

## QUE (PROFESSOR DE) FRANCÊS NO ENSINO SUPERIOR (UNIVERSITÁRIO) DE HOJE?

No programa deste encontro, imediatamente por baixo do meu nome e de alguns dados a meu respeito ocorre um tema de conferência que, como terão oportunidade de verificar, não corresponde inteiramente àquilo de que lhes vou falar.<sup>1</sup>

Tranquilizem-se pois os que estavam a pensar que iam ser bombardeados com estatísticas e com tabelas.

Efectivamente, a conjuntura actual exige outras reflexões e coloca-nos outros desafios, sendo inquestionável irmo-nos desde já preparando para as rápidas mudanças que seguramente ocorrerão para que não nos vejamos confrontados, num futuro mais ou menos próximo, com situações que nos superam.

A dinâmica que os efeitos imprevisíveis dos avanços das novas tecnologias (e das estratégias políticas daí advenientes) acaba por incutir nas nossas vidas não se compadece com estilos conformistas e com marasmos instalados. A incerteza que o dia de amanhã comporta – à semelhança da espada de Dâmoçles – coloca-nos perante contínuos reptos e obriga-nos a reconsiderar a todo o momento as nossas posições.

Se, em Julho de 1998, no âmbito de um congresso intitulado *Le français au 3ème millénaire. Comment faire vivre la langue?*, apresentei em Paris um texto intitulado “La situation du français au Portugal” (M. da G. Pinto, 2000), fi-lo porque as circunstâncias, tanto em França como em Portugal, se prestavam à elaboração de uma espécie de “estado da arte”.

Sabemos como as circunstâncias, a conjuntura, as pressões do momento, condicionam a escrita de determinados textos e suscitam, quantas vezes, o desenvolvimento com vista a uma futura aplicabilidade de certos modelos teóricos, numa espécie de busca de auxílio, no intuito de responder a solicitações do exterior.<sup>2</sup>

Em 1998, data do referido congresso, sentia-se a forte influência do inglês, do americanês (como alguns o designavam no referido congresso), em detrimento do estatuto usufruído pela língua francesa; e, em Portugal, alterações curriculares a nível do ensino obrigatório

não só tinham preterido a importância da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira mas também tinham instalado um clima de instabilidade nos professores de língua francesa.

A situação viria a modificar-se de modo favorável quando o Ministério da Educação aceitou introduzir, a partir do 7.º ano de escolaridade, o ensino/aprendizagem de uma segunda língua estrangeira. O esforço levado então a cabo pela Associação de Professores de Francês não pode ser ignorado em termos da pressão que soube exercer junto dos agentes de decisão política.

Esta decisão política não fazia, no fundo, mais do que repor uma prática de ensino de línguas estrangeiras muito própria do nosso país e que, de certa forma, reproduzia uma política linguística que caracterizara o século XIX e a primeira metade do século XX. (Acha-se então que a introdução do ensino de línguas estrangeiras só seria admissível quando a personalidade já estivesse formada. Por outras palavras, considerava-se que a língua em que os indivíduos aprendiam a falar desempenhava um papel essencial na construção da personalidade – cf. Siguan, 1996, p. 21.)

Temos de convir que a nossa tradição de ensino de línguas estrangeiras corresponde ao que o Ministro da Educação francês, Jack Lang, disse no dia 12 de Julho de 2001 em Freiburg, na Alemanha: "Tout citoyen européen doit parler 2 langues vivantes en plus de sa langue maternelle." (Raguy, 2001, p.3). É evidente que se quisermos ler esta citação de uma forma que ultrapasse o mero pragmatismo da União Europeia (UE) actual, não nos deixarão incólumes as palavras de Masaryk, primeiro presidente e fundador da República Checoslovaca, quando disse: "How many languages you know so many times you are a man." (Chrobák, 2001, p.1).<sup>3</sup>

Passando à actualidade, essa mesma passagem alerta-nos para o facto de devermos falar o maior número de línguas que possamos no espaço multilingue e multicultural que ocupamos.

Quer isto dizer que conhecer línguas pode mesmo modificar o nosso modo de viver se tivermos em conta os movimentos migratórios, já não falando naturalmente da mobilidade de estudantes, professores e investigadores; mobilidade esta que vem sempre associada aos processos levados a cabo essencialmente desde 1998 no âmbito das políticas de convergência das universidades europeias.

Retomando as palavras de Haug (2001), os mais penalizados neste espaço multilíngue são tanto os que não falam o inglês como os que só falam o inglês.

A importância das línguas no interior da UE é inegável e elas não devem, por isso, ser encaradas como um obstáculo à construção europeia. Segundo Benedetti (2001), a aprendizagem das línguas reforça a cidadania e portanto deve fazer-se um esforço para, no que toca ao ensino, se alargar o leque de escolha de línguas. E este autor defende mesmo a aprendizagem, desde a escola primária, de duas línguas para além da língua materna.<sup>4</sup>

Centremo-nos, no entanto, no tema deste encontro: os professores de francês e o ensino superior (universitário).

Chamaria novamente a atenção para o facto de ser importante observar o ensino superior universitário à luz da Europa do princípio do 3.º milénio, à luz de uma Europa multilíngue e multicultural que pretende criar cidadãos europeus plurilíngues e pluriculturais, e à luz das transformações que o Ensino Superior poderá vir a sofrer, ou já vem sofrendo, na sequência dos “processos” da Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999), seguidos das reuniões de Salamanca e de Praga, no primeiro semestre de 2001.

Neste contexto, as universidades devem ser vistas como actores da política linguística, política essa entendida como “l'ensemble de mesures pour agir sur une situation linguistique” (Bothorel-Witz, 2001). Como adianta Beacco (2001), as universidades devem ser “acteurs à part entière des politiques linguistiques européennes” e consequentemente será necessário, segundo o mesmo autor, agir ao nível dos agentes de decisão, dos professores, dos “profissionais” das línguas e dos estudantes.

A consideração destes alvos de acção tem naturalmente a ver com a consciencialização da existência, a nível europeu, de um espaço onde a cidadania democrática seja uma preocupação. Será de todo o interesse sublinhar que no interior da UE, como refere Siguan (1996, p. 25), “Cultures are not closed, impenetrable circles: they have common elements.” Por exemplo, ainda de acordo com o mesmo autor, “French culture and German culture have many such features, which make up the European cultural tradition and many other features which belong to the civilization of the twentieth century” (Siguan, 1996, p. 25).

Presente nos nossos espíritos deve estar, contudo, o seguinte princípio fundamental proclamado por vários reitores das universidades europeias no encontro de Bolonha de 1999 e aceite pelos Ministros Europeus da Educação: “«The university is an autonomous institution... its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority or economic power».” (Sadoul, 2001, p.1).

Acredito que a ninguém são hoje indiferentes as palavras-chave “harmonização” e “diversidade”. É que, seguindo a declaração de Bolonha, os Ministros de Educação europeus também definiram um objectivo comum: “«the creation of a coherent European education space»” e propuseram como primeiro passo “«design a common framework of reference of comparable degrees».” (Sadoul, 2001, p.2).

Não surpreende, por conseguinte, que a *European Association for International Research* (EAIR), que reuniu no Porto, nos dias 9 a 12 de Setembro de 2001, tenha escolhido como tema do seu Fórum “Diversity and harmonisation in higher education”.

O processo implicado na harmonização da diversidade, num espírito de convergência que possa assegurar a autonomia das partes, não é visto como fácil por personalidades mais críticas e porventura menos políticas (no sentido de “*não pertencentes à «classe política»*”).

Neave (2001), no discurso de abertura do mencionado fórum, escolheu precisamente como título da sua intervenção: “Anything goes: or how the accommodation of Europe’s Universities to European Integration integrates an inspiring number of contradictions”.

Abrindo um parêntesis, queria somente acrescentar que Guy Neave é um historiador. Dito de outra forma, a voz dos que têm uma formação humanística torna-se cada vez mais oportuna e urge contar com especialistas desta área nas discussões sobre as universidades e sobre as políticas educativas. Estou em crer que os universitários com essa formação são porventura dos poucos universitários que se podem sentir mais libertos de pressões da indústria e de programas governamentais no que toca à investigação (cf. Sadoul, 2001, p.4).

Uma grande parte da responsabilidade está, pois, do nosso lado. Estejamos atentos e sejamos coerentes e firmes nos nossos objectivos sempre que formos interpelados. Além disso, realçaria o

facto de também caber aos humanistas fazer cumprir os princípios e a aplicação da política linguística do Conselho da Europa. Os princípios são os seguintes:

- *“Les droits linguistiques sont aussi constitutifs des droits de l’homme*
- *La pratique de la démocratie et de l’inclusion sociale dépend des politiques linguistiques éducatives*
- *La connaissance des langues est indispensable à la libre circulation (des personnes, des idées, de l’information, des marchandises...)*
- *Le plurilinguisme de l’individu contribue à l’évolution d’une identité européenne*
- *Le plurilinguisme est pluriel*
- *Le développement du plurilinguisme est possible; ceci est un droit et une nécessité pour tous»*

*(Modern Languages Division/Division des langues vivantes, DGIV, Council of Europe/Conseil de l’Europe, Strasbourg)*

E pretenderia ainda realçar a recomendação N.º R (98) 6 do “Comité des Ministres aux Etats Membres Concernant les Langues Vivantes”:

*«2. Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle;*

*2.1. en encourageant tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues;*

*2.2. en diversifiant les langues proposées et en définissant des objectifs adaptés à chaque langue;*

*2.3. en encourageant à tous les niveaux des programmes d’enseignement faisant appel à des approches souples – y inclus des programmes modulaires et ceux qui visent à favoriser des compétences partielles – et en les validant dans les systèmes nationaux de qualification et notamment dans les examens publics» (Cf. a fonte acima referida.)*

Se se considerar que o multilinguismo e o multiculturalismo têm um custo, esse custo deve ser relativizado se os encararmos igualmente como trunfos. Por outros termos, deve sublinhar-se a importância das línguas no interior da U.E. Como refere Slodzian (2001), “Multilinguism has become a crucial issue for the European Idea and a condition for the European presence in a Global World”.

Neste âmbito, o papel da universidade é insubstituível, na medida em que se trata de uma instituição que deve ser portadora de um espírito aberto e deve estar pronta a reconhecer a transdisciplinaridade, a “creoulização dos saberes”, nas palavras de Slodzian (2001).

As línguas devem assim ser pensadas de um modo mais global e mais intercultural, esperando-se para tal a colaboração entre linguistas e especialistas das tecnologias no que toca às novas formas de ensino/aprendizagem. Na verdade, muitas vezes grande parte do trabalho que é levado a cabo com recurso às novas tecnologias (“instrumentos multimédia de ensino da língua”, “e-learning”, etc.) é empreendido essencialmente por industriais e não é conferido ao linguista o papel que lhe é devido na filtragem dos conteúdos. Revela-se pois de toda a pertinência assegurar a presença da universidade como força de consultadoria no mundo da indústria.

É que, conforme acrescenta Slodzian (2001), “New dynamics [que se esperam também das universidades europeias] able to integrate languages, cultures and information technology are needed to put multilingualism into practice at a high level.”

Na sequência da importância que é atribuída às diversas línguas e culturas no interior da UE, justificam-se a existência do designado Portfólio Europeu das Línguas (PEL) e o empenho posto na sua adopção por parte dos estados membros da EU. O PEL é um documento pessoal e intransmissível que depende da idade do aprendiz, da sua experiência e do país de origem. Tem uma função tanto de relatório como de ordem pedagógica, com vista não só ao mercado do trabalho mas também à mobilidade. O PEL consta de um passaporte (de línguas), de uma biografia (de línguas) e de um dossier (cf. <http://culture.coe.int/portfolio>).

Segundo Forster-Vosicki (2001), “L’emploi d’un Portfolio favorise la multicultivité des approches pédagogiques; des changements et initiatives novatrices tels que l’apprentissage auto-dirigé, l’enseignement plurilingue, l’apprentissage par projets ou par tâches, la pédagogie de l’échange, l’auto-évaluation, etc. peuvent être déclenchés, accélérés ou consolidés par son utilisation.”

Dentro do espírito já realçado no processo de Bolonha, aqui também se pretende a transparência e a comparabilidade das informações contidas no PEL, mercê de uma descrição padronizada dos níveis e competências das línguas.

As razões da existência do PEL visam encorajar o plurilinguismo e o pluriculturalismo, assim como facilitar a mobilidade, a avaliação alargada das competências, a aprendizagem autónoma e a aprendizagem ao longo da vida. Todos estes aspectos fazem naturalmente sentido no âmbito de uma política linguística universitária. Tendo em vista o espaço europeu de livre circulação e intercâmbio, o PEL, ainda de acordo com Brigitte Forster-Vosicki, “fournit un standard suffisamment global pour permettre de rendre transparente et comparable la formation linguistique universitaire au niveau des programmes, de l'évaluation et des connaissances linguistiques et interculturelles des étudiant-e-s. Il permet de situer cette formation par rapport aux objectifs de l'enseignement secondaire et de faciliter la collaboration à l'intérieur d'une haute école et entre les institutions.”

Relativamente à língua francesa, tem toda a pertinência invocar aqui a maneira de pensar de Bothorel-Witz (2001), quando lembra com um certo pesar que a lógica favorece as línguas mais fortes, as que estão finalmente ligadas a supremacias também económicas.

Esta forma de observar a questão linguística remete de imediato certas línguas para posições imbatíveis.

O inglês é com efeito a “interlíngua” dos nossos dias mas existem outras línguas – e não muitas – que são também dominantes por razões de ordem económica e geopolítica.

A mobilidade, em termos de ensino/aprendizagem e de emprego, faz todavia com que se repense o papel das línguas e também o papel das culturas a elas inerentes.

As “directivas” que acompanham a declaração de Bolonha e que apontam para a convergência universitária europeia no tocante aos graus, tomando os estudos nos vários países membros da UE comparáveis e compatíveis, deviam também contemplar, a nível das línguas, o estatuto de “leitor estrangeiro/europeu” que, de acordo com Bode (2001), não seria somente especialista da língua mas também da cultura. De facto, para Siguan (1996, p. 24) “Children learning a language not only acquire a particular means of communication but also assimilate the culture that is expressed via the language.” (E, segundo este autor, esta assimilação contribui para a formação da identidade da criança/[aprendente].)

Por outro lado, sente-se nos fóruns sobre estas temáticas a recorrência da ideia de que os professores de línguas deviam ter

permanecido pelo menos um semestre no país da língua que leccionam. Na realidade, é essa a melhor forma quer de viver, em todas as suas facetas e cenários de actuação, a língua que irão ensinar, quer de partilhar com os falantes nativos os seus modos de ser, de estar, de pensar, de agir e de conviver. É neste sentido que se pronuncia M. Siguan quando afirma: "Language (...) is not only a means of communication between individuals, but is a part of a specific culture which it serves and which it expresses in its elements and in its structure" (p. 24). E este autor lembra que a "culture has many elements which are not directly verbal, and which can be understood without reference to language" (p. 25).

Qual será pois a mais-valia que os professores de ensino superior (universitário) devem apresentar relativamente aos professores de outros níveis de ensino?

Do professor universitário deve exigir-se uma capacidade de observação do processo linguístico em curso na tentativa de saber adaptar às necessidades o seu modo de actuar. Usei o verbo "actuar" porque hoje, num espaço em que se privilegia o aprender a aprender, o "prazer de descobrir e aprender"<sup>5</sup>, a formação de espíritos críticos e independentes, em que o professor face à múltiplas ofertas de informação deve tornar-se em inúmeras circunstâncias um "facilitador" (Lee, 2001, p.10), um mediador no processo de filtragem da informação, uma presença que contribua para a criação de espíritos críticos e para a consciencialização do que está por de trás do exercício de competências procedimentais, não pode ver reduzido o seu papel ao de simples agente transmissor de conhecimentos. No que toca ao processo de ensino/aprendizagem das línguas vivas, se, por um lado, as implicações de ordem cognitiva, social, cultural e política não podem deixar de ser contempladas, por outro lado questões que envolvam a personalidade dos aprendentes (Siguan, 1996), os possíveis processos de aquisição de segundas línguas (Brosig, 1996), os diferentes estilos de aprendizagem (Felder, 1993) e os instrumentos que permitam o acesso ao conhecimento têm igualmente de ser tidos em conta.

É pois meu entendimento que dos professores universitários deve ser exigida uma maior distância face às matérias que são leccionadas, uma maior consciencialização da multidisciplinaridade que está em jogo e o reconhecimento de que nos nossos dias a



relação professor-aluno se está a tornar um espaço em que o diálogo é uma palavra-chave.

O trunfo inerente à aprendizagem de uma segunda língua em termos de flexibilidade cognitiva (A. Pinto 1996) não deve ser relegado para um segundo plano e a transmissão de uma consciencialização das diferenças de ordem estrutural e funcional de L1 e L2 no processo de aquisição de línguas estrangeiras também não poderá ser ignorado (ver Salinas (1996) no tocante às línguas implícitas e explícitas).

Ensinar a língua francesa a um aprendente que tem o português como língua materna não será por certo tarefa semelhante à de ensinar a língua francesa a um aprendente que possui uma língua materna que do ponto de vista estrutural e funcional é completamente distinta do francês (Salinas, 1996). Agnès Salinas alerta precisamente para a necessidade de se criar uma consciencialização para a existência de tipologias distintas entre línguas e suas implicações no que toca a graus de bilinguismo.

Dos professores universitários, que preparam/aperfeiçoam falantes de outras línguas segundas e que directa ou indirectamente também formam professores dessas mesmas línguas, espera-se que se interroguem sobre questões do seguinte teor:

No espaço geográfico que ocupamos o plurilinguismo/pluriculturalismo tomou o lugar do bilinguismo/biculturalismo?

Por outras palavras, terá ocorrido um processo em que a diferença entre estes conceitos sofreu neutralização?

Por que etapas competenciais deve passar a formação de um plurilingue/bilingue?

Que se espera de um plurilingue/bilingue?

Esperam-se competências linguísticas meramente funcionais?

Esperam-se, num primeiro momento, competências discursivas e só depois competências de ordem gramatical?<sup>6</sup>

Encontrar-se-á resposta a esta última questão unicamente nas diferenças individuais inerentes ao processamento da aprendizagem?<sup>7</sup>

Esperam-se competências estratégicas?

Competências estratégicas para que populações?

Será que os agentes de ensino do francês na universidade só devem (pre)ocupar-se com os alunos de Línguas e Literaturas Modernas? Não terão de se preocupar também com outros filões de formação, com públicos de outros cursos, de outras faculdades, com

aprendentes que optaram pela aprendizagem ao longo da vida para fins profissionais ou outros?

No âmbito das competências estratégicas, que competências serão mais relevantes?

Saber tomar notas?

Saber intervir em debates?

Saber participar em discussões?

Saber escrever uma carta?

Saber interromper alguém?

Saber defender-se verbalmente?

Saber argumentar?

Saber passar de uma língua para outra sem dificuldade?

Em que altura se deve apetrechar o aprendente de uma língua estrangeira com os instrumentos que lhe permitam passar a um uso reflectido da língua?

Como dizia J. Mattoso<sup>8</sup>, uma coisa é viver e outra coisa é compreender racionalmente.

Que gramática(s) e em que momento(s)?

Saber tirar partido da idade em que se processa a aprendizagem é importante e também é importante conhecer os objectivos dos aprendentes; no entanto, eu avançaria que aprender a gramática através do uso que se faz da língua oral e escrita pode ser uma forma não só de inculcar um domínio da língua com outra consciencialização a vários níveis linguísticos mas também de ir alertando de uma maneira automática, imediata e, em parte, subconsciente (Brosig (1996), seguindo Kraschen, 1981) para as regras, para a arquitectura/estrutura, para a gramática da língua em causa (Girolami-Boulinier, 1989).

Se se apostar numa pedagogia do imediatismo (cf. Girolami-Boulinier, 1987), através de métodos apropriados e de teorias que se adequem à prática exigida pelos diversos públicos-alvo e a eles adaptada, o encontro do aprendente com o oral e com a escrita (linear ou não-linear) não colocará problemas e muni-lo-á dos meios imprescindíveis a uma comunicação eficaz.

Face à panorâmica até aqui traçada, torna-se importante perguntar ainda se os professores de línguas estrangeiras terão de preparar falantes que apresentem competências compatíveis com as dos "verdadeiros" bilingues.

Que se entende, finalmente, por bilinguismo/plurilinguismo?

Não existe naturalmente unanimidade entre os diferentes estudiosos relativamente a esta questão. Provavelmente partilham todos o sentimento de que "there are probably few truly balanced bilinguals" (Harris e Nelson, 1992, p. 5). Cada pessoa é um caso, porque cada vida é um percurso com contactos distintos que pode ter nele gravada uma biografia (também) linguística. De qualquer forma, gostaria de realçar o modo como Grosjean (1992) vê o bilinguismo. Este autor vê no bilinguismo um "continuum" que vai da extremidade em que os bilingues(/plurilingues) se encontrariam "in a totally monolingual speech mode" à extremidade em que os falantes estão "in a bilingual speech mode", caracterizado por "code-switch" e "borrow" (p. 58). Não nos devemos contudo confinar a esses dois modos extremos (monolingue e bilingue) do "continuum". Como lembra F. Grosjean, existem "intermediary modes" entre essas extremidades. Em resultado de inúmeras variáveis ligadas ao bilinguismo, os bilingues poderão ver-se espelhados num qualquer ponto ao longo desse "continuum" ( p. 58).

Ressalta portanto de toda esta reflexão a necessidade de saber que relevo atribuir, no espaço europeu, à língua francesa com todas as suas implicações sociais, culturais e políticas, e de alertar os profissionais chamados a intervir no seu ensino e divulgação para as vantagens do bilinguismo/plurilinguismo na Europa de hoje.

Cabe a todos quantos se encontram empenhados neste processo linguístico (agentes de decisão, professores, profissionais de línguas, estudantes) saber encontrar para cada situação a competência ou competências, para além da comunicativa, que devem privilegiar de acordo com os objectivos em causa e os interesses reais. Devem ainda preparar-se para o futuro multimediático e de múltiplas literacias que os espera e devem – mas muito em especial os professores – tentar encontrar as melhores soluções para os aprendentes que vão chegando com novas formas de cultura.

Gostaria de acabar com as palavras de Beavis (1998): "Whatever future it is that we are schooling young people for, it is clear that the curriculum must be responsive to the rapidly changing world we and they already inhabit, and must nurture and challenge young people so that they can contribute actively to shaping the future as it evolves" (p. 253).

## Referências bibliográficas:

- BEACCO, J.-C. 2001. "Curriculums universitaires pour des formations plurilingues et pluriculturelles". Palestra proferida na *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Atelier 1 – Université et politique linguistique en Europe. Session 3: Les moyens à développer pour un concept global. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- BEAVIS, C. 1998. "Computer games, culture and curriculum". In I. Snyder (ed.) *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group. Chap. 11, pp. 234-255. Reprinted, 2001
- BENEDETTI, M. 2001. Intervenção no âmbito da *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Plenary Session. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- BODE, C. 2001. "Internationalisation et multilinguisme dans les établissements d'enseignement supérieur allemands – Stratégies pour le futur". Palestra proferida na *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Atelier 1 – Université et politique linguistique en Europe. Session 1: Les enjeux d'une politique linguistique universitaire. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- BOTHOREL-WITZ, A. 2001. "Un exemple de politique des langues à l'Université Marc Bloch, Strasbourg II". Palestra proferida na *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Atelier 1 – Université et politique linguistique en Europe. Session 2: Penser globalement les langues à l'université, agir autrement. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- BROSIG, E. 1996. "Empirical studies on bilingual lexical memory". In S. Contento (ed.) *Psycholinguistics as a multidisciplinary*

- connected science*. Proceedings of the 4<sup>th</sup> ISAPL International Congress (June 23-27, 1994) Vol. II. Cesena, Società Editrice "Il Ponte Vecchio", pp. 322-324
- CHROBÁK, L. 2001. "Closing words". (Versão policopiada.) Conferência apresentada no 2<sup>nd</sup> *International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University of Prague, Prague 12-15 September 2001
- CONTENTO, S. (ed.) 1996. *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science*. Proceedings of the 4<sup>th</sup> ISAPL International Congress (June 23-27, 1994) Vol. II. Cesena, Società Editrice "Il Ponte Vecchio"
- DAY, R. S. 1977. "Systematic individual differences in information processing". In P. G. Zimbardo; F. L. Ruch (eds.) *Psychology and life. Research frontiers section*. Glenview ( Ill.), Scott, Foresman, pp. 5A-5D
- FELDER, R. M. 1993. "Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education". *J. College Science Teaching*, 23 (5), pp. 286-290
- FORSTER-VOSICKI, B. 2001. "Un Portfolio des langues pour l'université". Palestra proferida na *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Atelier 1 – Université et politique linguistique en Europe. Session 3: Les moyens à développer pour un concept global. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1987. «Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté ». *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n.º 610, 1, pp. 30-47
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1989. *La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-les-Moulineaux, EAP
- GIROLAMI-BOULINIER, A. et coll. 2000. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue ?* Montreuil, Editions du Papyrus
- GROSJEAN, F. 1992. "Another view of bilingualism". In R. J. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, North-Holland, pp. 51-62

- HARRIS, R. J. (ed.) 1992. *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, North-Holland
- HARRIS, R. J.; NELSON, E. M. M. 1992. "Bilingualism: Not the exception any more". In R. J. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, North-Holland, pp. 3-14
- HAUG, G. 2001. "Aspects linguistiques du processus de convergence universitaire européenne". Palestra proferida na *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Atelier 1 – Université et politique linguistique en Europe. Session 4: Mise en œuvre d'une politique linguistique. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press. Referido por Brosig (1996, p. 322)
- LEE, V. 2001. "An experiment with group learning in diversity". (Versão policopiada.) Conferência apresentada no *2<sup>nd</sup> International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University of Prague, Prague 12-15 September 2001
- LÜDI, G. 2001. "Nouveau rôle des langues et nouveaux types de savoirs". Palestra proferida na *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Atelier 1 – Université et politique linguistique en Europe. Session1: Les enjeux d'une politique linguistique universitaire. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- NEAVE, G. 2001. "Anything goes: or how the accommodation of Europe's Universities to European Integration integrates an inspiring number of contradictions". Conferência de abertura do *23.º Fórum da European Association for Institutional Research (EAIR)*, sob o tema "Diversity and Harmonisation in Higher Education", Porto 9-12 de Setembro de 2001
- PALIJ, M.; AARONSON, D. 1992. "The role of language background in cognitive processing". In R. J. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, North-Holland, pp. 63-87

- PINTO, A. 1996. "Capacités métalinguistiques, bilinguisme et acquisition des langues étrangères". In S. Contento (ed.) *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science*. Proceedings of the 4<sup>th</sup> ISAPL International Congress (June 23-27, 1994) Vol. II. Cesena, Società Editrice "Il Ponte Vecchio", pp. 330-337
- PINTO, M. da G. 2000. "La situation du français au Portugal". In A. Girolami et coll. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?* Montreuil, Éditions du Papyrus, pp.133-143
- RAGUY, M.-F. 2001. "Lecture about: The educational methods in the future. Will the relationship between student and teacher be closer or more distant? Possibilities of postgraduate studies and extramural studies". Conferência apresentada no 2<sup>nd</sup> International Symposium of Students and Professors. *University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University of Prague, Prague 12-15 September 2001 (Versão policopiada)
- SADOUL, P. 2001. "Is the past history of the European Universities an handicap or an advantage for the future ?" (Versão policopiada.) Conferência apresentada no 2<sup>nd</sup> International Symposium of Students and Professors. *University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University of Prague, Prague 12-15 September 2001
- SALINAS, A. 1996. "Acquisition d'une seconde langue dans le cas de deux bilinguismes très différenciés : une étude psycholinguistique et cognitive". In S. Contento (ed.) *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science*. Proceedings of the 4<sup>th</sup> ISAPL International Congress (June 23-27, 1994) Vol. II. Cesena, Società Editrice "Il Ponte Vecchio", pp. 325-329
- SCHAFF, A. 1969. *Langage et connaissance*. Paris. Editions Anthropos. Versão original, 1964
- SIGUAN, M. 1996. "Bilingualism and personality". In S. Contento (ed.) *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science*. Proceedings of the 4<sup>th</sup> ISAPL International Congress (June 23-27, 1994) Vol. II. Cesena, Società Editrice "Il Ponte Vecchio", pp. 21-28
- SLODZIAN, M. 2001. "European Universities helping to promote multilinguism at a technological level". Palestra proferida na

- European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council. Atelier 1 – Université et politique linguistique en Europe. Session1: Les enjeux d'une politique linguistique universitaire. Berlin, 28-30.06.2001, Freie Universität Berlin
- SNYDER, I. (ed.) 1998. *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group. Reprinted, 2001.
- VOSENKUHL, W. 2001. "The future of the University – quo vadis universitas?" Conferência apresentada no 2<sup>nd</sup> *International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University of Prague, Prague 12-15 September 2001 (Versão policopiada)
- ZIMBARDO, P. G.; RUCH, F. L. (eds.) 1977. *Psychology and life. Research frontiers section*. Glenview (Ill.), Scott, Foresman

Maria da Graça Pinto  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto



## NOTAS

- <sup>1</sup> Esta conferência de abertura das *IXèmes Rencontres des Enseignants de Français de l'Enseignement Supérieur Portugais*, organizadas pelo DEPER – Secção de Estudos Franceses, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e pelo Institut Français de Porto, nos dias 1-3 de Outubro de 2001, foi anunciada com o seguinte título “La situation du français dans l'enseignement supérieur au Portugal”.
- <sup>2</sup> Cf. a este respeito Vossenkuhl (2001, p. 5) quando se refere à Inteligência Artificial e ao que se investiu em termos de linguística teórica, bem como quando se refere à pertinência de que se revestem actualmente os estudos em linguística histórica e cultural (designações do autor) face aos problemas que hoje coloca o espaço multilingue e multicultural europeu.
- <sup>3</sup> Deixaria à curiosidade dos estudiosos interessados a verificação de uma possível influência nesta passagem de Masaryk do conceito de *Weltanschauung* com origem em Herder e retomado por Humboldt (cf. Shaff, 1969, pp. 17 e segs.).
- <sup>4</sup> É bem natural que subjacente a esta ideia esteja a noção de “período crítico da aquisição de uma segunda língua” (ver Palij e Aaronson, 1992, pp. 64-65).
- <sup>5</sup> Caderno “Vidas” (Sítios: Calão inglês), p. 43, do semanário *Expresso* de 8 de Setembro de 2001.
- <sup>6</sup> Algumas das questões postas aqui à consideração também foram realçadas, de uma ou de outra forma, por Lüdi (2001), na sua qualidade de linguista.
- <sup>7</sup> Cf. a este respeito, entre outros, Day (1977).
- <sup>8</sup> Entrevista conduzida por Carlos Cruz no programa televisivo “Carlos Cruz Quarta-Feira” (30 de Dezembro de 1992).

