser útil ao conhecimento e à sociedade. Intimamente entrelaçada com a formação de professores, a DL pode vir a atravessar um período de crise se não souber, neste momento de contracção económico-financeira, redimensionar-se para as necessidades de formação contínua, entusiasmar intelectualmente os professores e “revolver” a escola. Abrem-se-lhe também perspectivas de intervenção em outros campos em que a educação em línguas é relevante. No seu processo de desenvolvimento, há que continuar a “construir-se” pelo questionamento pertinente, pela teorização clarificadora, pela observação sistemática, pela intervenção sustentada e avaliada, pela intensificação da qualidade de potencial humano.

Recebido em Junho de 2010; aceite em Julho de 2010.

Referências

- Alarcão, I. 1991. A Didáctica Curricular: Fantasmas, Sonhos, Realidades. In: I. Martins; A. I. Andrade; A. Moreira; M.H. Araújo e Sá; N. Costa; F. Paredes. (org.) *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 299-311.
- Alarcão, I. 1994. A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In: A. Estrela; J. Ferreira (orgs.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 723-732.
- Alarcão, I. e Canha, M. B. 2008. Investigação e Acção em Didáctica. Suscitar o Debate, Criar Comunidade, Construir Caminhos. In: I. Cardoso; E. Martins; Z. Paiva. *Da Investigação à Prática: Interações e Debates*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF. (CD-ROM).
- Alarcão, I. e Araújo e Sá, M. H. (em publicação). Era uma vez a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento. *Cadernos do LALE*. Série Reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. e colaboradores. 2004. Percursos de Consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, **3**, 235-302.
- Alarcão, I; Andrade, A.I; Araújo e Sá, M. H; Melo-Pfeifer, S; Santos, L. 2009. Intercompréhension et Plurilinguisme: (Re)configureurs Épistémologiques d'une Didactique des Langues? *Études de Linguistique Appliquée*, **153**, 11-24.
- Andrade, A. I. 1987. *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).
- Andrade, A. I. 2003. Reflexões sobre um Percurso de Didáctica Curricular ou Questões em volta de uma Didáctica da Sustentabilidade Linguístico-comunicativa. In: C. Mello; A. Silva; C.M. Lourenço; L. Oliveira; M.H. Araújo e Sá (org.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, 13-25.
- Andrade, A. I; Araújo e Sá, M. H. 2001. Para um Diálogo entre as Línguas: Da sala de Aula à Reflexão sobre a Escola. *Inovação*, **14**, 1-2, 149-168.
- Andrade, A. I; Moreira, A; Sá, C; Vieira, F; Araújo e Sá, M. H. (colaboração de I. Alarcão) 1994. *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas à concepção da disciplina*. Porto: SPCE.
- Araújo e Sá, M. H. 1996. *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Contributos para o Estudo das Actividades Dialógicas de Adaptação Verbal*. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).
- Araújo e Sá, M. H.; Mello, C. (eds.) 2003. *Educação linguística: configurações e reconfigurações*. Seminário promovido pela SPDLL. Aveiro (Doc. policopiado)
- Besse, H. 1986. Pour un Retour à la Méthodologie. *Études de Linguistique Appliquée*, **63**, 7-16.
- Besse, H. 1998. Contribution à l'Histoire du Mot Didactique. In J. Billiez. *De la Didactique*

- des Langues à la Didactique du Plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Université Stendhal-Grenoble III. CDL-LIDILEM,17-30.
- Candelier, M. et al. 2007. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (CARAP)*. Graz: ECML.
- Canha, M. 2001. *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. Universidade de Aveiro. (Tese de mestrado não publicada).
- Conseil de L'Europe. 2000. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- Dabène, M. 1972. Le CREDIF en 1972. *Le Français dans le Monde*, **92**, 8-13.
- Ferrão-Tavares, C. 1991. *Les Comportements Non-verbaux des Enseignants en Classe de Français Langue Étrangère*. Université de Paris 3- Sorbonne Nouvelle.
- Ferrão-Tavares, C. 2009. (Et) si j'étais Professeur de Français... Approches plurielles et multimodales. *Études de Linguistique Appliquée*, **153**, 41-53.
- Galisson, R. 1994. Un Espace Disciplinaire pour l'Enseignement/Apprentissage des Langues-Cultures en France. État des Lieux et Perspectives. *Intercompreensão*, **4**, 7-30.
- Galisson, R.(coord.) 1999. *Études de Linguistique Appliquée*, **79**. (Número temático *De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire*).
- Galisson, R. 2009. Les Ressorts d'un Développement Durable de la Recherche en Matière d'Éducation aux et par les Langues-Cultures (Contexte français). *Études de Linguistique Appliquée*, **155**, 271-357.
- Liddicoat, A; Zarate, G. 2009. La Didactique des Langues et des Cultures face à la Circulation Internationale des Idées. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, **46**, 9-15
- Melo-Pfeifer, S. 2009. Délocalisations dans la Production et dans la circulation des Savoirs en Didactique de Langues. *Études de Linguistique Appliquée*, **153**,119-128.
- Mello C; Silva, A; Lourenço, C; Oliveira, L; Araújo e Sá, M.H. (orgs.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*.Coimbra: Pé de Página Editores.
- Moreira, A. 1997. *Desenvolvimento da Flexibilidades Cognitiva dos Alunos-Futuros Professores: uma Experiência em Didáctica do Inglês*. Universidade de Aveiro. (Tese de doutoramento não publicada).
- Sequeira, F. 1994. Didáctica e Formação de Professores. In: A. Estrela; J.Ferreira, (orgs.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 45-52.
- Silva, J; Ferrão Tavares, C. 2007. Du champ sémantico-didactique et du concept de culture. *Études de Linguistique Appliquée*, **146**, 241-225.
- Silva, J; Silva, M.S. La médiation didactique des textes multi- et intermodaux en langue-culture étrangère. *Intercompreensão*, **15** (em publicação).

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

José Manuel Vez

josemanuel.vez@usc.es

Observatorio Atrium Linguarum.

Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen: La finalidad principal de este artículo es ofrecer una discusión argumentada, que toma como base los resultados de la investigación propia y ajena, sobre lo que ha sido, es y tiende a ser la preocupación del contexto investigador en la educación lingüística y, más concretamente, en el ámbito específico que se conoce como “lenguas extranjeras”. El resultado más evidente de este trabajo es la constatación de que la didáctica de las lenguas extranjeras, en relación a su aprendizaje, su enseñanza y su evaluación, ha experimentado en las últimas décadas una evolución muy dinámica que se encuentra estrechamente vinculada a las propias circunvoluciones que caracterizan, en el contexto europeo, a los movimientos sociales, culturales y políticos en torno al propio ser humano y a sus competencias generales y específicas.

Palavras-clave: Investigación, lenguas extranjeras, usuarios de las lenguas, competencias, cohesión social.

Abstract: In this paper the main goal is to contribute to a thoughtful analysis and discussion of findings from my own and others' work on past and present concerns raised over the contextual factors influencing language education research and, more specifically, what is known as “foreign language” research. The most obvious outcome emerging from this discussion shows that foreign language education, when seen from the perspective of foreign language learning, teaching and evaluation, has evolved in a dynamic way in the last decades. This dynamism tightly parallels the convoluted ideas forged, at least in the European context, by the social, cultural and political changes about the nature of human beings themselves and what their general and specific competences are.

Key-words: Research, foreign languages, language users, competences, social cohesion.

1 - Introducción

Ha sido, y sigue siendo frecuente, que los manuales de didáctica de las denominadas “lenguas extranjeras”¹, lo mismo que los programas que se hacen cargo de este

¹ Conviene aclarar que el campo de investigación a que aquí se hace referencia -lenguas extranjeras- habría sido denominado de un modo más apropiado como “lenguas transnacionales”

contenido en la formación inicial del profesorado, organicen su estructura discursiva en torno a metodologías o enfoques que siguen una secuencia temporal que invita a pensar que los cambios de unos a otros se producen por efecto de la propia innovación, de la mejora de un producto que caduca y da paso a una nueva forma de intervención pedagógica y lingüística. Y, así, se escribe y se habla sobre un punto de partida (digamos, el método gramática-traducción o el método directo), se continúa con una evolución de modelos (y se recurre a todo tipo de explicaciones sobre el método audiolingual, el enfoque oral o método situacional, el método S.G.A.V., los enfoques comunicativos, etc.), se mezcla con cuestiones del hacer en el aula (enfoques por tareas, aprendizaje mediante proyectos, tratamiento integrado de lenguas, etc.) y se llega a un punto, que suele coincidir con el final del manual o de la impartición del programa formativo, en que se deja abierta la esperanza a un nuevo cambio de enfoque que mejore el actual.

Claro que cabe aquí otra forma de argumentar y otro tipo de discurso: una forma de pensar la didáctica de las lenguas transnacionales como resultado de los movimientos que, desde la investigación, le dan sentido y refuerzan su componente científico. Las sinergias investigadoras no se mueven y evolucionan a instancias de ocurrencias metodológicas, menos aún a golpe de tendencias en boga. Sus cambios, como ya Kuhn dejó muy claro en su visión interparadigmática de los avances científicos, están condicionados y estrechamente vinculados a fenómenos que tienen lugar, sin apenas ser percibidos mientras dura el cambio de paradigma, en el amplio y complejo contexto de la permanente transformación antropológica del individuo y su entorno existencial. Y nada hay, si cabe, más íntimo y propio del ser humano que las lenguas que ponen los límites a su pensamiento (Wittgenstein 1922).

La investigación iluminada por los diferentes ámbitos del saber que confluyen en la lingüística aplicada de modo interdisciplinario, ha tenido desde los tiempos (ya muy pretéritos) en que ésta emergía como territorio autónomo y consistente en sí misma en cuanto a su valor científico, un sentido y un propósito que ha guiado siempre su andadura a través del paso de los años: la solución a algún tipo de problema que se plantea en el territorio de las lenguas. Sentido y propósito que supieron anticipar muy bien los pioneros (digamos W.F. Mackey, S.P. Corder, B. Spolsky, T. Slama-Cazacu, entre muchos otros; cf. Vez 2000) en la construcción del campo.

o "lenguas internacionales auxiliares" (siendo este último el término preferido, entre otros, por U. Eco (1993). Cabe tener en cuenta el criterio de "etiqueta política" que se esconde tras el apelativo de "extranjeras". Como afirma Lotherington (2004: 706), con quien no puedo estar más de acuerdo al respecto, "This is a political label denoting the FL as a language of exogenous linguistic and cultural norms. The use of the term foreign language in the educational context is culturally isolating; indeed such usage is increasingly being replaced by less alienating terms such as international language (Canada), and community language (Australia)". Aún así, parece imposible desterrar el término de la cultura profesional y de la propia legislación curricular.

¿Cuáles han sido los núcleos fundamentales de estos problemas que han suscitado el interés de la investigación y, como consecuencia, han trasladado sus aportaciones a la implicación de la didáctica de las lenguas extranjeras? A mi modo de ver, existen tres grandes ejes que funcionan como punto de concentración de las sinergias investigadoras y que, como he sugerido anteriormente, se encuentran muy vinculados a modelos del desarrollo social y cultural de momentos históricos bien definidos:

- En un primer nivel de preocupación se encuentran, a mi juicio, los problemas derivados de una percepción cultural del valor de saber lenguas diferentes a la propia o propias. Es el momento del interés por la lengua (las lenguas) en sí misma y la didáctica de las lenguas extranjeras centra todo su interés en abonar el territorio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- En un segundo estadio, el foco de atención de las investigaciones se traslada hacia el usuario de las lenguas y la didáctica de las lenguas extranjeras vuelve su mirada hacia el territorio de la enseñanza-aprendizaje del sujeto que usa la lengua. Es el momento de la instalación de la subjetividad en los actos lingüísticos de forma que el YO, tal y como dijera Benveniste (1986: 80), se instaura como sujeto en y por el lenguaje. Un momento que ocupa las últimas décadas del siglo pasado.
- Ya entrado el siglo XXI, los problemas a los que hemos de buscar solución desde la investigación no están tanto en la lengua en sí, ni en el usuario individual o el aprendizaje escolar, cuanto en la ciudadanía en su conjunto. Los problemas están en la sociedad, en los nuevos retos derivados de una cultura de mestizaje, en los efectos que la globalización genera en la percepción y estima social, cultural y económica de las lenguas (grandes y globales unas; pequeñas y locales otras). Las dificultades se trasladan al poder de las lenguas en sociedad y sus relaciones asimétricas; en definitiva, al potencial de las diferentes oportunidades que tiene un monolingüe, un bilingüe o un ciudadano con amplias competencias plurilingües. Y la didáctica de las lenguas extranjeras vuelca, así, su mirada hacia las investigaciones que abundan en dos grandes temas que precisan transferir el conocimiento científico al saber aplicado en la dimensión educativa: *las lenguas para la cohesión social* y *la conexión entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad*.

2 - El paradigma de las lenguas

Bajo la égida de un fordismo en tránsito de maduración hacia el esquema económico del keynesianismo, en el marco del desarrollo de una sociedad industrial que trataba de emerger de las cenizas de la Gran Guerra, el conocimiento de lenguas extranjeras comienza a representar una idea de *cultura moderna*². Las competencias prevalecientes en aquel modelo de sociedad tenían que ver, como sabemos, con las características del sistema de producción usado en las plantas automotrices de Henry Ford, donde los

² La denominación de "*lenguas modernas*", como alternativa a "*lenguas extranjeras*" puede tener su explicación bajo esta particular circunstancia.

trabajadores se encontraban en una estructura de producción en línea, y realizaban tareas repetitivas especializadas. Se trataba de competencias mecanicistas, mimadas por las teorías conductistas al uso que, en definitiva, encontraban su apoyo científico en la investigación de las universidades norteamericanas. Universidades a cuya puerta se llamó en los años cincuenta y sesenta para demandarles una orientación científica en la mejora competencial de lenguas extranjeras. Esta orientación científica³ vendrá, como no podía ser de otra forma, de la mano del maridaje entre el estructuralismo bloomfidiano y el conductismo skinneriano que eran los grandes pilares que sustentaban la plataforma del conocimiento universitario. Y desde una cultura profesional docente ávida del respaldo teórico universitario a sus propuestas para mejorar, en la práctica, una situación de muy poca eficiencia, es comprensible imaginar que la didáctica de lenguas extranjeras (en adelante, DLE) acabe por entregarse, acriticamente, en brazos de la confianza y seguridad que le reporta la garantía de calidad científica que ofrecían las universidades.

Como dije en otra ocasión, se trata de una '*cultura de la reducción*' que cabe explicar en los siguientes términos:

Entiendo por ello una forma de reducir las lenguas al cálculo... al cálculo de los elementos constitutivos de su sistema interno, de su orden profundo, de su estructura simple: su gramática. Cuando la lingüística se hace una ciencia autónoma, segregada del amplio y complejo mundo de las ciencias humanas y sociales, centra su actividad en el análisis descriptivo de las lenguas como objetos. Una lengua es, así, una forma de conocimiento, es un saber. Y como objeto de conocimiento y saber se enseña y se evalúa el progreso en ella.

(Vez 2006: 228)

Esta bien aceptada orientación estructural-conductista marca la cultura lingüística de la DLE durante las décadas centrales del siglo y se verá implicada muy directamente en las tensiones que emanan de una percepción mecanicista y una visión mentalista de la apropiación lingüística y que, respectivamente, orientan el material lingüístico hacia el nivel de los *objetivos* didácticos (en una progresión lineal de lo más simple a lo más complejo), o bien hacia el nivel de los *contenidos* didácticos, desde el postulado que comparte la creencia (mentalista) de que existe siempre algún tipo de transferencia entre el conocimiento consciente y la competencia lingüística.

Por su parte, las líneas de investigación desde planteamientos generativistas tienen también a su favor, en aquel período, el valor de haber sido responsables de un cambio

³ Es importante reparar en el hecho de que el manual de Robert Lado (1964) titulado *Language Teaching*, de hondo calado mundial en esta época, agenda de agendas en la investigación en didáctica de las lenguas de comienzos de los sesenta, tiene como subtítulo una aclaración fundamental: "*A scientific approach*".

profundo en las *teorías del análisis y adquisición de una lengua* y, al tiempo, haber representado una *transición*, un punto de partida unas veces y un contraste otras, hacia los aspectos léxico-semánticos y lógico-semánticos del lenguaje. El modelo chomskiano que surge en 1965 inauguró una etapa en la que la cuestión semántica se convierte en el centro de atención y, sin duda, sirvió para *estimular* aún más la controversia que se había ya suscitado, con modelos chomskianos anteriores, en cuanto a las implicaciones lingüísticas para el ámbito disciplinar de la DLE. Tres de los problemas de investigación planteados en el modelo generativista de 1965 presentan una mayor relevancia y consecuencias más importantes para el ámbito que aquí nos ocupa: a) la dicotomía *estructura superficial* y *estructura profunda*, b) la dicotomía *competence* y *performance*, c) el componente semántico en *Aspects*.

Como resultado de estas nuevas líneas de investigación, la DLE se vuelve más *semántica* en el momento en que los didactas de lenguas extranjeras aciertan a comprender que las reglas de la gramática resultan totalmente insuficientes para una situación práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sin la complementación de unas reglas de uso que, en el marco teórico, sirven para ampliar la noción de '*competence*' -establecida por Chomsky en la teoría estándar- hasta abarcar las necesidades de tipo contextual comunicativo. A ello cabe añadir que los avances en la investigación lingüística a partir de los planteamientos de Greenberg y del propio Chomsky sobre los universales lingüísticos, la gramática de producción de Van Buren, la gramática de casos de Fillmore y de Anderson, y el modelo funcional de Halliday, han servido para acentuar: a) lo semántico frente a lo morfosintáctico, b) lo funcional y lo nocional frente a los inventarios gramaticales, c) lo comunicativo frente a lo no comunicativo.

En su conjunto, y salvando sus respectivos focos de atención, estas aportaciones iniciales de la investigación en lingüística teórica -que han formado parte de la profesionalización inicial de la mayoría de los actuales especialistas en DLE en todos los países- han presidido una progresiva transformación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua como oración a una didáctica del enunciado, sin que oraciones y enunciados -desde una práctica meramente manipuladora- llegasen a conformar todavía una auténtica didáctica de la enunciación y de sus condiciones de producción, única forma de poder conseguirse el deseable objetivo nuclear de la enseñanza-aprendizaje de la lengua: el desarrollo de la *competencia modal comunicativa*.

Indicaré, como colofón a este apartado, que el '*paradigma de las lenguas*' centra su atención en considerarlas como bienes básicos y en percibir las como útiles en sí mismas. Es un modelo en el que se parte fundamentalmente del valor cultural o funcionalista de las lenguas -en general- como marcadores de etnicidad de los grupos sociales que las hablan o de poder. Dentro de su ámbito aparecen expresiones que solo en él tienen sentido, tales como: '*lengua propia*', '*riqueza cultural*', '*patrimonio lingüístico*', '*normativizar la lengua*', '*saber hablar inglés*', etc. El rasgo esencial del

modelo es que, en todo caso, el eje conceptual desde el que se aborda la comprensión y regulación del fenómeno es *la lengua misma*. Es ésta la que reclama una política, sea cual sea, pues constituye un bien básico y útil que el Estado (Comunidades) y sus instituciones deben dar a su ciudadanía. Por ello, en este modelo aparecen como sujetos activos esenciales de la política a desarrollar unos entes colectivos o abstractos que son los poseedores de la lengua: el territorio, el pueblo, el grupo, la cultura o, en el caso de la lengua como bien utilitarista más demandado por el mercado -el *Globish*, la postmodernidad y el neoliberalismo. Las personas aparecen no tanto como sujetos sino como objetos de la regulación, en tanto en cuanto son miembros de un grupo, habitantes de un territorio, o simplemente sujetos de la globalización.

3 - El paradigma de los usuarios de las lenguas

El lenguaje no funciona en una cámara de vacío. Muy al contrario, se usa en el marco de una aureola de contextos discursivos que están impregnados, de un modo o de otro, de aquellos aspectos ideológicos que se derivan de los sistemas e instituciones sociales en que estos usos tienen lugar. La percepción sentida en el tránsito de la década de los años sesenta a los años setenta acerca del profundo fracaso institucional⁴ en relación a una apropiación efectiva de las lenguas modernas para su uso social va a tener un punto histórico de inflexión en la dimensión europea. Si bien este sentimiento de fracaso es generalizado en todo el mundo, en mayor o menor grado, será la Unión Europe la que asuma el cambio de paradigma y logre, con grandes apoyos institucionales, movilizar las investigaciones en una dirección diferente: el *objetivo son los usuarios de las lenguas y no las lenguas*.

Pero antes de detenerme en los ingredientes de este nuevo paradigma, permítaseme hacer una breve referencia histórica a las razones profundas de este giro en el ámbito de la investigación que, de inmediato, tendrá -como es ya sabido- una repercusión a escala mundial en los territorios aplicados de la DLE. ¿Cuál es, pues, la motivación profunda que anima e impulsa a las instituciones europeas a buscar una forma diferente de investigar y de mirar a las lenguas desde fuera de ellas y no desde su propio interior? El contexto de la Unión Europea, justo en el comienzo de los años setenta, es de crecimiento y desarrollo (excepción hechas de aquellos países -España incluida- donde todavía no se daban las condiciones para una modernización). También es un contexto de *movilidad*. Una movilidad que apunta, tímidamente aún, a favor de la construcción de la sociedad de la información y la comunicación que va a cristalizar con el fin de

⁴ Un fracaso que afecta al nivel escolar, universitario y a cualquier otro marco donde las lenguas -como asignaturas- se planteaban sencillamente como una forma de conocimiento, de saberes, de lingüística de la frase.

siglo. Europa asiste en aquellos años a un fenómeno de movilidad transnacional que afecta muy directamente a la *top class* de su ciudadanía: los ejecutivos de empresas con implantación transnacional y, por extensión, los miembros del selecto club de la *jet set* que, por motivos de su trabajo, desayunan en Londres, almuerzan en París o Roma y cenan en Madrid o Lisboa. Se trata de personas, y de organizaciones a las que representan, que no admiten (como sí se acepta en el mundo escolar) el fracaso en el esfuerzo insertado en el aprendizaje de los idiomas. Serán estas personas y sus organizaciones las que presionen al Consejo de Europa, incluso con el patrocinio de la investigación necesaria, para evitar los problemas derivados de las barreras lingüísticas que amenazan a la ciudadanía europea en su necesidad de movilidad transnacional.

Como es sabido, el Consejo de Europa afronta el reto de superación de las barreras lingüísticas en el propio interior de la Unión y, bajo el sentimiento (aún incipiente) de la atención a la riqueza de su rico patrimonio de diversidad lingüística y cultural, pone en marcha una serie de acciones que orientan la investigación en lenguas de un modo cualitativamente diferente a los modelos clásicos dependientes de las poderosas líneas de investigación en lingüística aplicada abiertas y vigentes en las universidades norteamericanas y difundidas por el mundo entero. El rasgo esencial de esta especificidad cualitativa en las investigaciones de cuño europeo tiene que ver con el foco de una orientación hacia el uso social, como comunicación efectiva, de las lenguas en general y de los idiomas en particular. Y lo encontramos representado con rotundidad en la línea abierta, orientada a adultos profesionales⁵, que surge con motivo del simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos* que se celebra en Rüschtlikon en 1971 y cuyos objetivos (van Ek & Trim 1990) se fijan como sigue:

- languages are for all;
- languages are learnt for use;
- language learning is a life-long activity;
- language teaching should specify worthwhile, appropriate and realistic objectives based on a proper assessment of the needs, characteristics and resources of learners;
- language teaching should be planned as a coherent whole, covering the specification of objectives, the use of teaching methods and materials, the assessment of learner achievement and the effectiveness of the system, providing feedback to all concerned;

⁵ Conviene tener en cuenta que las iniciativas del Consejo de Europa a favor de los aprendizajes efectivos de lenguas modernas se dirigen, en primera instancia, a los adultos -como ciudadanos movilizados en sus respectivos campos profesionales- y solo, en segundo término, acabarán por introducirse en los sistemas escolares.

- effective language teaching involves the co-ordinated efforts of educational administrators and planners, textbook and materials producers, testers and examiners, school inspectors, teacher trainers, teachers and learners, who need to share the same aims, objectives and criteria of assessment.

Lo que sucede a partir de aquí es un hecho bien documentado y conocido. El Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural (en adelante, CCC) del Consejo de Europa encarga a un equipo de acreditados lingüistas y profesores de lengua -denominado 'Grupo de Expertos'- el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos que desemboque en la materialización de un *Nivel Umbral*⁶, con componentes que resulten válidos para cualquiera de las lenguas habladas en los países miembros del Consejo de Europa, y orientado a un grupo meta de adultos europeos que desean adquirir en poco tiempo (de 100 a 150 horas de aprendizaje) un nivel básico de una lengua extranjera, ya sea por motivos profesionales, culturales, de ocio, personales, etc. diseñado bajo un sistema de unidades/crédito que integre áreas comunes y opcionales en función de las necesidades de los aprendices (Trim, 1978).

Nace, a partir de aquí, el denominado '*Project 4 (1977-1981)*', más conocido como *Proyecto de Lenguas Modernas*, al que subyace la firme convicción del CCC acerca de que la habilidad para comunicarse con otros es un derecho básico de todos los europeos y, en consecuencia, todos ellos deben tener la oportunidad para adquirir las competencias comunicativas que precisan para ejercer este derecho. Un principio fundamental que se conjuga con el impulso, desde las nuevas líneas de investigación en didáctica de las lenguas extranjeras, al concepto de aprendizaje autónomo de lenguas, la especificación de objetivos de formas de aprendizaje lingüístico centradas en el aprendiz/usuario de la lengua, la substitución de un sílabo gramatical por un sílabo nocional-funcional, y la orientación comunicativa del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas.

La década de los años ochenta, alimentada institucionalmente por un nuevo proyecto del CCC ('*Project 12, 1981-1988*'), será especialmente prolija en investigaciones estrechamente ligadas a la didáctica de las lenguas modernas como comunicación y para la comunicación. Su fuerte influencia modificará el *status* lingüístico que actúa

⁶ Tras su primera versión para lengua inglesa, *The Threshold Level*, en 1975, seguirán a lo largo de muchos años las versiones con especificaciones para todo un gran elenco de lenguas europeas, al margen de su carácter de lengua de Estado o lenguas minoritarias (*Un Niveau Seuil* 1976; *Un Nivel Umbral* 1979; *Kontakt Schwelle* 1980; *Livello Soglia* 1981; *Nivell Llandar* 1983; *Nível Limiar* 1988; *Atalase-Maila* 1988; *Nivel Soleira* 1993; etc.). Cabe recordar que el nivel umbral implica un nivel de competencia que permite establecer y mantener contactos sociales básicos con las personas que hablan una lengua extranjera; un nivel que, en 2001, será redefinido por el MCERL como 'B1' dentro del conjunto de los seis niveles comunes de referencia.

como base de la formación inicial de los profesores de idiomas, y de las lenguas en general, desde las aportaciones del *paradigma de la lingüística de la comunicación* con sus manifestaciones a través de la Pragmática, la Lingüística textual, la Semiótica, la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Etnolingüística, la Filosofía del lenguaje, etc. y, en general, todos los modelos epistémicos que tienen que ver con el Análisis del discurso, de manera que comenzamos a percibir en estos años nuevas prácticas en el sistema educativo que buscan hacer virtud de la necesidad de establecer enlaces y conexiones entre los esquemas procesados por el *discurso* y las estructuras cognitivas y las estructuras socioculturales que actúan tanto en los procesos comunicativos que ocurren en la vida real de los hablantes cuanto en los procesos de la *enseñanza-aprendizaje*. De este modo, los docentes europeos se sitúan en línea de vanguardia en la dirección de establecer, en el área de lenguas, un *enfoque comunicativo y funcional*, con atención a los aspectos *pragmáticos* del lenguaje, para que la palabra no se distancie de la acción ni del pensamiento, para que el aprendiz pueda sentir motivado su aprendizaje en la medida en que sea capaz de percibir que, gracias a su trabajo ‘en’ y ‘fuera’ de la clase de idiomas, es capaz de *hacer cosas con palabras*, de modificar y de transformar una situación inicial dada (Valcárcel & Verdú 1995). Y, así, la DLE da un importante paso adelante en cuanto a las condiciones de procurar lo que, sin duda, es su objetivo central: *la construcción del Yo en y por el discurso*.

Se trata (en conjunto) de una dimensión europea, al fin y al cabo, pero en la que comienza a prevalecer la fuerte influencia de investigadores anglosajones (entre muchos otros, me remito aquí a los trabajos señeros de Widdowson, Sheils, Carroll, Candlin, Brumfit, Ellis, Krashen, Long, Swain, Ur, o Jonson; cfr. Vez 2001) que dejan su impronta no solo en el contexto europeo sino a nivel mundial. Y con su impronta, no debe olvidarse, va aparejada la influencia de la lengua original en que publican, lo que ayuda a proyectar -aún de manera más hegemónica- el concepto de la *orientación comunicativa en inglés y del inglés*.

No tengo ninguna duda de que el resultado de la extensión de la orientación comunicativa de las lenguas extranjeras en Europa, desde las investigaciones que iluminan su relación teoría-práctica, desemboca en una consolidación de la absoluta hegemonía de la lengua inglesa como lengua vehicular y franca de la ciudadanía de sus Estados miembros. Sin temor a equivocarse, uno podría asegurar que a medida que se extiende la orientación de las lenguas como comunicación y para la comunicación más demanda del inglés como lengua extranjera por excelencia se produce en los sistemas educativos y de los aprendizajes no reglados de idiomas. Percepción que no pasó desapercibida en las instituciones europeas que, tímidamente, comienzan a poner de manifiesto actitudes más reflexivas y críticas en relación al desarrollo de las lenguas modernas en la Unión a partir de un nuevo proyecto patrocinado por el Consejo, para el periodo 1989-1997, denominado ‘*Language Learning for European Citizenship*’ y que tiene como exponente central el simposio intergubernamental ‘*Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*’,

celebrado en 1991 en Rüsclikon bajo el patrocinio de las autoridades federales suizas, y que servirá para la gestación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCERL) y el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante, PEL) que verán la luz con el cambio de siglo.

Pero, permítaseme, antes de adentrarnos en el siglo XXI y el cambio de paradigma que con él se produce, afrontar un par de cuestiones que me parece útil traer a colación en relación a la aportación de las investigaciones de finales del XX y el cambio en la DLE.

En primer lugar, me interesa destacar que los impulsos que producen las transformaciones en la DLE bajo el paradigma que aquí vengo analizando, son de una triple naturaleza:

- *La influencia psicológica.* Ha sido (y aún es) una relación más bien turbulenta, hasta el punto de posturas extremas en DLE que argumentan bien a favor de una interrelación muy estrecha (Krashen & Terrell, 1983), bien en contra totalmente de tal relación (McLaughlin, 1987). En realidad, al margen del carácter prescriptivo de este tipo de influencia, existen relaciones que han contribuido a enriquecer la DLE en su mirada hacia las LEs como comunicación social. Así: *a) Los factores que condicionan el progreso en la apropiación de la LE* (edad, motivación, actitud, variables afectivas, inteligencia y aptitud, tipos de progresión, hipótesis sobre las relaciones L_1 -(L_2)LE, etc.); *b) Procesos y estrategias que se siguen en el aprendizaje de una LE* (procesos que implican una determinada secuencia de operaciones en la habilidad productiva y receptiva; estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo y de tipo social; tácticas que operativizan estas estrategias, interlengua, transferencia y análisis de errores, etc.) (cf. Coyle, Verdú & Valcárcel 2002).
- *La influencia pedagógica.* Sin duda se trata de una colaboración más equilibrada y armónica donde la relación teoría-práctica ha sabido cristalizar, más fácilmente, en torno a un punto de amplio consenso: que ni el método (ideal) ni el buen profesor resultan tan decisivos como lo es un buen proceso de aprendizaje, autónomo y vivencial, con la ayuda de facilitadores externos (profesores, otros aprendices, otros hablantes de la LE, uso de TIC, etc.) que actúen muy directamente sobre el propio núcleo de las *tareas constitutivas* de ese aprendizaje. También aquí se producen relaciones inequívocas que han ayudado a construir el área de DLE de un modo más interdisciplinar y ajustado a las claves de una auténtica *educación lingüística* por medio de las lenguas extranjeras. Así: *a) Las hipótesis sobre el concepto de método* (de raíz conductista, de corte racionalista, de carácter integrador); *b) La decidida decantación por 'enfoques' u 'orientaciones'* (comunicativo, sintético, analítico, ascendentes, descendentes... enfoques individualizados, orientación en torno a aprendizajes autónomos, orientaciones hacia el uso de materiales auténticos en el aula de LEs, etc.) que dejan en el olvido la rígida obsesión por el método; *c) El desarrollo curricular:* la conjunción de fuerzas que supone la total irrupción de la pragmática en el dominio de la lingüística, los procesos y las estrategias de aprendizaje lingüístico en el ámbito de la psicolingüística, la función mediadora del profesor de lenguas

extranjerías -junto al desarrollo profesional y el desarrollo curricular- en el terreno de la didáctica, desencadenan un creciente interés en DLE por los diseños de programas de las lenguas extranjeras como parte fundamental de la preocupación didáctica por el desarrollo del currículo. Cuestión que incide en principios organizativos: sobre la planificación (enfoques proposicionales y procesuales), la ejecución y la evaluación en el aula de LEs, etc. (cf. Madrid & McLaren 2004; McLaren, Madrid & Bueno 2005).

- *La aportación de las TIC.* En la medida en que la dimensión comunicativa de los aprendizajes lingüísticos impone el diseño del aula de LEs como un espacio en donde se pueden hacer y decir cosas en la nueva lengua, siguiendo las pautas de un proceso psicosocial de negociación de los significados, los nuevos soportes de la información y la comunicación no representan ya tanto el concepto de un medio auxiliar cuanto el de una representación real y auténtica de la forma de comunicación social en la que la lengua juega un papel determinante. La propia tecnologización del proceso de comunicación social que vive el mundo actual se traslada al aula de idiomas, y va a permitir lo que los primeros *medios auxiliares* (discos, cintas magnetofónicas, tiras visuales, programas informáticos, etc.) no consiguieron: *la experiencia vivencial "on line" que permite comunicar algo a alguien que tiene interés en esa misma comunicación, en tiempo real, de modo auténtico, y, sobre todo, más allá de los límites del aula, de los compañeros de clase y del profesor.* La comunicación en la lengua extranjera, gracias a las nuevas tecnologías, ha dejado de poseer una *dimensión propedéutica* -una preparación controlada para cuando tal comunicación en la lengua extranjera tenga lugar en algún espacio y momento hipotéticos- y se convierte en una comunicación social auténtica, en tiempo real, con interlocutores sociales verdaderos. Desde la influencia de esta nueva aportación, la DLE centrará más y más su atención en una formación del profesorado de idiomas que ayude a comprender a estos docentes la necesidad de asumir un principio básico de aplicación directa en el aula: que las lenguas extranjeras no se aprenden primero y se usan después, que se aprenden mientras se usan, y que usarlas solo *para* el profesor no es significativo ya que usarlas significa *negociar significados* con otros, que también las usan, para fines socio-comunicativos reales... y que tal situación, en un aula de un centro escolar, sólo puede (re)producirse mediante conexiones *"on line"* con la ayuda de las TIC y de un docente capaz de emprender la aventura pedagógica del trabajo en red.

En segundo lugar, me interesa asimismo poner de relieve el hecho de que el *'paradigma de los usuarios de las lenguas'* se fija en las personas, en tanto en cuanto locutores sociales que poseen valores como individuos y como ciudadanos (autonomía en su desarrollo e igualdad de acceso a las oportunidades). Las lenguas son consideradas aquí como la realización del pensamiento comunicable a otros al servicio de esos valores, aunque también se reconoce el hecho de que puedan ostentar un valor simbólico en la construcción de sus signos y significados para algunas personas. En este modelo tendrían cabida términos como: *'lengua de uso'*, *'lengua común'*, *'libertad lingüística'*, *'normalizar los usos lingüísticos'*, *'no discriminación'*, *'lengua personal'*

adoptiva', etc. El sujeto aquí de cualquier regulación son las personas (los hablantes) no lo que hablan (la lengua).

La apuesta y la necesidad de avanzar en la construcción de un paradigma más ecléctico en el territorio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a finales de la década de los setenta, con el objetivo puesto en una sociedad que tiene nuevos modos de representar su realidad cotidiana, y habida cuenta que en esa realidad los idiomas cobran una especial relevancia como algo vitalista y útil, lleva a muchos didactas de la lengua a pensar y replantear la idea de que la *innovación* (mítica cuestión recurrente en educación, en general, y en educación lingüística en particular) en realidad no hace más que *simplificar* la complejidad... cuando en realidad de lo que se trata es de saber gestionarla. Una cuestión, la de la simplificación, sobre la que bien nos advierte E. Morin (1990) al indicar sus efectos perversos sobre el saber toda vez que sólo sirve para ocultar la *complejidad de lo real*.

La construcción de un modelo de paradigma de los usuarios sitúa la didáctica de las lenguas en el paradigma no de la innovación sino de la *variación*, por cuanto en didáctica de las lenguas no se trata de *simplificar la complejidad* de la situación del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sino de gestionar la complejidad de tal proceso. Un proceso de una "*didactique complexe*" (Puren 1994: 166) que, como primera tarea de gestión, se marca el análisis, descripción y comprensión de las respuestas que los profesores aportan diariamente a la complejidad de su actividad docente, en el sentido de una didáctica de las prácticas ordinarias del profesorado de lenguas.

Sin duda, el planteamiento de Puren está influenciado por bastantes de las ideas de E. Morin (1990) en torno a la racionalidad autocrítica, el recurso a la experiencia, el rechazo de la unidimensionalidad, el reconocimiento de la subjetividad y, en definitiva, la vuelta del observador. Al mismo tiempo, y partiendo de la especificidad de la lengua como disciplina de intervención, Puren desarrolla una perspectiva epistemológica de la didáctica de las lenguas muy próxima a los pragmatistas norteamericanos (Rorty, 1993). En esta dirección, y en el marco paradigmático de las ciencias humanas, opone la concepción positivista del conocimiento como *representación de la realidad* a la concepción pragmatista del conocimiento como *confrontación con la realidad*.

Adoptando algunos de los modelos propuestos para las ciencias humanas por A. A. Moles (1990) y los que postulan A. M. Huberman & M. B. Miles (1991) para el análisis cualitativo en las ciencias sociales, Puren se opone al paradigma crítico tan dominante en las universidades francesas, por el que toda percepción y toda acción vienen determinadas por las ideas ya presentes, y defiende que la percepción y la acción son las que determinan las ideas. Desde este planteamiento epistémico, la teorización provendrá de los *datos internos*, es decir, de datos empíricos recogidos en el marco de su práctica por los *actores* del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura. Los *datos externos* serán aquellos que, si bien afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, proceden de disciplinas conexas. Puren no propone una respuesta conclusiva a cuál es el estatus de estas disciplinas conexas que inciden en el ámbito de la educación

lingüística desde su exterior. Más bien, somete este problema a discusión y debate colectivo entre todos aquellos que comparten el proyecto de autonomización de esta disciplina, apuntando que -en todo caso- las implicaciones de estas disciplinas externas son de tipo *eventual*.

4 - El paradigma de la ciudadanía y la cohesión social

En el tránsito de siglo XX al XXI el contexto social europeo vive un fenómeno no previsto y que, de alguna forma, afecta a la orientación de la investigación en torno a las lenguas y, en particular, a las denominadas lenguas ‘extranjeras’ (cada vez con menor fundamento este apelativo de ‘extranjeras’). De ello se van a derivar, como en cada cambio social, importantes consecuencias para la evolución hacia nuevos enfoques y tendencias en la DLE. ¿Cuál es este fenómeno que acaba por cristalizar en un nuevo paradigma didáctico?

La movilidad a que hice referencia en el apartado anterior es ahora muy diferente. Es ‘*otra movilidad*’. Es la movilidad de quien emplea medios de transporte muy distintos al avión, la movilidad de quien viaja sin saber a ciencia cierta su destino y donde comerá (si come) y donde va a dormir (si duerme); es la movilidad de quien se desplaza sin papeles y que no aspira a otros derechos que no sea el de mejorar su calidad de vida y solo espera poder hacerse comprender y que le comprendan. La acción de los flujos migratorios en Europa desencadena la preocupación por afrontar la cuestión de las lenguas en el nuevo marco de una creciente sociedad del mestizaje y el interés de las investigaciones desplaza su epicentro de la lengua ‘como y para la comunicación’ hacia las lenguas ‘como y para las interacciones interculturales’ con el otro. Sin que aún exista una conciencia clara, sobre todo en el mundo educativo, la vida social está planteando un nuevo discurso que apunta menos en la dirección de *comunicarse con el otro* y más en la de *interaccionar con los demás*. Como señala Janet Enever:

El planteamiento de *ver las lenguas de un modo diferente* y centrar la mirada en la *interacción* más que en la *comunicación* pretende, en esencia, traer a un primer plano la condición *humana* de un ser social. En el clima global de las superpotencias compitiendo por la supremacía total pensar así puede parecer algo inocente y utópico pero yo insistiré en mi argumento de que esto ya se está logrando a través del potencial que ofrecen las tecnologías digitales multimodales.

Janet Enever (2009: 181)

En definitiva, el problema que ahora se trata de resolver es encontrar una respuesta válida al interrogante: *¿hasta qué punto se llegó con los enfoques comunicativos al ‘diálogo de diferencias’ que marcan la distinción entre comunicar interculturalmente y hacerlo en un marco monocultural o en culturas homogeneizadas?*

Frente a la cultura de la reducción a la lengua en sí y al valor meramente utilitarista de la lengua como comunicación que he examinado en los dos apartados anteriores,

frente a la cultura del cálculo y el instrumento, pretendo en este último punto abundar en la idea de que es necesario cultivar una cultura que redunde, de la manera más positiva, en las relaciones que se dan en los espacios antropológico y antropolítico de las lenguas: en su enseñanza, su aprendizaje y evaluación en el mundo educativo inclusivo.

Así, desde el interés de la investigación por la cultura del espacio antropológico y antropolítico, la mirada de la DLE se vuelve hacia la formación y educación en lenguas extranjeras como *comportamiento intercultural*, como compromiso en la acción intercultural. Los primeros años de este siglo llevan, finalmente, a esta área a comprender las LEs como una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje. Y la perspectiva de la DLE se vuelve, de este modo, *sociológica*. La preocupación inicial en la formación del profesorado de LEs por el “*locutor nativo*” (que, en realidad, no quiere decir mucho) se traslada, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, a la preocupación por dar sentido educativo y formativo a lo que supone el reto de los nuevos, crecientes y variados “*locutores interculturales*”.

A medida que tanto las ciencias del lenguaje como las ciencias de la educación se vuelven más sociológicas, sus aportaciones penetran más y mejor en un intento por afrontar ese *lugar de encuentro* que pasa por establecer y definir las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad (Guillén & Castro 1998). Las lenguas no se emplean en una cámara de vacío, sin contexto alguno, ni en contextos virtuales; más bien, su uso responde a la acogida de los contextos discursivos que, necesariamente, están siempre impregnados de la ideología de los sistemas e instituciones sociales.

En el marco del creciente movimiento mundial en torno a una mayor comunicación intercultural, el papel de las LEs ha venido a cobrar una identidad, todavía más remarcada, en cuanto a su dimensión de co-responsabilidad social en la construcción de esa perspectiva intercultural. Una perspectiva que, por ejemplo, está ejerciendo un peso específico en la potenciación de la dimensión europea y que, muy probablemente, se reflejará también en unos años en la potenciación de una unión iberoamericana. Como se indica en una propuesta de la Comisión Europea:

La coexistencia armoniosa de numerosas lenguas en Europa es un símbolo claro de la aspiración de la Unión Europea de unidad en la diversidad, una de las piedras angulares del proyecto europeo. Las lenguas definen las identidades personales, pero también forman parte de una herencia común. Pueden tender puentes entre las personas y abrir la puerta a otros países y culturas, facilitando el entendimiento mutuo. Una política con éxito en favor del multilingüismo puede mejorar las oportunidades de los ciudadanos, aumentando su aptitud para el empleo, facilitando el acceso a servicios y derechos y contribuyendo a la solidaridad mediante el refuerzo del diálogo intercultural y la cohesión social. Vista bajo esta óptica, la diversidad lingüística puede resultar una ventaja preciosa, más todavía en el mundo globalizado de hoy en día.

(COM(2008) 566 final: 3)

Sin duda, estamos ante un hecho sociológico de una especial trascendencia, con ventajas y riesgos que la DLE se prepara para asumir, hoy en día, como componente natural en la evolución de sus conocimientos propios en el ámbito de la formación del profesorado de LEs. El proceso de vivir los usos lingüísticos no sólo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas, sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación transnacional por medio de lenguas auxiliares (LEs), depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o extranjera) exprese una *cultura viva y compartida*.

Ese encuentro social en el discurso, expresado *en clave hermenéutica*, precisa de la construcción de un *espacio* al que los que participamos en un acto comunicativo y cultural aportamos algo... algo que permite negociar los significados... significados que no están en el texto (o están simplemente mostrados como indicios de significación) ya que no son recibidos, son *construidos*. De ahí que el encuentro social en el discurso sea *transdisciplinar* y, por ser complejo, necesita que los sujetos participen activamente. En el encuentro social en el discurso nos hacemos conscientes de la finitud y lo inacabado del conocimiento: allí donde sabemos que no existe posibilidad humana de salir completamente del contexto nos vemos obligados a optar, a elegir perspectivas. Son las perspectivas que efectúa un individuo en situación de comunicación intercultural al aplicar, por necesidad efectiva, estrategias complejas. Y, como sabemos por Morin, quien pone en marcha la transdisciplinariedad está practicando la *reticulación*... piensa articulando... *va del todo a la parte y de la parte al todo*... no linealmente de lo simple a lo complejo. Así avanza el buen aprendiz de idiomas: del texto al contexto, del contexto al texto. En consecuencia, si bien es posible argumentar que, en principio, la enseñanza de una LE es la enseñanza de una *herramienta para ciertos usos instrumentales*, sin implicaciones sociales ni ideológicas, en la realidad sabemos que el éxito de estas enseñanzas -digamos, la efectiva apropiación de la lengua y del comportamiento social en esa lengua- depende mucho de que los aprendices sean capaces de integrar los elementos lingüísticos con sus propias necesidades ideológicas y sociales. La determinación *a priori* de tales necesidades, su desarrollo en el aula, su evaluación, etc. es, en este momento, un objetivo de investigación que, de manera muy sensible en la España de las Comunidades autónomas con lenguas propias y oficiales, ha despertado el interés de numerosos grupos de investigación que están aportando un rico caudal de datos empíricos que soportan y dan fundamento a nuevos modos de hacer en las complejas tareas escolares de la planificación curricular en contextos de diversidad lingüística y cultural. Así:

- En el ámbito de la 'bilingüización social' (es decir, más allá del aprendizaje netamente academicista; Vila i Moreno, 2008) de los escolares catalanes, resultan de alto interés educativo las aportaciones del equipo 'Cultura i Educació', motivado hacia el aprendizaje de lenguas entre inmigrantes alóglotas recientes (Vila *et al.* 2008; Serra *et al.* 2008); el 'Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic' del ICE de la UB, interesado por el estudio de la organización discursiva (Tolchinsky,

Rosado, Aparici & Perera 2005); el Grupo de investigación sobre 'Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació' de la Universitat de Lleida, centrado en el estudio de las actitudes y las competencias lingüísticas en el marco escolar (Huguet 2008); el 'Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües' de la UAB, centrado en investigaciones didácticas sobre el análisis del discurso y las interacciones del alumnado (Nussbaum 2008).

- En el territorio de la educación lingüística de los escolares gallegos cabe destacar los trabajos de investigadores de sus tres universidades sobre planificación lingüística en entornos escolares (Bouzada Fernández 2007; Fernández Paz, Lorenzo Suárez & Ramallo Fernández 2007; Fernández Rodríguez 2007; Monteagudo & Bouzada 2002; Silva Valdivia 2008a, 2008b), todos ellos de gran interés por sus implicaciones a nivel educativo, o los trabajos del 'Observatorio Atrium Linguarum' (González Piñeiro 2006; Guillén Díaz 2006; Vez 2008, 2009; González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez 2010;) vinculados a tender puentes entre la teoría y la práctica escolar en cuestiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas.
- En el País Vasco, con una orientación hacia la educación trilingüe y una perspectiva cada vez más internacional, sobresalen las investigaciones sobre actitudes, organización curricular en tres lenguas, modalidad AICLE de desarrollo curricular de las lenguas, la influencia del bilingüismo en la adquisición de la tercera lengua, la transferencia entre lenguas, la pragmática del interlenguaje, la evaluación de las competencias plurilingües en el contexto escolar, etc. (Lasagabaster 2005, 2008; Lasagabaster & Huguet 2006; Cenoz 2008a, 2008b, 2009). Líneas de investigación que, en su conjunto, están aportando importantes cambios en las políticas curriculares de las instituciones escolares del País Vasco de cara a una socialización lingüística del alumnado más plurilingüe e intercultural.

Como vengo insistiendo en mi argumentación, no es por falta de apoyo institucional por lo que otra educación lingüística y cultural para una sociedad diversa y diferente es posible. Pero lo que es necesario es que la propia ciudadanía interiorice otro discurso sobre las lenguas y sus culturas. Un discurso que debe empezar por los propios agentes educativos, particularmente los docentes y sus formadores universitarios, en la línea señalada por la investigación dirigida por M. Bernaus (Bernaus *et al.* 2007) para el *European Centre for Modern Languages* de Graz. Los agentes educativos de una España integrada en la Europa del 'dos más una' -o del 'dos más dos'⁷ según de qué comunidad nacional estemos hablando- precisan cambiar de discurso profesional y adaptarlo a la realidad.

El cambio del siglo XX al XXI se halla ya para siempre vinculado al descifrado definitivo del mapa genético humano. Primero, la estructura en doble hélice con la que

⁷ En marzo de 2002, los Jefes de Gobierno de la Unión Europea reunidos en Barcelona pidieron la enseñanza de al menos dos lenguas diferentes a la propia o propias desde una edad temprana.

Watson & Crick describieron la forma de la molécula de ADN aclaró la correspondencia entre la sucesión de bases y el resultado de la actividad de los genes y se revolucionó el pensamiento científico sobre los procesos vitales. Después, solo hizo falta tiempo y tecnología para descifrar la secuencia de los 3.000 millones de nucleótidos que constituyen nuestro genoma. Es decir, sin la visión de doble hélice del siglo XX el siglo actual no sería el del genoma humano como patrimonio de la humanidad. Creo que si en el siglo XX no hubiéramos profundizado en los mecanismos pragmáticos, la construcción discursiva y el valor de los usos lingüísticos, el momento en que vivimos no sería, como es, el de las celebraciones de las lenguas y sus culturas (2001, Año Europeo de las Lenguas; 2008, Año Europeo del Diálogo Intercultural; 2008, Año Internacional de las Lenguas -ONU; 2010, Año Internacional de Acercamiento de las Culturas -UNESCO) y, además, de quienes las usamos y poseemos.

Creo que la metáfora de una doble hélice vale muy bien para la descripción de los dos procesos vitales que han caracterizado el territorio de la educación lingüística en cualquiera de las lenguas escolares a que queramos hacer referencia. No son otros, en mi opinión, que el de la lengua como 'conocimiento' (saber 'objetos' de una lengua) y el de la lengua como 'uso social' (competencia existencial en el compromiso de la 'acción intercultural'). Complementarios, sin duda, pero con un peso muy desigual en la realidad educativa de las pasadas décadas. Bajo la 'hélice' de la lengua como conocimiento (saber bien una lengua estudiándola mucho) se esconde una 'cultura de la reducción'. Este reduccionismo llevó al 'tratamiento desintegrado' de las lenguas, metidas en compartimentos estancos en el currículo, bajo un modelo estático que aviva el concepto de lengua = asignatura. Pero, ¿cómo analizar la relación entre lenguas y sociedad si con la forma reduccionista de análisis lingüístico detenemos toda opción de movimiento?, ¿cómo poner en relación el mundo de las lenguas y las culturas, y hacerlo un único territorio, integrado y complejo, en el desarrollo curricular de los sistemas educativos, si no somos capaces de ver ni a las lenguas ni a la sociedad como un proceso, como un fluido dinámico? Creo que por estas razones, el 'individualismo metodológico' que ha caracterizado la cultura reduccionista de las estructuras de pensamiento sobre las lenguas resulta, en sí mismo, incapaz de comprender el fenómeno social del lenguaje y las lenguas en su propia dinámica.

Bajo la hélice de las lenguas como 'uso social' y 'compromiso en la acción intercultural' se proyecta otra cultura diferente: la del espacio antropológico y antropológico. Se trata de una cultura dinámica que favorece todas las opciones para un *tratamiento integrado de las lenguas*. El proceso de vivir los usos lingüísticos, no solo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación transnacional por medio de lenguas no ambientales, depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o no) exprese una 'cultura viva' y 'compartida'. Creo que un perfil de ciudadanos con competencias plurilingües demanda también una educación en competencias interculturales que aspire a definir objetivos relacionados con el

aprender a ser ciudadano en una cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección... Por eso la educación lingüística no es una actividad neutral y requiere de un ingrediente político: una política del hombre que resulte radicalmente antropológica. Tenemos ejemplos de ello en la política de las civilizaciones en pensadores como Morin en la teoría social; Octavio Paz, J. Goytisolo o A. Maalouf en la literatura; Prigogine o Stengers en la ciencia; Le Moigne en la economía; Bouchet en la antroposociología intercultural... Pero, *¿qué tenemos a nuestra disposición en el campo de la educación lingüística?*

5 - Reflexión final

Lo que sí tenemos son oportunidades: las que oferta una Europa multilingüe apostando por una ciudadanía culta en la sociedad del conocimiento, con alta capacidad competitiva, con tolerancia a la aceptación de la diferencia, con capacidad para el diálogo intercultural, ofreciendo un modelo de identidad basado en la diversidad y desarrollando una educación lingüística 'avanzada'. ¿Qué cabe entender por esto último? Lo expresaré sintéticamente a modo de reflexión sobre aspectos de implementación de las ideas hasta aquí desgranadas para su aplicación en el ámbito de las instituciones escolares:

- Europa nació de sus lenguas vernáculas, en *confusio linguarum*, y el hecho de haber adoptado una moneda única no debe jamás ser interpretado como analogía para adoptar también una única lengua franca. La propuesta de una '*lengua personal adoptiva*'⁸ y el impulso a las lenguas de países vecinos es una solución sostenible a favor de una ciudadanía plurilingüe. Las instituciones educativas deben plantearse lo.
- Hay quien sigue pensando que un ciudadano plurilingüe es quien tiene la habilidad de interactuar comunicativamente en más de dos lenguas. Una educación lingüística 'avanzada' debe ir más allá y promover el concepto de plurilingüe como la persona que es plenamente consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que más de dos lenguas (y sus usuarios) toman posiciones y ejercen sus roles, así como de los diversos significados que se derivan de sus respectivos posicionamientos y roles. Cabe aquí pensar en fomentar en las instituciones escolares una pedagogía dialógica que atienda a la interacción en las clases de lengua como un proceso que implica 'conversar' y 'corresponsabilizarse' (Esteve 2009).

⁸ Con motivo de la celebración del Año Europeo del Diálogo Intercultural 2008, el Comisariado Europeo de Multilingüismo creó un grupo de trabajo, denominado Grupo de Intelectuales y liderado por Amin Maalouf, que redactó un Informe bajo el título de "*Un reto provechoso: Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*", disponible en la red, con su propuesta de una "*lengua personal adoptiva*".

- La realidad que esconde el conocimiento es muy académica; la que hay en el uso es más social. La relación entre ambas precisa mayor investigación. En todo caso, ya sabemos que nunca es simétrica: uno puede conocer bien muchas lenguas pero no puede usar bien ‘muchas’ lenguas. A ello se refería Comenio, en 1631, al afirmar que no se pueden aprender muchas lenguas a la perfección, sino dentro del límite de lo necesario. Los ciudadanos con competencias plurilingües somos locutores ‘imperfectos’ (Kramsch 1993). La educación multilingüe debe admitirlo (Vez 2009).
- Una lengua es vehículo de comunicación y de cohesión entre los que la hablan pero, a la vez, marca el límite con los que no la hablan. Quien habla una lengua que no entendemos es, por principio, el otro, y como no sabemos lo que piensa o pretende ese ‘otro’ es visto como una amenaza potencial. Por eso la pluralidad de lenguas en un mismo espacio social resulta un factor de diferenciación, de falta de estabilidad y fuente de conflictos mientras que el monolingüismo parece una garantía de estabilidad. Una educación lingüística avanzada precisa crear un ambiente intelectual y social donde plurilingüismo e interculturalidad no se vivan como factores de complejidad o de sobrecarga presupuestaria, sino como estímulos de enriquecimiento social y desarrollo. Se aspira a que haya ‘coexistencia pacífica’ de lenguas y culturas en España, pero uno puede cohabitar en la tolerancia hacia el otro dándole la espalda e ignorándole. El objetivo es ir más allá de esa coexistencia hasta situarse en el diálogo interlingüístico e intercultural, en la interacción y el préstamo recíproco, en la creación de una cultura más enriquecida, mestiza y plenamente integrada. Y la integración empieza en el interior de cada ciudadano: primero es individual, y solo después es social.
- Las lenguas escolares y las lenguas del alumnado no son lo mismo y ya representan en España una realidad diferente a la de hace años. Pero lenguas de una misma familia lingüística se siguen trabajando en compartimentos estancos, sin tener en cuenta lo común y marcando más bien las diferencias. En una sociedad del conocimiento que aspira a desarrollar como competencia básica la capacidad de ‘transferir’, deberíamos educar al alumnado en el recurso a su autonomía y potencial semiótico innato para transferir saberes y usos de unas lenguas a otras. El ‘tratamiento integrado de las lenguas’ (TIL) es vital en la educación para una ciudadanía plurilingüe y evita que el aumentar las lenguas escolares acabe convirtiéndose tan solo en un multiplicar los espacios curriculares monolingües: más lenguas = más asignaturas.
- En estos dos mismos frentes cabe avanzar, por un lado, en un camino ya iniciado: la alternativa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) a las lenguas-asignatura. Un camino en el que ya es hora de evaluar y comprobar empíricamente los resultados obtenidos⁹. Por otro, explorar el ‘tratamiento

⁹ A fecha de redacción de este artículo, salvo error de información, la única evaluación institucional del alumnado en secciones bilingües españolas se ha hecho en Andalucía (cf. Lorenzo, Casal & Moore, 2009).

intercomprensivo' de las competencias plurilingües que permita un conocimiento y uso asimétrico de algunas de ellas (comprender una lengua pero no hablarla; comprender escuchando hablar pero no leyendo, o viceversa; entender los informativos pero no las conversaciones, saber hablar pero no escribir...) por vía de un plurilingüismo receptivo. También es preciso comprender y hacer comprender que los tres grandes referentes escolares de la División de Política Lingüística de Estrasburgo -Marco, PEL y *Autobiografía de Encuentros Interculturales*- son para todas las lenguas y no solo para las lenguas extranjeras.

- Por último, me pregunto si podemos realmente hablar de competencias plurilingües con acreditaciones que tan solo acumulan en el CV certificados obtenidos a partir de tests monolingües (en lengua a, b, c, etc.). Una educación 'avanzada', sobre todo en las Escuelas Oficiales de Idiomas, precisa desarrollar 'pruebas de competencia plurilingüe' en escenarios específicos. Cierto que aún no las hay, pero en el Observatorio que me honro en dirigir (<http://www.atrilinguarum.org>) ya estamos trabajando en ello.

Recebido em Maio de 2010; aceite em Junho de 2010.

Referências

- Benveniste, E. 1986. De la subjetividad en el lenguaje. In: E. Benveniste, *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI, 179-187.
- Bernaus, M.; Andrade, A.I.; Kervran, M.; Murkowska, A.; Trujillo, F. 2007. *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bouzada Fernández, X. M. 2007. De las identidades constatadas a las complicidades productivas: acerca da relación entre identidad, cultura y comunidad *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*. **6(2)**: 29-42.
- Cenoz, J. 2008a. *Teaching through Basque. Achievements and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2008b. Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *AILA Review*. **21**: 13-30.
- Cenoz, J. 2009. *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Comisión Europea. 2008. COM(2008) 566 final. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Extraído el 4 de Enero de 2010 desde http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf
- Coyle, Y.; Verdú, M.; Valcárcel, M. 2002. *Teaching English to Children -Interactivity and Teaching Strategies in the Primary FL Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eco, U. 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari: Laterza.
- Enever, J. 2009. Languages, Education and Europeanisation. En: R. Dale; S. Robertson (Eds.). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, 179-192.

- Esteve, O. 2009. La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de Pedagogía*. **391**: 56-59.
- Fernández Paz, A.; Lorenzo Suárez, A.; Ramallo Fernández, F. 2007. *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Fernández Rodríguez, M. 2007. De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva. En: J. del Valle (Ed.). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana, 57-80.
- González Piñeiro, M. 2006. La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos. In: J. Ibáñez, E. Sanz y N. Goicoechea (Eds.). *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1-16.
- González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C.; Vez, J.M. 2010. *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Guillén Díaz, C. 2006. Le FLE dan le système éducatif espagnol: quelques paradoxes entre offre et demande. In: V. Castellotti; H. Chalabi (Dirs.). *Le français langues étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris: L'Harmattan, 53-66.
- Guillén, C.; Castro, P. 1998. *Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*. Madrid: La Muralla.
- Huberman, A.; Miles, M. 1991. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Huguet, Á. 2008. Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, **31(3)**: 283-301.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.; Terrell, T. 1983. *The natural approach*. New York: Pergamon.
- Lado, R. 1964. *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lasagabaster, D. 2005. La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*. **337**: 405-426.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal*. **1**: 31-42.
- Lasagabaster, D.; Huguet, Á. (Eds.) 2006. *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lorenzo, F., Casal, S.; Moore, P. 2009. The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*. doi:10.1093/applin/amp041: 1-25.
- Lotherington H. 2004. Bilingual Education. In: A. Davies; C. Elder (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 695-718.
- Madrid, D.; McLaren, N. (Eds.) 2004. *TEFL in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- McLaren, N., Madrid, D.; Bueno, A. (Eds.) 2005. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Moles, A. A. 1990. *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil.
- Monteagudo, H.; Bouzada, X. M. (Coords.) 2002. *O proceso de normalización lingüística do*

- idioma galego 1980-2000. Volume II. Educación.* Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe.* Paris: ESF éditeur.
- Nussbaum, L. 2008. Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. In: M. Candelier; G. Ioannitou; D. Omer; M.T. Vasseur (Dirs.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 125-144.
- Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.* Paris: Didier-Crédif.
- Rorty, R. 1993. *Conséquences du pragmatisme. Essais: 1972-1980.* Paris: Seuil.
- Serra, J. M.; Perera, S; Siquès, C.; Mayans, P.; Canals, I. (2008). Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de Primària i Secundària a Catalunya (Curs 2005-2006). *Caplletra*. **45**: 153-184.
- Silva Valdivia, B. 2008a. Lingua e escola en Galicia: balance e propostas de futuro. *GRIAL: Revista Galega de Cultura*. **179**: 48-59.
- Silva Valdivia, B. 2008b. Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. **47**: 59-69.
- Tolchinsky, L.; Rosado, E.; Aparici, M.; Perera, J. 2005. Becoming proficient educated users of language. In: D. Ravid; H. Baat Zeev Shydrot (Eds.). *Perspectives on language and language development.* Dordrecht: Kluwer, 375-390.
- Trim, J.L.M. 1978. *Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning.* Oxford: Pergamon Institute of English.
- Valcárcel, M.; Verdú, M. 1995. *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas.* Madrid: MEC.
- Van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (Eds.) 1990. *Threshold 1990.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Vez, J. M. 2000. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Barcelona: Ariel.
- Vez, J. M. 2001. *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras.* Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Vez, J. M. 2006. Estructuras complejas en los usos lingüísticos. Una visión aplicada. In: M.A. Santos Rego; A. Guillaumin Tostado (Eds.). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica.* Barcelona: Octaedro, pp. 227-257.
- Vez, J. M. 2008. European policies in TEFL teacher education, *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal*. **1**: 1-8.
- Vez, J. M. 2009. Multilingual education in Europe: policy developments. *Porta Linguarum*. **12**: 7-24.
- Vila i Moreno, F. X. 2008. Language-in-education policies in the Catalan language area: models, results and challenges. *AILA Review*. **21**: 31-48.
- Vila, I.; Oller, J.; Fresquet, M. 2008. Una anàlisi comparativa del coneixement del català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya. *Caplletra*. **45**: 203-228.
- Wittgenstein, L. 1922. *Tractatus Logico-Philosophicus.* London: C. K. Odgen.

DA ESCRITA OU DE UM LONGO CAMINHO PARA UM POSSÍVEL FINAL BEM SUCEDIDO

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumo: Tanto quanto me é dado saber através do material a que tive acesso, a atenção que se tem conferido aos hábitos relativos à habilidade escrita, nomeadamente na população mais idosa, está longe de encontrar paralelo com a que se tem atribuído aos hábitos de leitura se me reportar à nossa realidade. Medidas mais centrais, por seu lado, não demonstrarão tendências muito diferentes.

Neste enquadramento, pretendeu-se dar a entender de uma forma breve e achada ajustada como se deve investir na escrita ao longo da vida para que nela se possam verificar níveis razoáveis de densidade de ideias e de complexidade gramatical/sintáctica quando são solicitadas produções escritas a pessoas em idades mais avançadas ou mesmo antes. Como a qualidade das produções escritas encontradas nas pessoas mais idosas pode estar relacionada com a qualidade das suas produções escritas quando eram adultos jovens, importa retirar daí os ensinamentos conducentes a um investimento a nível desta habilidade desde criança até essa idade e à criação do hábito na população em geral de uma prática continuada e diversificada da escrita.

Interessando destacar neste texto sobretudo a escrita-composição e não a mera escrita enquanto habilidade motora e mecânica, procurou-se transmitir o que pode ser efectuado na criança para que as bases dessa escrita se instalem com naturalidade. Para o efeito, defende-se a combinação de políticas educativas de índole académica e baseadas no jogo (simbólico/sociodramático). Deve portanto sair realçado, neste olhar panorâmico/longitudinal da escrita, o quanto se deve tirar partido da criança vista num todo, com tudo o que isso implica no tocante às habilidades cognitivas em geral e a outros sistemas de ordem afectivo-emocional e social, e não somente à habilidade cognitiva mais intimamente ligada à escrita.

Entende-se que se propõem assim as bases apropriadas para uma entrada no mundo da escrita com o sucesso esperado e para uma ulterior actuação no domínio da escrita sem rejeições e com o à-vontade que se revela presente noutras tantas habilidades do quotidiano.

Palavras-chave: A escrita ao longo da vida; aquisição/aprendizagem da escrita; a escrita-composição; políticas educativas (académica e baseada no jogo); a densidade de ideias e a complexidade gramatical/sintáctica na escrita.

Abstract: As far as I am aware, surveys aimed at assessing the different literacy skills of the elderly in Portugal are more concerned with reading than with writing habits, and the same may be said of central policies.

This text attempts to provide as brief and as adequate a look as possible at writing over an average lifespan so that reasonable levels of *idea density* and *grammatical complexity* may be observed in texts written in later life as well as during adulthood.

As the quality of young adults' written production may be an indicator of what will happen later in life, it is important to do the best we can in terms of emergent literacy in early childhood and create good writing habits in the population in general.

Children should be familiar with writing as composition and not only as a mere mechanism. Hence, academic and play-based programmes should be combined, and the child as a whole, as well as different cognitive skills, and emotional and social systems taken into account.

Looking at writing in this way, children may get the appropriate bases on which to be successful at school, and later on, as adults, they may feel like proficient agents of writing as they are of other skills they are used to performing.

Key-words: Writing over the lifespan; writing acquisition/learning; composition-writing; academic and play-based educational policies; density of ideas and grammatical/syntactical complexity in writing

Introdução

A escrita de que me ocuparei neste texto não deve ser lida como mera “mecânica da escrita” ou “como uma complicada habilidade motora” (Vigotski 1996: 140). Interessa-me sim tratar, neste espaço, da “linguagem escrita como tal”, da “linguagem escrita viva” (Vigotski 1996: 139), vista, de acordo com a mesma fonte, “como uma atividade cultural complexa” que vá ao encontro de quem a pratica e que se torne algo de relevante para a vida (Vigotski 1996: 156). Esta última aceção de escrita é por isso muito mais abrangente do que a primeira, que Vygotsky revela ser – ao seu tempo obviamente, se bem que essa posição ainda possa porventura perdurar nos nossos dias – a única considerada até então pela psicologia (Vigostki 1996: 140).

Quer isto dizer que não basta que, por exemplo, a criança conheça as letras e os sons, reconheça as letras e as palavras e domine o processamento fonológico (a este respeito, ver, entre outros: Bodrova & Leong (2007: 194 e 199); Zigler & Bishop-Josef (2006: 22), bem como Nicolopoulou, McDowell & Brockmeyer (2006: 125). Não obstante as referidas habilidades serem importantes e imprescindíveis em termos de literacia (emergente), elas não podem ser tidas por suficientes, porque nesse processo está em causa a criança num todo, envolvendo outras habilidades cognitivas, a sua constituição física, o seu estado afectivo-emocional e o seu grau de socialização (ver, a título ilustrativo, Zigler & Bishop-Josef 2006: 21-23). A pesquisa na área da literacia emergente sugere precisamente que há actividades no início da infância – que só podem ter em conta a criança num todo – que contribuem para o grau de sucesso que esta possa vir a ter na leitura e na escrita (ver Sawyer & DeZutter 2007: 21).

Christie e Roskos (2006: 61) também adiantam que estudos dos anos oitenta do século pretérito, década em que se desenvolve o termo “literacia emergente” (Sulzby & Teale 1996: 727), mostraram que a observação e a interação com adultos e outras crianças, apoiadas em actividades quotidianas que envolviam a leitura e a escrita, propiciaram uma aprendizagem precoce destas habilidades. Manifesta-se de toda a pertinência sublinhar, como o fazem Sulzby e Teale (1996: 728), que a expressão *literacia emergente* fez transitar o foco de atenção da mera leitura para a literacia, com implicações inevitáveis também, como é natural, na escrita. O contacto com o material impresso desde muito cedo, começando mesmo na criança de um e dois anos de idade (Sulzby & Teale 1996: 728), incute-lhe uma forma de estar perante a escrita que a faz decerto olhá-la, nessa altura ou mais tarde, numa perspectiva bem mais ampla do que a da simples decifração ou da mera escrita como habilidade motora e como mecanismo. É esse modo mais englobante de encarar a escrita e com ela a literacia que nos cumpre ressaltar neste texto. Ademais, partindo de ambientes propiciadores de um desenvolvimento precoce da literacia, podemos interrogar-nos, como o fazem Roskos e Christie (2007a: xi), até que ponto experiências de jogo ricas em literacia e em actividades que impliquem a linguagem “help shape literacy development in different ways at different times”.

Por consequência está aqui sobretudo em questão uma escrita que não contenha só frases feitas (ver as observações de Vigotski (1996: 155-156) em torno da escola de Montessori e das produções escritas advindas do tipo de abordagem à escrita nela praticada), mas que se aproxime da composição, valendo-se para isso da imaginação, da improvisação, da criatividade, da fantasia, da motivação, da experiência e da capacidade de estabelecer negociações e de interagir, que mais não são do que provas da existência da imprescindível flexibilidade e do necessário conhecimento metacognitivo (ver: Preissler 2006: 232-233; Sawyer & DeZutter 2007; Pellegrini & Holmes 2006; Roskos & Christie 2007b: 95-96), sem os quais a escrita, enquanto processo em constante renovação, não poderia sobreviver.

Na realidade, tal aceção de escrita – *i.e.*, a que contempla e envolve agentes imersos em práticas sociais que vivam do seu uso e que a pratiquem por necessidade e também por prazer – corresponde à leitura de literacia em que este texto se apoiará (ver, também sobre a leitura prazer e necessidade, Girolami-Boulinier 1993a: 108-110). Sem negar o papel que a literacia de ordem cognitivo-psicológica (ver De Lemos 2002: 3) naturalmente detém, não será todavia essa leitura de literacia que se pretende que saia aqui destacada, mas de um modo especial a literacia de ordem sociocultural (ver De Lemos 2002: 3), que deve ser trabalhada desde a mais tenra idade e que remete, como nos lembram Christie e Roskos (2007: 223), para “a social practice in which children create meaning with the help of others.”

Para poder prosseguir esta exposição sobre a escrita, socorro-me de Marcuschi quando adianta que a escrita, enquanto uma das modalidades de uso da língua assente

numa tecnologia, deve ser vista “dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual” (Marcuschi 2001: 37). Por outras palavras, a escrita não deve situar-se, seguindo esta fonte, num dos pólos de uma possível relação dicotómica que se queira estabelecer entre a fala e a escrita (ver Marcuschi 2001: 37).

1 – A produção escrita ao longo da vida

Por razões inerentes à escassez de estudos longitudinais respeitantes à produção escrita durante um longo período da vida e também por motivos de ordem pedagógica que se prendem com os objectivos deste texto, começo por eleger as variáveis linguísticas *densidade de ideias* e *complexidade gramatical/sintáctica*, com base no bem conhecido *Nun Study*: o estudo longitudinal efectuado numa população feminina constituída por freiras de conventos da congregação *School Sisters of Notre Dame* nos Estados Unidos da América (ver, nomeadamente: Kemper, Greiner, Marquis, Prenovost & Mitzner 2001; Lemonick & Park 2001; Snowdon, Greiner & Markesbery 2000; Snowdon 2003; M. da G. Pinto 2010). Por um lado, a densidade de ideias era definida, segundo Snowdon *et al.* (2000: 35), como “the average number of ideas expressed per ten words”; por outro lado, a complexidade gramatical/sintáctica, em conformidade com Burke e Shafto (2008: 422), seria obtida contando “different types of embedded clauses and of clauses per utterance” e iria, no dizer de Kemper *et al.* (2001: 229) e de Kemper e Sumner (2001: 315), “from simple one-clause sentences to complex sentences with multiple forms of embedding and subordination”. As variáveis linguísticas em foco foram analisadas nas autobiografias produzidas por uma parte da citada população em diferentes estádios da sua longa existência, interessando-nos especialmente nesta oportunidade os valores dessas variáveis nas autobiografias redigidas quando as suas autoras eram adultas jovens, na altura em que ingressaram nos respectivos conventos, e cerca de sessenta anos mais tarde (ver Kemper *et al.* 2001). Foram seleccionadas essas duas etapas da produção escrita desta população como marcos de referência porque nos poderão indicar as repercussões em idades avançadas do que se investiu, nas actividades linguísticas, em idades mais precoces e também porque podem mostrar que, finalmente, o tipo de investimento praticado até certa fase da vida não pode ser secundarizado.

As mencionadas variáveis remetem-nos de imediato para a escrita como modalidade de uso da língua que, ao assentar num planeamento prévio (Urbano 1999) e numa dedicação continuada a actividades que visem elevar os níveis de literacia, muito em particular em populações com graus de escolaridade não despidiendos (ver o caso do *Nun Study*), procura contrariar a tendência para tipos de produção textual-discursiva que, principalmente nas populações mais idosas, poderão vir a demonstrar propriedades particulares. Tais produções podem assim vir a caracterizar-se por: a) uma verbosidade tangencial (ver, entre outros: Arbuckle & Pushkar Gold 1993; Pushkar

Gold & Arbuckle 1995; James, Burke, Austin & Hulme 1998; Pushkar, Basewitz, Arbuckle, Nohara-LeClair, Lapidus & Peled 2000; Burke & Shafto 2008: 419); b) um discurso vago com predomínio do acessório sobre o essencial (ver: Rice & Meyer 1986; Pratt, Boyes, Robins & Manchester 1989; Tun 1989; Preti 1991; Morrow, Leirer & Altieri 1992; Radvansky & Curiel 1998; Frieske & Park 1999; Craik & Bialystok 2008: 575; Juncos-Rabadán, Pereiro & Rodriguez 2005; Burke & Shafto 2008: 419-420); c) o recurso a meios alternativos como a perífrase ou a circunlocução quando os mecanismos inibitórios também relacionados com a memória operatória já deixam de actuar como se esperaria, a nível do acesso ao léxico, a fim de impedir a ocorrência do conhecido fenómeno da palavra na ponta da língua (ver, a este respeito: Burke, MacKay, Whorthley & Wade 1991; Juncos Rabadán 1998: 13; Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998; Juncos Rabadán, Elosúa de Juan, Pereiro Rozas & Torres Maroño 1998; James & Burke 2000; Díaz, Lindín, Galdo-Alvarez, Facal & Juncos-Rabadán 2007; Burke & Shafto 2008: 399 ss.); e d) uma sintaxe mais simples que pode resultar tanto de dificuldades de processamento (ver Burke & Shafto (2008: 425) e Craik & Bialystok 2008: 568-571), provavelmente mais em conformidade com uma memória de tipo processual, procedimental (ver Ferreira, Bock, Wilson & Cohen 2008), e menos de uma memória operatória, como de processos de controle que, com a idade, poderão não responder da forma pretendida (ver Craik & Bialystok 2008: 569 e 570).

Que fazer então para que uma pessoa, à semelhança do que se verifica no *Nun Study*, possa chegar a uma idade avançada com uma produção escrita que, embora estando sujeita ao efeito do envelhecimento, continue a apresentar uma densidade de ideias e uma complexidade gramatical que só podem ter tido como pressuposto produções escritas caracterizadas por bons níveis nessas variáveis quando a pessoa era adulta jovem?

Dito diferentemente, como se deve operar no terreno para que a vivência com a escrita, nas várias situações de ensino e/ou aprendizagem formal e informal (ver L. C. Pinto 2005: 3-4), ocasione nos adultos jovens produções escritas com níveis razoáveis de densidade de ideias e de complexidade gramatical, deixando assim prever que essas variáveis se possam vir a manter em valores desejáveis ao longo das suas existências?

O estabelecimento da ligação entre o que se passa do ponto de vista da linguagem, e obviamente também no que toca à escrita, quando se é adulto jovem e quando se atinge uma certa idade, apoia-se, por exemplo, no que Kemper *et al.* (2001: 238) partilham com o leitor quando escrevem “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span” e igualmente no que sugerem Riley, Snowdon, Desrosiers e Markesbery (2005: 346) com fundamento em resultados obtidos: “it is possible to identify persons who are at risk for developing late-life cognitive impairment by measuring linguistic ability (idea density) in early adulthood”.

Neste sentido, Kemper e Sumner (2001: 320) também sugerem que os adultos jovens com vocabulários mais vastos tendem a exprimir-se mais sucintamente, condensando mais informação nas suas frases em relação ao número de palavras proferidas. Com base em Kemper *et al.* (2001: 228), no que concerne à densidade de ideias – que também remete para a capacidade de definir palavras, para a velocidade de leitura e para a fluência verbal –, esta também pode ter como consequência, quando existente em baixos níveis, uma expressão vaga, repetitiva e redundante e, quando existente em níveis mais elevados, a desejada economia de expressão, pondo à prova sem dúvida a capacidade de concisão e de síntese.

A escolha das variáveis *densidade de ideias* e *complexidade gramatical/sintáctica* será tudo menos casual, porquanto ela contempla capacidades verbais distintas (ver Kemper & Sumner 2001: 313 e, sobre a sintaxe, Ferreira *et al.* 2008: 945): uma da ordem do conteúdo, do vocabulário, mais relacionada com a memória semântica, baseada especialmente na representação; e outra, relativa à sintaxe, mais relacionada com uma memória que requer mais controle cognitivo, como é o caso da memória episódica (ver Craik & Bialystok 2008: 578 e 591 e, para mais pormenores em torno da memória episódica, Tulving 1993). Ferreira *et al.* (2008: 945), por sua vez, num estudo sobre a memória e a sintaxe, consideram o conteúdo e o processo: o primeiro mais ligado ao sistema da memória declarativa e o segundo ao sistema de memória processual, procedimental. A interacção entre os processos de representação e de controle não deve, no entanto, ser depreciada quando está em análise a compreensão das mudanças cognitivas ao longo da vida também no que diz respeito às memórias (ver Craik & Bialystok 2008: 578-579).

As questões colocadas poderão, de certa maneira, fazer mais sentido numa perspectiva teórica ou em populações com graus de instrução e de literacia tendencialmente elevados.

No tocante à população idosa portuguesa, verificamos que esta apresenta níveis de instrução que nos podem levar a questionar a pertinência dessas perguntas¹. De facto, tendo em conta que, em 2001, na população portuguesa os indivíduos que tinham 60 e mais anos constituíam 21,8% da população total e os que tinham 80 e mais anos constituíam 3,5% dessa mesma população (ver p. 190 do documento constante da nota 1 deste texto), 55,1% da população com 65 e mais anos não apresentava qualquer nível de instrução, 37% dessas pessoas idosas possuíam, como habilitações literárias, o 1.º e o 2.º ciclos do Ensino Básico, 3,4% possuíam o 3.º ciclo do Ensino Básico e unicamente

¹ Ver, a este propósito, Notas e Documentos (pp. 185-208) de *O envelhecimento em Portugal: Situação demográfica e socio-económica recente das pessoas idosas*. Estudo elaborado pelo Serviço de Estudos sobre a População do Departamento de Estatísticas Censitárias e da População no âmbito da II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, Madrid 2002, e divulgado em 8 de Abril de 2002 em www.ine.pt. Disponível na web em <http://www.advita.pt/download.php?d13e4f69f3f3f1239838d39a459cd46c>, acedido em 30-11-2009.

2,4% possuíam o ensino superior, desde o bacharelato até ao doutoramento (ver p. 194 e nota 10, pp. 207-208, do documento constante da nota 1 deste texto).

Os valores apresentados revelam-nos que existem baixos níveis de instrução na população idosa do nosso país, em especial nas mulheres, e podem como tal impelir-nos a pensar também na escrita como uma habilidade rica em potencialidades, cuja prática deve ser inculcada desde cedo na nossa população para que, dentro de algumas décadas, ela se consiga equiparar a outras populações com produções escritas que (também) contenham, em níveis razoáveis, as variáveis *densidade de ideias* e *complexidade gramatical* acima focadas. A ser assim, é provável que os jovens de hoje, quando chegarem a idades mais avançadas, possam estar acostumados a conviver não só com a escrita dita tradicional, mas também com textos multimodais ou de outra índole em resultado do progresso da(s) tecnologia(s), o que vai também trazer por certo como consequência ajustamentos no que se passará então a entender por literacia (ver Christie & Roskos 2007: 225). Pérez Tornero (2007: 103) refere-se já, por exemplo, à literacia dos *media*, vendo-a não de modo isolado, mas como uma habilidade que implica e envolve outras literacias: a da leitura e da escrita, a audiovisual e a digital ou da informação. Acrescentaria, neste enquadramento, o papel que a prática da escrita, sem precisar todavia o tipo de escrita utilizado, tem vindo a ganhar com a comunicação mediada por computador. Com alguma compreensível precaução, MacArthur (2008: 259) adianta que “[t]he authenticity of the writing and the technology may also motivate students to write more”.

A leitura plural de literacia (ver M. da G. Pinto 2002a: 97 e 102) encontra-se bem visível em Lemke (1998: 283) quando começa o seu texto por “Literacies are legion”. Faz notar ainda este autor que “we have as many literacies as these are multimedia genres” (Lemke 1998: 284). Ao tratar das literacias multimédia, Lemke (1998: 288) alerta, a dado passo, para a necessidade de termos de compreender “how narrowly restrictive our literacy education traditions have been in the past in order to see how much more students will need in the future than we are now giving them”. O autor, perante a diversidade de literacias disponíveis, adverte que se deve ajudar as gerações vindouras a usá-las com sabedoria, esperando que venham dessa forma a ter mais sucesso do que as anteriores (Lemke 1998: 299). É meu entendimento que a preocupação inerente ao pensar de Lemke será sempre válida, mercê das constantes inovações e ofertas tecnológicas. Caberá desta forma aos mais velhos contribuir para que as gerações seguintes se sirvam das literacias que forem surgindo com saber e com melhores resultados do que as precedentes (ver Lemke (1998: 299) e, para mais pormenores sobre a literacia dos *media*, Bevort, Frau-Meigs, Jacquinet-Delaunay & Souyri (2007) e Pérez Tornero 2007).

À primeira vista, pode parecer estranho dar uma panorâmica sobre a escrita que comece pelas fases mais tardias da vida. Espera-se porém que essa estranheza se possa vir a desvanecer ao deixar que a escrita fale por si na qualidade de habilidade de ordem (meta)cognitiva (ver, na vertente do desenvolvimento: Swayer & DeZutter 2007: 31;

Rowe 2007: 39; Pellegrini & Van Ryzin 2007: 71-72; Roskos & Christie 2007b: 95-96) que, porque não assente somente numa mecânica, numa habilidade motora (ver Vigostki 1996: 140 e 155), passa a requerer uma prática assídua que a torne, enquanto forma natural de expressão do pensamento, uma tarefa tanto necessária e relevante (Vigotski 1996: 156), como algo de necessário (Vigotski 1996: 155) durante toda a nossa existência.

Além disso, a criação generalizada nos dias de hoje de observatórios nas diferentes áreas também pode justificar que, a nível da escrita, se considere um espaço amplo de acção que atinja igualmente fases mais adiantadas da vida humana. Neste sentido, a leitura sobre a escrita que possa ser oferecida por este texto deverá fazer com que as pessoas passem a senti-la como uma prática que as deve acompanhar ao longo das suas vidas no intento de impedir que se venham a verificar atitudes de intimidação ou de rejeição quando se lhes solicita esta habilidade em idades mais avançadas ou até antes.

Num artigo de 2002, M. da G. Pinto (2002b: 486-487) já dava conta precisamente da prudência, da dificuldade e do receio que as pessoas de idade podem manifestar perante a produção escrita. Para documentar a força inibidora que a escrita incute nas pessoas mais idosas, foram então transcritas diferentes passagens da obra de Andrée Girolami-Boulinier em que esta investigadora nos transmite a sua experiência tão singular neste domínio (ver: Girolami-Boulinier 1983: 31; 1985: 373 e 375; 1987: 450; 1989: 73; 1990: 316; 1993b: 38).

Com efeito, quem está habituado à recolha de material verbal junto de pessoas mais velhas conhece bem as justificações de toda a ordem que estas nos apresentam para não escreverem. Os problemas de visão constituem, entre outros, porventura a justificação mais ocorrente. Inclusivamente aqueles que no oral se mostram colaboradores e, por vezes, muito faladores, quando se lhes pede que escrevam, podem mudar por completo a sua atitude.

O grau de escolaridade, o nível de literacia e os hábitos de escrita influenciam seguramente a qualidade da produção escrita e, no que concerne à população portuguesa, não podemos deixar de ter em mente e de lamentar a nossa realidade decerto pouco favorável à ocorrência das variáveis linguísticas supramencionadas.

Talvez convenha, no entanto, ler neste momento o que Andrée Girolami-Boulinier partilha com os leitores quando, relativamente às pessoas de muita idade, escreve: “Ce qui paraît clairement, c’est que les différences de niveau socio-culturel s’atténuent avec l’âge, même si quelques uns font illusion par une certaine facilité d’élocution, même si les registres de langue sont encore différents de par les anciennes habitudes.” (Girolami-Boulinier 1989: 70; ver também Girolami-Boulinier 1990: 315).

Esta passagem de Andrée Girolami-Bouinier alerta para o que pode ocorrer na população mais idosa. Todavia, também nos obriga a ter de ver nela uma população muito heterogénea e passível mesmo de se distribuir por grupos designados através dos termos “young-old”, “old-old” e “oldest-old” (ver Bäckman, Small, Wahlin & Larsson

2000: 499). Estes termos não são vistos por estes estudiosos, contudo, como entidades estáticas, dado que, para eles, o seu significado varia com os tempos e as culturas². No caso de se terem em mente graus de escolaridade e níveis de diferentes literacias da população, nomeadamente também a literacia informática, essa heterogeneidade pode permitir uma outra partição da população idosa. Azeredo (2007) propõe a seguinte classificação: “idosos velhos”, “idosos não velhos” e “futuros idosos” (ver M. da G. Pinto 2008: 82-84). Deparamo-nos assim com uma população que, quer do ponto de vista da idade, quer do ponto de vista da educação, está longe de ser homogénea e é com essa variedade de perfis que somos e seremos efectivamente confrontados.

Interrogo-me até que ponto não será ilustrativo, no que respeita ao que se espera ou não da habilidade escrita ou à importância que se lhe atribui numa dada população, que no ponto 4. (Relações sociais e lazer) – mais precisamente quando está em análise o Inquérito à Ocupação do Tempo – do documento relativo ao envelhecimento em Portugal indicado na nota 1 deste texto (pp. 199-203), não exista nenhuma informação sobre a prática da escrita. Aparece, em contrapartida, para além de outros indicadores achados relevantes por parte de quem o elaborou, informação relacionada exclusivamente com a leitura na Figura 4.6, intitulada “Género de livros que leu nos 12 meses anteriores segundo o sexo, Portugal 1999” (p. 201 do documento constante da nota 1 deste texto). Não figura, contudo, qualquer referência à prática da escrita nessa população. Nesta ocasião, não posso deixar de pensar em Seliger, quando este autor, num artigo de 1977, com vista a obter perfis de contacto com a língua por parte de quem estuda uma segunda língua, no último ponto do questionário elaborado para o efeito e que ocorre como apêndice do artigo em questão (Seliger 1977: 278), apresenta como formas de ocupar o tempo fora da sala de aula para melhorar, no caso presente, a língua inglesa, para além de ver televisão, ler, falar com amigos e ir ao cinema, também a escrita³.

Ainda em Portugal, existe um Plano Nacional de Leitura (PNL)⁴ desde 2006 que, como o título indica, não confere à habilidade escrita o relevo que esta, a meu ver, terá de algum dia vir a merecer. Uma abordagem menos cuidadosa de qualquer plano dessa índole não deixa de correr o risco de levar a pensar que a leitura é uma habilidade que, de forma automática, prepara quem a pratica, independentemente da idade, para o exercício da escrita. A escrita não é naturalmente esquecida no Relatório Síntese do

² Na mesma fonte, pode ainda ver-se referido que os centenários, as pessoas com cem e mais anos, foram também objecto de alguma atenção nos últimos anos (ver Bäckman *et al.* 2000: 499).

³ Não significa esta observação a inexistência em absoluto de inquéritos ou questionários destinados a obter, junto da população portuguesa, informação acerca de hábitos de escrita. De resto, não realizei qualquer tipo de pesquisa nesse sentido. Nas circunstâncias, foi unicamente meu desígnio lançar um olhar crítico sobre o estudo a que me reporto relativo à nossa população idosa, que não reputo, apesar de tudo, datado, e colocá-lo em confronto com o que pude verificar em Seliger (1977).

⁴ Consultar, a este respeito, <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>, acedido em 07-03-2010.

citado plano⁵, uma vez que nele surge como objectivo a referência à concretização de “medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita” (p. 1 de 10) e a criação de “instrumentos de avaliação [...] que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita” (p. 4 de 10). Não deixa de ser todavia um plano nacional de leitura em que a escrita corresponde essencialmente ao material impresso a ser descodificado no acto de ler.

Não se espere porém que dados sobre a leitura nos forneçam informação sobre o que se passa com a escrita, visto que a leitura e a escrita, na qualidade de habilidades cognitivas/psicolinguísticas, poderão partilhar estratégias, mas também se distinguem na medida em que, no primeiro caso, está especialmente em causa o reconhecimento lexical apoiado muitas vezes em pistas contextuais e, no segundo, está essencialmente em questão o acesso directo ao léxico mental (ver Prior 1996: 37). A leitura contribui de variadíssimas formas para o enriquecimento da escrita; ambas as habilidades se caracterizam contudo, entre outros, por processamentos psicolinguísticos específicos. Será porventura por essa razão que é mais fácil ler sobre diferentes tópicos do que escrever sobre os mesmos e que, não obstante muitos praticarem a escrita com alguma assiduidade, nem todos sejam escritores. Avançaria igualmente que, atendendo a que a leitura também se apoia muito no conhecimento (do vocabulário com implicações também da ordem do conhecimento enciclopédico) de cada leitor, a compreensão da leitura de qualquer material impresso não é obrigatoriamente idêntica em todos os que a ele têm acesso. Conforme alerta Daneman, “[i]ndeed, vocabulary knowledge is one of the best single predictors of reading comprehension performance” (Daneman 1996: 524).

2 – Que trajecto propor para uma escrita bem sucedida ao longo da vida?

Terá chegado pois o momento de procurar saber qual o melhor trajecto a seguir desde os primeiros anos da infância para se poder chegar à idade adulta com produções escritas que contenham, em níveis desejados, as variáveis linguísticas supracitadas com o intuito de, quando bem acompanhadas e praticadas ao longo dos tempos, poderem continuar a apresentar níveis razoáveis em estádios mais adiantados da vida.

Que medidas tomar portanto para que os níveis de literacia das populações dos vários países e – assim se augura – os seus níveis de prática de escrita se tornem, tão rapidamente quanto possível, compatíveis com o que delas se espera para que passem a apresentar valores equiparáveis?

⁵ *Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese* (10 p.), datado de Março de 2006. Disponível na web em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/uploads/relatoriosintese.pdf>, acedido em 16-02-2010.

No século XXI, a educação relativa aos primeiros anos da infância vai procurar decerto, nos vários países e à sua escala, ir ao encontro das novas exigências também da era da informação (ver Roskos & Christie 2007b: 87), levando sem dúvida a reconceptualizar o jogo tal como era visto na pedagogia que nele assentava e que era praticada no século XX (ver, por exemplo, Johnson 2007: 135). Revelar-se-á de uma certa oportunidade retomar as palavras de Roskos e Christie (2007b: 87) quando escrevem “[p]lay, as 20th-century early educators observed, was the «business of children»”. Durante esse século, todavia, o pêndulo, tal como adiantam Zigler e Bishop-Josef (2006: 19-21), não balançou sempre na mesma direcção relativamente às políticas educativas: o enfoque ora tendia para o lado académico, ora procurava dar ênfase às potencialidades do jogo. A perspectiva de Elkind (2001, referido por Zigler & Bishop-Josef 2006: 18), dada pelo artigo com o título “Young Einsteins: much too early”, e a perspectiva de Whitehurst (2001, referido por Zigler & Bishop-Josef 2006: 18), visível no título do artigo “Young Einsteins: Much too late”, documentam bem as duas orientações para que podia tender o aludido pêndulo⁶.

Por sua vez, Bellin e Singer (2006: 102), no tocante à vida na América do século XXI, referem que, para que a vida seja plena e produtiva, a atenção deve, logo que possível, incidir sobre a habilidade de leitura enquanto “uniquely empowering skill and a prerequisite survival skill”. As habilidades cognitivas, nelas estando também incluída a literacia, não foram provavelmente desrespeitadas quando passou a ser uma medida política assegurar que cada criança se tornasse um leitor proficiente (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 21). Ademais, fundamentada em princípios científicos relativos ao desenvolvimento na infância, sobressai uma posição que defende que a educação precisa de ter o seu início cedo, a fim de que a criança possa chegar à escola com vontade de aprender e pronta para tal (ver Roskos & Christie 2007b: 87-91).

Apesar de se verificar no século XXI uma nova abordagem no que toca à instrução precoce da leitura em resultado de uma “pesquisa sobre a leitura baseada cientificamente” (Johnson 2007: 142), conviria talvez retomar o que acima foi exposto a respeito das orientações pedagógicas e lembrar que, sobretudo a partir dos anos 50 do século passado, começou a ser dada na América uma ênfase muito especial às habilidades cognitivas nos *curricula*, em detrimento de uma política educativa que visse a criança como um todo (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 19).

Recorrendo de novo a Zigler e Bishop-Josef (2006: 18-19), pode ler-se que esta viragem, que pretendia enfatizar o desenvolvimento cognitivo, não assentava em novos conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança e da educação. Para estes pesquisadores, tratava-se antes de uma reacção a um acontecimento histórico: o

⁶ Em resultado muito provavelmente dessas oscilações pendulares, surge em 2009, no Volume 20 (1), February/March da *Scientific American Mind*, um artigo da autoria de Melinda Wenner intitulado “The serious need for play. Free, imaginative play is crucial for normal social, emotional and cognitive development. It makes us better adjusted, smarter and less stressed” (pp. 22-29).

lançamento do Sputnik. A comparação entre a educação praticada na União Soviética e na América dos anos 50 do século XX foi inevitável e instalou-se dessa forma, seguindo Zigler e Bishop-Josef (2006: 19), uma batalha entre a política educativa que prevalecia até então, muito associada ao jogo e a uma visão da criança como um todo, e os interesses mais de ordem académica, mais centrados nos conteúdos, que se estimava que facilitariam em maior grau a aprendizagem da literacia pela criança.

A mudança que se passou a verificar na política educativa decorreu de três grandes tendências que tiveram impacto quer na educação dos mais pequenos, quer na pedagogia que se apoiava no jogo. Essas tendências eram, de acordo com Roskos e Christie (2007b), “a) early developmental science, b) early learning standards and standards-based education, and c) early literacy as a critical period of literacy development” (Johnson 2007: 135).

Uma viragem pedagógica deste teor limita o *curriculum* a áreas académicas como a matemática e, em especial, a linguagem e a literacia. Em contrapartida, a pedagogia que se centrava mais no jogo, ao interessar-se pela criança num todo, apresentava um *curriculum* mais completo com múltiplas áreas temáticas (ver Johnson 2007: 136).

No essencial, tomando por base Johnson (2007: 134), seria necessário encontrar uma terceira via que englobasse a concepção da criança como um todo e a perspectiva que vê nela um aprendente que deve estar preparado para a escolarização formal (ver também Smith (2007: 3) no que concerne à junção dos dois programas). Muito a propósito, escrevem Christie e Roskos (2006: 66): “We agree and therefore favour blended early literacy programs that provide both focused instruction and related play activities”. Na verdade, nem o fenómeno do “play ethos” (ver Pellegrini & Van Ryzin (2007: 67), segundo o qual o jogo é o que há de bom para todas as crianças e é a melhor forma de a criança aprender, nem a opinião oposta, que enfatiza a instrução directa com a finalidade de melhorar as habilidades cognitivas e a literacia deixando de lado o que o jogo pode trazer de vantajoso (ver Smith 2007: 3), por se revelarem atitudes extremas, devem ser tidos isoladamente. Advogam por isso estes investigadores uma posição que englobe as duas ópticas.

A pesquisa em torno da relação entre a literacia e o jogo evidencia, por sua vez, os efeitos – no ulterior nível de literacia – do jogo praticado pela criança pequena (ver Christie & Roskos 2006: 62 ss.) em termos de: a) linguagem oral – número e variedade de palavras produzidas, compreensão de vocabulário e produção de narrativas –; b) consciência fonológica, dado que as crianças brincam com os sons da língua em diversas actividades; c) consciência do material impresso, por meio de situações de jogo ricas em literacia que permitem que a criança pratique, entre outros, o conhecimento emergente relativo ao material impresso como, por exemplo, o alfabeto (ver também Neuman & Roskos (1992: 203) e Neuman & Roskos 1997: 10); e d) desenvolvimento do conhecimento, ao criar à criança condições para que veja sequências lógicas em acontecimentos que, à primeira vista, podem parecer separados.

A respeito da leitura, podendo o mesmo dizer-se, a meu ver, sobre a escrita, muito embora a tónica recaia, em geral, na leitura como é visível, por exemplo, no nosso país no já referido Plano Nacional de Leitura (PNL), Zigler e Bishop-Josef (2006: 21-22), com muita pertinência, chamam a atenção para o facto de a leitura ser unicamente um dos aspectos do desenvolvimento cognitivo, sendo que o desenvolvimento cognitivo também é um dos aspectos do desenvolvimento humano. Noutros termos, as habilidades cognitivas, para estes estudiosos, são relevantes, mas também estão muito interligadas aos sistemas emocional, social e físico. Não se deve, por conseguinte, em consonância com a fonte em questão, insistir no intelecto e excluir os outros sistemas.

É meu entendimento que o PNL vai ao encontro da medida política acima abordada que pretende assegurar que cada criança se torne um leitor proficiente (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 21). No ponto 4 do Relatório Síntese do PNL (ver nota 5 deste texto), observa-se uma preocupação com a primeira infância e uma referência explícita às crianças em educação pré-escolar, incluídas no público-alvo prioritário da primeira fase do plano em apreço (p. 5 de 10). O plano visto neste prisma baseia-se sem dúvida no que em Christie e Roskos (2006: 57) e em Johnson (2007: 142) se vê designado por “scientifically based reading research”. Baseia-se, finalmente, numa visão nova de instrução precoce da leitura, na criação das bases da leitura a serem desenvolvidas antes da entrada para a escola, *i.e.*, da literacia emergente (Bellin & Singer 2006: 102), que se contraporia, quando vista de modo rápido (ver Zigler & Bishop-Josef (2006: 22-23) no momento em que escrevem baseados na literatura que o jogo também pode contribuir para o desenvolvimento da literacia precoce), a uma pedagogia assente no jogo, que podia mesmo significar perda de tempo (ver Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer 2006: 3) e ser até menos valorizada pelos pais que exigiam conteúdos pré-escolares que achavam mais académicos do que o jogo (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 16).

No caso de estar em questão mostrar a supremacia de uma “ciência” da literacia precoce relativamente a uma “ciência” do jogo” (ver Christie & Roskos 2006: 61), importará também olhar a criança num todo numa linha política que reconheça que o jogo cria igualmente condições para a aquisição de habilidades cognitivas. Com efeito, o jogo pode ser igualmente conduzido pelos pais ou professores com a finalidade de atingir objectivos educativos (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 22). Mais, o jogo livre e o jogo dirigido, segundo estes pesquisadores, podem fazer com que as crianças adquiram vocabulário, habilidades linguísticas, conceitos, habilidades representacionais, memória, criatividade e a capacidade de resolver problemas e de tomar pontos de vista. O jogo pode inclusivamente, como já foi realçado a partir da citada fonte, contribuir para o desenvolvimento da literacia precoce.

Zigler e Bishop-Josef (2006: 22) vão mesmo mais longe na sua leitura sobre as finalidades da prática do jogo quando advertem que este também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais como, designadamente, saber quando intervir numa conversa (controlar a tomada de vez), colaborar e seguir regras,

manifestar empatia, usar de auto-regulação, ter auto-confiança, dominar os impulsos e sentir motivação. Para Zigler e Bishop-Josef (2006: 23), os factores enumerados têm obviamente impacto no desenvolvimento cognitivo e são tão importantes para a aprendizagem da leitura como a capacidade de reconhecer letras ou sons.

Como justificar então o interesse pelo jogo e a importância que lhe é atribuída ao ponto de se fazer referência a uma pedagogia baseada no jogo (ver Johnson 2007: 136)?

Na verdade, o papel central do jogo na educação pré-escolar formal remonta na Europa, conforme relatam Roskos e Christie (2007b: 84), aos séculos XVI e XVII. Estes investigadores avançam ainda que os primeiros proponentes dessa leitura do jogo argumentavam que “play-related activities provided educational advantages over the strict methods of rote instruction that were used to teach young children” (Roskos & Christie 2007b: 84).

Em contrapartida, nos Estados Unidos, seguindo a fonte indicada, os programas pré-escolares só passaram a conferir ao jogo mais relevo a partir das segunda e terceira décadas do século passado.

Na área do desenvolvimento cognitivo, destacaram-se, no século pretérito, muito em particular dois teóricos: Piaget e Vygotsky. Ambos atribuíram ao jogo um papel particular do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo como o comprova a sua obra (ver, entre outros, Zigler & Bishop-Josef 2006: 23).

Vygotsky realça o facto de, através do jogo, as crianças usarem objectos para representar outros objectos e assim “inadvertently set the stage for abstract thought” (Zigler & Bishop-Josef 2006: 23). As crianças, ao desenvolverem capacidades de representação através do jogo, podem também aplicar essas capacidades à leitura e à escrita, uma vez que estas se socorrem igualmente da representação na medida em que vivem de símbolos que representam os sons (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 24).

No jogo, vê também Vygotsky a origem do desenvolvimento e considera que este contribui para criar a “zona de desenvolvimento proximal” (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 23). Escreve Vygotsky a este propósito: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vigotski 1996: 134).

Piaget, por seu lado, também anota que o jogo confere à criança muitas oportunidades para ela interagir com o meio e, dessa forma, construir paulatinamente o seu conhecimento do mundo. Com base na mesma fonte, para Piaget “play is one of the primary contexts in which cognitive development occurs” (Zigler & Bishop-Josef 2006: 23).

Podem contudo encontrar-se, no jogo, estádios ao longo do desenvolvimento da criança (ver, nomeadamente, Westby 2000: 16). A referência a esses estádios torna inevitável o recurso a Piaget (1945/1976). Para este estudioso, ocorre, num primeiro momento, o jogo sensório-motor que a criança evidencia ao interagir através dos

seus movimentos com as pessoas e os objectos. Serve esta primeira forma de jogo para a criança descobrir, conquistar e construir o real. Trata-se de um jogo que ainda não é simbólico, apesar de constituir uma peça inestimável para que a criança atinja habilidades mais elaboradas (ver Preissler 2006: 233). Nesta linha de pensamento, Berk, Mann e Ogan (2006: 80) lembram que até aos 2 anos de idade as crianças utilizam em geral somente objectos reais nos seus jogos.

Com a instalação da função semiótica ou simbólica (ver Piaget & Inhelder 1966/1975: 41 ss.), surge então, entre outros comportamentos, o jogo simbólico, por meio do qual a criança, tirando partido da sua imaginação e do que já conhece do mundo que a rodeia, substitui um objecto por outro adaptando-lhe esquemas que ela sabe que se aplicam no quotidiano unicamente a determinados objectos. De resto, fá-lo muitas vezes rindo simultaneamente. Passa assim da realidade para o faz-de-conta, para um agir “como se”, para a dimensão representacional do jogo simbólico. Berk *et al.* (2006 : 80) observam, por seu lado, que por volta dos 2 anos as crianças já brincam ao faz-de-conta com objectos menos ligados à realidade e que, a partir dos 2 anos, já imaginam de modo flexível os objectos e os acontecimentos sem necessitarem de se apoiar no mundo real. Para Pellegrini e Van Ryzin (2007: 70), é essa distanciação do real, baseada na representação, que distingue este tipo de jogo do jogo anteriormente praticado e o remete para aspectos da literacia como, por exemplo, a escrita, em conformidade com o que já foi salientado com base em Vygotsky. A este respeito, acrescentam Bodrova e Leong (2007: 193) que, para Vygotsky, a capacidade de escrever da criança encontra no jogo simbólico e no desenho dois grandes pontos de partida.

Além disso, de acordo com Preissler (2006: 233), a passagem ao pensamento simbólico que acompanha este tipo de jogo também propicia à criança a aprendizagem de vocabulário e de uma linguagem mais complexa, a compreensão de histórias e de significados literais e não literais – abrindo portanto o caminho para a linguagem metafórica apoiada na necessária imaginação (ver McCune-Nicolich & Carroll s/d: 17) –, que vão ao encontro da capacidade necessária ao desenvolvimento da teoria da mente. Tal como adverte Westby (2000: 16), o jogo simbólico representa uma das primeiras manifestações da teoria da mente na criança. E a autora observa também que “[t]he act of pretending requires that children acknowledge real versus unreal and that they recognize that others will make this same distinction” (Westby 2000: 16).

Em relação às várias memórias, e continuando a ter presente o papel do jogo simbólico, se a memória semântica está associada à memória de palavras e de conceitos, as memórias processuais, procedimentais, às memórias de roteiros relativos ao modo como se desenrolam diferentes actividades e a memória episódica à experiência que se adquire com a forma como se vivem os acontecimentos, então, conforme prosseguem Westby e Wilson (s/d: 9), a memória episódica permite que o indivíduo, servindo-se das suas vivências, faça previsões, inferências, e, porque se encontra interligada à teoria da mente, cria-lhe igualmente condições para a partilha emocional (ver Westby & Wilson s/d: 9).

No que toca à teoria da mente, Singer (2006: 252) explica que este constructo tem a ver com a emergência, por volta dos 4 anos, da consciência por parte da criança de que as suas próprias percepções ou crenças podem não ser iguais às das outras crianças e às dos adultos. Adianta ainda que parece estar associada, em certa medida, à experiência que a criança foi adquirindo ao brincar ao jogo do faz-de-conta com os seus pares (ver também Smith (2007: 9) acerca das capacidades da teoria da mente que envolvem a compreensão do conhecimento e da crença dos outros por meio da representação, assim como: Roskos & Christie 2007a: x; Schick, P. de Villiers, J. de Villiers & Hoffmeister 2007; Pat Moeller & Schick 2006).

Como o conhecimento e a crença, para Smith (2007: 10), são representações da realidade, a teoria da mente envolve uma representação de uma representação, uma meta-representação. Ora, esta habilidade cognitiva da ordem da meta-representação parece estar implicada na adaptação dos objectos a finalidades forjadas (ver Smith 2007: 10), que é afinal o que se passa quando a criança é agente do jogo simbólico.

As formas mais sofisticadas do jogo manifestam, por sua vez, cunho cooperativo e obedecem a regras. Desta forma, o jogo, já de ordem mais social, passa a oferecer semelhanças, em termos de linguagem, com as narrativas, em virtude de apresentarem pontos em comum (ver: Pellegrini & Van Ryzin 2007: 70-71 e Smith 2007: 10).

Dado que neste jogo mais sociodramático (ver McCune-Nicolich & Carroll s/d: 12) as crianças já negociam roteiros, com forte dependência de uma memória de tipo processual como foi referido, para além de papéis, recorrendo para tal à metacomunicação, Smith (2007: 10) reconhece que neste contexto a linguagem assume um papel particular porque passa a ser usada de um modo complexo. Para o autor, decorre da prática do jogo sociodramático o desenvolvimento de habilidades narrativas com repercussões naturalmente, assim é o meu entendimento, na leitura e na escrita, bem como na linguagem oral e na competência social (ver também Roskos & Christie 2007b: 85).

Efectivamente, Pellegrini e Van Ryzin (2007: 69-70) alertam para características do jogo simbólico extremamente interligadas com a literacia e com as narrativas, que poderão justificar o papel que estas últimas assumem como “primeiro” género de literacia com que a criança é confrontada na instrução escolar. Tais características, segundo estes estudiosos, são o comportamento descontextualizado, as relações entre o próprio e o outro, a substituição de objectos e as combinações sequenciais.

Smith (2007: 10) também realça a evolução da descontextualização motivada pelo jogo do faz-de-conta, assim como o desenvolvimento das habilidades narrativas. Por sua vez, Sawyer e DeZutter (2007: 22-23) adiantam que o papel do jogo na aquisição da literacia se exerce em três domínios: o das transformações simbólicas, o da linguagem do metajogo e o da competência narrativa. Na verdade, todos estes domínios preparam seguramente a criança para a escrita, na medida em que esta implica uma representação simbólica, e criam nela com certeza uma familiaridade com a produção e a compreensão da linguagem descontextualizada. A competência

narrativa apresenta, de facto, propriedades que não são alheias à escrita quando se pensa em especial na descontextualização em que ambas radicam. Westby (2000: 44) aproxima o jogo simbólico mais sofisticado da leitura e da escrita porquanto estima que todos “require the ability to comprehend and use language without the benefit of contextual support from the environment”. Em consonância com Sawyer e De Zutter (2007: 23), a linguagem da narrativa é descontextualizada porque “a narrative can be told anytime, to anyone, and understanding it does not require prior shared knowledge on the part of the speaker and audience”. Este modo de viver a narrativa repercute-se inevitavelmente na actuação da criança enquanto elemento do jogo que lida com os outros pares e que necessita de comunicar as suas ideias sem deixar equívocos, preparando desta maneira o terreno para a sua passagem a agente da comunicação escrita (ver Sawyer & DeZutter 2007: 31). Ademais, como continuam estes pesquisadores, as negociações explícitas presentes, por exemplo, no jogo sociodramático – o metajogo – também se revelam de importância quando estiver em causa o convívio com os textos orais e escritos, porque chamam a atenção da criança para aspectos da narrativa como a estrutura da história, o enredo e as personagens. Nesta perspectiva, Nicolopoulou *et al.* (2006: 125), quando abordam a relação entre o jogo, a narrativa e a literacia emergente, enfatizam o papel da aquisição das habilidades narrativas nos anos pré-escolares por constituir, na sua óptica, um fundamento essencial da literacia emergente.

Estes investigadores vão mais longe quando anotam que é importante, mas não suficiente, passar às crianças habilidades técnicas mais directamente relacionadas com a literacia, nomeadamente o reconhecimento das letras e das palavras e o processamento fonológico. Para os autores, as crianças têm de dominar habilidades linguísticas e cognitivas mais amplas, porquanto são importantes para que transitem da mera leitura-decifração para a leitura-compreensão (Nicolopoulou *et al.* 2006: 125). Em minha opinião, manifesta-se de toda a pertinência neste momento transcrever a seguinte passagem de Andrée Girolami-Boulinier: “Lire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment” (Girolami-Boulinier 1993a: 42). Torna-se, com efeito, um necessário a passagem à compreensão depois de a decifração ter passado o mais rapidamente possível a um procedimento automático. Por outro lado, é bom que não sejam exigidas interpretações quando não se sabe se a compreensão já foi atingida. Comungo pois do pensamento de Nuno Crato quando refere, relativamente à leitura, que no nosso ensino frequentemente se salta a etapa da compreensão e se pede aos alunos a interpretação de algo que ainda não perceberam⁷.

Retomando a descontextualização, que não deixa de andar associada ao processo de descentração (cognitivo e linguístico) em curso (ver Piaget 1979), sublinharia que a criança deve ser sensibilizada para um emprego da língua que seja descontextualizado

⁷ Ver p. 30 da entrevista a Nuno Crato conduzida por Sarah Adamopoulos publicada em TodosOsNomes »»nm#869»»entrevista. »noticiasmagazine 18.JAN.2009 (pp. 26-31).

e que, desde que contenha explicitamente toda a informação necessária, passa a não estar dependente da interação conversacional, do conhecimento implícito partilhado por vários e de pistas não-verbais (ver Nicolopoulou *et al.* 2006: 125). Afigura-se-me notório o termo “*décrochage*” usado por Schneuwly (1985: 182) para traduzir, na minha leitura, este fenómeno da descontextualização.

No que concerne ainda ao jogo (sociodramático), não só se pode observar na sua prática o uso intencional da intertextualidade (ver Sawyer & DeZutter 2007: 24), quando a criança, valendo-se da improvisação para negociar os papéis entre os pares, consegue movimentar-se entre vários tipos de vozes narrativas, mas também se pode ver nele um exercício que, através da improvisação, possibilita à criança, antes de saber ler e escrever, interagir com textos que venha a encontrar (ver Sawyer & DeZutter 2007: 25). A ligação entre o jogo simbólico, o jogo do faz-de-conta, e as narrativas é por conseguinte reconhecida por diferentes investigadores (ver também Eckler & Weininger 1989). Além disso, a improvisação inerente ao jogo acaba também por preparar o caminho para a escrita-composição e para a produção de textos orais (ver Sawyer & DeZutter 2007: 25).

Poderá haver quem questione a relação que sai reforçada neste texto entre a escrita e a narrativa ou que questione a eleição deste género textual. Responderei a tais questões transferindo para o domínio da escrita o que Nuno Crato (ver nota 7 deste texto, p. 30) regista acerca da leitura: “Penso que um aluno que saiba ler um romance saber ler tudo o resto.” Tendo em conta a escrita e as suas especificidades quando comparada com a leitura, também será aceitável admitir que quem souber escrever narrativas estará seguramente mais apto a escrever os outros tipos de escrita que lhe são solicitados ou que venha a ter necessidade de pôr em prática no seu dia-a-dia.

Roskos e Christie (2007b: 96) salientam que o jogo permite que a criança recorra a processos cognitivos gerais relevantes para o seu ulterior sucesso na escola. Alertam igualmente para o recurso por parte da criança que pratica o jogo simbólico à metalinguagem (“(endophora, elaborated nominal groups, linguistic verbs, temporal conjunctions)”, Roskos & Christie 2007b: 96) com os inelutáveis impactos na leitura e na escrita emergentes (ver também sobre este assunto Homer 2009). Evidenciaria, neste momento, o uso pela criança no jogo simbólico de verbos linguísticos, do tipo ler (“read”), dizer (“say”), escrever (“write”) e contar (“tell”), que, no dizer de Roskos e Christie (2007b: 96), indicam o modo como ela pondera sobre os processos linguísticos.

Quanto à qualidade da linguagem usada pela criança, Pellegrini e Holmes (2006: 39) lembram que entre crianças a produção verbal é mais elaborada do que em grupos constituídos por crianças e adultos. Avançam os autores que, quando as crianças falam com os seus pares, elas utilizam uma linguagem mais explícita (definição, por exemplo, dos pronomes) e mais de índole narrativa (com o emprego de conjunções temporais e causais) porque, para estes estudiosos, essas produções orais exigem mais do ponto de vista cognitivo e social.

A origem socioeconómica das crianças é com frequência tida como um dos preditores mais fortes da diferença de desempenhos na escola (ver Bellin & Singer 2006: 102-103).

De facto, quando a criança vive em ambientes familiares ricos em interacções verbais – que não precisam de ser necessariamente de meios socioeconómicos elevados –, é natural que atinja níveis de vocabulário superiores e que produza estruturas fráscas mais complexas do que se essa situação não se verificar. Por outro lado, ler com a criança todos os dias também promove a aquisição da linguagem e joga favoravelmente no que respeita ao desenvolvimento da literacia e ao seu ulterior sucesso escolar (ver Bellin & Singer (2006: 103) e também Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine, Tarullo, Abigail Raikes & Rodriguez (2006) e, para uma leitura mais aprofundada a este propósito, Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson (1996); Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley (1998), assim como Sénéchal & LeFevre 2002).

A prática da leitura indirecta (ver, entre outros: Girolami-Boulinier & Cohen Rak 1985: 11, nota 1⁸ e M. da G. Pinto 2005: 364), desde que possível, por um dos progenitores, por um irmão mais velho ou por um educador/professor contribui com certeza para que a criança se familiarize com o mundo da escrita e enriqueça a sua linguagem oral. Nesta forma indirecta de praticar a leitura, sempre apoiada em grupos de sentido, a criança passa a ter a oportunidade de contactar e vir mesmo a ser portavoza de um léxico e de estruturas sintácticas com que dificilmente depara nas suas conversas do dia-a-dia. Um contacto desta ordem com a linguagem só pode beneficiar a sua competência linguística, que ela accionará, como é óbvio, de acordo com as suas possibilidades (ver também Sénéchal *et al.* 1996).

Optei por conceder um espaço particular à leitura indirecta porque o tipo de prática de leitura também pode afectar positiva ou negativamente os interesses da criança e a literacia emergente, dependendo do grau de prazer que se gera na situação de leitura e do carácter efectivo ou não que emana da interacção entre o adulto e a criança nesse acto de ler conjunto (ver Bus, van IJzendoorn & Pellegrini (1995: 17-18) e, relativamente à variabilidade na leitura de livros de histórias, Sulzby & Teale 1996: 736-737).

Que se passa então com as crianças que, por razões de todos conhecidas, passam horas diante da televisão sem terem oportunidade de interagir verbalmente com familiares ou amigos acerca do material que estão a ver?

Sénéchal *et al.* (1996 : 520), apoiando-se em estudos realizados, avançam que os livros para crianças contêm mais palavras raras (50%) do que, entre outros, os programas da televisão em *prime-time* com as inevitáveis implicações, designadamente

⁸ As autoras definem a leitura indirecta como “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard” (Girolami-Boulinier & Cohen Rak 1985: 11, nota 1).

no seu vocabulário (ver, sobre a relação entre a exposição da criança à televisão e o ritmo de desenvolvimento da linguagem, entre outros, Christakis, Gilkerson, Richards, Zimmerman, Garrison, Xu, Gray & Yapanel 2009). Em contrapartida, sempre que os programas transmitidos são educativos – do tipo da *Rua Sésamo* –, é possível que se encontrem benefícios sobretudo se se encontrar, ao lado da criança, um dos progenitores que sirva de mediador na experiência visual/verbal em causa (ver Bellin & Singer (2006: 105) e Weber 2006: 180).

A panorâmica até aqui traçada em torno da literacia emergente faz-nos olhar criticamente as posições que defendem essencialmente a decifração, sob vários aspectos, como base para uma aquisição com sucesso da leitura e da escrita e colocar a ênfase devida em programas pedagógicos combinados.

Trabalhar a linguagem do modo como foi exposto, jogando com actividades representacionais que contribuem indubitavelmente para o seu desenvolvimento, poderá fazer-nos encarar a entrada na escrita como um prolongamento do que se investiu no oral.

Significa isto que um bom investimento no oral permitirá que a escrita passe a ser vivida como um seu prolongamento natural, uma vez que muito do material verbal usado ao serviço da interacção verbal entre a criança e o adulto mais não é do que material escrito.

Provavelmente, pensará mais nestes termos quem argumente ou advogue que as habilidades relativas ao oral e à escrita se encontram interligadas e se desenvolvem em simultâneo, podendo assim ser vistas como se se tratasse de um único constructo (ver Sénéchal *et al.* (1998: 99) e, para uma leitura que sugere possíveis raízes ontológicas diferentes da escrita e da leitura, Neuman & Roskos 1992: 204).

A abordagem acabada de apresentar no tocante ao oral e à escrita poderá, porventura, explicar a razão pela qual crianças dos primeiros anos de escolaridade nos dão narrativas quase idênticas, se não mesmo idênticas, nas modalidades oral e escrita na altura em que se lhes solicita que contem uma história que toma como suporte uma sequência de imagens (ver M. da G. Pinto 1994). Este comportamento faz-nos questionar se estas crianças não estarão a usar na versão oral a competência narrativa que adquiriram quando se lhes contou ou leu histórias que mais não eram do que transmissões orais de textos escritos.

A título ilustrativo, reproduzo quatro produções (2 orais e 2 escritas), de entre 120 produções orais e escritas por mim recolhidas, de duas crianças do 2.º ano de escolaridade. A escolha de crianças do 2.º ano de escolaridade e não do 1.º encontra justificação no facto de se pretender que a fase da escrita como mecanismo, como habilidade motora, tenha sido já ultrapassada e se encontre exclusivamente em exercício a escrita enquanto composição. Esta observação também se revela pertinente se se tiver em consideração o esforço exigido à memória quando esta necessita de atender em simultâneo a essas duas vertentes da escrita.

Primeiro exemplo:

Produção oral

“Era uma vez uma menina que foi lanchar a um restaurante e depois choveu e a menina teve de ir para casa a correr.”

Produção escrita

“Era uma vez uma menina que foi lanchar a um restaurante e depois choveu e a menina teve de ir a correr para casa.”

Segundo exemplo:

Produção oral

“É uma menina que está sentada a tomar o sumo e começou a chover e ela vai embora”

Produção escrita

“É uma menina que estava a tomar o **somo** e começou a chover e ela foi embora.”

Na minha opinião, as produções transcritas justificam que, regressando de alguma forma à ideia acima apresentada, se coloque a seguinte pergunta:

Não se observará nas produções em que a versão oral é (quase) semelhante à versão escrita uma interferência da escrita no oral e, na versão escrita propriamente dita, a concretização do que também através da escrita passou às habilidades narrativas da criança?

Se, como foi apontado, as habilidades narrativas também se desenvolvem com a prática do jogo sociodramático e, como tal, com o exercício de um jogo social, nessa altura compreende-se que sejam também colocadas questões como as que seguidamente se formulam.

Que tipo de escrita-composição revestirá um grau mais elevado de qualidade no que respeita ao processo da escrita?

Uma produção textual que tire partido de um domínio das vozes da narrativa, com a improvisação e a imaginação que requerem, e da conseqüente familiaridade com a intertextualidade, apesar de apresentar desvios de ordem gramatical?

Ou uma produção em que seja sobretudo evidente uma obediência cega às regras da gramática e a uma noção estereotipada de texto (ver Franchi 2006: 27), mas que não evidencie o domínio esperado no que concerne à composição, em que têm obrigatoriamente de emergir os efeitos da improvisação, da imaginação, da fantasia, da descontextualização com as conseqüentes implicações de ordem metalinguística e das relações sociais que existem entre os próprios e os outros?

Os primeiros parágrafos, que passarei a partilhar com base em Franchi (2006: 12-13), de dois textos produzidos por dois alunos ajudarão a entender as questões colocadas e a concluir com Franchi (2006: 27) que o aluno do primeiro texto “exibe um controle de sua língua e de sua gramática muito superior ao da aluninha da redação

(2) [que] [...] [t]alvez tenha sido levada a fazer uma hipótese estereotipada do que seja um «texto» e se conteve nos clichês e na série de oraçõezinhas justapostas”.

Primeiro parágrafo do texto 1 (Franchi 2006: 12):

“Era uma vez um passarinho que vivia em uma árvore na frente da casa de João. E o João **temtava pegalo** todos os dias mas não **comsiguia**. Até que um dia ele **temtou** muito, mas muito, que ele acabou catando o passarinho.”

Primeiro parágrafo do texto 2 (Franchi 2006: 13):

“Lá na fazenda do meu avô **tem cavalos**, galinha, pato, vaca, boi e porcos. Quando eu vou lá, eu ando de cavalo e tomo leite de vaca.”

Para Franchi (2006: 13-14), o aluno do primeiro texto, que foi avaliado de forma negativa por, entre outras coisas, não conhecer a gramática da sua língua, estrutura melhor o texto, ultrapassando as frases feitas da autora do texto 2, que não apresenta um domínio semelhante em termos de composição (ver também Franchi 2006: 26-27).

As crianças habituadas a ambientes em que o material escrito constitua uma parte integrante destes estarão por certo mais preparadas para praticar, ao longo da sua existência, uma escrita que as faça tirar o maior partido das suas capacidades metacognitivas, jogando com permanentes revisões que contribuam para aprimorar, por um lado, a formulação escrita com o intuito de ir ao encontro dos objectivos que se propõem transmitir e, por outro lado, para tornar mais preciso o pensamento que se terá de ir adaptando através da escrita da maneira mais ajustada às finalidades que se impuseram (ver, a este propósito, o “knowledge-transforming model” de Bereiter, Burtis & Scardamalia (1988: 263-265) e a forma como estes autores vêem a composição como um exercício de resolução de problemas).

Se o percurso de vida das crianças, dos jovens e dos adultos de variadas idades for um permanente diálogo vivo com a linguagem nas suas diversas manifestações e modalidades, estaremos seguramente perante indivíduos que, porque lêem e escrevem os mais diversificados géneros textuais, podem apresentar produções escritas com a diversidade de ideias e a complexidade gramatical que foram destacadas no início deste texto.

3 – Nota final

Neste longo caminho pela escrita, muito ficou por dizer, muito ficou subentendido e o pouco que foi transmitido que tenha, pelo menos, conseguido abrir algumas pistas a quem trabalha com esta habilidade. Chegar a uma idade adulta com uma produção escrita rica em vocabulário e conseqüentemente em densidade de ideias, bem como caracterizada por uma estruturação gramatical/sintáctica que ultrapasse a mera justaposição de orações, buscando outras modalidades mais complexas de traduzir a

ligação entre acontecimentos (ver, entre outros, Girolami-Boulinier 1993a: 100-103), só poderá acontecer se o diálogo com o material verbal se revestir da intimidade que este texto tenta preconizar. A escrita, enquanto composição, vive de muitas variáveis que se encontram em várias outras actividades que os seres humanos exercem e, por consequência, a sua prática não pode e não deve circunscrever-se a uma actuação hermética, despojada de tantas outras relações com o mundo que só contribuirão para a castrar.

Quando se invoca, por exemplo, a entrada no mundo da escrita, deve ter-se em conta que esse mundo só pode existir inserido no mundo em geral. A ser assim, o agente da escrita também deve ser visto como um todo capaz de saber extrair de diferentes fontes o que lhe virá a conferir autonomia sempre que faz uso da escrita, autonomia provida de um empenhamento muito próprio que terá de ir adquirindo com a finalidade de concretizar as suas ideias sem auxílios externos.

Do mesmo modo que não se devem fazer construções sem alicerces, nem se começam as casas pelos telhados, também não se deverá esperar que a escrita-composição – que se serve da mecânica da escrita mas que não se lhe restringe – surja, a certa altura da vida, sem que muito se tenha feito ao longo da existência com o desígnio de a vir a exercer de modo natural.

Foi minha intenção transmitir nesta abordagem à escrita, que constitui finalmente este texto, o quanto se tem de investir desde sempre nesta habilidade para que, à imagem do que se verifica no *Nun Study*, também possamos um dia encontrar perto de nós pessoas idosas que recorram à escrita com a espontaneidade com que as vemos tirar partido de outras habilidades.

Agradecimentos:

Agradeço ao João Veloso os comentários feitos à primeira versão deste texto.

Recebido em Abril de 2010; aceite em Maio de 2010.

Referências

- Arbuckle, T. Y.; Pushkar Gold, D. 1993. Aging, inhibition, and verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **48(5)**: 225-232.
- Azeredo, Z. 2007. Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto), nos dias 28 e 29 de Março de 2007, organizadas pela CMStatus em colaboração com a Associação Portuguesa de Familiares e Amigos da Doença de Alzheimer.
- Bäckman, L.; Small, B. J.; Wahlin, Å.; Larsson, M. 2000. Cognitive functioning in very old age.

- In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah, N. J./London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 499-558.
- Bellin, H. F.; Singer, D. G. 2006. My magic story car: video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 101-123.
- Bereiter, C., Burtis, P. J.; Scardamalia, M. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*. **27**: 261-278.
- Berk, L. E.; Mann, T. D.; Ogan, A. T. 2006. Make-believe play: wellspring for development of self-regulation. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 74-100.
- Bevort, E.; Frau-Meigs, D.; Jacquinet-Delaunay, G. ; Souyri, C. 2007. From Grünwald to Paris. Why media education? In: U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay; J. M. Pérez Tornero (Eds.). 2007. *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 p.), 37-47. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>, acessado em 18-09-2009.
- Bodrova, E.; Leong, D. J. 2007. Play and early literacy: a vygotskian approach. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 185-200.
- Burke, D. M.; Shafto, M. A. 2008. Language and aging. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York/ Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 373-443.
- Burke, D. M.; MacKay, D. G.; Worthley, J. S.; Wade, E. 1991. On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*. **30**: 542-579.
- Bus, A. G.; van Ijzendoorn, M. H.; Pellegrini, A. D. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. **65**(1): 1-21.
- Christakis, D. A.; Gilkerson, J.; Richards, J. A.; Zimmerman, F. J.; Garrison, M. M.; Xu, D.; Gray, S.; Yapanel, U. 2009. Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns. *Arch Pediatr Adolesc Med*. **163**(6): 554-558.
- Christie, J. F.; Roskos, K. A. 2006. Standards, science, and the role of play in early literacy education. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 57-73.
- Christie, J. F.; Roskos, K. A. 2007. Afterword. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 215-226.
- Craik, F. I. M.; Bialystok, E. 2008. Lifespan cognitive development. The roles of representation

- and control. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York/Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 557-601.
- Daneman, M. 1996. Individual differences in reading skills. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*, Vol. II. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 512-538.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER), 41 pp. Disponível na web em http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm, acessado em 06-06-2004.
- Díaz, F.; Lindín, M.; Galdo-Alvarez, S.; Facal, D.; Juncos-Rabadán, O. 2007. An event-related potentials study of face identification and naming: the tip-of-the-tongue state. *Psychophysiology*. **44**: 50-68.
- Elkind, D. 2001. Young Einsteins: much too early. *Education Matters*. **1(2)**: 9-15. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Eckler, J. A.; Weininger, O. 1989. Structural parallels between pretend play and narratives. *Developmental Psychology*. **25(5)**: 736-743.
- Ferreira, V. S.; Bock, K.; Wilson, M. P.; Cohen, N. J. 2008. Memory for syntax despite amnesia. Research Article. *Psychological Science*. **19(9)**: 940-946.
- Disponível na web em <http://download.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext?ID=121433741/PDFSTART>, acessado em 18-05-2009.
- Franchi, C. 2006. Mas o que é mesmo "Gramática"? In: C. Franchi; E. V. Negrão; A L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo "Gramática"?*. São Paulo: Parábola Editorial, 11-33.
- Frieske, D. A.; Park, D. C. 1999. Memory for news in young and old adults. *Psychology and Aging*. **14(1)**: 90-98.
- Girolami-Boulinier, A. 1983. Le langage...des 90 ans. *Communication et Langues*. 58: 29-37.
- Girolami-Boulinier, A. 1985. Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*. 1(3): 370-377.
- Girolami-Boulinier, A. 1987. Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage ? Etude-prévention et soutien. *Rééducation Orthophonique*. **25(152)**: 443-459.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*. **27(157)**: 67-74.
- Girolami-Boulinier, A. 1990. Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. *Revue de Laryngologie*. **111(4)**: 315-318.
- Girolami-Boulinier, A. 1993a. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection « Que sais-je ? », N°. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- Girolami-Boulinier, A. 1993b. A propos du langage des personnes âgées. *Intercâmbio*. **4**: 37-49.
- Girolami-Boulinier, A. ; Cohen-Rak, N. 1985. S.O.S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. **604(III)**: 6-14.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K.; Singer, D. G. 2006. Why play=learning: a challenge for parents and educators. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How*

- play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth.* Oxford: Oxford University Press, 3-12.
- Homer, B. D. 2009. Literacy and metalinguistic development. In: D. R. Olson; N. Torrance (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy.* Cambridge: Cambridge University Press, 487-500.
- James, L. E.; Burke, D. M. 2000. Phonological priming effects on word retrieval and tip-of-the-tongue experiences in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition.* **26(6)**: 1378-1391.
- James, L. E.; Burke, D. M. ; Austin, A.; Hulme, E. 1998. Production and perception of "verbosity" in younger and older adults. *Psychology and Aging.* **13(3)**: 355-367.
- Johnson, J. E. 2007. Commentary: play, literacy, and theories of instruction. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives.* Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 133-147.
- Juncos Rabadán, O. 1998. Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In: O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención.* Barcelona: Masson, 1-20.
- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R. 1998. Acceso léxico en la vejez. In: O. Juncos Rabadán (1998) *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención.* Barcelona: Masson, 21-45.
- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R.; Pereiro Rozas, A.; Torres Maroño, M. del C. 1998. Problemas de acceso léxico en la vejez. Bases para la intervención. *Anales de Psicología.* **14(2)**: 169-176.
- Juncos-Rabadán, O.; Pereiro, A. X.; Rodríguez, M. S. 2005. Narrative speech in aging: quantity, information content, and cohesion. *Brain and Language.* **95**: 423-434. Available online at www.sciencedirect.com.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging.* **16(2)**: 312-322.
- Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging.* **16(2)**: 227-239.
- Lemke, J. L. 1998. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer (Eds.) *Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world.* Mahwah, N. J./ London: Lawrence Erlbaum Associates, 283-301.
- Lemonick, M. D.; Park, A. 2001. *The Nun Study.* Mankato, Monday, May 14, 2001. 9 p. Disponível na web em <http://www.time.com/time/printout/0,8816,999867,00.html>, acedido em 14-10-2008.
- MacArthur, C. A. 2008. The effects of new technologies on writing and writing processes. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research.* New York/ London: The Guilford Press. Paperback edition, 248-262.
- Marcuschi, L. A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.* 2.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- McCune-Nicolich, L.; Carroll, S. s/d. *Development of symbolic play: implications for the language specialist.* Rutgers University. Mimeografia, 28 pp.

- Morrow, D. G.; Leirer, V. O.; Altieri, P. A. 1992. Aging, expertise, and narrative processing. *Psychology and Aging*. **7(3)**: 376-388.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1992. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*. **27(3)**: 203-225.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1997. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*. **32(1)**: 10-32.
- Nicolopoulou, A.; McDowell, J.; Brockmeyer, C. 2006. Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 124-144.
- Pat Moeller, M.; Schick, B. 2006. Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*. **77(3)**: 751-766.
- Pellegrini, A. D.; Holmes, R. M. 2006. The role of recess in primary school. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 36-53.
- Pellegrini, A. D.; Van Ryzin, M. J. 2007. Comentario: cognition, play, and early literacy. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 65-80.
- Pérez Tornero, J. M. 2007. Media literacy. New conceptualisation, new approach. In Carlsson, U.; Tayie, S.; Jacquinet-Delaunay, G.; Pérez Tornero, J. M. (Eds.). 2007. *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 p.), 101-114. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>, acessado em 18-09-2009.
- Piaget, J. 1945/1976. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Sixième édition. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. 1979. Comments on Vygotsky's critical remarks. *Arch. Psychol.* **XLVII(183)**: 237-249.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1966/1975. *La psychologie de l'enfant*. Collection «Que sais-je ?», N.º 369. Sixième édition. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinto, L. C. 2005. Sobre educação não-formal. *Cadernos d'inducar*, Maio de 2005 (7p.). Disponível na web em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNE.pdf>, acessado em 30-11-2009.
- Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 3. Porto: Porto Editora, 69-94.
- Pinto, M. da G. C. 2002a. Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. **15(2)**: 95-123.
- Pinto, M. da G. L. C. 2002b. O psicolinguista face ao interesse de que se revestem a aprendizagem ao longo da vida e as formas de intervir através da linguagem no idoso. *Revista da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas*. **XIX**: 467-490.

- Pinto, M. da G. L. C. 2005. O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. **XXII**: 337-372.
- Pinto, M. da G. L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, C05. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. 2010. A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In: A. B. Brito (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 65-98.
- Pratt, M. W.; Boyes, C.; Robins, S.; Manchester, J. 1989. Telling tales: Aging, working memory, and the narrative cohesion of story retellings. *Developmental Psychology*. **25(4)**: 628-635.
- Preissler, M. A. 2006. Play and autism: facilitating symbolic understanding. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 231-250.
- Preti, D. 1991. *A linguagem dos idosos. Um estudo de análise de conversação*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Prior, M. 1996. *Understanding specific learning difficulties*. East Sussex, U.K.: Psychology Press.
- Pushkar, D.; Basevitz, P.; Arbuckle, T.; Nohara-LeClair, M.; Lapidus, S.; Peled, M. 2000. Social behavior and off-target verbosity in elderly people. *Psychology and Aging*. **15(2)**: 361-374.
- Pushkar Gold, D.; Arbuckle, T. Y. 1995. A longitudinal study of off-target verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **50B(6)**: 307-315.
- Radvansky, G. A.; Curiel, J. M. 1998. Narrative comprehension and aging: The fate of completed goal information. *Psychology and Aging*. **13(1)**: 69-79.
- Raikes, H.; Pan, B. A.; Luze, G.; Tamis-LeMonda, C. S.; Brooks-Gunn, J.; Constantine, J.; Tarullo, L. B.; Abigail Raikes, H.; Rodriguez, E. T. 2006. Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*. **77(4)**: 924-953.
- Rice, G. E.; Meyer, B. J. F. 1986. Prose recall: Effects of aging, verbal ability, and reading behavior. *Journal of Gerontology*. **41(4)**: 469-480.
- Riley, K.P.; Snowdon, D.A.; Desrosiers, M. F.; Markesbery, W. R. 2005. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging*. **26**: 341-347.
- Roskos, K. A. ; Christie, J. F. 2007a. Preface. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, vii-xiv.
- Roskos, K. A. ; Christie, J. F. 2007b. Play in the context of the new preschool basics. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 83-100.
- Rowe, D. W. 2007. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early*

- childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 37- 63.
- Sawyer, R. K.; DeZutter, S. 2007. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 21-36.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J. ; Hoffmeister, R. 2007. Language and theory of mind : a study of deaf children. *Child Development*. **78(2)**: 376- 396.
- Schneuwly, B. 1985. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In J. P. Bronckart; V. John-Steiner; C. P. Panofsky, J. Piaget; B. Schneuwly; L. S. Vygostky; J. V. Wertsch. *Vygotsky Aujourd'hui*. Textes de Base en psychologie. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 169-201.
- Seliger, H. W. 1977. Does practice make perfect?: a study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. **27(2)**: 263-278.
- Sénéchal, M. ; LeFevre, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill : a five-year longitudinal study. *Child Development*. **73(2)**: 445-460.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A. ; Hudson, E.; Lawson, E. P. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*. **88(3)**: 520-536.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A. ; Thomas, E. M.; Daley, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. **33(1)**: 96-116.
- Singer, J. L. 2006. Epilogue: learning to play and learning through play. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 251-262.
- Smith, P. K. 2007. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 3-19.
- Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: findings from the Nun Study. Supplement. *Ann Intern Med*. **139**: 450-454.
- Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 903, Issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease, 34-38. Published online: Jan 30 2006. Disponível na web em <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119038981/issue>, p. 2 of 12, acedido em 26-02-2009.
- Sulzby, E.; Teale, W. 1996. Emergent literacy. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 727-757.
- Tulving, E. 1993. What is episodic memory? *Current Directions in Psychological Science*. **2(3)**: 67-70. Disponível na web em alicekim.ca/ET93.pdf, acedido em 31-03-2010.
- Tun, P. A. 1989. Age differences in processing expository and narrative text. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **44(1)**: 9-15.

- Urbano, H. 1999. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In D. Preti (org.) *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*. 2.ª edição. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP). São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 131-151.
- Vigotski, L. S. 1996. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman (orgs.). 5.ª edição 1994, 2.ª tiragem 1996. Tradução J. Cipolla Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes. Título original: *Mind in society – the development of higher psychological processes*.
- Weber, D. S. 2006. Media use by infants and toddlers: a potential for play. In D. G. Singer; R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 169-191.
- Westby, C. E. 2000. A scale for assessing development of children's play. In: K. Gitlin-Weiner; A. Sandgund; C. Schaefer (Eds.). *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley, 15-57.
- Westby, C.; Wilson, D. s/d. *Promoting emergent literacy skills in deaf preschool children through play* (24 pp.). Texto citado com a autorização da primeira autora.
- Whitehurst, G. J. 2001. Young Einsteins: much too late. *Education Matters*. **1(2)**: 16-19. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Zigler, E. F.; Bishop-Josef, S. J. 2006. The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 15-35.

— RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS —

Le Français Aujourd'hui, Descriptions de la langue et enseignement, n° 162, Paris, Armand Colin, 2008.

144 pp.

ISSN 0184-7732

Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

iduarte@letras.up.pt

A revista da Association Française des Enseignants de Français tem como organizadores, no número que agora se apresenta, Marie-Madeleine Bertucci e Jacques David, ambos autores, também, de artigos nele publicados.

A obra está dividida em duas partes principais: a primeira, intitulada *Représentations, conceptions, descriptions de la langue*, é composta por cinco reflexões teóricas, que interpelam as opções do ensino da língua materna na escola francesa de hoje; a segunda, chamada *Renouveler l'étude de la langue*, contém quatro textos que são outras tantas propostas concretas no sentido de alterar o estado de coisas diagnosticado. A revista apresenta ainda uma *síntese e discussão*, espécie de ponto da situação da autoria de Jean-Louis Chiss, os resumos dos artigos, uma secção de *Actualités* em que é feita a análise crítica de um manual recente de gramática para o ensino primário e 13 apresentações breves de livros, na secção *Notes de lecture*.

Os cinco artigos da primeira parte visam tentar explicar por que razão o francês que a escola ensina e impõe é uma variedade tão normativa e pouco aberta à consideração da variação. Na verdade, a valorização da língua escrita na escola ficou a dever-se a uma tradição histórica reforçada na época da Revolução Francesa, que acentuou a ideia do francês como língua do rigor, da precisão, da elegância, como língua nacional, da liberdade e da igualdade. Marie-Madeleine Bertucci, em "Quelles descriptions de la langue parlée à l'école?" (pp. 59-70), advoga a tese segundo a qual, nos programas de gramática escolar, vale a pena atribuir um espaço às variedades orais faladas pelos alunos. Uma das dificuldades da escola moderna nasceria justamente do fosso entre a língua da escola e as variedades populares orais que os alunos falam, distância de que decorrem insucessos vários. Encarar o ensino da língua numa perspectiva variacionista (Chiss, 1997) pode, segundo Bertucci, ajudar a minorar os problemas. A autora advoga a necessidade de a escola se apoiar nas competências linguísticas dos alunos, mesmo que elas pareçam rudimentares. A escola deveria considerar sempre os contextos em que as formas não estandardizadas são utilizáveis. Lamentando a incapacidade de a "utilização gramatical escolar" ter em conta a língua falada bem como a falta de utensílios didáticos postos à disposição dos professores, o artigo insiste nos contributos

das fonética-fonologia (a dimensão mais penalizadora do uso da língua, do ponto de vista social), da sintaxe e da morfologia, na perspectiva da construção de pontes entre o oral e o escrito. Propõe que se parta do oral, da forma como os alunos falam, do francês normal, quotidiano, familiar, da língua de todos os dias, menos vigiada socialmente e menos estigmatizante, apesar de ser mais instável e heterogénea, para abordar, a partir dela, o escrito. Segundo a autora, “O objectivo é apoiar-se em descrições da língua que sejam próximas dos locutores para facilitar a aprendizagem do padronizado, que é o objectivo visado.” (p. 66). De facto, o predomínio da consideração da escrita nas aulas de língua materna produz um efeito de homogeneidade que mascara a existência de duas organizações tipologicamente diferentes.

Um dos outros estudos apresentados na revista, já na segunda parte, o de Danièle Manesse, “Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant” (pp. 103-112), reforça algumas das linhas de força do texto anteriormente referido, por exemplo a ideia de que a aquisição da norma escrita exerce, sobre os alunos, uma enorme pressão, mas questionando, de forma polémica e corajosa, as certezas daqueles que pensam que programas e abordagens inspirados na Linguística ou na sociolinguística permitiriam melhores aquisições gramaticais. No entender da investigadora, o facto de os universitários terem criticado a gramática tradicional fez com que a gramática escolar se tivesse tornado muito mais exigente e complexa e perdesse de vista os seus objectivos básicos. A proposta da autora é justamente limitar o ensino da gramática ao estritamente útil na escola obrigatória, antes de a tornar objecto de especulação e de reflexão com os alunos mais adiantados e mais velhos, já providos de uma bagagem gramatical indispensável (cf. p. 104). O ensino da gramática deveria ser eficaz pois, ao não ser eficaz para ajudar os menos favorecidos linguisticamente, está a ser socialmente injusto.

O domínio da escrita, condição para a aprendizagem e a continuação dos estudos, depende de um certo número de conhecimentos gramaticais, repartidos de modo desigual: confirma-se permanentemente que os alunos dos grupos populares são deficitários em matéria de norma linguística escrita. “Os alunos mais desfavorecidos são os que dominam menos os “utensílios da língua”, pontuação, morfologia nominal e verbal (conjugações), ortografia gramatical.” (p. 105)

Em diálogo com o texto de Marie-Madeleine Bertucci, Danièle Manesse afirma que, segundo as ideias de alguma sociolinguística, a renovação da didáctica da gramática baseada na observação das “variantes” poderia permitir “dominar” a língua: a didáctica da língua basear-se-ia nas descrições que fossem próximas daquilo que os locutores usam, como forma de facilitar o domínio da língua padrão, que é o seu objectivo último. Embora considere esta proposta generosa, a autora crê que ela “tem poucas hipóteses de permitir aos alunos que estão afastados dela de se apropriarem da norma útil.” (p. 106). Nessa proposta que Danièle Manesse rejeita, pedir-se-ia aos alunos que descrevessem um *corpus* em construção, para se apropriarem, com mais facilidade e eficácia, das normas da língua padrão de que o professor é depositário. A

partir de formas sobretudo orais, trabalhariam como linguistas, fazendo um percurso da variação oral até ao sistema conservado por escrito. Mas partir das produções linguísticas dos alunos não conduz facilmente à norma padrão. Estudar a variação é lidar com dados não sistemáticos e fortuitos. A autora sublinha, a nosso ver com lucidez, a diferença entre o trabalho do linguista e o do professor: “O linguista na liberdade da sua investigação não é o professor em frente à turma, nos limites do seu horário. [...] O linguista tem tempo, tem direito às hesitações, ao resultado provisório. O professor tem a obrigação de apresentar resultados.” (p. 107). Num texto célebre em que equacionava as relações entre a Linguística e o ensino de língua, Bronckart (1985) alertava, há anos, para a ilusão que consistia em acreditar que a Linguística poderia resolver os problemas pedagógicos (programas, modelo gramatical, exercícios) o que significava sobestimar as possibilidades da Linguística e subestimar a complexidade do trabalho pedagógico.

Segundo Danièle Manesse, não vale a pena adiar o momento em que o aluno vai ter que aprender a forma própria da língua padrão. E acrescenta: “A consciência da multiplicidade das variantes e a capacidade para as descrever é capital, mas [...] está do lado dos conhecimentos do professor.” (p. 108); permite-lhe organizar-se em função dos alunos que tem. E são os alunos com que trabalha que lhe devem fazer ter uma concepção modesta da gramática na escola obrigatória, que deveria apenas centrar-se em: (1) ortografia morfossintáctica: classes de palavras e algumas funções sintácticas, regras de concordância (o texto refere-se ao ensino do francês), formas verbais; (2) actividades de produção escrita: encadear e organizar as frases, conhecer os tempos e os conectores; (3) tudo o que sirva a aprendizagem das línguas estrangeiras: uma metalinguagem mínima (classes de palavras, os nomes dos tempos verbais). Enquanto os alunos não dominarem estes saberes, qualquer abordagem que exija maior distância crítica e secundarização será ineficaz.

Destacamos ainda, pela importância que encerram para completarem a reflexão de que acima demos conta, os artigos seguintes: “Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités” (pp. 11-19), de Didier de Robillard, “Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique” (pp. 21-27), de Françoise Gadet e Emmanuelle Guérin que, justamente, procuram articular considerações de tipo sociolinguístico com preocupações didácticas e “La langue sans classes de la grammaire scolaire”, de Marie-Anne Paveau (pp. 29- 40), que chama a atenção para a necessidade de, embora ensinando, na escola, o francês padrão, se ter em conta também a variação linguística. Este número da revista *Le Français aujourd'hui*, de grande interesse para os docentes de língua materna, está acessível na internet, para assinantes, no endereço seguinte: http://www.armand-colin.com/revues_num_info.php?idr=16&idnum=306636

Referências

- Chiss, J-L. 1997. Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves "non francophones". In: D. Boyzon-Fradet; Chiss, J-L (Eds.). *Enseigner le français en classe hétérogène: école et immigration*. Paris: Nathan.
- Bronckart, J-P 1985. *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?* Neuchâtel: Unesco-Delachaux et Niestlé.

João FORMOSINHO, Joaquim MACHADO & Júlia OLIVEIRA-FORMOSINHO. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago. 2010.

126 pp.

ISBN: 978-972-8980-89-4

Rosa Bizarro

rpbizarr@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Investigação em Educação (Portugal)

Publicada em Março de 2010, pelas Edições Pedago, a obra que aqui me proponho apresentar é da autoria de três investigadores bem conhecidos no mundo da Educação, em geral, e da Formação de Professores, em particular: João Formosinho, Joaquim Machado e Júlia Oliveira-Formosinho. O primeiro é professor catedrático da Universidade do Minho e actual presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua; o segundo, professor do 2º ciclo do Ensino Básico e colaborador da Universidade do Minho e da Universidade Católica Portuguesa em cursos de mestrado e doutoramento; a terceira, professora associada da Universidade do Minho, vice-presidente da Associação Criança e membro da direcção da ECERA (Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância). Todos eles, autores de inúmeras publicações sobre a formação de professores e a aprendizagem, entre outras temáticas afins.

Esta publicação que tem por objectivo “trazer para a reflexão e o debate a condição do professor, sublinhando o desenvolvimento profissional enquanto prática social e a importância da aprendizagem interpares para a transformação das práticas profissionais, assumindo a investigação-acção um papel valioso na construção de conhecimento prático relevante” (como se pode ler na contracapa) encontra-se organizada em cinco capítulos, antecedidos de uma *Apresentação* de 3 páginas e seguidos de 3 quadros (pp. 119 a 126), cujo carácter sintetizador sublinho: *Quadro I – Perspectivas de avaliação dos professores; Quadro II – Avaliação de desempenho versus avaliação de mérito; Quadro III – Algumas pistas de solução.*

Os cinco capítulos referidos são:

- Capítulo I – *Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano* (da autoria dos três autores citados);
- Capítulo II – *A mobilidade docente compulsiva como obstáculo ao desenvolvimento profissional das educadoras de infância* (de Júlia Oliveira-Formosinho);
- Capítulo III – *Contextos burocráticos e aprendizagem profissional* (de João Formosinho e Joaquim Machado);

- Capítulo IV – *Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho* (de João Formosinho e Joaquim Machado);

- Capítulo V – *Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores* (de João Formosinho e Joaquim Machado).

No final de cada capítulo, é apresentada a bibliografia (actual e pertinente) referenciada. Os três primeiros capítulos estão organizados de idêntico modo (Introdução, pontos de desenvolvimento e umas breves conclusões), faltando, a meu ver, aos dois últimos e à obra, em geral, uma conclusão que reforçasse os principais enfoques das problemáticas abordadas e/ou a opinião dos seus autores.

Sublinhando, no Capítulo I, a importância das profissões de desenvolvimento humano (como é o caso da dos professores), para as quais defendem uma perspectiva construtivista e reflexiva de aprendizagem profissional, na senda de David Schön (1992), os autores associam, com toda a pertinência, a necessidade de uma forte articulação entre investigação-reflexão-acção e defendem que o conhecimento científico relevante para a formação de profissionais do desenvolvimento humano deve dialogar com outras formas de conhecimento (Sousa Santos, 1989), ancorando-se, inclusivamente, no conhecimento do quotidiano e da experiência do terreno.

No Capítulo II, a autora põe em relevo os efeitos (negativos) da mobilidade docente compulsiva de educadoras de infância, sublinhando o cansaço, a desmotivação e o desespero que uma mobilidade não desejada acarreta. Enfatizando a importância do ambiente da escola (Zabalza, 1991) para a construção de um modelo didáctico que envolva a comunidade em que a escola se insere, sustenta-se que a mobilidade forçada impede a interacção continuada com os encarregados de educação/ pais e a comunidade, afecta a continuidade da acção educativa, o próprio diálogo com os pares da escola básica mais próxima e conduz ao isolamento profissional, o que acaba por ter repercussões indesejáveis na sala de aula. Registe-se que a modalidade de concurso para recrutamento de professores actualmente em vigor (que não foi referida) será um meio possível para atenuar estes problemas.

No Capítulo III, os autores orientam as suas reflexões, de modo particular, para os professores e a sua relação com a escola, assumindo esta como “instituição da modernidade, organizada segundo padrões técnico-burocráticos comuns às grandes organizações sociais (...), que existe para lá da acção dos professores.” (p. 51). A escola é, assim, apresentada como organização burocrática (na linha de Weber, 1984) e “produtora” (Planchard, 1979), conduzindo, muitas vezes e exactamente por isso, os professores para a *não-acção*. Criticando a existência de uma escola “centralizada” (em que tudo é definido, previamente, pelo Governo, sem atentar às especificidades próprias de cada realidade, e onde se faz a defesa veemente da uniformidade – de normas, de espaços, de tempos, de meios, de *curricula*, de professores e de alunos...), os autores repudiam “a inovação por decreto, cujo modelo se baseia na filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa” (p. 60), bem como a apropriação burocrática do currículo (pp. 62-64), concebido “como um projecto formulado, de forma abstracta,

para alunos, professores e contextos médios” (Pacheco, 1996: 249), na certeza de que “manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.” (Roldão, 1999: 50).

Se a escola concebida burocraticamente acaba por levar o professor (conformado) a perspectivar o princípio da uniformidade como a “salvaguarda de uma igualdade de tratamento impeditivo de qualquer favoritismo ou tratamento privilegiado a certos professores” (p.72), o certo é que, nela, o professor inovador não é tido em boa conta, o que, manifestamente, conduz o exercício da docência “à resignação, à inércia, à complacência relativamente a todas as normas, ao consenso forçado, à submissão, abrindo caminho ao queixume, ao ressentimento, à inveja.” (p. 74)

Cientes da urgência de olharmos a escola para além do “modo burocrático” que a caracteriza, os autores lançam o apelo de a formação de professores dever associar-se a processos de mudança nos contextos de trabalho e sustentam que “a mudança de que carecem a escola e a pedagogia é mais paradigmática que programática” (p. 74), necessitando, por consequência, de lógicas de acção distintas da lógica burocrática.

No Capítulo IV, partindo da premissa mediante a qual a escola de hoje (pela universalização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória) se tornou mais complexa, os autores sublinham o carácter exigentemente multifacetado que caracteriza a actividade docente, nos nossos dias.

Revisitando diferentes concepções de docência (a missionária, a militante, a laboral, a funcionarista e a profissional), os autores referem a falência do discurso normativo do superprofessor e sublinham a emergência da necessidade de especialização, para que a escola de massas cumpra as suas diferentes funções, sem transformar em responsabilidade de cada professor os encargos institucionais que tem.

Da diferenciação da função docente é, assim, questão este capítulo, sem, contudo, se esquecer a importância do trabalho colaborativo na escola de massas que é a nossa. Decorrente, muitas vezes, de exigências normativas, a diferenciação da função docente é trabalhada também à luz da verticalização da carreira docente, debruçando-se os autores sobre, entre outros aspectos, a fabricação burocrática dos professores titulares, tendo em vista a avaliação do desempenho de outros docentes.

De “desempenho, mérito e desenvolvimento” dos professores trata o último capítulo desta obra, nele se fazendo um importante historial sobre a avaliação docente de 1989 a 2009. Lançando desafios incontornáveis para o entendimento e a prática desta questão, distinguindo a avaliação para controlo do cumprimento dos deveres profissionais (mais baseada em aspectos administrativos) da avaliação de factores profissionais conducentes ao progresso, este capítulo traz para o debate, de modo inequívoco, o desenvolvimento profissional do professor.

Em suma, da escola que temos (e, logo, da que queremos vir a ter), dos professores que somos (e, logo, que queremos/podemos querer ser) nos fala esta obra. Problematicadora, nas questões que levanta e no modo como as aborda, de

uma realidade que diz respeito ao desenvolvimento humano e social, na busca de actores mais informados, mais conscientes, com capacidade de intervenção crítica fundamentada, esta publicação vem ocupar um lugar de destaque na compreensão/discussão de temas tão importantes como os que invoca no seu título: Formação, Desempenho e Avaliação de Professores. As cadeiras vazias que ilustram a capa (de Márcia Pires) desta 1ª edição serão, certamente, a metáfora do convite a que esta discussão tenha lugar.

Dando-nos destas matérias uma visão reflexiva, ancorada na realidade, com enfoques multidisciplinares de referência, estou certa que a relevância deste estudo ajudará o leitor a repensar a condição docente, nos nossos dias, e a compreendê-la melhor.

Recebido em Abril de 2010; aceite em Maio de 2010.

REFERÊNCIAS

- Pacheco, J. A. 1996. *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Planchard, E. 1979. *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Roldão, M. C. 1999. *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós / Ministério de Educación y Ciencia.
- Sousa Santos, B. 1989. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Weber, M. 1984. *Economia y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zabalza, M.A. 1991. El ambiente desde una perspectiva curricular. *Revista Portuguesa de Educação*. **4** (1): 5-23.