

John Greenfield (org.)

**Ensino das Línguas
Estrangeiras:
Estratégias Políticas
e Educativas**



Porto
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
2004

Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas
Porto, Dezembro de 2001
org. John Greenfield
Porto: Faculdade de Letras, 2004 – 246 p



© Faculdade de Letras do Porto
e John Greenfield

Local: Porto

Edição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano: 2004

Impressão e acabamento: Rainho & Neves, Lda. / Santa Maria da Feira

ISBN: 972-9350-75-2

Depósito Legal: 212100/04

Tiragem: 500 exemplares

Índice

Konrad Ehlich (Universität München)	
Perspectivas pós-nacionais para línguas nacionais	9
M^a Graça Pinto (FLUP)	
Que política universitária de línguas no espaço europeu actual? Das ‘prescrições’ externas aos ‘menus’ existentes: à demanda da opção adequada	27
Vincent Louis (Université de Liège)	
Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères: analyse critique du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> . .	41
Gaetan de Saint Moulin (Universidade de Lisboa)	
Pour une démarche contrastive en classe de langue. Application à la voix pronominale	51
Jürgen Trouvain (Universität des Saarlandes)	
Words and Beyond – The Phonetic Channel during Communication	69
Maria Ausenda Babo (ESE/IPP)	
“Que farei com este texto?” A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais . . .	83
Maria José Matos Frias (ESE/IPP)	
Circulações didácticas no ensino do oral	93
Olívia Figueiredo (FLUP)	
O Português abre portas: A quem? E como?	107
Fátima Braga (FLUP)	
Formar e avaliar competências: perspectivas metodológicas para o Francês Língua Estrangeira	115
Rosa Bizarro (FLUP)	
Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo de Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia	137

Keith Johnson (University of Lancaster)	
Where Tasks Fit In	153
Cristina Pinto da Silva (ISCAP/IPP)	
Teachers and Learners: Investigating the Language Classroom	163
Joana C. Fernandes (ISCAP/IPP)	
O paradigma cognitivo e o ensino do inglês	177
Maria Ivone Cardoso Cunha (ISCAP/IPP)	
Perspectivas para o Ensino do Inglês para Fins Ocupacionais	191
Alexandra Albuquerque (ISCAP/IPP)	
<i>The Adventures of Hocus and Lotus –</i> o método mágico de aprender inglês	199
Dalila Lopes (ISCAP/IPP)	
Retoma Pronominal e Nominal em Alemão e Português de um romance de Heinrich Böll	205
Klaus Altevogt (FLUP)	
Der Zusammenhang zwischen Lernstruktur und Wissensstruktur – Kritische Revision des Studienganges "Fremdsprachenlehrer"	219
Angeles Sanz Juez (Universidad a Distancia, Madrid)	
The Educational Policy of Related Languages: Spanish and Portuguese. Spanish as a Foreign Language in Portugal	229
Maria Ellison / Nicholas Hurst (FLUP)	
The Use of Foreign Languages in the Metropolitan District of Porto, Portugal	233

Prefácio

Os artigos reunidos neste livro foram apresentados como conferências e comunicações no âmbito das comemorações do ‘Ano Europeu das Línguas’, organizadas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre Setembro e Dezembro de 2001. Esta iniciativa transnacional, da responsabilidade do Conselho da Europa e da União Europeia, foi encarada como uma celebração da diversidade linguística e cultural; embora os diferentes países da União se vão unindo cada vez mais económica e politicamente e se trate de uma Europa cada vez mais sem fronteiras, o nosso espaço é (e continuará a ser) multiétnico, multicultural e multilingue. Esta diversidade é um valor que importa preservar e o ‘Ano Europeu das Línguas’ teve como objectivo principal celebrar esta multiplicidade de línguas.

O Projecto da Faculdade (‘Porto, 2001, Capital Europeia das Línguas’), que foi, porventura, um dos mais ambiciosos dos que foram implementados por uma instituição portuguesa no âmbito do Programa Comunitário ‘Ano Europeu das Línguas’,¹ teve como objectivo principal a motivação das populações para a aprendizagem de várias línguas, mostrando que a capacidade de utilizar diversos idiomas abre um leque de oportunidades pessoais a nível científico, cultural e profissional: o habitante da União Europeia, para ter plenas possibilidades de realização deverá ser plurilingue.

As iniciativas da FLUP começaram no dia 26 de Setembro de 2001 (o Dia Europeu das Línguas), com a apresentação dos resultados de um inquérito sobre os conhecimentos de idiomas estrangeiros e a percepção da aprendizagem de línguas, na zona do Grande Porto, seguido por quatro ‘dias abertos’; nestes, a Faculdade de Letras abriu as suas portas ao público em geral, com aulas de línguas para diferentes públi-

¹ Não podemos deixar de referir que este Projecto da Faculdade de Letras do Porto terminou com o Colóquio ‘Ensino das Línguas Estrangeiras: Que Estratégias Políticas e Educativas?’, de 13 a 15 de Dezembro, ou seja, *depois* da cerimónia oficial de encerramento nacional do ‘Ano Europeu das Línguas’, que teve lugar em Lisboa, no dia 12 de Dezembro de 2001 – e isto, apesar da Agência Nacional, que não se faz representar em nenhuma das iniciativas da FLUP, estar informada desde Fevereiro, do calendário da organização...

cos e com painéis subordinados a diversos temas relacionados com o ensino/aprendizagem e o uso das línguas, o Português como língua estrangeira, o ensino precoce das línguas, as línguas menos faladas na UE, a tradução e a interpretação. Para além destas iniciativas, a Faculdade também organizou um cineclubes onde foram apresentados, semanalmente, filmes legendados de quase todos os países da UE. No âmbito do Projecto, docentes da FLUP também colaboraram na elaboração de um livro infantil, multilíngue e de uma peça de teatro para crianças. Para finalizar a iniciativa, a FLUP organizou, nos dias 13 a 15 de Dezembro de 2001, um Colóquio subordinado ao tema ‘Ensino das Línguas Estrangeiras: Que Estratégias Políticas e Educativas?’. Este Colóquio (da responsabilidade dos professores de línguas da FLUP), debruçou-se sobre as questões políticas e pedagógicas do plurilinguismo no espaço europeu, visando uma consciencialização e problematização da política linguística da UE e das diferentes e mais recentes abordagens teóricas de questões relacionadas com o ensino das línguas. Para esse efeito, foram convidados especialistas nacionais e estrangeiros (de universidades alemãs, belgas, britânicas, espanholas e francesas, bem como de instituições nacionais, como a Escola Superior de Educação [ESE], o ISCAP [Instituto de Contabilidade e de Administração do Porto] e das Universidades de Lisboa e do Porto).

Os artigos aqui publicados, versando diversos aspectos da política linguística da União Europeia, bem como o processo de ensino/aprendizagem das línguas, foram apresentados durante as diversas iniciativas organizadas pela FLUP. A organização do presente livro foi assumida pelo então responsável pelo Programa Sócrates da FLUP, que coordenou o Projecto ‘Ano Europeu das Línguas’, no Porto.

John Greenfield

Perspectivas pós-nacionais para línguas nacionais

1. Prolegómenos

Os últimos dez anos apresentaram uma drástica mudança no status das línguas na Europa. Até ao fim da chamada Guerra Fria, a situação linguística europeia parecia de certa forma consolidada; desde então, desenvolvimentos, há tempos esboçados, vêm ganhando uma dinâmica própria, que está relacionada com uma metáfora tão manipulável como artificial chamada globalização. Gostaria de tratar um pouco dessas conexões, tendo em vista as línguas europeias, com uma atenção especial à língua alemã. Nesta se cristalizam os desenvolvimentos e os problemas de forma específica – e, continuamente, sem o conhecimento dos falantes de alemão, com a aceitação dos mesmos, que parecem quase cegos para as consequências. Tais consequências, se se estivesse diante delas, de olhos abertos, provavelmente desafiariam ou até mesmo conduziriam pelo menos à reflexão, talvez até à transição de uma abstinência e passividade para uma atitude activa no âmbito da política de língua.

Ora, a ponderação dos próprios interesses não é necessariamente uma característica importante dos actantes históricos e, bem frequentemente, trata-se apenas de interesses imaginários, cujo tratamento ocasiona o desprezo dos interesses reais. A história alemã do século XX está precisamente cheia de tais dilemas; a maioria acabou em tragédias, muitos também em farsa. De que modo isso está associado às línguas, e com que género será relacionado, não está ainda definido.

Na actuação política, a redução da complexidade atinge uma distribuição a preto e branco, em que se pode decidir e negociar, justamente porque uma realidade complexa foi inicialmente reduzida a uma alternativa entre sim e não, ou também entre "o bem" e "o mal". Por outras palavras: para o próprio processo decisivo é produzido um artefacto mental, para que a actuação seja compensatória e de todo possível. Além dessa distribuição a preto e branco existem, com certeza, as zonas cinzentas, que exigiriam uma visão, um tratamento e uma actuação mais diferenciados.

Tendo em vista o efectivo grau de complexidade das realidades sociais, estas e as construções a preto e branco divergem, sem dúvida,

cada vez mais. A exactidão de acerto das construções diminui, as decisões tornam-se, por assim dizer, mais "arbitrárias", e o *laissez-aller* torna-se fatal.

Reflexão, e também reflexividade, manifestam-se progressivamente como condições imprescindíveis para a possibilidade de uma actuação colectiva, que procura porém esquivar-se a essas exigências de forma atávica, mas constante. (Os mega-discursos actuais dão exemplos suficientes, caso estes sejam necessários.)

A reflexividade social como condição para a possibilidade de uma actuação, que visa o êxito social, necessita e é expressão de um novo Iluminismo, e isso numa situação que trouxe a celebração da irracionalidade renovada *à l'ordre du jour*. Projectos de dialecticidade, nos quais a dialéctica do Iluminismo se apresenta silenciosamente, e nos quais ela é compreendida como facto de uma modernidade autoconsumidora, transformam o trabalho da negatividade em paradoxo. Eles paralisam o movimento dialéctico. Um novo Iluminismo não admite essa finalização.

A reflexividade social é condição para a possibilidade de uma actuação que reconheça a diferença na globalidade e a deixe entrar em acção, sem a estabelecer absolutamente e assim automaticamente a qualificar em globalidade e a transfigurar. Isso exige uma ruptura com os hábitos fundamentais de pensamento, com um pensar, que está localizado entre o *ens absolutum* e o *ens individuale*, entre a Metafísica e a revolta contra ela – e a base do que pensar significa para nós.

A língua é um lugar, onde a problemática das chamadas sociedades pós-modernas embate repetidamente, e assim se concretiza. A história do sistema de pensar europeu está estreitamente relacionada com o desenvolvimento dos sistemas linguísticos – uma compleção, em vista da qual a questão, de uma coisa ser possível sem a outra, de uma ter prioridade sobre a outra, "a língua" ou "o pensar", se distingue como mais uma construção a preto e branco.

2. Da situação das línguas da Europa na situação das línguas mundiais

O recenseamento das línguas no mundo, como sempre oscilante nos seus pormenores, chega a um número entre 4000 e 7000 línguas. As dificuldades em determinar uma por uma são consideráveis. O conceito de "língua" partilha com todos os conceitos complexos aquela falta de nitidez, que simplesmente o faz maneável para o conheci-

mento. Porém, uma observação mais precisa das relações demográficas conduz a especificações interessantes. Haarmann (2001), que chega ao número total de 6417 línguas no mundo (uma precisão, que se deve sobretudo à necessidade de se ter uma base de cálculo para uma determinação de cem por cento), indica, que a porção das 273 línguas, que segundo ele são faladas actualmente por mais de um milhão de pessoas, constitui aproximadamente 85% da população mundial; o chinês, com 1,2 bilhão de falantes, atinge 23,6 %, portanto aproximadamente um quarto da população mundial; o inglês, 11,3%; o hindi, 8,2%; o espanhol, 6,9%; o russo, 4,7%; o árabe, 4,1%. Analisemos por um instante esta última língua, para que possamos observar a problemática com um pouco mais de precisão. O chamado alto-árabe, determinado pelo Alcorão, e a variedade da linguagem literária, que se baseia no alto-árabe embora tenha características diferentes, mostram diferenças consideráveis em relação às inúmeras variedades regionais. Se incluíssemos as cotas de iliterariedade (num sentido lato), o número dos "falantes" de árabe iria mudar de forma drástica. Uma observação mais precisa do chinês mostra uma problemática semelhante, pois o "chinês" é substancialmente uma variedade escrita – na progressiva impossibilidade da compreensão oral mútua numa das grandes ou pequenas variedades faladas.

No total são 12 línguas, que têm mais de cem milhões de falantes – seguem o bengali, o português, o indonésio, o francês, o japonês e finalmente o alemão. Todas essas línguas com mais de 100 milhões de falantes estão em oposição às línguas pequenas, com menos de 1000 falantes. Elas abrangem, todas juntas, menos de 500.000 falantes. A esse grupo pertencem quase 2000 línguas. Na Austrália, sendo 255, elas constituem 95,8% das línguas faladas.

Com toda a problemática dos números e da sua interpretação, uma coisa está bem clara: a Europa, com as suas aproximadamente 70 línguas, atinge mais ou menos 1% do número de línguas mundiais. A comparação com as relações linguísticas na Austrália ilustra uma particularidade do "Velho Continente": ele distingue-se por uma relativamente grande homogeneidade linguística. A quantidade de línguas na Europa ultrapassa insignificamente a quantidade das 51 línguas faladas no estado africano de Benin com aproximadamente seis milhões de habitantes. Ela é ainda menor do que a quantidade de línguas da Etiópia (60 milhões de habitantes, 82 línguas).

Acima de tudo: a parte preponderante das línguas europeias pertence a uma única família de línguas, a indo-europeia (mais de 90%).

Apenas o grupo ugro-fínico atinge uma certa diferenciação. O grupo turco, amplamente propagado na Ásia, já fica quase marginal; a única língua semítica da Europa, o maltês, que talvez devesse quase ser considerado como criouliizado, é em todo caso exótico no quadro geral – e isso vale ainda mais para aquela primitiva rocha linguística, o basco, que está ali de todo isolado no mundo das línguas.

3. Hegemonia linguística

Através da política colonial eurocentrica e eurohegemónica na idade moderna, as línguas europeias estenderam-se pelo mundo fora. Em nenhuma outra língua, esse facto se torna mais claro do que no português. O seu número de falantes europeus ronda os 10 milhões; na República Federativa do Brasil, ex-colónia de Portugal, mais de 150 milhões de pessoas falam português. Para o espanhol é característica uma relação de 1:10, semelhante à relação para o inglês (573 milhões de falantes no mundo por aproximadamente 58 milhões de falantes nativos no Reino Unido).

Uma observação das línguas na actual situação mundial desconsidera rapidamente essas diferenças. A parte do discurso da globalização referente à língua é em todo caso realmente global, tão global como o discurso económico e político: são feitas afirmações globais, para que o conteúdo dessas afirmações se torne uma realidade política e social global.

O quadro das línguas, apresentado pelo mundo e pela Europa após a descolonização, é um quadro colonialmente determinado. As expansões coloniais dos séculos passados não deixaram, em qualquer outro lugar, relíquias tão profundas como no panorama linguístico. Isso vale para o oeste e leste europeus, o continente norte e sul americanos, até à África, Ásia e naturalmente Austrália: os republicanos lutaram na Irlanda pela sua língua tão obstinadamente como pela sua república. O IRA teve sucesso na proclamação da república – não na restituição da língua irlandesa. A República Irlandesa fala a língua colonial inglesa, e até mesmo numa variedade própria. As ex-colónias da Rússia continuam em parte a usar o russo – apesar dos esforços intensivos em favor das línguas locais nos primórdios da União Soviética. O inglês deve o seu triunfo mundial ao sucesso da política colonial do Reino Unido, e naturalmente os *dissenters* formulavam a sua *dissent*, no leste da América do Norte, em inglês. A emancipação da América Latina da coroa

espanhola, no século XIX, deixou para trás, como herança do colonialismo, a língua espanhola, e apenas em pouquíssimos lugares uma língua indígena alcançou o estatuto de uma língua nacional (como o quechua no Peru e, desde 1967, o guarani no Paraguai). As línguas dos aborígenes na Austrália gozam de grande popularidade nas pesquisas linguísticas – e são, da mesma forma, objecto de interesse folclórico e de anti-quários como tantas das línguas, que estão ameaçadas de extinção. Quase metade das línguas, que apresentam mais de 100 milhões de falantes, são línguas coloniais; são línguas que devem sua importância ao processo mundial de colonização. (Uma observação diferenciada do árabe e do chinês seria associada a estas reflexões, no entanto, não se trata aqui de potências coloniais para o mundo pós-colonial na nossa compreensão actual, mas de potências em processo colonizatório, parcialmente colonizadas.)

As doze maiores línguas mundiais podem ser ordenadas em função dos processos de colonização: as maiores colónias tinham falantes de inglês, espanhol, português, francês e – de uma forma específica – de russo. Poucas colónias, ou melhor, nenhuma colónia tinha falantes de japonês e de alemão; estes tentaram, em meados do século XX, uma colonização extrema da maior parte dos seus territórios vizinhos, e também do mundo (com objectivos políticos). Áreas colonizadas, ou parcialmente colonizadas são as regiões linguísticas do chinês, hindi, árabe e do bengali. O indonésio ocupa uma posição privilegiada e deve a sua posição actual ao processo de descolonização: foi o fanal do movimento de independência desde 1928 (Haarmann 2001, 177).

4. Glotografia europeia

Também o mundo linguístico europeu, com as suas cerca de 70 línguas, se deixa dividir entre línguas com grande e pequeno número de falantes – do russo-europeu e do alemão com 100 milhões ou mais de falantes, até ao gaélico de Man (segundo se diz com ainda um falante). Entre estes extremos se estende uma enorme série de línguas europeias.

Em analogia com a "demografia" podemos falar de uma "glotografia". Analisando as línguas com o maior número de falantes, o russo encontra-se no primeiro lugar com aproximadamente 143 milhões de falantes, dos quais 119 milhões na Europa, segue-se-lhe o alemão, com cerca de 97 milhões, o italiano (61 milhões) e o francês com cerca de 60 milhões; só então surge o inglês (58 milhões). Este ponto merece uma

particular atenção: no que diz respeito às línguas maternas, o inglês ocupa apenas o quarto lugar na Europa e não é, de forma alguma, a língua número um, como nos é frequentemente sugerido numa apresentação reduzida e num paralogismo evidente, porém impreciso. O grupo do italiano, do francês e do inglês é muito semelhante quanto à distribuição. O espanhol vem em seguida com 38,9 milhões. Seguem-se duas línguas eslavas, o ucraniano (37 milhões) e o polaco (37 milhões).

Tendo em conta o número de falantes, segue-se o neerlandês, com 20,8 milhões (por assim dizer, a mais pequena das línguas maiores ou, dependendo de como os holandeses se querem ver, a maior das mais pequenas). Segue-se o romeno, como uma língua românica oriental (20,4 milhões), o serbo-croata (se for permitido considerar o critério linguístico e não o etno-político e se continuarmos a utilizar a descrição dupla "serbo-croata": 17,8 milhões). O húngaro, a primeira língua ugro-fínica a entrar no panorama, com 13 milhões de falantes.

Segue-se o checo (10,1 milhões), o português (10 milhões) e o grego com 9,9 milhões de falantes – sendo esta última igualmente uma língua com estrutura e maneira próprias na família das línguas indo-europeias. De entre as línguas com menos de dez milhões de falantes seguem-se o russo branco ou bielo-russo (8 milhões) e o búlgaro (7,3 milhões), nas línguas nórdicas (o sueco com 7,8 milhões, o dinamarquês (5 milhões), o norueguês (4,3 milhões); nas ugro-fínicas o finlandês (4,7 milhões) e o estónio (1 milhão). O eslovaco (4,9 milhões); o albanês com 3,4 milhões; o lituano (3 milhões); o letão (1,39 milhão), mas também o esloveno (1,75 milhão) alcançam ainda mais de um milhão de falantes, assim como o irlandês (1,09 milhão) de acordo com vários recenseamentos. Os dados do bretão (1,85 milhão) oscilam consideravelmente. Esta língua pertence a um terceiro grupo pequeno no que diz respeito ao número de falantes, que vai de menos de um milhão de falantes até aproximadamente 100 000 falantes ou ainda menos (vide o gaélico de Man). A esse grupo pertence o basco (800.000), o frísio do oeste (700.000), o frísio do norte (10.500), o feróico (47.000), o inuktitut na Groenlândia (47.000), o lapão (45.000)... Essa lista não está completa. (A recorrência a outros dados, como são encontrados na representação do "Summer Institute of Linguistics" na web www.ethnologue.com, modifica o quadro.) Os números citados são baseados em Haarmann (2001).

Em resumo: as línguas que encontramos na Europa são línguas com um número de falantes consideravelmente diferente. No entanto, temos no conjunto uma relativa homogeneidade, composta pelos poucos

grupos já mencionados: pelas línguas indo-europeias, pelas ugro-fínicas, em especial pelo húngaro, pelo finlandês e pelo estónio; pelas línguas turcas, com o turco na parte europeia da Turquia, e por línguas como o maltês ou o basco. A homogeneidade torna-se ainda mais evidente, se observarmos os grandes grupos de línguas indo-europeias como o germânico, românico e eslavo: o grupo mais extenso é o eslavo, com quase 270 milhões de falantes; o germânico e o românico encontram-se abaixo dos 200 milhões. As outras partes da área linguística indo-europeia na Europa são, em comparação, marcadas por um número muito pequeno de falantes.

5. Línguas homogeneizadas

Mudando da demografia externa e da característica linguística tipológica para o interior de todas essas línguas, elas são caracterizadas por uma grande homogeneidade. Nós dizemos "o russo", "o alemão", "o inglês" etc. – com um direito histórico, mesmo se enquadrarmos nessas caracterizações todas as diferenças, as diversas variedades, linguisticamente falando, num resumo abstracto. Todas estas línguas são homogeneizadas, que se tornaram, ou melhor, foram transformadas numa língua uniforme num processo de política de língua, de política de educação e de produção literária – num processo, que abrange os últimos 400 anos. Nestes 400 anos, surgiu na Europa um número total de 30 línguas em si homogêneas, que foram desenvolvidas para as exigências comunicativas e convertidas em línguas gerais. Isto não é óbvio, contrariamente ao que nos parece, como muito bem sabem os políticos de língua de todas essas línguas, que se encontram antes de um tal processo de homogeneização, como por exemplo os representantes do basco. O basco divide-se numa série de variantes – línguas faladas em regiões diferentes. Actualmente pode-se observar no basco, como se produz uma língua uniforme, e isso também quer dizer unificada e homogênea, um basco unitário, como se fosse um paralelo do "alto alemão", do "alemão comum". Em contrapartida, não resultou até hoje noutras áreas linguísticas, especialmente em relação ao francês do sul com o occitano e o provençal, mas também semelhante ao baixo-alemão.

O catalão é um exemplo clássico de como a homogeneização resultou e pôde ser politicamente estabelecida – e com êxito após o fim do regime de Franco.

Para o futuro da Europa e da sua diversidade linguística essa homogeneização assume um papel importante, ou melhor: o desenrolar, a conclusão de um tal processo de homogeneização de cada língua existente na Europa.

6. Consolidação

Analisemos o processo de homogeneização um pouco mais de perto. Ele significa primeiramente uma ampliação do alcance comunicativo. As condições e necessidades para tal são conhecidas. A economia, em especial a economia de mercado em desenvolvimento, atinge progressivamente segmentos maiores dos sectores sociais e um grupo cada vez maior de utilizadores da língua. O discurso dos processos religiosos acompanhou estes desenvolvimentos dos seguidores de Petrus Valdis, passando pelos chamados pré-reformadores, até Lutero e Calvino: todos esses processos da Reforma significaram, simultaneamente, a expansão das línguas populares e colaboraram consideravelmente para a consolidação dessas línguas. Em terceiro lugar: os processos de expansão atingiram finalmente a ciência: Das rebeliões do sistema de conhecimento de um Bruno, passando pelo estabelecimento de novos tipos de texto (de um novo estilo) da Royal Society, até à introdução de um estabelecimento universitário de língua alemã.

A emancipação da língua-mestre de toda comunicação supralocal e supraregional, ou seja do latim, através da expansão em todos os sectores da prática comunicativa até à consolidação, que se manifesta numa descrição minuciosa e igualmente num ensino das línguas como a produção de uma literatura em "dialetto volgare". Este processo atingiu as línguas europeias em tempos diferentes, em intensidade diferente, com consequências diversas, mas em princípio geralmente da mesma forma.

Estes processos foram inteiramente e por muito tempo compatíveis com as múltiplas formas de domínio regional. Os processos reformatórios foram, principalmente na Alemanha, apoiados essencialmente pelos estados territoriais, que se consolidavam politicamente. Na França, os regentes absolutistas não só aproveitaram a oportunidade para o fortalecimento do seu poder utilizando vários procedimentos semióticos, mas também utilizando a influência reguladora e a política de imposição do poder central na forma de uma instituição regulamentadora da língua, a *Académie Française*.

O resultado é uma situação linguística, na qual (a) o papel do latim regride progressivamente, (b) uma produção literária genuína se desenvolve continuamente; e (c) a "característica de línguas principais" (Schottel) das línguas de comunicação em formação é teoricamente afirmada e justificada com grande ênfase.

7. Projecto Nação

Este amplamente avançado desenvolvimento linguístico entrou, no início do século XIX, numa nova dinâmica, que está estreitamente relacionada com a política geral. Após um rápido momento de hesitação, em que – de forma antiabsolutista – a grande quantidade de línguas realmente faladas pelo povo em França teve que ser registada e depois talvez até fomentada (a missão do Abbé Grégoire), a revolução prosseguiu com a política de unificação da língua do antecessor odiado. Com isso, a língua na Europa passou a sofrer influência – como diz B. Andersen – do chamado "Projecto Nação". No mais curto tempo sucedeu uma decisiva mudança no quadro linguístico. A reorganização da metáfora "nação", que no início se assumiu, por assim dizer biologicamente (mas de uma forma igualmente inofensiva se assumiu como unidade de nascimento como constituinte de grupo) torna em seguida a metáfora um desafio para a realização desse projecto. O vácuo, que foi provocado através da decapitação de Luís XVI e também semioticamente premeditado, precisava de ser preenchido, a "dinastia" perdeu a sua função legitimadora. A "nação" ocupou o seu lugar. A língua homogeneizada tornou-se da mesma forma a base e o programa para aceitação e instituição da semelhança comum.

A situação linguística era naturalmente outra. Simultaneamente ao emprego dessa ficção como uma metáfora hipostática para a constituição de uma nação, no sentido fundamentalista do Estado, foi formulado um programa secreto e depois cada vez mais aberto. A escola tornou-se o meio de transmissão. Também nesse ponto as relações na França eram de uma nitidez exemplar. O estabelecimento de uma educação nacional foi o lugar de generalização da língua unificada como base comunicativa da colectividade do Estado.

Essa unificação foi obrigatoriamente imposta por todo o lado, onde as estruturas linguísticas pressupostas pela ficção não existiam, portanto sobretudo no sul (Languedoc), mas também no oeste (Bretanha), no norte (Dunkerque), no leste (Alsácia e Lorena), no sudoeste (País Basco) e na ilha da Córsega.

A civilização dos falantes do patois significou a submissão dos mesmos ao poder central, que então se legitimava de outra forma. As formas alternadas de estado não modificaram nada nesse processo. O resultado foi a separação da realidade linguística em realidade da língua nacional e realidade das línguas que não se tornaram língua nacional. Porque, onde as tendências económicas e políticas separatistas não tinham e não encontraram uma base suficiente, também não entraram linguisticamente em acção.

Esse fenómeno de subjugação da língua na França sob o Projecto Nação conferiu a algumas línguas na Europa o estatuto de línguas nacionais. Como tal, elas eram línguas do Estado e foram utilizadas na administração civil. A diferença entre a sua importância e a das línguas que as desacreditavam cresceu progressivamente.

O modelo era extremamente atrativo. Ele deveria tornar-se num dos motores decisivos de transformação em estados pós-dinásticos na história posterior da Europa. No entanto, o modelo correspondia somente em parte às factuais históricas. A simples equalização "nação – povo – estado – língua – religião" só deu realmente certo em poucos casos. O único estado pré-dinástico da Europa, a Federação Suíça, não chegou para a afirmar tal como a Bélgica neodinástica, que somente em 1830 começou a existir. Apesar disso, o modelo desenvolveu-se com uma força eficaz (e explosiva, que vigora até hoje). Em diversos lugares, onde as minorias linguísticas procuram assegurar novamente a sua identidade, onde elas tentam, mesmo que com atraso, realizar o "Projecto Nação", e onde essas tentativas se transformam em poder material, trata-se também de uma luta das línguas. A divisão de um estado croata de um sérvio separa a língua serbo-croata em duas. A formação de uma unidade política própria da Bósnia contribui para o estabelecimento de uma língua serbo-bosno-croata. As diferenças linguísticas específicas, instituidoras de identidade permitiriam sem muito trabalho a formação de um grande número de línguas novas nacionais, se para tal existisse um interesse político; dos francos aos frísios, dos pomerânios passando pelos saxões até os sórbios, dos hessianos do norte até aos hessianos do sul – para não falar dos alamanos e dos bávaros.

A insuficiência da língua como constituinte nacional exigia, como se sabe, um incentivo maior do conceito Nação. As construções biológico-racistas serviram essa procura – com resultados catastróficos. O conceito linguístico também estava com certeza caracteristicamente envolvido. Depois do fracasso desse racismo na Europa em 1945, a

junção entre nação e língua manteve-se. A virulência do programa apresenta-se por completo na história europeia do pós-guerra, ao mesmo tempo que na história pós-colonial do mundo.

8. Alemão

Essa junção tem, no entanto, consequências duradouras em relação à importância da língua no sistema social geral de conhecimento. Isso não é em nenhuma outra língua tão nítido como no alemão, pois este ocupa uma posição singular específica no contexto do "Projecto Nação". Se as línguas, que foram sujegadas sob o nacionalismo político, se desenvolveram em outros países numa direcção cerrada às relações políticas, ambas divergiram caracteristicamente na área onde se falava alemão. Neste caso era a unidade linguística que precedia de longe a política. Assim a língua ganhou uma importância extraordinária. Ela foi transformada num substituto político extremamente eficiente. Quando o segundo império fundou uma unidade política, a unidade linguística pôde permanecer como já há tempos firmada para além do discurso político, e particularmente do comunitário. Ela era justamente a base destes discursos. Com isso ela conseguiu uma metátese interessante, uma mudança local no sistema social de conhecimento: de algo, que era discutido na sociedade, a língua tornou-se uma condição implícita, uma pressuposição desse discurso. Pressuposições são em geral justamente privadas de processos de reflexão. O seu poder deve-se à circunstância, de que quase sempre não se fala sobre elas, mas com elas. Influências invisíveis de dimensão considerável, sendo da mesma forma discretas, e desse modo privadas dos processos do discurso social e de reflexão, são facilmente esquecidas. O óbvio não precisa de mais nenhum esforço.

Isso manifesta-se desde 1870 em relação à língua alemã na estrutura jurídica dos estados. Hoje em dia, a língua só é em geral tematizada num local de extrema organização – ou seja, na lei da organização judiciária. De contrário, os textos que servem de base para os diferentes estados, são redigidos em língua alemã – mas eles não conferem a essa língua nenhuma expressão escrita de base legal.

As situações nos países europeus são neste caso diferentes. Na Itália, a língua também tem uma importância específica, que no fundo apenas atingiu os seus objetivos no final do século XX. Poder-se-ia rever os estados europeus por ordem: o quadro resultante mostra um espectro de

formas de realização do conceito básico de uma concepção linguística nacional. De acordo com o desenvolvimento de cada país a língua torna-se mais ou menos directamente funcionalizada. O conceito como tal pode valer como generalizado e básico europeu.

No processo de descolonização, o papel da língua foi transformado de acordo com esse conceito. Proporcionalmente, apenas poucos estados se privaram dele. A carreira do conceito de língua nacionalizada parecia invencível.

9. Nacionalidade globalizada, marginalização

Isto também vale e talvez quase fortalecido para aquela potência global, que transforma por um lado a sua globalidade, e por outro o seu nacionalismo politicamente. Quase nunca isto foi manifestado com mais nitidez do que nas reacções às novas qualidades de terror de 11 de Setembro de 2001.

A prática linguística americana é uma prática que se concentra amplamente no inglês. A importância de outras línguas – particularmente das línguas dos emigrantes no próprio país – é marginalizada de forma específica aos três sectores, família, lazer e amigos (complementados pelo folclore e pela religião), formando as zonas residuais de todas as línguas de origem, que não são idênticas à americana. As línguas nacionais na Europa também destinam essas zonas residuais a todas as outras línguas – ao bretão, como ao frísio do norte, ao sardo como ao occitânico – a não ser que o grupo social esteja em si próprio suficientemente marginalizado, como por exemplo no caso do lapão ou em grande parte das línguas indígenas da América do Norte e do Sul.

10. Pós-nacionalidade / Cenário I

Uma parte das línguas é portanto uma simbiose com o conceito nacional. Uma simbiose, que adquiriu pompa e prestígio. Ao mesmo tempo, esta simbiose torna-se ameaçada e com ela as línguas dessa forma consolidadas, no mais tardar, quando o próprio conceito nacional se tornar frágil e entrar em crise social. Este é no entanto o caso na Europa actual por várias razões e por motivos fundamentais. Embora as prognoses do fim completo do estado nacional ainda pareçam precipitadas. A prática da unificação europeia, uma prática insidiosa, e

francamente clandestina acaba cada vez mais com partes de conceitos centrais do "Projecto Nação". Isso conduz à inviabilidade de uma nova reflexão sobre as constelações linguísticas. Em contrapartida, apresentam-se diversos conceitos, que desembocam respectivamente em cenários próprios – nos quais eles possam ser experimentados. Eu gostaria de tematizar dois desses cenários.

Hoje em dia o cenário mais conhecido é provavelmente o cenário de uma língua mundial comum europeia. Essa parece ser a medida ideal para a "globalização". "Uma língua – uma humanidade – um mundo". Dessa forma se tenta traduzir a unificação linguística nacional numa configuração pós-nacional. Não contando com as actuais realizações linguísticas não muito eficazes de um modelo semelhante (esperanto, volapük etc...), o inglês torna-se então favorecido em geral. Os números de falantes somente não justificam esse facto – mas antes os números de falantes estrangeiros e sobretudo também a eficiência da expansão colonial britânica, que ocasionou dependências do inglês em todos os continentes.

Um modelo semelhante teria com certeza consequências massivas para todos que não têm essa língua como língua materna, e de forma específica também para os seus falantes. Para calculá-los um por um é preciso modelos de cálculo políticos, cujo desenvolvimento ainda está no início. O aprofundamento desse assunto não é pertinente no âmbito deste artigo.

Gostaria muito mais de observar mais de perto o carácter teórico linguístico deste cenário. Ele baseia-se na suposição da linearidade de um processo de desenvolvimento linguístico. Uma progressão linear do processo observado no contexto europeu dos últimos 400 anos é produzida tanto para as sociedades e seus integrantes como para o seu principal meio de comunicação. Da mesma forma que as línguas-padrão, como línguas nacionais tiraram o poder comunicativo e marginalizaram todas as outras línguas existentes no seu respectivo território, talvez assim seja provável ou até necessário para os processos sociais e individuais de comunicação.

Nesse caso, ainda se fala com certeza das dimensões do meio "língua" de forma bem abreviada. Nem a função gnosiológica da língua, de importância extrema, até central para os sistemas sociais de conhecimento, nem a sua função comunitária são consideradas. Isto é um conceito de língua instrumentalista reduzido, que é praticado na transmissão de um conceito linguístico nacional e demasiadamente formado.

Como resultado de um cenário semelhante, as línguas perdem as suas funções em ambas dimensões – excepto naquelas zonas residuais

de uma cultura diária não pública. A divisão dos mundos de conhecimento e das práticas comunicativas, que foi até agora inicialmente superada nas democracias, é justamente formada de maneira essencialista. Através disso, a língua perde ao mesmo tempo a tarefa de ser meio de reflexão social para as demais zonas. Aqueles sistemas de conhecimento, que não entram numa unidade linguística monolíngual perdem o seu significado, e conseguem quando muito uma presença fragmentada. Os processos decisórios dos actantes sociais dividem-se em dois sectores. A produtividade criativa nas línguas marginalizadas quase já não é de esperar, excepto em aspectos puramente locais e regionais. Isto diz respeito sobretudo à ciência e aquilo que é literatura, em sentido conservador.

Simultaneamente, esta concepção de língua nacional transmutada em transnacional é sem dúvida especificamente associada a *uma* língua nacional: a americana. Isso confere aos representantes dessa língua um ganho adicional no campo comunicativo, que já entrou em andamento sob o título económico da globalização.

Uma série de práticas desacreditadas serve para a imposição desse modelo. Enquanto áreas linguísticas isoladas entraram em oposição, quase sempre bem sucedida, justamente uma ansia de amalgamação e submissão da própria prática comunicativa à chamada "língua franca" é observada numa série de representantes, como por exemplo no alemão. Isto tem várias razões, em parte também simples. Uma certa tendência para a acomodação é compatível com uma forma oblíqua de relacionamento com a própria história, em parte desastrosa. A própria história factual ainda não resolvida experiencia um pseudo-tratamento, quando a identidade linguística não só aparece, mas também é praticada de qualquer maneira e facilmente sacrificada.

11. Pós-nacionalidade / Cenário II

Um outro cenário dá seguimento às línguas-padrão europeias transformadas em línguas nacionais e pressupõe essa continuidade. Naturalmente, isso não é nada mais do que a insistência na continuidade não pronunciada e no prolongamento futuro daquilo que foi produzido na nacionalização das línguas. As práticas burocráticas de Bruxelas não permitirão isso na Europa. Para um cenário, que tem a continuação das línguas nacionais como reservas específicas comunicativas, resulta uma tarefa paradoxal, que, como todos os paradoxos, só pode

ser resolvida, condensando-se numa dialéctica específica, e conceituando a própria prática linguística também como forma de movimento das contradições entre as estruturas tradicionais de estatuto e prestígio e as tarefas comunicativas futuras: para a conservação do resultado e da eficácia daquilo que deve o seu efeito actual ao "Projecto Nação", é necessária a superação linguística conceitual do mesmo. Esta é uma tarefa específica europeia. Naturalmente, ela não está de modo nenhum limitada ao velho continente. Os grandes estados com várias línguas, como a Índia, encontram-se numa situação semelhante. Pode ser possível, que a Europa talvez (eu enfatizo talvez) contribua com condições relativamente favoráveis para que essa tarefa seja realmente iniciada. Para isso, é preciso uma nova maneira de pensar a língua, na qual a qualidade específica dos recursos de uma configuração linguística pós-nacional seja transformada e desenvolvida numa utilização do potencial linguístico.

Concluindo, isto será ilustrado em duas teses. A primeira refere-se à necessidade da experiência linguística do ser estrangeiro para a produção da reflexividade comunicativa. Relativizar o próprio sistema de conhecimento, concebido na própria língua, através da oposição a outros, não simplesmente de tais sistemas compensatórios é uma condição básica para o ingresso num processo de reflexão, que talvez possa possibilitar um questionamento sobre si mesmo, controlado, e por isso com menos risco de regressão. Isto é de uma fundamental relevância ética no campo da comunicação. Uma visão do mundo, que em geral se coloca de forma ingénua, pré-reflectida e sobretudo através de pressuposições não reflectidas da própria conceituação pode entrar num processo discursivo de reflexão que abdica do seu direito, sem ver o seu direito comunicativo fundamentalmente em perigo.

O que acabei de descrever agora mesmo não é, a meu ver, nada mais do que parte de uma hermenêutica diária prática indispensável para a actual situação mundial. O tratamento pré-reflectido da diferença não é nenhum conceito ético praticável na comunicação para o futuro comunicativo do género, tendo em vista a presença de um conhecimento geral do mundo e da variedade de diferenças.

O outro exemplo diz respeito à relação entre comunicação e democracia. Para o êxito da democracia é indispensável uma comunicação diferencial. Somente se ela der certo, a outra alternativa que extermina de qualquer forma, e que acompanha o desenvolvimento mundial como a sombra sempre ameaçadora da barbárie, é superada. A marginalização de línguas através da sua exclusão do processo democrático e de

todos os processos centrais e essenciais para o êxito da sociedade é uma parte de tal prática aniquiladora. Esta também se põe como uma questão ética no campo da comunicação. Hermenêutica diária, prática, significa que a grande maioria e todos os cidadãos de uma tal democracia estejam em condições de se relacionar uns com os outros através do discurso. Esta não é a concepção de uma sociedade ideal discursiva, mas a concepção de uma *estrutura real discursiva*. Ela exige, respectivamente, mais do que a estilização de uma ideia reguladora. Exige o desenvolvimento e o desdobramento de modelos de um tratamento pós-nacional da língua.

Se não só a concepção teórica de tais modelos num esforço transnacional na Europa em formação, mas sobretudo também a realização prática desses modelos no acto linguístico derem certo, o futuro das línguas tem uma hipótese, e através dela o futuro também tem uma oportunidade. O desenvolvimento de tais modelos significa, ao mesmo tempo, a tentativa, com esperado sucesso, de encontrar uma resposta para aquela pergunta formulada recentemente por Derrida da seguinte forma: Como se pode "salvar a diferença linguística", como "resistir à hegemonia internacional de uma língua de entendimento (...) – sem com isto dar espaço ao nacionalismo, à celebração ou à soberania do Estado nacional?".

Uma tal resposta exige para a sua prática um outro tratamento da língua, especialmente, no lugar, que prevê o fornecer a cada geração o necessário para a sua actuação social: ou seja, nas instituições educacionais. A didática linguística tem, neste caso, a tarefa de realizar uma reflexão sobre a língua, de habilitar para essa reflexão, e com isso de manter viva a conjuntura social.

Mas sobretudo, a língua primeiramente como meio, como lugar e método de formação de identidade, concede a cada um aquela participação indispensável na sociedade, que a torna muito mais um lugar do próprio entendimento concreto do que um oponente abstracto.

Para chegar a esse ponto, são necessários exemplares esforços europeus – que são exemplarmente ricos em oportunidades.

Eles exigem daquilo que teve êxito como filologia nacional para o estabelecimento da ligação entre língua e nação, uma mudança no modo de pensar, que considere com seriedade a transnacionalidade como horizonte do próprio trabalho. O entendimento para além das pressupostas limitações do "Projecto Nação" e das suas consequências exige um trabalho reflexivo que seja aplicável na prática social. Apenas neste processo será aberto, a meu ver, um novo espaço comunicativo,

além do simples folclore, também para as línguas que não se tornaram nacionais. Sobretudo porém, um pensar multidimensional poderá, numa multiplicidade de línguas, desenvolvida socialmente e em processo de transformação numa multiplicidade concreta e individual, salvar os recursos das várias línguas do mundo, a sua medialidade instituidora de conhecimento, prática e sociedade numa – então – diferenciada história do género.

Konrad Ehlich (Universidade de Munique)
(Tradução: Fabiana de Oliveira Gouveia)

Bibliografia

- Anderson, Benedict (1983), *Die Erfindung der Nation* [A invenção da Nação]. Frankfurt/Main, Campus.
- Ehlich, Konrad (1998), *Medium Sprache* [Medium Língua]. In: Strohner, Hans/Sichelschmidt, Lorenz/Hielscher, Martina (eds.) *Medium Sprache*. Frankfurt/Main u.a., Lang, 9-21.
- Ehlich, Konrad / Ossner Jakob / Stammerjohann, Harro (2000), *Hochsprachen in Europa* [Línguas na Europa]. Freiburg, Fillibach.
- Ehlich, Konrad (2002), *Europa der Sprachen – Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit?* [Europa das línguas – Multilingualismo ou monolingualismo?]. In: Schubert, Venanz / Ehlich, Konrad (eds.) *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa* [Línguas e política de língua na Europa]. Tübingen, Stauffenburg.
- Gardt, Andreas (2000), *Nation und Sprache* [Nação e língua]. Berlim u.a., de Gruyter.
- Haarmann, Harald (1993), *Die Sprachenwelt Europas* [O mundo linguístico da Europa]. Frankfurt/Main, Campus.
- Haarmann, Harald (2001), *Kleines Lexikon der Sprachen* [Pequeno lexikon das línguas]. Munique, Beck.
- Römer, Ruth (1985), *Sprachwissenschaft und Rassenideologie in Deutschland* [Linguística e ideologia das raças na Alemanha]. Munique, Fink.

**Que política universitária de línguas no espaço europeu actual?
Das 'prescrições' externas aos 'menus' existentes:
à demanda da opção adequada**

Que nem todos acedem à informação existente com a mesma rapidez, apesar do imediatismo que nos propiciam as novas tecnologias da informação, é um facto inegável.

Que há grupos mais bem informados do que outros não deixa de ser verdade.

Que a informação circula desigualmente mesmo entre pares/colegas também não é surpreendente.

Que possa existir por detrás de tudo isto um qualquer "parti pris" deixo à consideração de cada um.

Admito, contudo, que o que acabo de referir não se passará no mesmo grau em todas as sociedades.

Não obstante toda esta panorâmica, ainda conseguimos encontrar personalidades que, mesmo não pertencendo a grupos de trabalho dos centros de decisão, não deixam de estar atentas e minimamente informadas no que diz respeito a temas do maior interesse para a sociedade, prevendo, com uma antecedência notória, discussões/debates futuros e procurando alertar e pôr ao corrente a comunidade que as cerca.

Recordo a este propósito Andrée Girolami-Boulinier, falecida em Outubro de 1998. Ora, a autora citada e eu própria, numa comunicação apresentada a 5 de Dezembro de 1987, em Paris, na reunião anual da *Association Langage Lecture Orthographe* (ALLO), intitulada "Extension et approfondissement des bilans de langage européens", dizíamos logo no início: "L'ouverture des frontières européennes prévue pour 1992 va poser dans notre profession le problème de la libre circulation des diplômes, mais aussi amplifier celui de la prise en charge d'enfants de nationalités différentes." (*Lettre d'Information de l'ALLO*, n.º 4, mars 1988). Esta intervenção viria a ser publicada na *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas* (1988), começando da seguinte forma: "En 1992 a lieu l'ouverture des frontières à l'intérieur de la CEE. On envisagerait, entre autres projets, une libre circulation des diplômes, mais aussi une libre circulation des individus à travers l'Europe." (Girolami-Boulinier e Pinto, 1988, p. 157).

Para tema da reunião anual da referida associação (ALLO), de 28 de Novembro de 1992, escolhia a sua Presidente, A. Girolami-Boulinier, "Le multilinguisme" e convidava para a sua discussão, entre outros oradores, A. Tabouret-Keller a fim de nos falar sobre "Le bilinguisme pour les enfants. Un atout ou un handicap?" e J. Metellus para partilhar conosco o conteúdo da palestra "Avantages du bilinguisme/ Le bilinguisme en Haïti". Por sua vez, na reunião anual ainda da mesma associação, datada de 4 de Dezembro de 1993, tivemos a oportunidade de ouvir falar, no âmbito do plurilinguismo europeu e do papel que passaria a desempenhar a língua francesa, entre outros, J. de Romilly a respeito de "L'utilité des études littéraires" e P. Encrevé acerca de "Pour un plurilinguisme européen".

P. Encrevé dizia a dado momento: "Ainsi le développement de la Communauté Européenne a-t-il conduit à une activité linguistique *décisive*, pour l'avenir des langues européennes, pour la mise en oeuvre de cet immense atelier terminologique plurilingue tissant sans cesse des liens toujours plus serrés entre nos langues. Mais cela suffit-il pour garantir à l'Europe un avenir plurilingue? [...] Il faut, si l'on veut conserver le plurilinguisme européen, construire une Europe où chaque citoyen de chaque nation est lui-même plurilingue." E prossegue: "Il est nécessaire que les états enseignent au moins *deux langues étrangères* à chacun de leurs ressortissants." (*Lettre d'Information de l'ALLO*, n.º 17, octobre 1994).

Ora, como é do conhecimento geral, os termos "multilinguismo", "plurilinguismo", para além dos termos "multiculturalismo" e "pluriculturalismo" estão na ordem do dia. Mais do que isso. Na verdade, o Conselho da Europa e a União Europeia estabeleceram o ano 2001 como Ano Europeu das Línguas. A este propósito, na "European Year of Languages 2001 Conference", que se realizou de 28 a 30 de Junho em Berlim, na Freie Universität Berlin, Gunnel Engwall, Presidente da Rede de Universidades das Capitais da Europa, refere: "There can be no doubt that the enormous cultural and linguistic diversity in Europe can be regarded both as an asset and as a drawback. In establishing the European Year of Languages 2001, the Council of Europe and the European Union have joined forces in order to further develop the idea of a multicultural and plurilingual Europe that offers a spacious home for European citizens."¹

¹ Cf. a intervenção de Gunnel Engwall inserida na publicação da "European Year of Languages 2001 Conference, Multilingualism and New Learning Environments",

As palavras até aqui transcritas ser-nos-iam indiferentes ou não passariam de uma formalidade relativa à celebração de mais uma ano relacionado com qualquer acontecimento se, como lembra a interveniente mencionada, a Declaração de Bolonha (Junho de 1999), que pretende estabelecer um espaço europeu de educação e pesquisa, não tivesse convidado as universidades europeias a tornarem-se os actores principais na formação dos estudantes para uma cidadania europeia e na sua preparação para o mercado do trabalho europeu.²

Com efeito, na Declaração conjunta dos Ministros de Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999, não só se lê que os seus signatários pretendem estabelecer o espaço europeu do ensino superior, mas também que esperam das universidades uma resposta pronta e positiva bem como um contributo activo a fim de que as suas diligências sejam bem sucedidas.

Como acrescenta Gunnel Engwall, não se poderão atingir os objectivos apresentados pelos signatários da Declaração se os estabelecimentos de ensino superior não se empenharem no encorajamento das competências interculturais e multilíngues dos seus estudantes.³

Por outros termos, de acordo com a mesma fonte, para que tais objectivos sejam alcançados, as universidades terão de desenvolver e implementar a sua própria política linguística institucional. Por política linguística, deve entender-se, segundo Arlette Bothorel-Witz (2001), "l'ensemble de mesures pour agir sur une situation linguistique". As universidades, caso assim entendam os seus responsáveis, deveriam então ser actores dessa política linguística.

Aquando da celebração dos 800 anos da Universidade de Paris (Paris, Sorbonne, 25 de Maio de 1998), foi assinada uma "Déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur" pelos Ministros da Alemanha, França, Itália e Reino Unido responsáveis pelo ensino superior. Neste documento pode ler-se a dado passo: "Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information" [sublinhado meu].

organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council, 28-30 de Junho de 2001, p. 52.

² *Idem*, p. 86.

³ *Idem*, p. 86

Não será, portanto, casual que, na Sociedade da Aprendizagem que se avizinha ou na qual já estaremos inseridos, nos vejamos confrontados com dois grandes desafios: o de darmos resposta às exigências das políticas educativas de convergência/harmonização e o de sabermos tirar o maior partido das novas tecnologias, procurando nelas o que os meios tradicionais não oferecem e/ou estabelecendo o equilíbrio necessário entre ambas as ofertas. Sobressaem neste contexto o papel do aprendente e o papel do professor, este último especialmente na qualidade de facilitador (Lee, 2001, p. 10), de adjuvante.

No âmbito do desafio que nos é colocado em resultado da Declaração da Sorbonne (Maio de 1998), continuada na Declaração de Bolonha (Junho de 1999) e confirmada na Conferência de Praga (Maio de 2001), está em causa desenvolver a Área Europeia do Ensino Superior. Cumpre-nos, pois, pensar seriamente o que significa essa *European Higher Education Area*, que deverá estar estabelecida em 2010 e que conhece para já um momento de reflexão intermédio no ano de 2003, em Berlim. E digo cumpre-nos porque do encontro de Praga (19 de Maio de 2001) resultou um "Communiqué of the meeting of the European Ministers in charge of Higher Education", designado "Towards the European Higher Education Area", no qual está escrito a dado momento da secção "Higher education institutions and students": "Ministers expressed their appreciation of the contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability and *called for a continued proactive role of higher education institutions*" [sublinhado meu].

Na Declaração de Bolonha⁴, fazia-se referência a uma Europa do Conhecimento como um "factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio [...]".

Os objectivos principais dos referidos signatários, que tinham em vista o estabelecimento de uma área europeia de educação, eram:

"Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação [...]";

"Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais: o graduado e o pós-graduado [...]";

⁴ Versão portuguesa da documentação proveniente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, fornecida aos docentes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pela Reitoria.

"Estabelecimento de um sistema de créditos [...] ECTS – como um correcto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. *Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento*" [sublinhado meu];

"Promoção da mobilidade [de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo]";

"Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis";

"Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação."⁵

O documento em questão e outros textos que lhe seguiram salvaguardam contudo "um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária".⁶ No texto "Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit"⁷, lê-se: "This framework [Framework for bachelor-level degrees in Europe] should be *flexible enough*" [sublinhado meu] to allow national variations, but at the same time clear enough to serve as a definition."

Nesta mesma linha, e tendo em vista a criação da Área Europeia do Ensino Superior, ocorre ainda no documento "Towards the European Higher Education Area" ("Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001")⁸: "Ministers reaffirmed that efforts to promote mobility must be continued to enable students, teachers, researchers and administrative staff to benefit from the richness of the European Higher Education Area including its democratic values, *diversity of cultures and languages and the diversity of the higher education systems*" [sublinhado meu].

Realçaria, ainda, na secção do mesmo documento dedicada aos "Higher education institutions and students", a seguinte passagem: "Ministers stressed that the involvement of universities and other

⁵ In "Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999". (Anexo 1 da documentação mencionada na nota 4.)

⁶ *Idem.*

⁷ Anexo 2 da documentação referida na nota 4.

⁸ Anexo 3 da documentação mencionada na nota 4.

higher education institutions and of students as competent, active and constructive partners in the establishment and shaping of a European Higher Education Area is needed and welcomed."

Por sua vez, ainda no mesmo texto, na secção "Continued follow-up", destacaria: "Ministers committed themselves to continue their cooperation based on the objectives set out in the Bologna Declaration, building on the similarities and *benefiting from the differences between cultures, languages and national systems*, and drawing on all possibilities of intergovernmental cooperation *and the ongoing dialogue with European universities* and other higher education institutions and student organisations as well as the Community programmes" [sublinhado meu].

Nas passagens transcritas, quis sobretudo que se tornasse evidente uma leitura dos documentos que apela para a nossa intervenção/participação, enquanto universitários, na qualidade de parceiros na discussão e para o facto de a diversidade de línguas, de culturas, de instituições, de sistemas ter sido realçada em inúmeros momentos ao longo do processo em causa.

Da nossa parte, se espera, por isso, uma reflexão cuidada de forma a assegurar a nossa posição na Europa e concomitantemente a nossa especificidade em áreas que possamos considerar uma mais-valia em termos da oferta que julgemos que nos é própria.

A ideia subjacente a todo este processo relativo à criação de "uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica", de uma Europa do Conhecimento, corresponde à necessidade de "fornecer aos [...] cidadãos [europeus] as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio".⁹

Efectivamente, hoje teremos de caminhar no sentido mais das competências do que do mero conhecimento. É que já não basta unicamente "saber o quê" ("to know what") para ser bem sucedido no mercado do trabalho, é preciso "saber como" ("to know how") e "saber porquê" ("to know why"), que mais não são do que modos de olhar o "saber/conhecimento" como principais componentes da competência.

Sobre a mesma temática, o desdobrável de divulgação do "Annual Seminar of the SEFI [European Society for Engineering Education] Working Group on Continuing Engineering Education", Viena, 13 e 14 de Dezembro de 2001, refere ainda o seguinte: "Competence is more

⁹ In "Declaração conjunta dos Ministérios da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999". (Ver nota 5.)

than knowledge. Competence can be defined as knowledge, skills, personality traits and attitudes, integrated through (work) experience, needed for successful performance. Competence has to be developed by different means and in different situations."

Muito embora o que acaba de ser transcrito tenha a ver com a área disciplinar relacionada com as engenharias, que tem conhecido já amplos debates suscitados pelo processo de Bolonha, não se me afigura que a nossa área disciplinar possa ficar indiferente à sua leitura.

Na realidade, o mercado de trabalho também espera os estudantes de Letras e cada vez mais o trabalho que vem a ser exercido pode não estar directamente relacionado com as áreas disciplinares dos graus obtidos. Para além da formação específica que possa ser conferida aos nossos estudantes, é indispensável que lhes sejam incutidos, entre outros, hábitos relacionados com ética e com relações humanas, capacidade de trabalho em equipa, facilidade de comunicação oral e escrita – daí a necessidade de se investir também no uso adequado da língua portuguesa – e à-vontade na organização de certo tipo de eventos.¹⁰

Ora, estas habilidades conferem aos futuros cidadãos activos uma flexibilidade que lhes facultará o exercício de diferentes actividades.

Acontece, porém, que o papel do estudante e o papel do professor se encontram ligeiramente desajustados nesta nova Sociedade da Aprendizagem, nesta nova Sociedade de Competências. Com efeito, ensinar e aprender o mero "what" do "know" pode não ser sinónimo – e por certo não é – de ensinar e aprender o "how" e o "why" do "know". Afinal, "aprender a aprender" talvez não seja um *cliché* tão despido de conteúdo...¹¹

¹⁰ Estes e outros tópicos foram abordados nas reuniões do grupo de trabalho que elaborou a proposta do Programa de Promoção da Qualidade da Universidade do Porto (1999-2000), no âmbito do estudo do sucesso escolar no ensino superior, coordenado pela autora deste artigo. Ainda em conexão com esta temática, ousaria transcrever a seguinte passagem de Lee (2001, p. 2): "Colin Corder describes subjects and teaching strategies as being «hard» or «soft» – the former tend to place greater emphasis on the mastery of subject-specific knowledge and skills, while the latter encourage «discovery learning» and the development of self-awareness (Corder, 1990, pp.13-18)."

¹¹ Lembro a este respeito as expressões "to practice how to think" e "to learn how to learn" ditas por Michael Athans, Professor of Electrical Engineering (Emeritus), Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass., USA, Visiting Research Professor, Instituto de Sistemas e Robótica, Instituto Superior Técnico, Lisboa, Portugal, na palestra intitulada "Portuguese research universities: Why not the best?", proferida na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, no dia 25 de Janeiro de 2001.

Retomando o processo em que nos encontramos envolvidos, teremos de reter como palavras-chave, por um lado, *harmonização/convergência* – que permita a mobilidade de estudantes, investigadores e professores, que possibilite graus compatíveis, que jogue com unidades de crédito comuns (para já unicamente) no espaço europeu, que facilite a avaliação da qualidade, que prepare uma educação transnacional – e, por outro lado, *diversidade/flexibilidade* traduzida pelo respeito pelas culturas, pelas línguas, pelos sistemas nacionais, pela autonomia universitária.

É meu entendimento que cada instituição não deve esperar que lhe imponham modelos "pronto-a-vestir": deve ser antes pró-activa, deve preparar propostas, consultando e ouvindo docentes e estudantes, deve discutir com as suas congéneres europeias, deve encontrar pontos de convergência que garantam a sua não-exclusão do processo e deve saber procurar nos novos desafios que estes últimos anos têm lançado um espaço de manobra que comporte possíveis propostas alternativas a imposições exteriores e descendentes, não se deixando conduzir passivamente por elas.

Um olhar cuidadoso em volta, um olhar com vista ao amanhã, um olhar não autista e conformista, um olhar porventura caleidoscópico, poderá ser nesta ocasião da maior oportunidade.

Estarão os nossos planos de estudo – pelo maior respeito que me mereçam – preparados em termos de carga horária para a Sociedade da Aprendizagem?

Não estarão os nossos planos de estudos demasiado sobrecarregados no tocante à carga horária impedindo a existência, tanto para estudantes como para professores, do espaço exigido pelo "know how" e pelo "know why"?

Não seria aconselhável que os planos de estudo se tornassem mais abertos ao exterior?

Por outras palavras, não será oportuno oferecer opções de humanidades, nelas incluídas naturalmente as línguas, aos cursos de ciências exactas, de tecnologias e outros da universidade, e opções dos referidos cursos aos estudantes de humanidades?¹²

Estamos nós a pensar nos públicos-alvo da universidade de amanhã?

Fixando-me nesta última questão, chamaria a atenção para os públicos que nós devemos captar. Se, por um lado, o público tradicional nos permitia instalarmo-nos num conformismo extremamente

¹² Ver nota 10.

cómodo, por outro lado, a Europa do Conhecimento faz-nos apelo a outros públicos, à aprendizagem ao longo da vida não só para os que ainda se encontram no mercado do trabalho e procuram actualizar-se, mesmo não sendo detentores de graus académicos, mas também para aqueles que já o deixaram e continuam à procura de novas oportunidades de aprendizagem (cf. os programas universitários para as "personas mayores" existentes em Espanha e outros existentes, por exemplo, no Canadá que, tanto quanto me é dado saber, diferem dos cursos típicos das universidades de terceira idade existentes no nosso país, os quais, em minha opinião, pouco mais são do que formas culturais de lazer¹³). As universidades de terceira idade não devem ser vistas como centros onde as pessoas procurem unicamente um espaço (de convívio) para preencher o seu tempo livre; devem obedecer antes a uma estrutura que permita progressão nas matérias escolhidas, que confira certificados a quem os pretender e que se adapte pedagogicamente às exigências do público que as procura. É que, a muito curto prazo, o público que as procurará tenderá a ser cada vez menos idoso e poderá vir mesmo a pôr em causa a sua designação.

Os modos de intervir também podem ser distintos de acordo com os públicos: o ensino presencial pode perfeitamente ser combinado com o ensino a distância, sob controlo naturalmente da universidade que os ministra para que a qualidade fique assegurada.

Por outro lado, os cursos livres oferecidos pela universidade, e que são, por exemplo, em número bastante significativo relativamente às línguas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e na sua Associação de Estudantes, ou por instituições de ensino não superior poderiam ser acreditados pela universidade – sempre que a qualidade não oferecesse dúvidas ou quando submetidos a avaliação – e assim reconhecidos para a prossecução de estudos no ensino superior.

Dito de outra forma, deveria pensar-se seriamente na viabilidade do reconhecimento da educação informal não superior com vista à prossecução de estudos no seio da universidade.

A existência de um "diálogo" entre instituições de ensino superior universitário e não universitário no sentido de gerir formações mais adequadas aos perfis dos estudantes nas várias etapas das suas carreiras permitiria também assegurar, já mesmo no interior do país, a diversidade sempre desejada e uma maior flexibilidade no sistema educativo superior.

¹³ Ver a este propósito Lemieux (1998, p. 227).

Como dizia Sérgio Machado dos Santos, no dia 2 de Outubro de 2001, na Universidade do Porto, a respeito do panorama português, no âmbito de um debate sobre a "Declaração de Bolonha e as Universidades Portuguesas", o sistema deveria ser flexível ao ponto de os estudantes poderem sair do sistema com alguma certificação quando achassem oportuno. Isto é, deveriam existir, entre graus, pontos intermédios de saída conferindo certificados com utilidade para fins profissionais. É que, para Sérgio Machado dos Santos, olhar para a excelência num ensino de massas exige que se olhe para cada aluno em termos do seu nível de excelência. Ou seja, a personalização do ensino tem de ser um necessário.

Não nos devemos esquecer que os estudantes constituem parte integrante neste processo e que como tal devem ser também ouvidos, para além naturalmente de todo o corpo docente.

De resto, relativamente aos estudantes, posso lembrar-lhes o que vem referido na secção "Higher education institutions and students" do documento "Towards the Higher Education Area" (Praga, 19 de Maio de 2001): "Ministers affirmed that students should participate in and influence the organisation and content of education at universities and other higher education institutions. Ministers also reaffirmed the need, recalled by students, to take account of the social dimension in the Bologna process."

Os estudantes, enquanto parte interessada neste processo, deviam manifestar de um modo empenhado a sua opinião acerca do que sentem que a universidade lhes deve oferecer e acerca do modo como ela o deve fazer. No que toca à duração dos cursos, por exemplo, podem existir, paralelamente aos estudantes que desejam concluir os graus clássicos, estudantes que pretendam (per)curso superiores mais curtos mas conducentes a certificados. Esta solução poderá ser importante para os que entram na universidade mas não encontram nela o que pretendem em virtude de os planos de estudos com que deparam não irem, por qualquer razão, ao encontro dos seus perfis.

Quanto à flexibilidade que se preconiza, ela deve jogar sempre em favor da instituição,

- assegurando a diversidade de oferta;
- assegurando a diversidade de opções/oportunidades aos diferentes públicos-alvo, tornando-as assim atractivas;
- assegurando o diálogo no interior da União Europeia e a criação de redes entre universidades e interinstitucionais;

- assegurando a equiparabilidade de graus e os reconhecimentos daí decorrentes de forma a facilitar a mobilidade;
- assegurando a excelência em áreas que lhe são próprias e que possam atrair estudantes de outras universidades;
- assegurando as relações com o exterior mais ou menos próximo (europeu ou mundial¹⁴);
- assegurando a mobilidade não só dos seus estudantes, mas também dos seus investigadores e professores, e igualmente do seu pessoal administrativo, não esquecendo o que representa de positivo e profíquo para quem aprende ou vem a ensinar uma língua estrangeira permanecer, pelo menos um semestre, no país respectivo em contacto directo tanto com o idioma quanto com a cultura.

Se a mobilidade de estudantes, investigadores, professores e pessoal administrativo se tornar cada vez mais comum, nesse caso deverá pensar-se não só nos planos de estudos relativos aos estudantes mas também na formação dos docentes e do pessoal administrativo. Como dizia Christian Bode (2001) relativamente, por exemplo, ao estatuto de leitor, este deveria passar a ser europeu e não só de língua mas também de cultura. A referência ao estatuto de leitor serve para mostrar como serão oportunos determinados ajustamentos à realidade europeia quando tivermos em mente a mobilidade.

Quanto aos programas correspondentes às línguas estrangeiras, deveria caber aos linguistas com preparação no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas segundas uma palavra sobre a sua elaboração.

Que competências transmitir e privilegiar de acordo com o público-alvo será sem dúvida uma questão que quem elabora os referidos programas tem de ter presente.¹⁵

Que competências transmitir a estudantes de Faculdades de Letras e a estudantes de outras Faculdades que, no contexto actual, não podem prescindir do uso de línguas estrangeiras?

Saliento a este respeito o lançamento, em toda a Europa em 2001, do Portfólio Europeu das Línguas, que mais não é do que "un document personnel qui

¹⁴ Lembro a este propósito que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto oferece, entre variados cursos livres de línguas, o curso livre de tétum (nível I) e conta ter a funcionar brevemente o curso livre de civilizações orientais.

¹⁵ Ver, a este respeito, Pinto (2001).

- vous permet de montrer vos compétences en différentes langues et vos contacts avec d'autres cultures
- vous guide dans votre apprentissage des langues".¹⁶

Trata-se de um instrumento importante para a mobilidade e para fins profissionais (de empregabilidade), uma vez que atesta as competências que cada cidadão possui em diferentes línguas e os contactos já estabelecidos com outras culturas.

A oferta da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no que respeita aos Cursos de Línguas e Literaturas Modernas é vasta, porventura mesmo invejável, mas em determinados cursos veria com bons olhos uma oferta mais alargada de línguas.

Seguindo o modelo de política de línguas da Universidade Marc Bloch de Strasbourg II, apresentado por Arlette Bothorel-Witz (2001), talvez não fosse de excluir, no tocante aos planos de estudo, combinações por áreas linguísticas e culturais, bem como combinações por áreas geopolíticas que abrangessem, por exemplo, um conjunto mediterrânico e um conjunto relativo à Europa central e oriental ou conjuntos distintos. (Em relação a Portugal, poderiam, por exemplo, acrescentar-se conjuntos de áreas linguísticas e culturais, de interesse recíproco, dos continentes africano, americano e asiático.) Um investimento forte em componentes e estruturas de ensino e formação constitui também uma das políticas de línguas da universidade acabada de referir, nela incluindo um centro de educação contínua em línguas, um centro de ensino a distância de alemão, um instituto internacional de estudos franceses: cursos para estrangeiros, um instituto de tradutores, de intérpretes e de relações internacionais, um serviço pedagógico interuniversitário dos recursos para a autoformação em línguas, para além dos departamentos de línguas vivas, de linguística aplicada e de didáctica das línguas. Na política de línguas aqui exposta, para além de estarem contemplados os diplomas clássicos, é também destinado um espaço particular às línguas regionais.

Porque estrategicamente a cooperação portuguesa com países nos quais o português desempenha um papel relevante tem de estar sempre presente na nossa forma de investir em termos de educação, de formação e de aprendizagem, a política portuguesa universitária de línguas e de culturas não deverá permanecer alheia a essa vertente, dispondo de

¹⁶ Transcrito de "Qu'est-ce que le Portfolio européen des langues?" In desdobrável do *Conseil de l'Europe, Portfolio européen des langues. Un document du Conseil de l'Europe qui décrit vos compétences en langues*.

planos de estudo que respeitem interesses recíprocos. Não só é importante assegurar cursos de Português Língua Estrangeira a quem quiser ensinar nesses países, mas também devemos estar atentos às suas identidades linguísticas e culturais. No caso da cooperação, porque implica países de outros continentes – uma área de ensino superior que não tardará, por certo, a ser implementada –, as novas tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem desempenharão seguramente um papel de relevo. Elas servirão para "anular" a distância e facilitar os contactos, evitando deslocações de outra forma inevitáveis. Dos professores de línguas, mais uma vez, espera-se que adequem as aulas a esses novos meios para que desse esforço advenham os resultados pretendidos.

Resta-nos pois saber tirar o máximo partido dos cursos livres e não-livres de línguas e outros de que dispomos, institucionais e não institucionais, saber partir para uma troca de ideias, sempre saudável, com outras faculdades congêneres de universidades europeias que se encontram já nesta altura em plena discussão sobre o processo de Bolonha ou com a sua aplicação/adaptação em curso, assim como saber jogar, em defesa da convergência e da harmonização, com núcleos duros de conteúdos – para além dos créditos implicados – que permitam a equiparabilidade de graus. É também recomendável que, tirando partido da flexibilidade e da diversidade expressas, se jogue com o que nos distingue de outros pares – garante da diferença e da identidade –, apostando sempre na qualidade e numa visão estratégica europeia e também mundial em virtude das relações de cooperação com países de outros continentes que temos vindo a manter ao longo dos tempos.

O momento é pois de ampla reflexão e de elaboração de contributos que traduzam uma postura pró-activa face a um processo no qual de uma forma ou de outra já nos encontramos inseridos/envolvidos.

Maria da Graça Pinto (F.L.U.P.)

Bibliografia

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". Conferência 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.
- Corder, C. (1990), *Teaching hard, teaching soft*. Aldershot, Gower. Referido por Lee (2001, p. 2).
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. (1988), "Extension et approfondissement des bilans européens de langage", *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*, II Série, Vol. V – Tomo 1, pp. 157-171.
- Lee, V. (2001), "An experiment with group learning in diversity". (Versão policopiada.) Conferência apresentada no 2nd *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 in Prague, Prague 12-15 September 2001.
- Lemieux, A. (1998), "La gérontagogie ou l'éducation des personnes âgées à l'Université de l'an 2000", in: M. Guirao e M. Sánchez Martínez (orgs.). *La oferta de la gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*, Granada, Universidad de Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 199-234.
- Pinto, M. da G. (2001), "Que (professor de) francês no ensino superior (universitário) de hoje?". Conferência apresentada nas IX^èmes *Rencontres des Enseignants de Français de l'Enseignement Supérieur Portugais*, realizadas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de 1 a 3 de Outubro de 2001, *Intercâmbio*, n.º 11, 2002, pp. 63-78.

Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères: analyse critique du *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Parmi les sujets qui alimentent débats et controverses, en ce moment, il en est un qui soulève nombre de questions et fournit matière à de nombreuses publications: la mondialisation. L'accent est systématiquement mis sur la dimension économique et financière de ce phénomène, sur l'uniformisation technique et l'immédiateté des communications instantanées. Partisans et détracteurs soulignent les avantages et les inconvénients de ce processus multiforme: certains y voient la chance d'un monde nouveau, d'autres le risque d'une oppression sans précédent. Ce qu'on oublie souvent de dire, en revanche, c'est que la mondialisation concerne également au premier chef les rapports entre les cultures et influe sur la manière dont chacune d'elles envisage sa relation avec les autres au travers des individus qui les représentent et les font vivre. On dénonce, à juste titre, le risque d'uniformisation qui menace la création, mais il convient, par contre, de souligner que la mondialisation permet le déploiement inédit d'imaginaires auparavant isolés et stimule l'émergence d'identités dites "métissées" particulièrement originales. C'est que la mondialisation est circulation des êtres et des informations, déplacements de touristes et d'émigrés, échanges et découvertes interculturels plus ou moins pacifiques, plus ou moins conscients, plus ou moins organisés.

Des institutions telles que le Conseil de l'Europe et plus récemment encore, l'Union Européenne, tentent de jouer un rôle de régulateurs de ces flux culturels, de les accompagner, voire de les favoriser au travers d'initiatives telles que l'Année européenne des langues. Mais c'est à un projet du Conseil de l'Europe que je m'intéresse ici: à savoir le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ce document propose d'abord une description détaillée de ce qu'est l'enseignement/apprentissage des langues dans l'état actuel des recherches, il constitue aussi un instrument destiné à faciliter la mobilité personnelle et professionnelle des citoyens européens (notamment à travers la mise en place de curricula linguistiques étalonnés sur un cadre de référence unique pour toutes les langues), il se veut, enfin, un cadre référentiel destiné à orienter les politiques en matières d'apprentissage des langues dans les dif-

férents états membres. On devine l'importance d'un tel ouvrage pour la communauté des didacticiens, des linguistes et des professeurs de langue puisque 47 pays (les 43 membres ainsi que les 4 pays associés ou invités) ont décidé de se doter d'un outil de référence commun investi d'un rôle fédérateur considérable.

Je m'attacherai d'abord à présenter succinctement cet ouvrage de référence, son projet didactique et les souhaits de ses auteurs. Je me pencherai ensuite sur la conception singulière que ces derniers ont des «compétences communicatives» et des «savoirs culturels». J'aurai ainsi l'occasion de montrer que le *Cadre* présente un inventaire très détaillé des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être culturels indispensables à la communication, mais peine, en revanche, à donner une image cohérente de la notion de compétence culturelle pourtant consacrée par la littérature spécialisée. Je m'attarderai enfin sur le concept même de compétence que le *Cadre européen commun de référence*¹ définit en ignorant l'apport essentiel des sciences cognitives de ces vingt dernières années.

1. Le Cadre européen commun de référence: un outil figé ou ouvert?

Quelles que soient l'utilité de ce projet européen et la qualité des équipes internationales attelées depuis de longues années à sa mise au point, cet ouvrage n'en présente pas moins un certain nombre d'inconvénients. L'un d'entre eux est inhérent à toute entreprise de formalisation et de mise en commun, à toute tentative de mise au point d'une norme surtout quand elle se veut internationale. Le *Cadre* peut être considéré comme un travail de fixation, d'immobilisation de la connaissance scientifique en matière d'enseignement/apprentissage des langues vivantes: on décide, un moment donné, d'adopter telle ou telle position en matière de méthodologie, de pédagogie, d'établissement des curricula et des contenus; on prend le parti de figer l'état des connaissances dans ces disciplines et de convenir de normes, de standards qu'on entend recommander sinon imposer à tous les acteurs de l'enseignement des langues: didacticiens, formateurs de formateurs, pro-

¹ Par commodité, étant donné que ce document a fait l'objet d'une double publication (en ligne et chez Hatier), mes appels de note ne renverront pas aux n.° de page, mais bien à la structure du document, commune aux deux versions. Par exemple, *Cadre*, ch. 4, 4.7." se lira ainsi: *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, chapitre 4, point 4.7.

fesseurs de langue, concepteurs de manuels et de tests, responsables d'écoles et des programmes d'échange, mais aussi employeurs, élus, parents et apprenants eux-mêmes. On devine que cette nécessité de figer, de normer, entre en totale contradiction avec la nécessité d'alimenter la réflexion en matière d'enseignement/apprentissage des langues auprès des recherches les plus récentes. Les représentants des états nationaux réunis en Suisse en 1991 qui ont pris l'initiative de mettre sur les rails le groupe d'experts chargés d'élaborer le *Cadre commun européen de référence*, ont bien émis le souhait que «le cadre soit:

- *souple* (on pourra l'adapter à des conditions différentes),
- *ouvert* (il pourra être étendu et affiné),
- *dynamique* (il sera en constante évolution en fonction des feed back apportés par son utilisation [...])." (*Cadre*, ch. 1, 4).

L'intention pour louable qu'elle paraisse, semble peu réaliste: ces trois souhaits pourraient bien demeurer des vœux pieux si on ne s'attachait précisément à analyser les prises de positions des auteurs du *Cadre européen*. C'est donc sur l'invitation même des responsables politiques à l'origine de cet ouvrage que je prends le parti d'analyser la part que ce dernier réserve à l'apprentissage culturel, à ce que la littérature didactique a appris à nommer la "compétence culturelle".

2. Analyse et critique des compétences et savoirs culturels définis dans le *Cadre*

Les auteurs du *Cadre* considèrent qu'afin de communiquer efficacement dans toutes les situations communicatives qu'ils rencontrent, les locuteurs doivent d'abord utiliser "un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure" qu'ils appellent les "compétences générales individuelles" (*Cadre*, ch.4, 4.7.), ainsi que des compétences communicatives. Ils croient utile d'isoler les unes des autres au prétexte que les premières seraient acquises lors d'expériences précédant l'apprentissage de la langue étrangère². Mais l'argument n'est guère recevable sachant d'abord combien il est délicat d'imaginer

² On remarquera, au passage, que cette séparation ne permet pas d'envisager les connaissances et les compétences de communication préalables à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le schéma proposé par le *Cadre* ne prévoit aucune place pour une compétence communicative permettant des transferts d'une langue à l'autre...

des savoirs indépendants de toute activité langagière³; constatant, ensuite, l'incohérence des relations que les auteurs du *Cadre*, eux-mêmes, établissent entre les compétences générales et les compétences communicatives. Ils considèrent en effet parfois ces dernières comme relevant des premières:

l'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement [...] ⁴ (*Cadre*, ch. 3, 3.1.).

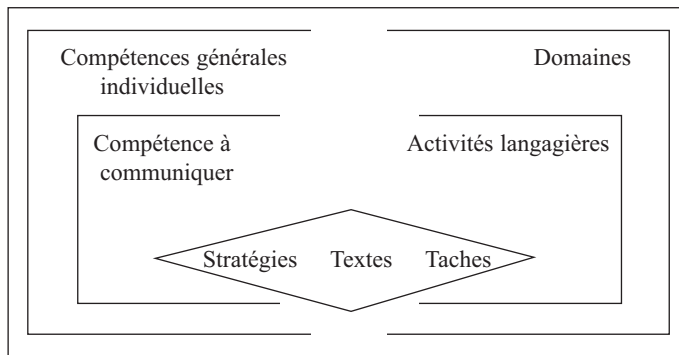
A l'inverse, ils considèrent parfois que ce sont les compétences communicatives qui englobent les compétences générales:

toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer (*Cadre*, ch.4, 4.7.).

Le *Cadre* présente donc séparément et minutieusement les différentes compétences générales puis les compétences communicatives, mais

³ Les auteurs précisent d'ailleurs, eux-mêmes, que la participation à des événements de communication (y compris, bien sûr, ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et long terme" (*Cadre*, ch. 4, 4.7.).

⁴ Le schéma ci-dessous indique que les compétences communicatives sont inféodées aux compétences générales individuelles:



(*Cadre*, ch. 3, fig. 1)

semble ignorer la compétence culturelle pourtant consacrée par la littérature scientifique (Abdallah-Pretceille, 1996, Boyer, 1995, Blondel, 1998, Byram, 1998, Neuner, 1998, etc.). À y regarder de plus près, cependant, on s'aperçoit que, loin d'être négligé, l'apprentissage culturel tient une place importante dans les préoccupations des auteurs du *Cadre* tout en se trouvant complètement disjoint entre les compétences générales (dont relèvent les différents types de savoirs, savoir-faire et savoir-être de nature culturelle⁵) et les compétences communicatives. Celles-ci incluent une composante sociolinguistique non moins culturelle, elle aussi:

[...] la composante sociolinguistique, renvoyant aux *conditions socioculturelles* de l'usage linguistique, est présentée [...] comme articulante en quelque sorte la compétence à communiquer aux autres compétences individuelles. Choix par lequel on voudrait insister sur *l'importance des dimensions culturelles* dans la constitution de la compétence à communiquer. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre *représentants de cultures différentes*, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes⁶ (*Cadre*, ch. 3, 3.2.2.).

⁵ L'inventaire des savoirs identifiés aux compétences générales s'efforce d'être complet et mérite, en cela, de retenir toute notre attention. Nombre d'entre eux sont de nature culturelle. Les auteurs du *Cadre* distinguent:

- les savoirs, c'est-à-dire la culture générale (ou connaissance du monde), le savoir socio-culturel qui concerne la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, les conventions et comportements rituels et la prise de conscience interculturelle;
- les savoir-faire, à savoir les aptitudes pratiques (aptitudes sociales, aptitudes de la vie quotidienne, aptitudes techniques et professionnelles, etc.), les aptitudes et les savoir-faire interculturels (la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel, etc.);
- les savoir-être, c'est-à-dire les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de la personnalité;
- les savoir-apprendre (*Cadre*, ch. 4, 4.7.1.).

⁶ Outre la composante sociolinguistique, les compétences communicatives comprennent également les composantes linguistiques et pragmatiques (*Cadre*, ch. 4, 4.7.2.).

Il est frappant de retrouver ici certains des savoirs à caractère culturel déjà invoqués plus haut dans les compétences générales: normes sociales, règles d'adresse et de politesse, rituels de société, aspect interculturel, etc. Les auteurs du *Cadre* en font d'ailleurs l'aveu: "le langage étant un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté ailleurs pourrait être pris en considération ici [...]" (*Cadre*, ch. 4, 4.7.2.2.). À cet égard, il est frappant de constater à quel point les auteurs du *Cadre* se sentent mal à l'aise devant leur choix d'éclater la compétence culturelle entre les compétences générales et les compétences communicatives: ils n'ont en effet de cesse, par la suite, de les rapprocher, d'établir des passerelles entre les unes et les autres.

3. La notion de compétence dans le Cadre: une approche floue et peu convaincante

On ne voit pas très bien pourquoi l'ensemble des savoirs relevant des compétences générales est mis à l'écart de la compétence communicative donnant ainsi le sentiment qu'il constitue une sorte de réserve de connaissances à la disposition du locuteur, réserve dans laquelle celui-ci puiserait en fonction de ses besoins, mais selon un processus qui demeure obscure. À l'évidence, les auteurs du *Cadre* confondent compétences et connaissances, considérant celles-ci comme des bases de données attendant d'être questionnées... Ils inventorient ainsi des savoirs (notamment culturels) sans expliquer comment ils interviennent dans l'acte communicatif: les savoirs ont dès lors l'air de constituer un ensemble inerte ou qui paraît tel en l'absence d'une conception dynamique de la mobilisation des savoirs par les compétences. Leur conception d'une compétence semble ancienne, antérieure, en tout cas, aux derniers développements de la recherche en sciences cognitives. Ceux-ci nous ont appris ce qu'est une compétence et de quelle manière elle mobilise des savoirs pour résoudre des problèmes communicatifs.

Certes, une compétence réunit avant tout obligatoirement un ensemble de savoirs tels que ceux relevés par Jacques Tardif:

- des connaissances déclaratives (celles qui correspondent à la question "quoi"),
- des connaissances conditionnelles (celles qui correspondent à la question "quand" et, à un plus haut niveau d'expertise cognitive, celles qui correspondent au "pourquoi"),

- et des connaissances procédurales (celles qui correspondent à la question "comment") (Tardif, 1993, 84).

Mais une compétence ne peut se réduire à un ensemble de connaissances: toute nomenclature telle que celle proposée dans le document européen s'expose à laisser dans l'ombre la manière dont les savoirs fonctionnent de façon intégrée dans le système que constitue toute compétence. Le modèle "cumulatif" est précisément celui, élaboré par les behavioristes, contre lequel les cognitivistes se sont inscrits en faux depuis quelques années déjà. S'il n'y a pas addition de savoirs, ce qui permettrait de faire l'économie de ce qui se passe dans la tête de l'individu, il faut alors nécessairement qu'il y ait construction, coordination et puis mobilisation de ces savoirs. Cette idée est justement prise en charge par différents auteurs dans leur définition de la compétence. Nous ne retiendrons ici que celle qui circule le plus souvent parmi les didacticiens des langues, celle énoncée par Jacques Tardif:

la compétence serait [...] un système de connaissances, déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace (Tardif, 1993, 84).

Il semble, en fait, que la clé de l'acquisition de compétences et partant, de tout apprentissage, réside moins dans les structures de savoirs souvent proposés dans les programmes traditionnels que dans la nécessité de soumettre l'apprenant à d'authentiques situations d'apprentissage ayant un caractère problématique (dite aussi "situations-problèmes") qui lui permettent, à la fois, d'intégrer ses connaissances et de les activer. En effet, dit Tardif, "les apprentissages effectués dans un tel cadre augmentent les probabilités de transfert de ce qui est appris et ils assurent que l'élève ait développé la coordination nécessaire des connaissances pour parvenir à un certain niveau de maîtrise, à un certain niveau de compétence" (Tardif, 1993, 84-85).

Les notions de problème et particulièrement de résolution de problème sont étroitement associées par les derniers développements de la psychologie cognitive à celle de compétence (Fabre, 1998, 158 et Poirier-Proulx, 1999, 25-109). Une compétence est cette habilité qui permet à l'individu de résoudre un problème dans une situation précise. Il paraît dès lors pertinent de fonder l'apprentissage d'une langue étrangère sur un dispositif centré sur ce que les pédagogues appellent des

«situations-problèmes". Chaque démarche de résolution permet à l'individu d'accroître sa base de savoirs, de les approfondir et d'établir entre eux des connexions. On comprend mieux dès lors pourquoi il me semble artificiel et maladroit d'isoler un grand nombre de savoirs des compétences communicatives desquelles ils devraient naturellement relever. En organisant le document référentiel autour d'une distinction entre compétences langagières et les différents types de savoirs disciplinaires, les auteurs du Cadre ignorent ainsi la définition cognitiviste de la compétence. Celle-ci suppose une parfaite intégration des connaissances dans les compétences: l'individu communique en langue étrangère en mobilisant ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être en vue de résoudre un problème lié à une situation de communication (Dumortier, 2000, 9-10).

Il convient, en outre, de dénoncer le fait que les experts chargés de l'élaboration du *Cadre de référence* ont utilisé des termes et un système de classement des notions employées qui sont parfaitement hétérogènes. Ils confondent volontiers compétences, connaissances et aptitudes ce qui ne contribue évidemment pas à clarifier leur conception des unes et des autres...⁷

4. Conclusions

On a vu que les experts européens adoptent cette attitude finalement contradictoire d'ignorer la notion même de compétence culturelle tout en ne cessant de souligner l'importance du culturel dans l'apprentissage des langues étrangères, élément culturel dont ils prennent, par ailleurs, la peine de dresser un inventaire très détaillé. J'ai également montré combien leur conception de la compétence semblait archaïque et négligeait les apports essentiels des recherches en sciences cognitives. Ma critique de leur approche hétéroclite des notions de compétence communicative et de savoirs culturels apportés par le *Cadre* peut également se lire comme un plaidoyer en faveur d'une approche psychopédagogique et cognitiviste de l'apprentissage des langues étrangères.

Le lecteur aura compris qu'il n'était nullement question ici de briser la dynamique créée par l'initiative du Conseil de l'Europe. Il ne s'agit pas de condamner le travail qui a été mené depuis de longues

⁷ On a vu qu'ils assimilent les compétences à des sommes de connaissances, mais ils emploient aussi le terme "aptitudes" pour parler des compétences (*Cadre*, ch. 4, 4.7.2.).

années et qui mérite sans doute plus d'un compliment. L'analyse critique que je me suis efforcé de développer visait plus simplement à participer, même modestement, à la réflexion qu'un tel ouvrage doit et désire même susciter. Il faut en effet se rappeler ici que c'est le *Cadre* lui-même qui se conçoit comme un outil de référence non dogmatique, ouvert à l'analyse et suscitant les feed back. La réflexion développée ci-dessus doit dès lors être considérée comme une invitation à exercer l'un des devoirs qui incombe à chaque didacticien, quel que soit le niveau d'enseignement auquel il se consacre: celui d'exercer sa vigilance, sa sagacité et son esprit critique à l'égard de tout document fut-il même européen et conçu par les plus éminents experts. C'est ainsi et ainsi seulement qu'un document tel que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pourra jouer le rôle que les hommes politiques et les experts scientifiques qui en sont les auteurs lui assignent: en se soumettant à l'analyse et à la réflexion de chacun de ses utilisateurs.

Vincent Louis (Université de Liège)

Bibliographie

- Abdallah-Pretchille, M. (1996), "Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication", in: Porcher, L. (éd.), *Cultures, culture...*, n.° spécial du *Français dans le monde*, janvier, 28-38.
- Blondel, A., Briet, G., Colles, L. et alii (1998), *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégie didactique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Boyer, H. (1995), "La compétence ethnosocioculturelle", *Le français dans le monde*, 272, avril, 41-44.
- Byram, M. et Zarate, G. (1998), "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence culturelle", *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, n.° spécial du *Français dans le monde*, juillet, 70-96.
- Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération Culturelle (2000), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, et en ligne (consulté le 15/03/02): http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/.
- Dumortier, J.-L. (2000), "Évaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du cours de français langue première", *Bulletin du CIFEN*, 8, juin, 5-15.

- Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Neuner G. (1998), "Le rôle de la compétence culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes", *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, n.° spécial du *Français dans le monde*, juillet, 97-154.
- Poirier-Proulx, L. (1999), *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tardif, J. (1994) "L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance", in: Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (éd.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions logiques, 73-83.

Pour une démarche contrastive en classe de langue Application à la voix pronominale

Introduction

Lire cet article, même si vous n'êtes pas francophone, ne vous posera aucune difficulté. En effet, je ne ferai que tirer les conséquences d'un constat que nous avons tous déjà posé: *quand nous rencontrons un élément dans une langue étrangère, nous nous mettons à chercher son équivalent dans notre langue maternelle*. Je parle bien du moment de la "découverte", à ce moment précis où une lumière éclaire dans notre esprit la spécificité d'un phonème, la logique d'une structure ou la signification d'un mot. Je tiendrai ici un plaidoyer en faveur d'un enseignement des langues qui reconnaisse cette modalité d'appréhension des réalités nouvelles. Et plus que la reconnaître: qu'il l'exploite, qu'il s'appuie sur elle quand il présente un fait de langue.

À plus forte raison, quand la langue enseignée appartient à la même famille que la langue première de l'apprenant, la démarche comparative se produit avec un tel naturel qu'elle n'affleure même pas toujours à la conscience. Aussi mon étude porte-t-elle sur trois langues, le français, l'espagnol et le portugais, dont l'origine commune a tissé de larges pans de similitudes, certes dans le lexique, mais aussi dans la syntaxe. La comparaison portera sur les constructions syntaxiques comprenant la forme "se" de la voix pronominale. J'encouragerai ici à *explicit*er, dans la classe de langue, les mécanismes de transferts réalisés inconsciemment par les apprenants. J'engagerai à *expliquer* l'origine des interférences plutôt que de les fustiger.

J'argumenterai d'abord en faveur d'une démarche contrastive comprise comme moteur de la cognition; j'appliquerai ensuite ce regard à la voix pronominale et je donnerai enfin quelques propositions didactiques concrètes pour son enseignement.

1. La comparaison entendue comme moteur de la cognition

Combien de fois n'avons-nous pas entendu blâmer l'utilisation de la langue maternelle dans les classes de langue? Combien de techniques ne nous a-t-on enseignées pour éviter le recours à la traduction?

Que d'énergie n'avons-nous déployée en dessins, mimes, paraphrases, mises en contexte d'un mot, avant de voir l'élève noter soigneusement dans son cahier la traduction dans sa langue maternelle? Ici au Portugal, où j'enseigne le français, au milieu d'une explication ardue, les élèves me regardent parfois, amusés: "Ne vous fatiguez pas, le mot est transparent". Ils veulent dire par là que ce mot existe dans leur langue sous une forme phonétique presque identique et qu'il y revêt le même sens. Et nous-mêmes, quand nous apprenons aujourd'hui une troisième, quatrième, xième langue étrangère, pouvons-nous concevoir d'appréhender une structure sans la comparer, pour la comprendre, à une structure équivalente dans les langues que nous connaissons?

Les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère diffèrent radicalement de ceux de la langue première. Tout adulte, en grandissant, a patiemment agencé les réalités de son univers dans les catégories, les concepts et les mots de sa langue maternelle. Ce découpage du réel est tellement ancré dans son esprit que l'enchaînement des actions et l'organisation des idées dans sa langue et dans sa culture lui paraissent évidents et uniques. Il semblerait même que l'organisation du monde par l'enfant en fonction des mots, c'est-à-dire des catégories, de sa langue première laisse des traces physiques dans l'organisation des neurones de son cerveau (Wokush, 1999).

Quand nous enregistrons, par la suite, les informations d'une nouvelle langue, la feuille sur laquelle elles s'impriment n'est donc pas vierge. Nous sommes condamnés, à l'âge adulte, à faire passer toute donnée nouvelle par le crible des informations que nous avons déjà organisées. Face à une nouvelle langue autant que face à une nouvelle culture, une grille de lecture s'impose à nous: le monde que nous qualifions de "normal" est celui de nos origines. Nous en sommes dès lors réduits à situer les mondes ultérieurs rencontrés par rapport à la structuration opérée dans notre univers premier.

Il va de soi que c'est en voyageant que l'on prend conscience de la spécificité de sa culture d'origine. La définition de l'identité procède en effet par négativité: je sais qui je suis en rencontrant des gens que je ne suis pas. Tant que je n'ai vu personne agir autrement que moi, je ne prends pas conscience de l'originalité de mes comportements. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'opération de comparaison permet un regard nouveau sur les modalités de sa propre langue. Comprendre l'autre *implique* un mouvement dialectique entre les logiques de l'idiome rencontré et les rouages inconscients de son propre parler. Autrement dit, découvrir une langue, c'est redécouvrir la sienne.

Je vous entends déjà soulever la faille de mon raisonnement. Le va-et-vient constant entre les deux systèmes, me direz-vous, empêche une imprégnation de l'univers linguistique visé. Pire même, les terribles faux-amis sèmeront chez les élèves un trouble tel que seule une immersion totale pourrait en venir à bout. Il faut ici distinguer la notion d'interférence de la notion de transfert. En termes psychologiques, l'interférence est l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre; le transfert, l'effet *positif* d'un apprentissage sur un autre. En termes linguistiques, l'interférence est l'utilisation à mauvais escient d'éléments d'une langue dans une autre; le transfert, l'utilisation à *bon escient* d'éléments d'une langue dans une autre (Debyser, 1970, 31).

Je suis convaincu qu'un des terrains d'action de l'enseignant de langue consiste à renforcer les transferts et à relever les interférences. Pour éviter la confusion suscitée par une paire de faux-amis, il faut qu'un jour il dise, explicitement, le danger d'interférence. Parallèlement, celui qui enseigne à chercher dans la langue maternelle pour deviner le sens d'une proposition ou d'un mot étrangers, c'est-à-dire qui engage à opérer un transfert, travaille pour *l'autonomie* de l'apprenant.

Quelles conséquences didactiques découlent d'un tel postulat d'apprentissage? Quelles pratiques de classe en retirer? Une méthode fut présentée en janvier 2000 par le Professeur Stegmann de l'université de Francfort (Stegmann, 2000, 447). Il propose dans *EuroComRom* un recours systématique à la possibilité de transfert offerte entre les langues de la même famille romane. Face à une langue étrangère, dit-il, on ne part pas de zéro: on connaît déjà toute une série de traits de cette langue parce que ces mêmes éléments existent dans notre langue maternelle. Sa méthode présente un recueil de documents authentiques, dans lesquels les apprenants sont invités à rechercher, à la manière d'un chercheur d'or, les *pépites* qui lui permettront de dévoiler le sens d'un texte. Ces pépites, ce sont les traits reconnaissables à travers les différents idiomes. Le document sera passé au crible successivement de sept "passoires" du chercheur d'or.¹

¹ L'apprenant recherchera d'abord, méthodique, le vocabulaire international, puis le vocabulaire panroman. Ce sont les deux premières "passoires", consacrées au lexique. Il cherchera ensuite la correspondance des phonèmes, puis l'équivalence des graphies entre la langue du document et la (ou les) langues qu'il connaît. Il décèlera aussi les types syntaxiques et morphologiques communs et il repérera enfin les préfixes et suffixes internationaux éclairants.

Les connaissances savantes de la linguistique comparée des langues romanes trouvent dans cette méthode une transposition et une efficacité didactique. Elles sont combinées avec les objectifs des méthodes communicatives: la structuration linguistique est subordonnée au *désir* de comprendre un document. Et plus qu'apprendre, l'élève apprend à apprendre.

La démarche contrastive peut ainsi s'opérer à divers moments de la classe de langue. En témoigne cette rapide typologie d'exercices. En matière de phonétique, tout d'abord, il est normal qu'un élève, au début de l'apprentissage, n'identifie que les phonèmes qu'il connaît déjà. Pour discriminer, et produire ensuite ces sons, pourquoi ne pas lui indiquer les lieux où se rapprochent et s'éloignent les deux systèmes? Quoi de plus éclairant, par exemple, pour faire prononcer à un hispanophone le [z] de *rose*, phonème inexistant en espagnol, que de souligner la présence d'un [z] dans son esp. *desde*. On enseigne donc ici en montrant simplement à l'élève ce qu'il sait déjà.

Les exercices de drill se justifient aussi, à un moment donné de l'apprentissage, pour fixer des structures propres à la langue cible inexistantes dans la langue première. Par ailleurs, certains manuels² se sont donné pour tâche d'accoler systématiquement, afin de mieux les faire distinguer, des éléments sujets à confusion, telles que des constructions verbales semblables jusqu'à un certain point ou un lexique dont la parenté formelle est susceptible d'entraîner quelque équivoque.

Des exercices de traduction enfin, ne sont dans cette optique pas aussi désuets qu'on pourrait le penser. La traduction envisagée comme fin en soi pourrait se substituer à un simple moyen de vérifier la compréhension. Il s'agirait ici confronter les langues en présence sur la structure qu'elles utilisent pour signifier un même sens. Mais n'est-ce pas là une démarche naturelle, que de s'étonner de la différence entre les tours auxquelles deux langues recourent pour signifier une même idée? Vous l'aurez compris, la démarche contrastive gagnerait à occuper dans les classes de langues la place qu'elle occupe déjà dans la tête de tout élève curieux.

² Par exemple, Desmet, P., Klein, J.R. et Lamiroy, B. (1996), *Vous dites?! Répertoire d'erreurs courantes en français chez les néerlandophones*, Leuven, Acco.

2. Application à la voix pronominale

L'application que je proposerai porte sur la voix pronominale en français, espagnol et portugais. On présente souvent le "se" portugais, espagnol (ou italien) comme des équivalents du "on" français. L'objectif de mon analyse a été de montrer que ce détour par le pronom impersonnel de la troisième personne (*on*) occulte le parallélisme entre les "se" des différentes langues. Autrement dit, j'ai cherché à montrer que l'usage des "se" se recoupent largement à travers la partie étudiée de la Romania. Je ne dis pas que "on" ne traduise pas les "se" des autres langues. Je prétends seulement qu'il est souvent possible, pour comprendre les "se" des autres, de se référer à un "se" de sa propre langue.

La première étape consiste à *décrire* l'utilisation de la forme "se" dans les langues étudiées, avec l'espoir qu'une meilleure compréhension de son emploi aide pour son enseignement. Parmi les différentes descriptions que propose la littérature consacrée à ce sujet, j'ai cherché celle qui autorise une grille de lecture unitaire pour les trois "se". J'ai également privilégié les cadres explicatifs qui optaient pour des critères formels plutôt que sémantiques afin de distinguer entre les différents emplois de la forme. En effet, dans l'enseignement d'une langue étrangère, les structures que découvrent les apprenants sont avant tout identifiées par la forme qu'elles revêtent, c'est-à-dire par la succession des mots dans la proposition, c'est-à-dire encore par l'organisation syntaxique, dans ce cas, des constructions pronominales. C'est ainsi que j'ai abouti à cette grille d'analyse, regard unique posé sur les trois langues romanes.³

Ce tableau répartit les constructions verbales comprenant la forme "se" en cinq catégories. La première regroupe les propositions comprenant un sujet, la forme "se", un verbe transitif et pas de complément direct: *Des maisons se construisent*. Le sujet est inanimé et il est en général le patient de l'action exprimée par le sujet. L'effet de sens produit est le passif. Une proposition tout entière peut occuper la fonction de sujet: *Se cuenta que...* Le verbe reste alors bien sûr au singulier. Il existe dans ce cas un équivalent en français (*Il se raconte que...*) mais il faut alors faire apparaître le "il" impersonnel.

³ Elle est inspirée des publications du Professeur Ludo Melis, de l'université de Leuven.

Classes	Paramètres formels	Espagnol	Portugais	Français	Dénomination
1	+sujet, -COD, Verbe transitif, Sujet inanimé	Se construyen casas. Se cuenta que...	Constroem-se casas. Conta-se que...	De maisons se construisent. (Il se raconte que...)	objectives
2	+sujet, -COD, Verbe transitif, Sujet animé	Juan se lava. Juan y Pedro se felicitan.	O João lava-se. O João e o Pedro felicitam-se.	Jean se lave. Jean et Pierre se félicitent.	Constructions subjectives
3	+sujet, -COD, verbe essentiel- lement pronomi- nal ou intransitif	Juan se arrepiente. Juan se va	O João arrepende-se. O João vai-se embora.	Jean se repent. Jean s'en va.	Emplois hors-système
4	+sujet, +COD, Verbe transitif. Se = COI	Juan se regala un coche.	O João oferece-se um carro.	Jean s'offre une voiture.	Constructions datives
5	-sujet	Se habla de literatura.	Fala-se de literatura.	/	/

La deuxième classe se compose de constructions formellement semblables à celles de la première (sujet, forme "se", verbe transitif, pas de complément direct) mais le sujet est animé: *Juan se lava*. Ce sont les énoncés où l'on trouvera les effets de sens réfléchis et réciproques. La troisième catégorie est constituée de cas souvent difficiles à classer, où l'on rencontre un sujet suivi de la forme "se" et d'un verbe qui n'existe que sous une forme pronominale (*Jean se repent*) ou d'un verbe intransitif (*Jean s'en va*). Cette classe se caractérise par la "non-transitivité" du verbe.

Les "se" de la quatrième classe présentent la particularité d'occuper la fonction de complément indirect: *Jean s'offre une voiture*. Le verbe est transitif et il est suivi cette fois d'un complément direct. La cinquième classe n'existe que dans les langues de la Péninsule ibérique: elle concerne ces constructions, tellement bizarres pour un francophone, qui ne comportent pas de sujet: *Se habla de literatura*. Il serait aberrant de soutenir que les "se" de cette classe 5 occupent la fonction de régent – c'est-à-dire d'actant qui régit l'accord du verbe. Le "se" étant une forme atone, il ne peut fonctionner comme régent de façon autonome. Le pronom impersonnel qui peut occuper cette place en espagnol est "uno", que l'on ne peut pas permuter avec "se". Cette classe se caractérise donc par son absence de sujet.

La deuxième étape de mon propos, après cette description théorique, consiste à soumettre cette grille de lecture à l'épreuve de la réalité langagière. Est-ce que tous les cas que nous rencontrerons dans des productions authentiques rentreront dans ce tableau étroit? C'est ce que j'ai voulu vérifier en analysant un corpus d'environ 200 "se" pour chaque langue. Il fallut parfois durcir les frontières entre les classes, en privilégiant les critères formels là où l'effet de sens attendu n'apparaissait pas.

Toutes les occurrences de "se", issues de trois textes⁴ (un pour chaque langue) du même genre littéraire (le roman) et de la même époque (le milieu du XX^e siècle) furent réparties dans les cinq classes. Le constat que j'ai posé ne s'exprime bien que par un graphique.

⁴ Il s'agit des deux cents premiers "se" de *La peste* d'Albert Camus pour le français, de *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela pour l'espagnol et de *Apelo da noite* de Vergílio Ferreira pour le portugais.

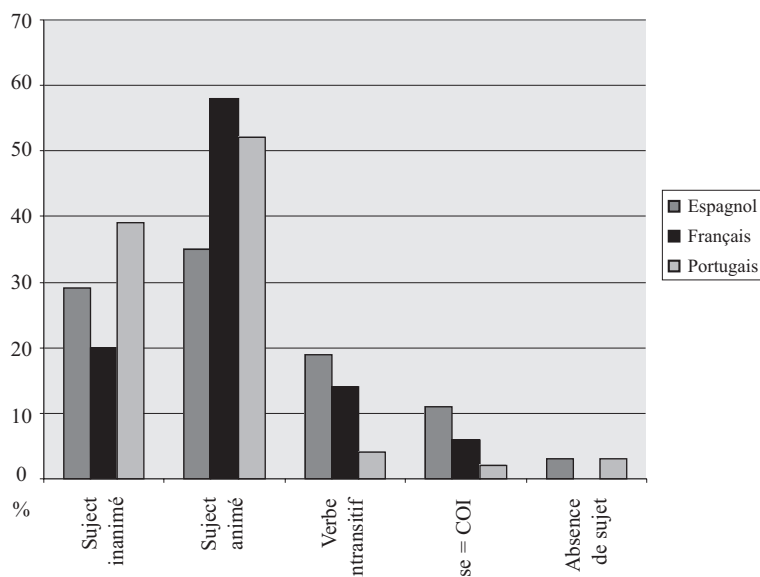


Fig.1. Répartition par classe des se espagnols, français et portugais

Il apparaît que les "se" des trois langues se répartissent dans leurs classes de façon globalement similaire. La classe 2, à sujet animé et effet de sens généralement réfléchi ou réciproque, est la classe la plus fournie: elle concerne plus d'une phrase sur deux en français et en portugais, une phrase sur trois en espagnol. La classe 1, à sujet inanimé et effet de sens généralement passif, apparaît en deuxième position sur ce tableau de fréquence pour chacune des langues. Viennent ensuite les classes 3 puis 4, auxquelles l'espagnol recourt plus souvent que le français et le portugais. La classe 5 enfin n'est bien sûr rencontrée que dans les langues de la Péninsule, où elles représentent un pourcentage extrêmement limité des occurrences.

De ce tableau de fréquence, on peut déjà tirer quelques conséquences didactiques. Les structures les plus utiles à connaître s'avèrent celles des classes 1 et 2. Si l'on commence par présenter la voix pronominal dans des énoncés appartenant à la classe 5, du type "Se optó por esa solución" ou "Se vive bien aquí", on suggérera dangereusement une stricte équivalence entre "se" et "on". Pourquoi ne pas commencer plutôt par actionner la faculté de transfert, dans les classes 1 et 2, et ensuite seulement, lorsque l'on rencontrera une construction du type 5,

expliciter ce point spécifique différentiel? Pourquoi faire le détour par "on" alors que les constructions avec "se" présentent dans les trois langues une telle ressemblance?

Maintenant se pose la question de la fréquence de la possibilité de transfert. Une phrase comprenant la forme "se", rencontrée dans une langue étrangère, se laissera-t-elle toujours traduire par une phrase comprenant le même "se" dans sa langue maternelle? Les phrases d'une classe donnée, dans l'une des langues, offriront-elles toutes une transparence syntaxique⁵ pour un locuteur d'une des autres langues? Ou ne se laisseront-elles deviner que dans une certaine proportion par référence à une structure identique en langue maternelle?

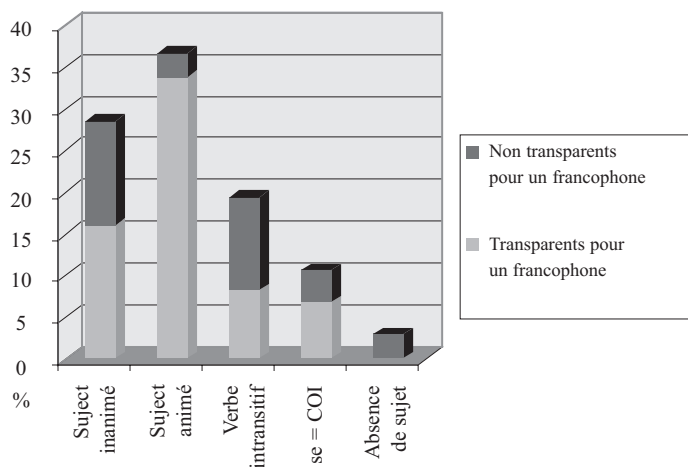


Fig. 2. Transparence des se espagnols pour un francophone.

Comme le montre ce graphique, des occurrences espagnoles appartenant à une même classe peuvent être transparentes ou pas pour un francophone: les phrases des classes 1, 3 et 4 autorisent le transfert environ une fois sur deux. Cependant – bonne nouvelle! – la classe la plus fournie (la classe 2) est précisément celle qui connaît presque toujours un équivalent français. Naturellement, aucun des cas de la classe 5 (du

⁵ J'entends par "transparence syntaxique" la possibilité dont dispose le lecteur de se référer à une structure parallèle existant dans sa langue maternelle. Par exemple, "Jean se lave" se superpose mot à mot à "Juan se lava".

type "*Se habla de literatura*") ne permettront à un francophone d'effectuer un transfert, puisque cette catégorie n'existe pas en français.

Pour quelles raisons certaines phrases espagnoles sont-elles "opaques" pour un francophone? Je présenterai ici quatre de ces causes – que l'on retrouve dans toutes les classes. Premièrement, un complément indirect peut empêcher le parallélisme formel, comme dans par exemple, *Yo miraba para el vientre de Lola; no se le notaba nada* (Cela). *Nada* est un sujet inanimé, *notar* est un verbe transitif, il n'y a pas de complément direct: cette phrase appartient donc à la classe 1. Mais elle n'est pas transparente car on ne peut pas dire en français **Rien ne se lui remarquait*. Tandis que, sans le pronom personnel régime indirect, on aurait pu se référer à *Rien ne se remarquait*. La deuxième cause qui entrave le parallélisme, c'est la présence d'une proposition tout entière en fonction de sujet, comme dans par exemple *Se veía que le volvía la salud* (Cela). Pour garder le "se" en français, on est obligé de se référer à une structure où apparaît le "il" impersonnel: *Il se voyait que la santé lui revenait*. Ce parallélisme n'étant pas d'un support immédiat pour la compréhension, j'ai considéré opaques les phrases de ce type. La troisième raison est tout simplement lexicale, dans par exemple *En el pueblo nadie se hubiera atrevido a decirme la mitad* (Cela). *Atreverse* est un verbe essentiellement pronominal dont il n'existe pas d'équivalent français, auquel se référer, qui soit pronominal. Enfin, un "se" intégré dans une expression idiomatique, dans par exemple *Tenía un humor que se daba a todos los diablos* (Cela) est certes syntaxiquement transparent – on peut mobiliser **Elle avait un humour qui se donnait à tous les diables* – mais ce parallélisme ne présente aucune utilité puisque l'expression n'existe pas en français.

Voyons maintenant la fréquence de la transparence, pour un locuteur espagnol, des propositions françaises de la voix pronominale à la troisième personne. Le graphique des "se" français ne comporte, comme annoncé, que quatre classes.

Dans ce sens-ci, les résultats encourageront l'enseignant de FLE: la quasi totalité des occurrences francophones s'avèrent transparentes pour un hispanophone. Les quelques cas opaques le sont pour des raisons lexicales: *La peste. Le mot contenait (...) une longue suite d'images extraordinaires qui ne s'accordaient pas avec cette ville jaune et grise* (Camus). L'apprenant espagnol ne pourra solliciter la connaissance dans sa langue d'un verbe pronominal de même sens que s'accorder.

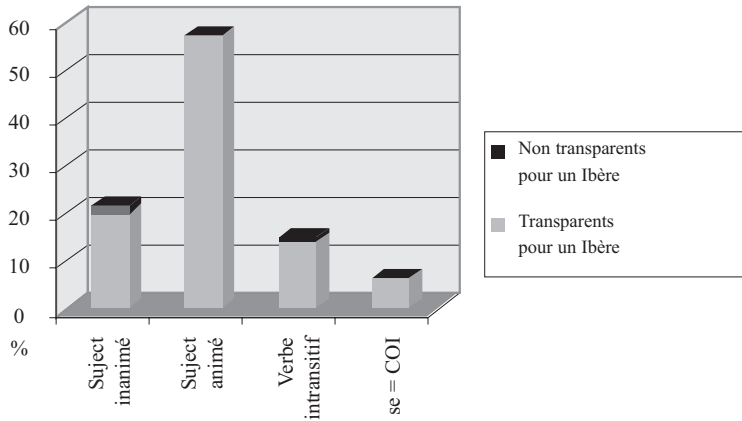


Fig. 3. Transparence des *se* français pour un hispanophone

Récemment, j'ai posé le regard d'un francophone sur les "se" portugais issus d'un roman de Vergílio Ferreira.. Comme le montre ce graphique-ci, le parallélisme est permis de façon très régulière.

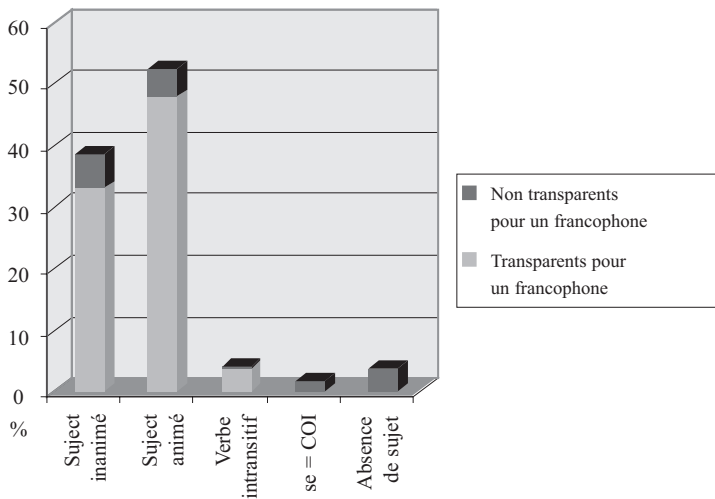


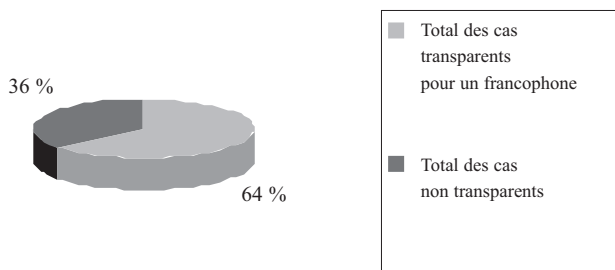
Fig. 4. Transparence des *se* portugais pour un francophone

Les causes qui entravent la transparence sont les mêmes qu'en espagnol. Par exemple, *insinuara-se-lhe um profundo bem-estar nos*

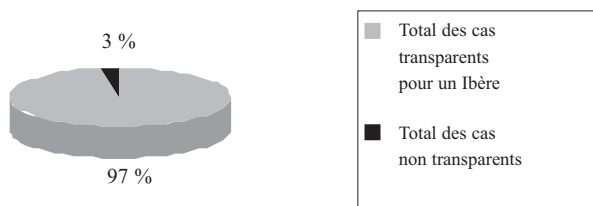
olhos (Ferreira) ne peut se rapprocher de **Un profond bien-être se lui était insinué dans les yeux*. Par contre, en l'absence du complément indirect, apparaîtrait la référence à *Un profond bien-être s'était insinué dans ses yeux*. De même, une raison lexicale empêche *Reis, imperadores temiam esquecer-se de pensar (...)* (Ferreira) d'être identifié: *esquecer-se* ne connaît pas d'équivalent pronominal en français.

En résumé, les schémas suivants donnent une vue synthétique du "degré de facilité" avec lequel un apprenant raccrochera une proposition étrangère à une structure qu'il connaît dans sa langue maternelle. Entre l'espagnol et le portugais, la fréquence de la transparence reste à étudier.

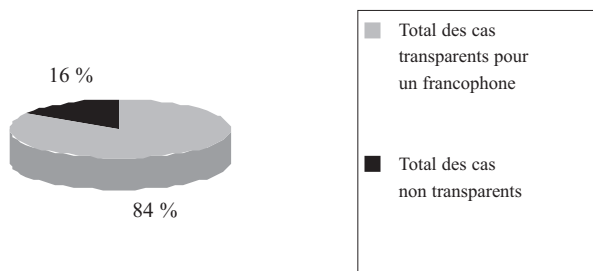
Espagnol



Français



Portugais



3. Propositions didactiques

Toutes ces considérations resteraient vaines si elles ne donnaient lieu à quelque pratique de classe. C'est pourquoi je proposerai pour terminer une séquence de français langue étrangère prévue pour environ quatre heures de cours. Elle est destinée à un public hispanophone ou lusophone de niveau intermédiaire en français. L'objectif visé est double. D'une part, un objectif linguistique: permettre une compréhension ainsi qu'une production des différentes structures incluant la forme "se" en français; d'autre part, un objectif communicatif: faire distinguer et utiliser différents *actes de langages* qui se réalisent par le recours à une construction avec "se".

Dans un premier temps, une phase de repérages s'impose. On pourrait soumettre aux élèves un recueil de documents qui présentent la forme "se". Par exemple des publicités, des emballages d'aliments⁶, des titres de journaux ou encore la photo d'un homme se regardant dans un miroir susciteront des emplois du "se". On y ajouterait ce petit texte truffé de "se" intitulé *Rêve ou cauchemar*.

Tous les matins, c'est le même supplice. Aujourd'hui encore, quand Julie se réveille, à huit heures moins le quart, elle ne parvient pas à se convaincre de se lever. Aujourd'hui comme tous les autres jours, elle se dit que rien ne presse et qu'elle peut donc se rendormir pour quelques minutes... Elle se met à penser à la journée qui l'attend... La course pour se rendre à la station, les lumières du métro qui se voient pendant qu'il est encore loin, le bruit qui s'entend de plus en plus fort lorsque la rame approche... Puis les portes qui s'ouvrent, la foule qui s'engouffre dans les wagons... Perdus dans leurs pensées, ses voisins ne se donnent pas même un regard. De plus en plus nombreux, les passagers se serrent, se poussent, s'étouffent... Parfois, quelqu'un s'évanouit. Personne ne s'en rend compte. "Quelqu'un d'autre s'en occupera", se disent le voyageurs. Arrivés à destination, ils se précipitent tous ensemble vers la sortie, se dispersent dans les rues et leur course, épuisée, ne s'arrête jamais. Julie se réveille en sursaut. Elle se souvient tout à coup qu'aujourd'hui, c'est dimanche! Elle se lève toute réjouie, se prépare un petit déjeuner délicieux et s'en va, détendue, rendre visite à son ami qui habite tout près de chez elle... à peine à quelques stations de métro...! Finalement, s'avoue-t-elle en s'asseyant, le métro a aussi ses bons côtés!

⁶ Ouvert, le jus d'orange se conserve encore trois jours au réfrigérateur!

Chaque fois qu'un élève relève un "se", l'enseignant le placera dans une des quatre colonnes tracées au tableau. Arrive alors la phase de décontextualisation, au cours de laquelle on cherchera un titre pour décrire l'unité de chacune des colonnes. Ce sont bien sûr les quatre classes du français qui apparaîtront. C'est à ce moment de conceptualisation que l'on peut introduire notre éclairage contrastif par la question "Ces catégories existent-elles dans votre langue?" Une fois que les quatre colonnes auront trouvé leur représentant espagnol, on mettrait l'élève au défi de trouver un cas dans sa langue qui ne rentre pas dans le tableau: on attend ici les constructions sans sujet. On remarquera donc que la langue française ne connaît pas ce cinquième type de construction. Cette phase de conceptualisation se terminerait par des exercices de drill pour fixer les différences de construction entre les classes 2, 1 et 3 et 4, selon leur ordre de fréquence d'apparition.

On chercherait, dans une troisième phase, à recontextualiser l'utilisation de ces structures, en production cette fois. Le premier exercice porte sur la classe 2, la plus utile à connaître et la plus facile à utiliser. On demande à un élève de mimer en silence le rituel du matin et à un autre élève de commenter chaque action. On peut varier le procédé en demandant au mimeur de ne représenter que les actions qui lui sont commandées par le narrateur. L'objectif est ici d'activer la mémoire du corps en associant une structure à un geste. En effet, l'élève ne peut se *mouvoir* que s'il comprend l'injonction qui lui est adressée.

On pourrait se livrer, pour terminer, à un exercice qui porte sur l'emploi de la classe 1 et sur un acte de parole, *définir un usage*, dont cette classe 1 est une des réalisations linguistiques⁷. Le petit jeu traditionnel consistant à deviner la nature d'un objet caché pourrait introduire cette structure, à travers l'utilisation de questions du type "Ça se mange?", "Ça se fabrique en Belgique?", "Ça se trouve dans la cuisine?". Après ce temps ludique, on mènerait une discussion visant à confronter les usages entre les différentes cultures représentées dans la classe. On serait amené à utiliser des structures de la classe 1 dans des énoncés comme "Dans votre pays, est-ce que cela se fait de téléphoner chez quelqu'un après dix heures du soir?", ou bien "Les cours se donnent à la même heure qu'ici?" La comparaison syntaxique se double d'une confrontation culturelle!

⁷ Cette idée vient de Courtyllon, J. et Raillard, S. (1982), *Archipel I*, Paris, Didier, p. 125.

Comme devoir à domicile, on demanderait la rédaction d'une publicité⁸ qui vante le mérite d'un produit et décrit son fonctionnement. On recommanderait l'utilisation de ces verbes pronominaux ou d'autres: *Il s'agit de, s'amuser, se détendre, se délecter, s'utiliser, se reposer, ne pas se tromper, s'offrir des vacances,...* Au cours suivant, bien sûr, les élèves seraient invités à "vendre" leur produit devant la classe et à "acheter", en se justifiant, le produit le plus convaincant.

Conclusion

Cette démarche peut paraître en contradiction avec la primauté accordée, depuis les années 80, à la communication. Il n'en est rien. Il ne s'agit pas d'un retour en arrière, dans l'histoire des méthodologies, à une centration sur la grammaire et la traduction. Simplement, on ne renie plus les apports des méthodes antérieures, traditionnelles, orales ou structuro-globales. Il s'agit, à un moment de l'apprentissage, de prendre comme objet la distance qui sépare deux systèmes linguistiques. La conceptualisation (nécessaire pour comparer les structures) n'est proposée que comme réponse au besoin de comprendre un document authentique.

Comparer la langue cible avec la langue connue par l'apprenant revient finalement à renforcer l'apprenant dans son réflexe naturel de regarder le monde au travers des lunettes du savoir qu'il a déjà acquis. Or, faire prendre conscience à un élève de ce qu'il sait déjà, ce n'est rien d'autre que de la maïeutique! Cette démarche socratique conditionne le regard à porter sur la "faute": l'erreur n'est pas conçue comme une atteinte, sévèrement réprimée, à l'intégrité de la langue mais comme l'indicateur d'une interférence qui justifie dès lors d'être à ce moment objectivée.

Cette étude se caractérise par sa valeur d'exemple. Chaque fois que l'on envisage un point de langue, c'est l'occasion de le confronter à son homologue dans la langue maternelle des élèves. Le paradigme des déterminants possessifs français, par exemple, pose problème pour un lusophone. Pourquoi ne pas accoler clairement les tableaux des différentes formes du possessif dans l'une et dans l'autre langue? Les expressions idiomatiques, elles aussi, se prêteraient à une comparaison systématique, plutôt que de d'imposer l'étude d'interminables listes monolingues.

Gaétan de Saint Moulin (Université de Lisbonne)

⁸ Cette idée vient de Capelle, G. et Grellet, Fr. (1982), *C'est facile à dire! Recueil d'exercices de grammaire et d'actes de parole*, Paris, Hatier, p.58.

Bibliographie

Sur la linguistique contrastive et la compréhension multilingue

Actes du colloque. L'intercompréhension des langues latines: vers une systématisation des compétences? organisé par l'Union latine, la Direction de la Promotion et de l'Enseignement des Langues et tenu au Pôle universitaire Léonard de Vinci-Paris La Défense, le 20 octobre 1999, publiés par l'Union latine, Paris, juin 2000.

Actes du Colloque. La compréhension multilingue en Europe, tenu à Bruxelles, sous l'égide de la Commission européenne, les 10 et 11 mars 1997, Slodzian, M. et Souillot, J., Paris, Centre de Recherche en Ingénierie multilingue (CRIM) de l'Institut National des Langues et Civilisation Orientales (INALCO), 1997.

Blanche-Benveniste, Cl. et Valli, A. (1997), *Le français dans le monde. L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, numéro spécial.

Blanche-Benveniste, Cl. (2001), "L'intercompréhension des langues romanes", in: Colles, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C., sous la dir. de, *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp.455-463.

Dabène, L. (1975), "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines)", *Langages*, n.°39, Paris, Didier Larousse, pp.51-65.

Debyser, Fr. (1970), "La linguistique contrastive et les interférences", *Langue française*, n.° 8, pp. 31-63.

Debyser, Fr. et Pottier, B. (1971), *Le français dans le monde. Comparaison des langues et enseignement du français*, n.° 79.

Stegmann, T. (2001), "Le plurilinguisme réceptif à travers la méthode Euro-Com", in: Colles, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C., *op.cit.*, pp. 447-454.

Van Overbeke, M. (1972), *Introduction au problème du bilinguisme*, Paris, Nathan-Bruxelles, Labor, coll.Langues et culture.

Wokusch, S. (1999), "Comment apprend-on une autre langue ?... Ce que les théories d'acquisition expliquent et ce qu'elles n'expliquent pas", in: Wokusch, S. et Bonnet, Cl., *Une école pour les langues: expériences, réflexions, propositions*, Lausanne, Loisirs et Pédagogie.

Sur la forme "se"

- De Kock, J. et Gomez Molina, C. (1990), *Gramática española: enseñanza e investigación, II.2. Las formas pronominales del verbo y la pasiva*, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Grevisse, M. et Gooses, A. (1993), *Le bon usage*, 13e éd., Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, pp. 1132-1144.
- Hagis, B.M. (1971), "Verbes réfléchis ou verbes pronominaux ?", *Le français dans le monde*, n.º 81.
- Melis, L. (1990), *La voie[sic] pronominale. La systématique des tours pronominaux en français moderne*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, coll. Champs linguistiques.
- Melis, L. (1990), "Variations sur une typologie: le classement des tours pronominaux dans la tradition grammaticale française des XIX^e et XX^e siècles", *Travaux de linguistique et de philologie*, Paris, Klincksieck.
- Melis, L. (1996), "Las construcciones pronominales del verbo en francés y en español: una comparación entre dos sistemas lingüísticos cercanos" in: De Kock, J., Delbecque, N., Melis, L., Rodrigues Gómez, J.L. y Roegiest, E., *Gramática española: enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos. Lingüística contrastiva*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 159-211.
- Molina Redondo, J.A. (1974), *Usos de "se" Cuestiones sintácticas y léxicas*, Madrid, Sociedad general española de librería.
- Gómez Torrego, L. (1996), *Valores gramaticales de "se"*, Madrid, Arco Libros.

Méthodes

- Blanche-Benveniste, Cl., Valli, A. et al. (1997), *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Aix-en-Provence, Salamanque, Rome et Lisbonne, Ed. Papier.
- Blondel, A., Briet, G., Collès, L., Destercke, L., Sekhvat, A. (1998), *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot, 1998, coll. Stratégies.
- Klein, H. et Stegmann, T. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprache sofort lesen können*, Aachen, Shaker Verlag.

Words and Beyond – The Phonetic Channel in Communication

1. Introduction

The teaching of a language is, to a large part, still based on written language rather than on the spoken language. Thus, very often, questions of *speaking* a language plays the role of "cinderella" in language teaching. However, there is not much disagreement that the most natural way to communicate with one other is through *spoken* communication. In consequence there is a vital need to teach talking and listening in addition to reading and writing (see e.g. Watts, 2000).

Though, there is an essential difference between speaking and writing, many people think of sound segments as just spoken forms of letters. So, the first question raised here is: what is the nature of *spoken* words in contrast to *written* words?

A further common assumption is that the verbal content of language represents the core of communication. How communicative information goes far beyond the verbal message in speech is consequently ignored. So, the second question deals with the nature of spoken words and what lies beyond the *words* while speaking.

The second half of the article aims at the implications for language teaching, taking into account the phonetic nature of spoken interaction as the most natural form of communication. Integrating phonetic knowledge and phonetic practice into language teaching covers a wide area. It starts with making learners aware of the importance of phonetic and phonological questions, and ends with the mastering of newly acquired articulation patterns in spontaneous conversation. The conclusion expresses four wishes, addressed to different groups involved in language teaching.

2. Basic differences between speech and writing

2.1. Manipulating text vs. manipulating speech

In order to show the differences between the basic segments of speech and those of writing the reader is invited to play the following game

which s/he may perhaps already know. Let us assume that the basic segments are phonemes in speaking (or a corresponding unit of this size) and letters and other characters in writing. Do vowels or do consonants contribute more to the understanding of words and sentences?

We manipulate a text – in our case an English sentence – so that we remove all consonant letters, replace them with a space, so that only the vowels are left. The resulting "vowel-only" version of the selected English sentence would look like this:

- (1) e ea e oea o o o o: a e ou y i e o i i a e u y e i
e a e oo.

Trying to read this will probably fail to get the message. Now we manipulate the same sentence so that we remove all vowel letters, replace them with a space, so that only the consonants are left. The resulting "consonants-only" version would look like this:

- (2) Th w th r f r c st f r t m r r w: r th r cl d n th m r n ng w th f w
s nn sp lls n th ft rn n.

With some minor difficulties, you will probably cope with reading and understanding it. The complete sentence looks like this:

- (3) The weather forecast for tomorrow: rather cloudy in the morning
with a few sunny spells in the afternoon.

The summary so far is that in *written* English sentences, vowels bear less information than consonants.

If the assumption is correct that sound segments are roughly spoken letters then we would expect similar results with a speech file manipulation.

Since this article uses the written medium there is no possibility to demonstrate the audio examples which are, of course, at the heart of such an article. It is not very striking to only read the arguments – listening to examples is more convincing. Therefore the reader is referred to the world wide web to get access to audio examples: <http://www.coli.uni-sb.de/~trouvain/porto.html>.

The speech files are as follows. First there is a natural recording of sentence (3) by a female speaker (audio example 1). Second, all portions in this speech file which were identified as representing vowels were replaced by silence using a standard speech editor. The resulting "consonant-only" speech file (audio example 2) consists consequently of silences (the former vowel portions), the consonant portions and the two breath pauses. Third, a similar procedure was applied to get a spoken "vowel-only" version: all portions from the original speech file

which were identified as representing consonants were replaced by silence. So, audio example 3 consists of the vowel portions, silences (the former consonant portions), and the two breath pauses.

The above mentioned assumption that sounds are spoken letters predicts that the spoken "consonant-only" version is understandable without too many problems, and that the spoken "vowel-only" version is not understandable. However, listening to both audio examples will for most, or even all listeners show the opposite. In the spoken form the "vowel-only" version is understandable with minor difficulties, and the "consonant-only" version is incomprehensible.

How can these results be explained? The first of three phenomena which can explain the just demonstrated effect is *co-articulation*. Letters, characters, but also phonemes are discrete units. Sound segments we think to identify in the speech stream are parts of *continuous* articulatory movements. Articulating speech is not articulating sound x, then going back to the resting position, then articulating sound y, going back, and so on. Articulating speech means continuously moving articulating organs. These articulatory gestures overlap in time: before gesture x ends, gesture y has already started. For example before the [m] in "morning" becomes the vowel [ɔ] the velum is still lowered (nasality), the jaw is beginning to lower and move the lips apart (place of articulation) and the tongue and lip shape for the [ɔ] is already there. The time point where in the acoustic waveform the vowel starts is the time point the air is expelled through the mouth. So, consonantal information of the preceding and the following consonants is included in the vowels. For this reason the "vowel-only" version is, in phonetic reality, a "vowel-with-a-bit-of-consonant" version.

The second phenomenon is *timing*. The former consonants which are silences in the spoken "vowel-only" version contain no information about their sound identity anymore. But even if these silences do not say anything about *which* consonants should fill in these silent gaps they contain information:

- a) the duration of the consonantal stretches encoding the rhythmical structure
- b) the relative total duration of consonants compared to vowels
- c) the temporal location of consonants. This supports the parsing of the syllable structure.

The importance of the timing aspects can be demonstrated with a different manipulation of the original speech file. In audio example 4 the con-

sonant portions are completely deleted, whereas in the "vowel-only" version (audio example 3) the consonant portions are replaced with silences.

It can be assumed that the "no-silences" version in audio example 4 is not understandable.

The third and last phenomenon to mention is the *melodic* information. Vowels are usually voiced sounds. That means that the vibration of the vocal folds also bears information on the intonational form. The listener gets information about which words and syllables are marked by a pitch accent and where in the acoustic stream an intonation phrase boundary has been realised. A monotonous realisation of the vowel-only version would not inform us about pitch accents nor about the starts and ends and the types of intonation phrase. The reader/listener can compare audio example 3, the "vowel-only" version, with its monotonous counterpart in audio example 5, in which the fundamental frequency (F0), responsible for the perceived pitch, has been levelled to the average value of this female speaker.

2.2. Connected speech

To make the differences between speech and writing more distinct some simple statements about writing can help. Writing can be seen as putting one word after another with spaces between them. Some special signs are put at specific between-words spaces according to specific punctuation rules. It is a matter of course that:

- a) a word taken from a sentence context looks the same as written in isolation
- b) this word still looks the same when put at a different location in the sentence
- c) this word looks the same when blanks between the words are deleted.

Speech is very different. First, in most cases there are no acoustic "blanks", i.e. silences between words in spoken sentences. Of course there are also pauses in read-aloud speech, but they usually occur at the end of clauses and sentences. If we make a speech file corresponding to the written sentence, i.e. by inserting acoustic blanks between words would the message still sound acceptable to us?

In audio example 6 you will hear sentence (4) as connected speech recorded with a male speaker.

(4) "The president will be elected for a period of four years."

Two versions with acoustic blanks between words were then created:

- i) in audio example 7 the single words were excised from the original connected speech in example 6 and then short pauses were inserted after each word.
- ii) all eleven words from sentence (4) were spoken in isolation (audio example 8) and concatenated with longer pauses in one speech file.

Both "blank" versions sound very unnatural and much more attention than normal is required to follow them.

The next manipulation was carried out to show that isolated spoken words are not just words that can be inserted anywhere in a spoken text; they represent whole utterances of their own.

All isolated words were concatenated without any pauses between the words (audio example 9). The resulting unnaturalness can be partly explained by the fact that the eleven concatenated isolated words are eleven intonation phrases with falling intonation (symbol used here: \) rather than one single intonation phrase with falling intonation:

- (5) isolated words: the \ president \ will \ be \ elected \ for \ a \ period \ of \ four \ years \
- (6) connected speech: the president will be elected for a period of four years\

Apart from phrasing, the articulation of the *function* words differs a lot between the isolated and the connected form. In audio example 10 all function words or combinations of function words are sampled for direct comparison:

- the special isolated form [ðɪ] for "the" vs. [ðð] in connected speech;
- the two words "will be" are [wɪl bi] in isolation but [wðbi] in connection;
- the two words "for a" are [f ðɪ] in isolation but [fðrð] with a linking "r" in context;
- and "of" changes from [ɒ v] to a reduced [ð] where the [v] has been assimilated to [f] of the following "four".

The audio examples demonstrate that connected speech is very different to the consecutive articulation of words in their lexical form. Sentences as connected speech are very different to sentences in writing.

2.3. Dialogues

Communicating with each other normally implies speaking to each other. We take it for granted how we communicate in dialogues (or polylogues). How difficult it really is can be shown by some examples from man-machine interaction.

In dialogues, the interactants must share space and time. Since the invention of the telephone it is possible to communicate by speaking without sharing space. The growing market of mobile telephones shows that there is a great need for such a form of communication. In the last decade or so, it has become popular to communicate by speaking without sharing time and space. Telephone answering machines got their name from the English expression "to answer a phone" with the meaning of "to lift the telephone receiver". A quick survey in some European languages revealed that the "answer phone" were translated directly into these languages: German *Anrufbeantworter*, French *répondeur*, Dutch *antwoordapparat*, Finnish *puhelinvastaaaja*, no carriage return Swedish *telefonsvarare*. The Italian *segretaria telefonica* is even a "telephone secretary". But all these translations bear a gross semantic error: answering machines never give an answer – they are just simple voice recorders.

A normal conversation is much more than a pattern of alternating voice messages: message person A – message person B – message person A and so on. Anybody who has tried to have a dialogue by electronic mail knows how long and inflexible, and prone to misunderstandings, this dialogue pattern works. Writing seems per se to be monologic linguistic behaviour, whereas speech is rather dialogically oriented and therefore more flexible in social interaction.

To finish this section with another example from the realm of the man-machine communication, a so called "dialogue system" has been selected. Audio example 11 contains the beginning of a telephone-based dialogue between a caller with a train time table inquiry system. Although this recording is in German which might be an obstacle for the reader/listener, s/he will recognise without understanding the words, how, and perhaps why, the dialogue fails. This example shows the problems of how to model dialogues, and that *words* do not play the most important role.

2.4. Attitude vs. words

If we recall the contributions of the caller in the dialogue from the previous audio example (audio example 11) we note that the attitude expressed by his speech changed over time. To demonstrate it with one word, namely the place name "Rosar", he uttered it first in a rather neutral way, the second time with emphasis, and the third time in rage (listen to audio example 12).

This example shows that emotions and attitudes are easily expressed in speech without using explicit words. In most cases even the nuances of the speaker's attitude are decoded by the listener. In *The Intonation of American English* (1945: 22) Kenneth Pike brings this everyday experience to the point: "... the hearer is frequently more interested in the speaker's attitude than in his words – that is, whether a sentence is ,spoken with a smile' or with a sneer...".

Take as another example the following English sentence:

(5) "Could you come to my office?"

Linguistically sentence (5) is a question. The prosodic realisation determines whether it is meant as a polite request or a not so polite command (audio example 13). The "tone of voice", i.e. the level and range of pitch, the loudness, the tempo and the voice quality contribute (among other parameters not mentioned here) to the expressiveness of speech, which is missing in writing.

2.5. Visible speech

The expression of emotions and attitudes is not restricted to the voice and speech alone. The lips and the jaw, which represent the visible part of the speech articulators, can also be used for facial expression (e.g. smiling, laughing, sadness). Apart from the mouth shape people do other forms of "nonverbal" communication: they move with their heads, they have eye contact with the communication partner, they blink with their eye lids, they frown with their foreheads, they gesture with hands and arms, and they move their whole bodies.

All these visible "articulations" contribute to a conversation as a multi-modal sensation. This can be seen in the co-occurrence of pitch accents with deictic arm and hand gestures, and the temporal correlations between pitch accents and eyebrow movements that can sometimes be observed.

Everybody who has watched a person at a telephone, or people in groups in a restaurant, knows that gesturing is an integral part of communication. Writing, of course, lacks this kind of information.

2.6. Most natural form of communication

To summarise some characteristics of speech which are substantially different to writing:

the most natural form of communication makes use of

- a) speech
- b) connected speech
- c) dialogues
- d) expressing emotions & attitudes non-verbally
- e) spontaneous mode
- f) face-to-face situations.

If the reader/listener agrees with these points then it is only logical to integrate the basics of spoken interaction, namely phonetics and phonology, more thoroughly into language teaching.

3. Goals in language teaching

The proposal followed here how to integrate phonetics & phonology in teaching stems from Barry (1996). He formulated four sub-targets:

- i) accept the need to change pronunciation habits
- ii) understand aspects of pronunciation that need attention
- iii) practice articulatory gestures
- iv) integrate acquired habits into free speech

3.1. Accept the need to change pronunciation habits

Many language learners seem to think that they can master the different pronunciation patterns of the target language *without problems*. They accept that they speak with a "foreign accent" – without considering the possible consequences.

The most serious problem is, of course, that the intelligibility suffers systematically (not to mention the extreme but not so infrequent

cases where students are completely unintelligible). This can be shown with two examples with English as target language: German learners of English commonly replace the English phoneme /æ/ by [ɛ]; a substitution the students are often aware of. However, they are usually not aware of the final devoicing of plosives and fricatives (*deutsche Auslautverhärtung*) in their native language which lead to an ignoring of many phonemic contrasts in the target language. The result is that they may use just one form [bet] for four different words: "bet, bed, bat, bad".

Italian learners of English often show substitutions of vowel quantity which causes them to miss some vowel contrasts. As an example: Italian learners realise the English tense and *long* /i:/ with a *short* and tense [i] so that "a *sheet* of paper" sounds like "a *shit* of paper" with an Italian accent. Another problem is the realisation of the phonemic contrast of "voicing" in plosives. In English the "unvoiced" plosives /p,t,k/ are aspirated in most contexts in contrast to "voiced" un-aspirated plosives /b,d,g/. However, in Italian and other Romance languages /p,t,k/ as well as /b,d,g/ are not aspirated. The sentence "what a shrill *pitch*" would sound like "what a shrill *bitch*".

A "foreign accent" can also have dramatic consequences for social acceptance. A not unpopular British joke aiming at Germans goes like this:

(6) "SS Trooper to his broken watch: 'Ve haf vays off making you tock!'"

To understand the joke one has to know three things: a) clocks in English make "tick-tock", b) British jokes about Germans sometimes refer to the Nazi regime, and in the above situation to a "police" investigation, and c) some characteristics of a German accent: substitution of /w/ by /v/, devoicing of /v/ to /f/ word-finally, and shortening of a long /ɔ:/ to a short [ɔ]. How close at hand those clichés are is shown on the title page of the English mass-tabloid *The Sun* after the resignation of the well-known German federal minister of finance in 1999 (who was disliked by that newspaper). The bold letters covering the whole title page said:

(7) "Ve haf vays off making you QUIT!"

This example demonstrates how quickly and easily national and cultural stereotypes come to the surface, and how a "foreign accent" is an appropriate means for social identification and hence for discrimination.

3.2. *Understand aspects of pronunciation that need attention*

In Germany the English language has been the number one foreign language for decades. Despite this undisputed dominance, the pronunciation skills are at a lower level (even at Universities).

Pascoe (1996) lists the following five very *common* pronunciation deficits of German pupils of English:

- /æ/ is realised as [ɛ]
- /w/ is realised as [v]
- no distinction between the clear variant and the dark variant of /l/
- missing weak forms: the sentence "Time for you to go." with the function words "for, you, to" in their full lexical form rather than in their reduced Schwa-like form.

In order to avoid pronunciation deficits, it is necessary to *understand* the articulatory gestures of the problematic sounds. This can be done with verbal descriptions of articulatory dimensions. The introduction of phonetic sound symbols is combined with a rather low effort compared to the use for understanding phonetic and phonological processes and elements as well as for using dictionaries for the sake of pronunciation. For reasons of distribution the standard phonetic symbols of the International Phonetic Alphabet (IPA) (see IPA handbook and [www](http://www.ipa.info) page) should be preferred to other non-standard and idiosyncratic alphabets with low distribution density.

Complementary to the use of symbolic information it is important to *show* articulatory gestures. This can be done by looking at visible parts of the speech organs in action: rounding, spreading, protruding of the lips; retracting of the lower lip; degree of opening of the jaw for vowel articulation; place of articulation; dental and alveolar place of articulation of the tip of the tongue. For the less visible, and for the invisible articulations a graphic presentation of the shape of articulations which can be found in most text books on phonetics is necessary. This can help to identify the different manner and places of consonant articulations which is a prerequisite to developing a feeling for the new and the old articulation patterns. These articulatory "gymnastics" on the speech production level need to be accompanied by listening demonstrations and exercises to establish the new patterns on the speech perception level.

In summary, *knowing* about the new contrasts, *feeling* the new articulation and *listening* to the new patterns are the three activities which should go hand in hand to raise the awareness.

3.3. Practice articulatory gestures

The practice of new articulatory gestures should not stop at training the new sounds in isolated words and syllables. Further steps can include nonsense words to focus on the articulatory form rather than the meaning.

The next step should include short phrases of two or three words or morphemes. This size of speech stretch is appropriate to learn more about weak forms. But also rhythmical alternations occur in short prosodic phrases. A very frequently neglected aspect of pronunciation teaching is lexical word stress. Stressing the incorrect syllable in words and short phrases makes the decoding process rather difficult and contributes heavily to the perception of a "foreign accent".

The last step should deal with prosodic patterns on the sentence level. It includes the use of *where* and *how* pitch accents are realised, *where* and *how* prosodic phrases are delimited, and on the use of intonational contours.

All these steps have in common that the learners go through the "strange feeling" stage in order to establish new motor and execution patterns on the production side, and new auditory patterns on the perception side. The role of the teacher for delivering training exercises cannot be emphasised enough, to test progress and to give feedback, which is indispensable for the learner.

3.4. Integrate acquired habits into free speech

The last but most difficult sub-target of pronunciation teaching is the integration of the freshly acquired communication habits into spontaneous speech. On the one hand, a speaker's communication goal is to express something meaningful. On the other hand this very speaker has practised the execution of speech in the foreign language by ignoring the meaning. The learner has to monitor two channels: the form of sound function and the form of meaning. Conversational skills are of course best practised in real situations. If it is the goal of language teaching to master everyday spoken interaction, e.g. to have a political discussion in a pub, then the optimal way for the learner is to practice political discussions in a pub, where the target language is spoken. Going abroad seems inevitable. However, learning in small groups, with peer pressure operating can be one form of preparing for a stay outside the native language community.

4. Concluding wishes

As a conclusion to the imbalance between the written and the spoken word in language teaching, I present four wishes here which I would have given as answers to a (never raised) question of the fairy in a fairy-tale.

4.1. Pronunciation in dictionaries and teaching material

The impression of how easily the "foreign accent" is accepted in foreign language learning matches the impression of how half-hearted questions of pronunciation are treated in dictionaries and teaching materials. If pronunciation appears in a dictionary – which is not at all to be taken for granted – then the introductory part of the dictionary, which should be meant as a guide to the use of the phonetic symbols is often inconsistent. The symbols after the *lemmata* themselves do not always match the proposed guidelines in the introduction. For this reason I direct a wish towards the makers of dictionaries and teaching material that questions of pronunciation should be treated thoroughly, and with the necessary care it requires – or they should give up completely.

4.2. Minimum phonetics and pronunciation lessons in language teaching

It is remarkable how little is known about pronunciation and phonetics. It takes very little time to present the main deficits and make them known. Spending a few hours to explain some articulatory basics in order to come to the main difficulties of pronunciation seems worth the effort. It makes sense not just to point to differences in the phoneme inventory of both languages, as is usual in contrastive phonology. Explaining phonological phenomena (such as the final devoicing example above), phonetic realisation (such as the aspiration example above), phonemic reductions (such as the weak forms example above), allophonic variation (such as the /l/-variants example above), and especially supra-segmental phenomena such as lexical stress and the location and realisation of pitch accents should be included.

But not only explanation, also correction should be common use in the classroom. Giving learners feedback is a necessary follow-up to making them aware of questions of pronunciation.

4.3. Cross-cultural differences in phonetic communication

Wish number three is directed to researchers. Communicating is far more than having a command of linguistic rules. Your linguistic abilities in the foreign languages can be perfect, but this perfection does not preserve you from a failing to communicate properly in this foreign language. For example, pleasantness in speech is reflected especially by pitch level and pitch range. Reinke (2000: 71) reports a pilot study where Russians and Germans were asked to evaluate audio sequences. Both groups agreed on identifying angry and friendly speech sequences. But they differed regarding the scaling of friendly/joyful sequences: Russians marked a "pleasant" on the pleasant-unpleasant scale whereas for Germans these speech portions sounded "a bit and sometimes very unpleasant". This phenomenon sometimes contribute to cultural stereotypes that Germans are seen as rude and impolite from a Russian native speaker point of view. Mastering these paralinguistic features relevant for emotions are important for behaving properly in the foreign language community (for further examples see e.g. Reinke, 2000). It is important that in addition to teaching the linguistic competence, the communication competence and the cultural competence is addressed as a goal in language teaching. Although a few studies have started to investigate the field of cross-cultural differences from the phonetic perspective there is enough space and much need to widen this line of research.

4.4. Creating of helpful material and software

The last wish goes equally to teachers, researchers and software developers. Multimedia applications are *theoretically* ideal for working with authentic text, speech and video material. *Theoretically*, computer-assisted language learning provides an excellent framework for self-learning. However, in practice this means that the offer of computer-assisted pronunciation learning ranges from dull pronunciation drills (but now in digitalised form) to programs which attempt to consider learning relevant factors such as individual difficulties, expected source language deficits, degree of exercise, pronunciation error analysis, differentiated feedback and user-friendly usage (for a review of German pronunciation learning software see Richter, 2000).

The technology of automatic speech recognition has not yet reached the level of maturity that guarantees reliable pronunciation feedback.

There is some success in automatically rating the fluency of a language learner (e.g. Cucchiariini et al., 2000), but none of the *important* tasks of a teacher can be compensated for with technological aids, namely:

- to provide with his/her own pronunciation as the baseline for the students
- to function as a guide for a correct pronunciation
- to coordinate of the learning route of the students
- to motivate the students

No matter whether with or without technology, the role of the teacher in the acquisition process of new auditory and articulatory patterns is central. A solid understanding of some basic phonetic knowledge, and the most basic is the differences between speech and writing, is an indispensable prerequisite to fulfil this role appropriately.

Jürgen Trouvain (University of the Saarland)

Bibliography

- Barry, W.J. (1996), "The Relevance of Phonetics for Pronunciation Training", *Phonus 2 (Working Papers Phonetics Saarbrücken)*, pp. 5-19.
- Cucchiariini, C., Strik, H. & Boves, L. (2000), "Quantitative Assessment of Second Language Learners' Fluency by Means of Automatic Speech Recognition Technology", *Journal of the Acoustical Society of America* Vol. 107 (2), pp. 989-999
- Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, (1999), Cambridge University Press.
- IPA web page: <http://www2.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html>
- Pascoe, G. (1996), "Pronunciation Analysis and Teaching", *Phonus 2 (Working Papers Phonetics Saarbrücken)*, pp. 109-122.
- Pike, Kenneth (1945), *The Intonation of American English*, Ann Arbor.
- Reinke, Kerstin (2000), "Ein Babylon der Emotionen? Das Problem der kultur – und sprachenübergreifenden Forschung der phonetischen Emotions-signale", *DaF (Deutsch als Fremdsprache)* 37 (2), pp. 62-72.
- Richter, Regina (2000), "Selbst gesteuerter Ausspracheerwerb via Multimedia. Lerntheoretische und fertigkeitenbezogene Anforderungen an multimediale Lernumgebungen", *DaF (Deutsch als Fremdsprache)* 37 (2), pp. 73-81.
- Watts, Sheila (2000), "Teaching Talk: Should Students Learn 'Real German'?", *GFL (German as a Foreign Language)* 1, pp. 64-82.

"Que farei com este texto?"
A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais

1. Introdução

Pedi de empréstimo o título para a minha intervenção neste Colóquio a uma peça de José Saramago, publicada em 1980: *Que farei com este livro?*, porque me parece de seguir esta salutar atitude de auto-interrogação. Procurei tirar proveito da pergunta, formulada na peça por Luís de Camões, sobre qual o destino a dar a *Os Lusíadas*, como um ponto de partida para que o professor de línguas reflecta sobre o seu projecto pedagógico relativamente à leitura. Permiti-me alterar tal título, dando-lhe a forma: *Que farei com este texto?*, pois, salvo em níveis mais avançados – que não são os "percursos iniciais" a que me refiro no título da comunicação – as propostas de leitura em L.E. incidem geralmente sobre unidades mais breves. Um livro é um texto, mas recorrerei aqui à distinção mais comum, baseada na dimensão quantitativa do excerto escrito. Gostaria de acrescentar ao título "em Francês", já que as reflexões apresentadas foram retiradas da minha experiência, a qual se liga estreitamente à Didáctica dessa língua. Acredito que as considerações que, de seguida, tecerei se aplicarão ao ensino/aprendizagem de outras línguas, mas receio generalizações abusivas. Talvez este receio tenha a ver com o meu sentimento de que a maioria dos professores das várias Línguas Estrangeiras mais correntemente ensinadas/aprendidas no nosso país actuam "orgulhosamente sós", como se as didácticas e as práticas metodológicas das várias L.E. fossem tão alheias entre si, como se, por exemplo, da didáctica da Física se tratasse. E nem sequer me refiro ao relacionamento distante com a didáctica da Língua Materna. Com efeito, e perdoe-se-me a imagem, as diversas línguas não parecem coabitar, mas antes ocupar compartimentos estanques: uma salinha para o Francês, outra salinha para o Alemão, um salão para o Inglês e cubículos para as restantes línguas.

2. Os percursos

Percurso 1 – *Será que as abordagens comunicativas estão em declínio ou será que elas nem sequer chegaram a existir na sala de aula?*

Passo a dar uma resposta, radical é certo, mas não minha. A sua autora é Janine Courtillon (1996), voz tanto mais credível quanto se trata de uma das "progenitoras" de *Un Niveau Seuil* e co-autora de bem conhecidos manuais de F.L.E., como *Archipel* (1982), *Casse-Noisettes* (1983) e *Libre Echange* (1991) que afirma: "Les nouvelles approches, plus naturelles, orientées vers la communication et tenant compte des stratégies d'apprentissage mises en évidence par les recherches, ne pénètrent pas dans la classe de langue. A l'inverse, ce sont les anciennes 'valeurs sûres': règles de grammaires *a priori*, liste de mots, applications de règles, bref, l'étude de la langue pour elle-même, qui ont la faveur du public. Derrière des mises en pages souvent brillantes, les manuels les plus utilisés préconisent un traitement traditionnel de la langue, sans se préoccuper ni de l'apprentissage, ni de la communication."

Trata-se de um depoimento arrasador, quanto à possibilidade de escapar à rotina e à tradição no terreno da aula de Francês, Língua Estrangeira. Aliás, já em 1982, Robert Galisson nos advertia de que: "... existe nos comportamentos e práticas de ensino um *núcleo duro* que resiste à mudança e faz com que os métodos e as metodologias passem, mas que os comportamentos e práticas resistam."

Percurso 2 – O que é /foi /terá sido a abordagem comunicativa?

A abordagem comunicativa veio deslocar o eixo metodológico da competência linguística para a competência de comunicação (C.C.). Esta última noção foi introduzida por Dell Hymes, que distinguiu entre um saber linguístico (regras do sistema) e um saber sociolinguístico (normas de uso). Competência muito mais complexa do que a primeira, surgiu entre os especialistas alguma polémica acerca das componentes que a constituiriam. Quer se entenda, por exemplo, que uma delas, a vertente estratégica, faz parte integrante do leque de componentes ou é um fenómeno de tipo compensatório, existe unanimidade pelo menos teórica quanto ao lugar a atribuir à componente linguística, a qual abandonaria o centro do processo, para se tornar *uma* das dimensões da C.C., ao lado de outras, com igual peso, como a dimensão socio-cultural e a dimensão discursiva. A abordagem comunicativa assenta, portanto, no fundamento de que a língua é um instrumento de comunicação e de interação social.

Em torno da noção de C.C. vários outros conceitos surgiram, sobretudo a partir da publicação pelo Conselho da Europa do *The Threshold*

Level (1975) para o Inglês e de *Un Niveau Seuil* (1976) para o Francês, seguidos por outros níveis-limiar para as restantes línguas europeias. Uma nova terminologia foi nascendo, alastrando e invadindo o discurso de metodólogos e professores, divulgada sobretudo através de livros, artigos, comunicações a colóquios, por parte de linguistas e didacticistas. As *necessidades*, a *diversidade* e *heterogeneidade dos públicos*, as *funções*, as *noções*, a *centração sobre o aprendente*, a *autonomia* do mesmo, o respeito pelos *estilos e ritmos de aprendizagem*, o *ensino diferenciado*, as *estratégias de comunicação e de aprendizagem*, a *pedagogia do erro* foram ganhando foros de cidadania. Contudo, essa nova terminologia não passava, por vezes, de uma cortina de fumo para ocultar a manutenção persistente de práticas e atitudes tradicionais.

José Afonso Baptista, em 1984, no artigo sintomaticamente intitulado "Didactique des langues étrangères: à la recherche d' une méthode?", coloca, desde bem cedo o dedo na ferida, ao escrever: "Si l' on cherche à caractériser la situation actuelle en D.L.E., il faut bien observer que nous vivons un moment de déséquilibre ou d' incohérence pédagogique, une époque où l' école ne retrouve ni l' harmonie des diverses composantes pédagogiques ni l' adaptation nécessaire aux exigences sociales." Mais adiante adverte: "A l' unicité ingénue des audiovisualistes, qui proclamaient un code unique, on voit se succéder, dans une approche communicative, une multiplicité de codes et de sous-codes (verbaux, non-verbaux, linguistiques, sociaux, culturels, corporels...), de canaux (acoustique, visuel), de normes, de règles, de rites, qui ne sont toujours pas compatibles avec le réel pédagogique quotidien". E aconselha prudência: "S' il ne faut pas refuser leur entrée prudente dans la D.L.E. il ne faut pas non plus adhérer à un applicationnisme aveugle de théories ou de systèmes provisoires." Como construção teórica, a abordagem comunicativa é perfeitamente coerente. Todos os ingredientes atrás referidos se articulam na perfeição, mas não se contou suficientemente com o facto de que nenhuma renovação pedagógica seria possível sem a participação dos professores. E para que esta se verificasse, seria e continua a ser imprescindível uma **nova** formação para os professores, que só "reciclados" poderão estar preparados para o desempenho de novos papéis e para a assunção de novas atitudes e práticas.

Na maior parte das vezes, tratava-se de colar remendos sobre o mesmo pano de fundo: às estruturas substituíam-se os actos de fala, como na paródia de C. Edelhoff: "Lundi, nous apprendrons les moyens

d'exprimer le consentement, mardi, les moyens d'exprimer l'approbation, jeudi, ceux de poser des questions et la semaine prochaine, nous répéterons les fonctions de rappel et d'oubli de quelqu'un ou de quelque chose." E o aprendente – outro dos neologismos – como na velha lenda, teria encostado à cabeça o funil de Nuremberga, onde seriam vertidos os conteúdos a adquirir. Este *input* deveria ser convenientemente digerido e devolvido à procedência de modo exacto. Será isto, privilegiar a dimensão semântica ou tratar-se-á apenas de substituir umas formas por outras, em moldes idênticos?

De qualquer modo, o recurso aos actos de fala acalmava os escrúpulos... Nem sequer era necessário "dar gramática"... E já se podia recorrer (frequentemente ou até muito frequentemente) à Língua Materna, sem que a consciência pesasse. O advento das abordagens comunicativas foi sentido por alguns professores de F.L.E. como uma aragem de liberdade, embora quase sempre de uma liberdade mal compreendida, que era a liberdade para se cair na rotina e na falta de reflexão. As aulas eram ou são não raramente uma espécie de "bricolage" descosido, uma verdadeira "manta de retalhos", no dizer dos alunos, que sentiam e se ressentiam de um processo de ensino descontextualizado e nada significativo.

Para outros professores, pelo contrário, também porque mal compreendida, a abordagem comunicativa era encarada com desconfiança, já que não se manifestavam resultados espectaculares. Daí, o retorno inevitável às "receitas antigas", aos "valores seguros", comprovados, em suma a um isomorfismo fundamentalista, do género: *"Ensino o Francês como mo ensinaram a mim. Se serviu para mim, também serve para os meus alunos."*

Aliás, vários foram os autores que lançaram alertas quanto à inexequibilidade das abordagens comunicativas, com docentes não nativos, que nunca ou só muito raramente tinham vivido em França ou em países francófonos ou só os tinham visitado em turismo. Evelyné Bérard (1991) chama a atenção para o facto de: "Quand il s'agit de la langue maternelle, l'acquisition de ces deux systèmes de règles [de grammaire et d'emploi] se fait conjointement et de façon implicite."

Com uma L.E. nada acontece deste modo. A aprendizagem dos dois sistemas de regras é distinta e, se é possível adquirir-se um bom domínio da língua sem nunca se ter estado no país ou países onde ela é falada, o mesmo não sucede com o domínio do sistema de regras de uso, que se prende estreitamente com as vivências culturais pessoais.

Percurso 3 – E enquanto isto se passa, que fazem os teóricos?

Os teóricos, como sempre, desconfiam dos práticos e estes pagam-lhes da mesma moeda. Entretanto, os primeiros constroem afincadamente o campo da didáctica das L.E.: investigam, escrevem livros e artigos de qualidade, discutem conceitos, apresentam comunicações por vezes excelentes em congressos e colóquios. Os segundos dão as suas aulas, sem que sobre elas, regra geral, incida uma iluminação oriunda da teoria. Parece intransponível o fosso entre ambas.

Percurso 4 – Será que os manuais são mediadores privilegiados?

Entre os dois mundos citados, surge um elemento que se afigura poderia vir a desempenhar um papel de relevo entre eles: o manual ou, como actualmente é designado, o *conjunto pedagógico* (para além do livro do aluno, apresenta cassettes vídeo e/ ou áudio e até mesmo CD-ROMs). Em princípio caber-lhe-ia o desempenho de um papel fulcral: o de, a partir de um conjunto coerente de referentes linguísticos, pedagógicos e metodológicos, ser capaz de construir pontes em direcção à prática.

Foi-se manifestando, porém, um fenómeno estranho: manuais, portugueses ou franceses, que se apresentavam em consonância com os princípios teóricos preconizados, obtinham apenas um êxito reduzido, talvez devido à exigência pedagógica e metodológica que a sua utilização requeria. Não pretendo aqui aludir a manuais nacionais. Basta-me referir uma obra, a todos os títulos excelente, "Cartes sur Table" de René Richterich e Brigitte Suter (1981), em que é religiosamente cumprida a promessa do "aprender a aprender". Trata-se de um manual que possui uma organização interna coerente, representativa dos pressupostos científicos que orientaram os respectivos conceptores. Não sei se já teriam ouvido mencioná-lo, pois creio só lhe ter cabido em sorte "un succès d'estime". Para além do mais, caracteriza-o a sobriedade gráfica, de muito bom gosto e originalidade.

Nada tem, portanto, a ver com a iconorreia triunfalista da maioria dos manuais dos nossos dias, os quais Geneviève de Salins acusa de "perversão metodológica", asseverando (1996, p.43) que: "Presque toutes les méthodes actuellement sur le marché biaisent, trafiquent, bricolent, ajustent, détournent, fagotent plus ou moins bien". Um manual muitas vezes não passará de um "pot pourri" em que as novas tecnolo-

gias permitem o recurso a suportes diversificados, abundantes, atractivos, quase sempre super-coloridos. Quanto às explorações propostas, essas, surgem com frequência desprovidas de um fio condutor e consagram à língua (já se fala agora muito menos em comunicação...) um tratamento francamente tradicional.

Um último reparo, desta feita em defesa dos manuais: se eles não apresentarem "velhas receitas" em número suficiente, os professores, na sua maioria, encarregar-se-ão de as preparar.

Percurso 5 – *A leitura como competência comunicativa*

Enveredei por este percurso, porque creio que a leitura em Língua Estrangeira, é uma das competências que sofre mais tratos de polé no quotidiano das aulas. Com a abordagem comunicativa, e em função das necessidades dos aprendentes, deu-se a reabilitação da escrita (que tão mal tratada andou por alturas dos audiovisualistas) e, em particular, da leitura.

O acto de ler passa a ser encarado como inscrito num processo de comunicação, no decurso do qual o leitor reconstrói uma mensagem a partir dos seu próprio projecto comunicativo. As práticas de leitura desencadeiam uma competência complexa e múltipla: componentes linguística, textual, referencial, que nada têm a ver com as práticas de leitura linear, palavra a palavra.

O investimento que a abordagem comunicativa, acrescida da cognitiva, veio trazer à leitura, contribuiu para uma redefinição dos seus objectivos: *conduzir o aluno, como sujeito activo, na busca do sentido*.

E que se vê nas nossas aulas de Francês: prática sistemática da leitura em voz alta – a única justificação que me foi dada "*é que os alunos gostam*". Pergunto-me como podem estes (e falo nomeadamente dos principiantes) gostar de realizar uma actividade (aliás, efectuada indiscriminadamente sobre qualquer tipo de texto e quase nunca precedida de uma leitura silenciosa), que os faz gaguejar, para cúmulo perseguidos de perto pelas interrupções correctivas do professor. O mais normal seria que os alunos se sentissem inquietos e nervosos, face a uma tarefa extremamente laboriosa: ocuparem-se em simultaneidade com o acesso ao sentido e com as correspondências entre grafemas e fonemas, que deverão restituir de modo correcto. Permito-me duvidar da justificação avançada quanto ao eventual prazer que tal leitura dará aos alunos, pois se trata da negação de tudo o que se sabe acerca do papel da dimensão afectiva na aprendizagem...

Não estou aqui, contudo, a condenar sem apelo a leitura em voz alta na aula de Língua Estrangeira. Uma constatação é, porém, inegável: mesmo em L.M. raramente se lê em voz alta, à excepção de algumas actividades profissionais ou de situações sociais definidas. Menos ainda os nossos alunos recorrerão à leitura em voz alta em L.E., com excepção da exercitação escolar. E esta terá de obedecer a alguns pressupostos: o texto deverá ser previamente objecto de uma leitura silenciosa pelos alunos, as dificuldades esclarecidas se necessário, a leitura "modelo" do professor poderá ser dispensável ou reduzida, os textos escolhidos para o efeito deverão ser seleccionados de forma criteriosa: serem breves, preferencialmente ritmados e lucrarem com o facto de ser oralizados. Penso em "comptines" e pequenos poemas, nomeadamente os de Maurice Carême, para o Francês.

Ora, nos manuais, para além da selecção de textos nem sempre ser a mais adequada a eventuais projectos de leitura, muitas das explorações propostas sobre eles, em vez da pergunta-descoberta, acentuam a função de controlo da "pergunta pedagógica", acentuando o fosso entre esta e a pergunta em situação não-lectiva. As perguntas feitas na aula ou que constam dos manuais afastam-se deliberadamente da finalidade comunicativa autêntica da interrogação. Em vez de se indagar sobre o que se ignora, para se colmatar uma lacuna, na aula quem interroga – habitualmente o professor – sabe previamente a resposta e o seu objectivo é verificar quais os alunos que a conhecem e quais os que a ignoram.

Ocorre ainda que, face a um texto que todos os alunos têm diante dos olhos, é-lhes pedido/exigido que respondam a perguntas sobre tal suporte, com o objectivo de testar a sua compreensão. A tarefa que lhes compete não é a de descobrir nada, nem a de exprimir algo do seu mundo interior, mas, como papagaios, a de repetir o que diz o autor do texto. Desprovidos de voz própria, transformados em eco de vozes alheias, como poderão os alunos sentir-se motivados para responder a perguntas (sejam elas sob a forma de verdadeiro/falso, de questionário de escolha múltipla ou de elaboração de uma frase escrita) de que todos conhecem as respostas e que, portanto, nada trazem de novo. A actividade de compreensão e de descoberta que deveria ser a leitura é quase sempre transformada em exercício de controlo da correcção linguística. Seria demasiado longo e fastidioso apresentar aqui uma listagem de exemplos. Basta que os interessados folheiem a maioria dos manuais existentes no mercado para o estudo do Francês (há, contudo excepções) para se verificar a veracidade do que acabei de afirmar.

Percurso 6 – *Por que razões é mais difícil ler numa L.E. do que em L. M.?*

Se os alunos já sabem ler em L.M., poderia supor-se que, ultrapassada a fase do conhecimento das correspondências entre fonemas-grafemas da nova língua, a leitura em L.E. não lhes colocaria obstáculos de monta. Contudo, tal não sucede. Já nos foi dado a todos observar que, mesmo um bom leitor em L.M. não transfere automaticamente as suas estratégias de leitura para uma L.E., que domine escassamente. Registam-se com frequência casos de regressão, ao nível da decifração, da subvocalização e até da tradução. Por que motivos tal acontecerá?

- *A capacidade do leitor em perceber indícios significativos é função da sua familiaridade com as formas existentes nos textos.*

Os conhecimentos linguísticos limitados dificultam assim a formulação de hipóteses de leitura. O menor domínio linguístico (palavras ou estruturas menos familiares e, portanto, mais dificilmente reconhecíveis pelo leitor) exerce os seus efeitos sobre a leitura em L.E.: esta é mais lenta, com maior número de fixações e de retornos, tal como observações feitas em laboratório têm demonstrado.

- *O repertório de estratégias é limitado ou inadequado, já que não existe transferência automática das estratégias de leitura utilizadas em línguas bem conhecidas.*

O leitor aprendente em L.E. tem frequentemente tendência para ler letra a letra, palavra a palavra. O sentido que ele consegue extrair de um texto reveste-se, por conseguinte, de um aspecto fragmentário. Para agravar esta situação, os professores actuam com frequência como se os alunos nunca tivessem aprendido a ler e incentivam estratégias semasiológicas, isto é, incidindo sobre as unidades mínimas, em vez de práticas onomasiológicas (compreensão global do texto).

- *A memória imediata é mais reduzida.*

A capacidade de memorizar indícios no decurso da leitura parece ser mais diminuta em L.E. do que em L.M. Por vezes, ao atingir o final de enunciado, o aprendente-leitor já não recorda o seu início e, por conseguinte, é incapaz de apreender o seu sentido.

- *Os factores afectivos.*

A nível de aprendizagem de uma L.E., os factores afectivos desempenham um papel crucial. Os aprendentes-leitores sentem-se inseguros, por vezes até paralisados face a uma palavra que desconhe-

cem e que lhes surge como um obstáculo intransponível: ora, tal palavra seria compreendida sem problemas se fosse utilizado o contexto como elemento facilitador. Podem ainda sentir-se ridículos, como continuo a crer que sucede no caso de leituras em voz alta não preparadas. Tais sentimentos poderão implicar uma frustração, responsável pelo insucesso no processo geral de aprendizagem de uma L.E. e até criar representações negativas quanto a esta.

3. Conclusão

Retomando o título desta Comunicação, creio que, antes de propor qualquer actividade de leitura aos alunos, o professor de L.E. deverá colocar-se muito seriamente a pergunta: *Que farei com este texto?*

A leitura, como outras práticas metodológicas em L.E. necessita de ser examinada e reavaliada. As célebres perguntas de Quintiliano poderiam constituir um bom apoio para a reflexão: "Quem vai ler? O quê? Para quê? De que modo?"

A manutenção de práticas anquilosadas e a recusa ou desinteresse por uma indagação de tipo metodológico e pedagógico fará com que os professores, no dizer de Janine Courtillon, permaneçam em estado de "regressão pedagógica", tanto mais grave quanto a palavra de ordem é hoje de mudança: mudança de currículo, mudança de programas (à luz, por exemplo, do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras*), mudança de práticas e atitudes. Robert Galisson afirmou esperançosamente, numa intervenção sua, que "l'enseignant nouveau est arrivé". Oxalá os professores de F.L.E. perfilhem esta opinião e saibam agir em conformidade.

Maria Ausenda M. Monteiro Babo (E.S.E./I.P.P.)

Bibliografia

- Baptista, J.A. (1984), "Didactique des Langues Etrangères: à la Recherche d'une Méthode?", *Actual*, 3, 22-25.
- Bérard, E. (1991), *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris.
- Cornaire, C. (1991), *Le point sur la lecture*, Paris.
- Courtillon, J. (1996), "L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine?", *Le Français dans le Monde*, 285, 40-43.

- Edelhoff, C. (1979), "L' apprentissage des langues étrangères aus fins de communication: le rôle, les besoins et les problèmes des enseignants", *Symposium sur les Langues Vivantes*, Conseil de l' Europe.
- Galisson, R. (1984), *D' autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris.
- Richterich, R; Suter, B. (1981), *Cartes sur Table*, Paris.
- Salins, G. de (1996), "Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique", *Le Français dans le Monde*, 280, 39-43.

Circulações Didáticas no Ensino do Oral

2001 – Ano Europeu das Línguas

Um ano simbólico, convidando a uma viagem no tempo, que retrace o que foi o ensino do oral no século que findou, convidando a um olhar que se debruce sobre as continuidades, as rupturas e as reaproximações que se estabeleceram, neste âmbito, entre o ensino das línguas maternas e o das línguas estrangeiras, já que "quem diz interações, relações, diz processos que se inscrevem no tempo" (Candelier; Dabène, 1987, 12).

Desde as suas origens que os ensinamentos das línguas não constituem "ilhas pedagógicas", possibilitando assim diversos estudos e orientações. A história do ensino das Línguas Estrangeiras (LE) está bem documentada em obras de carácter geral e em diversas publicações, bem como nos "métodos" que se têm sucedido; o mesmo não se pode constatar quanto ao ensino das Línguas Maternas (LM), que, além disso, está sujeito a muito mais variações de língua para língua. Mais escassa, ainda, é a bibliografia dedicada à história da relação entre ambas.

Com base nas referências existentes e nas representações que em mim se foram construindo, enquanto aluna e enquanto docente, procuro retrair esse historial, pois creio que uma consciencialização das práticas que têm marcado a nossa mentalidade pode ser muito útil em deliberações futuras e explica a renovação de reflexões a que se tem vindo a assistir, mais recentemente, sobre a problemática aqui em apreço.

Para esquematizar essa relação começo por reter o método tradicional e a sucessão de métodos de ensino da língua estrangeira que marcam etapas significativas na relação/ruptura entre os ensinamentos da LM e da LE.

Christian Puren, na análise que faz sobre a história da didáctica das línguas, propõe o conceito de mecanismos de circulação entre didácticas escolares – que categoriza como mecanismos de herança, de empréstimo, de generalização e de transferência – para uma melhor compreensão das interações neste âmbito. Por serem muito produtivos estarão explícita ou implicitamente presentes na minha análise.

O método tradicional, que reinou durante um século e meio, do fim do século XVIII ao princípio do século XX, domina o ensino das lín-

guas vivas por um mecanismo de herança, "mecanismo pelo qual no interior da didáctica das línguas se transmitem elementos de uma metodologia existente a uma metodologia nova" (Puren, 1988, 25) – do ensino do latim e do grego como línguas mortas ao ensino das línguas vivas ou modernas ocidentais, método adoptado primeiro pela LM e, depois, pelas LEs.

Esta assimilação das línguas vivas às línguas mortas dever-se-ia ao prestígio destas e ao desejo de valorização da sua imagem e do seu estatuto por parte dos professores de línguas vivas, bem como à ausência de tradição escolar no ensino das línguas estrangeiras e consequente falta de formação do pessoal docente, totalmente improvisado no início, que tenderia a reproduzir, na sua prática, as orientações que teriam presidido à sua própria formação em línguas clássicas e na LM.

Neste quadro, é dada prioridade à escrita, ao texto literário e os ensinamentos das LM e das LE apresentam muitas semelhanças. O objectivo dominante do ensino põe-se em termos de literatura-cultura e complementarmente, nas regras de gramática. Os instrumentos privilegiados são o livro de textos escritos, de preferência literários, a gramática normativa e o dicionário.

Assim, o oral está afastado; mesmo no ensino das línguas estrangeiras, que no período precedente utilizava já a conversação e o diálogo, imitação eficaz do falar quotidiano, em que alguns autores de materiais pedagógicos revelavam qualidade, eficácia dramática, pedagógica e estilística. Podemos mesmo dizer que, dos métodos que se sucederam no ensino das línguas estrangeiras, este foi o único que deu o primado à escrita e o estatuto de suporte exclusivo do ensino ao texto literário.

O oral, no método tradicional, resume-se, assim, à sua presença no discurso pedagógico regulador e instrucional; ou seja, à gestão da interacção verbal e à organização do trabalho na aula e à comunicação unidireccional por parte do professor no quadro do método expositivo, caracterizado pela expressão latina *magister dixit*. Na prática de professores mais inovadores assiste-se à presença do padrão pergunta-resposta no decurso da explicação de texto e do vocabulário e na explicitação gramatical; neste contexto, a língua de comunicação oral, com função veicular na aula de língua estrangeira, é a língua materna.

O paradigma clássico entra progressivamente em declínio no início do século XX: é posta em causa a gramática tradicional, a linguística coloca a língua falada no centro das suas preocupações e, na educação em geral, com a escola de massas, o papel narcicista do professor, como detentor do discurso, é reavaliado.

No decurso do século, o ensino das línguas evoluiu consideravelmente, primeiro o das LE, a seguir, o das LM. Depois de um longo período dominado pelo método tradicional, e sobre a pressão de necessidades políticas, económicas e turísticas, começa a reconhecer-se a importância de ensinar a LE como instrumento de comunicação.

A reacção das LE ao método tradicional – que vai perdurar no ensino da LM até aos anos 70 – conduzirá a uma ruptura entre os ensinamentos da LM e da LE: o afastamento progressivo vai traduzir-se na existência de didáticas distintas e na exclusão da LM da aula de LE com a função veicular que até aí lhe era conferida.

A corrente metodológica que vai do "método natural", aos métodos "directo", "audio-oral" e "audio-visual", ao procurar um caminho, adopta, no entanto, um "método natural" que se aproxima do método de aquisição natural das línguas, preconizando o primado da língua oral e o acesso directo ao código estrangeiro. O professor de LE vai agora defender o seu estatuto, já não numa tentativa de se assimilar aos professores de línguas mortas, mas tentando acentuar a originalidade e a especificidade da sua disciplina.

O "método directo" procura um contacto sem intermediário entre a LE e as realidades referenciais, para o que coloca o aluno num "banho de língua" e procura reproduzir na aula condições tão "naturais" quanto possível. O professor tenta reproduzir as condições de aprendizagem da língua que se aproximem da aquisição em meio natural. O aluno, colocado em "banho de língua", deve chegar sem tradução à compreensão dos enunciados. Para tal o professor, ao propor um enunciado, deverá simultaneamente mostrar um objecto ou realizar uma acção, evidenciando um realismo teatral que lhe confere um lugar central na aula. Pensa-se que como a LM é aprendida em condições de exposição, a LE só será adquirida se houver condições de prática constante. Considera-se que, tal como na LM, a criança deverá desenvolver, pela mesma ordem, as quatro capacidades: ouvir, falar, ler e escrever, acentuando-se, contudo, o desenvolvimento da expressão oral.

Paradoxalmente, este método não deixa de se aproximar da LM. Ao preconizar uma relação de exclusão com a LM, o ensino da LE inverte a marcha e decalca a aprendizagem da LE da da LM. Tentando recriar na aula a exposição à língua que as crianças têm em L1, generaliza o processo de aquisição da LM à aprendizagem da LE, concepção que análises posteriores viriam a revelar falha de suporte teórico, baseada sobretudo em intuições. Os alunos são mais ou menos identificados com crianças que adquirem a LM; procede-se ingenuamente à assimi-

lação da LE à LM e dos alunos a crianças na primeira infância, ignorando quer a anterioridade determinante da aquisição da LM, quer a dualidade linguística.

A relação com a LM durante a vigência do "método directo" verifica-se ainda ao nível didáctico por um mecanismo de empréstimo: os métodos directos inspiram-se nas reformas da época no ensino primário; a "leçon de mots" (agrupamentos lexicais de palavras concretas correspondendo a objectos) é copiada da "leçon de choses" do ensino da LM, recomendando-se mesmo a utilização de material preparado para a LM. Entre a didáctica das diferentes línguas estrangeiras o mecanismo é o de transferência, procedendo-se apenas a adaptações e ajustes de uma língua a outra.

Nos anos 50, duas grandes concepções renovam a reflexão e as práticas de ensino da LE: a metodologia audio-oral e a metodologia audio-visual (MAV). Os dois movimentos, nascidos em lugares e em contextos diferentes (admite-se que o primeiro encontra as suas realizações iniciais nos Estados Unidos e que o segundo conhece primeiro um desenvolvimento em França) apresentam, contudo, algumas características comuns e conquistam uma ampla difusão internacional, tendo consequências decisivas na evolução das relações com a LM no ensino.

Cada língua, concebida como um sistema com uma organização estrutural original, irredutível às outras línguas, deve ser estudada por si própria. A língua é considerada como uma construção mecânica de elementos interdependentes, mas separáveis uns dos outros e das suas condições de emprego: o essencial é a sua manipulação descontextualizada. Para servir este objectivo são criados os exercícios estruturais (*pattern drills*), directamente decalcados das técnicas da análise distribucional, exercícios mecânicos do tipo estímulo-resposta, em que se procede a um fraccionamento das dificuldades e à utilização intensiva de processos de montagem de hábitos para a fixação de mecanismos de base.

Por razões linguísticas e psicológicas cortam-se as relações entre a LM e a LE: os dois sistemas têm organização estrutural diferente e interferências aparecerão ao longo da aprendizagem se as duas línguas forem postas em contacto na aula.

Pela mesma razão evita-se a tradução; como meio de acesso ao sentido, os MAV usam imagens impressas ou em filme fixo que acompanham os diálogos, pretendendo representar de forma unívoca e codificada as formas linguísticas ouvidas.

Mais uma vez, paradoxalmente, a LM está presente, pela comparação cuidadosa que é feita entre ela e a LE, no sentido de evitar as zonas

de interferência e os erros (análise contrastiva) e porque a utilização da imagem não impede que os alunos traduzam em voz alta ou a meia voz, para benefício dos que não compreendem, ou apenas como a materialização da compreensão de cada aluno para si próprio, numa clara iniciativa de criar um discurso instrucional que viola as regras impostas, mas que explicita a reflexão metalinguística dos aprendentes entre duas línguas.

Embora não resistindo à tentação de aproximar as línguas (suposição de um processo de aquisição da LE igual ao da LM, tentativa de recriar na aula situações "naturais" de aprendizagem) ou de as comparar (análise contrastiva), a renovação metodológica em LE, ao afastar-se do modelo clássico do ensino das línguas e ao proibir o recurso ou a referência explícita à LM na aula, conduziu a uma separação total entre os ensinamentos da LM e da LE, a uma ausência completa de contacto entre docentes e a metodologias radicalmente diferentes, de que ainda hoje se sentem os efeitos.

Neste longo período de afastamento, apenas se verifica um empréstimo pontual; em alguns programas de LM preconiza-se o recurso a exercícios estruturais, para corrigir desvios fonéticos decorrentes de variantes diatópicas desprestigiadas relativamente à norma padrão.

Nos anos 70, os fundamentos da metodologia audio-oral e audio-visual são questionados; a gramática generativa abala as concepções linguísticas nas quais repousam esses métodos e as novas orientações no âmbito da psicolinguística recusam as teorias skinerianas e afirmam que a montagem de competências se faz através de uma série de hipóteses em que o erro desempenha um papel importante.

Assiste-se também ao aparecimento das Ciências da Educação e a consequentes reformas nos sistemas educativos. É finalmente contestado o método tradicional que perdurava no ensino da LM. Discute-se a exclusividade da língua escrita, bem como o papel do professor e o esquema de interacção na aula.

Apesar da renovação da didáctica das línguas ter tido como tema central, na década de 70, a pedagogia da comunicação, a via de reaproximação que parecia, assim, abrir-se não foi muito produtiva. Ainda que se constatem referências comuns, na prática, estas conduzem a concretizações diversas, quer na LM e na LE, quer mesmo entre diferentes LM e LE. As novas linhas de força relevam de domínios de investigação diversos em que se destacam a Linguística, a Sociologia da Educação e a Análise do Discurso da Aula.

A "pedagogia da comunicação", de suporte essencialmente sociológico na LM, surge inicialmente no ensino primário onde se reconhece

com mais premência que o quadro metodológico tradicional reforça as diferenças entre crianças de meios socioculturais diversos e não respeita as regras de desenvolvimento. Procura valorizar a linguagem da criança e promove a libertação da palavra pela criação de um clima de interacção favorável na aula, dá um novo estatuto ao oral. Em níveis médios de aprendizagem adopta-se como quadro de referência a esquematização do acto de fala e a categorização das funções da linguagem propostos por Jakobson; no entanto, e apesar de em alguns programas esse tópico ser referido como o ponto 0 (zero) – o que parece sugerir que ele constitui um enquadramento geral, subjacente ao desenvolvimento de todo o Programa – talvez influenciado ainda pelo método tradicional e pela sua tendência analítica, este quadro vai dar origem a manuais e a práticas mais ou menos generalizadas de memorização dos vários elementos/funções e sua definição, e não, como seria desejável, a um ensino que procure diversificar os textos, tendo em conta a sua função dominante ou desenvolver uma prática da comunicação em que se façam variar os pólos de que se parte para a simulação de diversas situações comunicativas na aula.

No momento em que a Linguística se vira também para as propriedades comunicativas da linguagem, as reacções aos métodos áudio-oral/visual conduzem à elaboração de programas funcionais/nocionais no ensino da LE. Se durante o período anterior a orientação, na Europa, é, sobretudo, de origem francesa, ela vai filiar-se agora numa linha anglo-saxónica, não só por os desenvolvimentos teóricos terem origem em autores ingleses, no âmbito da teoria dos actos de discurso, mas também devido ao aumento sensível da procura de aprendizagem do inglês, tanto na formação de adultos como nos sistemas escolares. O inglês passa a ser de longe a língua mais falada e, como língua veicular internacional, é acima de tudo uma língua oral que é preciso compreender e falar.

A Linguística Aplicada desenvolve ideias sobre a competência comunicativa e sobre o modo de a atingir, dando lugar a debates e a literatura abundante muito difundida. Este novo enfoque tem consequências importantes na concepção de programas; é sobretudo a teoria dos actos de discurso que enriquece os quadros de referência, para determinar os conteúdos de aprendizagem, seleccionar os actos de fala e os elementos linguísticos que os realizam e definir as condições de realização de cada um.

Neste contexto, o inglês é a língua que surge mais marcada pelo pragmatismo. As orientações didácticas no ensino das várias LEs são

mais heterogêneas que no período anterior. A abordagem comunicativa tem como consequências, na prática, um compromisso com o ecletismo, abandonando o conceito de método como um conjunto fechado, abrindo-se a uma larga diversidade de técnicas de ensino e a uma nova geração de exercícios. Entre as linhas de força dominantes encontra-se o desenvolvimento de competências de comunicação através de uma progressão funcional, a substituição do diálogo fabricado com intenções pedagógicas por textos autênticos, a abordagem diferenciada das capacidades de compreensão e de expressão, a prioridade da comunicação oral.

Os anos 70 e 80 são ainda marcados pela ruptura anterior, embora se ouçam vozes (Coste, 1973, 75; Tschoumy, 1983, 4) que fazem notar que os ensinamentos da LM e das LEs se transformam em função de preocupações que parecem comuns, sublinhando que, na matriz que começa a desenhar-se, se encontra, em ambos os casos, a valorização do oral, o propósito de ensinar a língua em situações linguísticas ricas e autênticas.

De facto, no desenvolvimento curricular, não foi isso que aconteceu, como vimos, no ensino da LM na década de 70; encontram-se, no entanto, algumas excepções de que devo destacar o ensino da língua inglesa como LM que, nessa altura, apresenta já orientações patentes em manuais como *Language in Use* de Peter Doughty e outros. Esta obra, publicada em 1975, apresenta algumas características pouco comuns que o título indicia e que viriam a consolidar-se numa linha posteriormente conhecida como *Language awareness*. *Language in Use* dá grande destaque à língua oral, propondo abordagens para a distinção entre o modo oral e o modo escrito de comunicar, para a caracterização do modo oral nas suas componentes fonética e prosódica, morfossintáctica e lexical, para a análise da sua relação com a linguagem gestual, para a compreensão da norma e da variação linguística, da dimensão accional da linguagem, do diálogo conversacional, da linguagem televisiva, da comunicação presencial e à distância.

Ao longo dos anos 80 vamos assistir a uma série de propostas que, se tivessem sido adoptadas, teriam finalmente quebrado o fosso entre as didáticas das línguas e enriquecido as práticas; para destacar apenas as mais relevantes refiro a "Pedagogia integrada" proposta por Eddy Roulet e a "Pedagogia da reaproximação" sugerida por Claude Germain. Roulet defende a necessidade de integração, evocando motivos de ordem psicopedagógica e de ordem linguística. Segundo o autor, por um lado, como nos dirigimos aos mesmos alunos a falta de coordenação só pode ter consequências desastrosas; assim, os instrumentos con-

ceptuais utilizados na LM podem ser com vantagem utilizados na LE; por outro lado, todas as línguas partilham numerosos elementos comuns chamados universais da linguagem que devem ser considerados na didáctica das línguas. Claude Germain defende a necessidade de se estabelecerem "laços" entre as pessoas encarregadas de planificar e de coordenar as disciplinas de LM e de LE; no plano das técnicas pedagógicas considera legítimo proceder a intercâmbios, a empréstimos mútuos e sublinha ser indispensável a pesquisa comum sobre a natureza da comunicação linguística, sobre as relações e as diferenças entre conhecimentos e capacidades de comunicação, sobre o estabelecimento de técnicas que favoreçam o desenvolvimento linguístico em contexto escolar.

Considerados estes dois autores, sugeri, num estudo publicado em 1992, que, a curto prazo, me parecia mais realista a segunda proposta; a primeira só poderá desenvolver-se quando a formação de professores tomar em mãos uma acção nesse sentido, para o que uma disciplina de didáctica das línguas poderá contribuir decisivamente. Devemos a Galisson (1986), entre outros, uma proposta neste âmbito. Desenvolvi essa proposta numa publicação de 1996 e, na sequência dela, elaborei já um Programa que integra uma proposta de curso de formação de professores de línguas de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico (ciclos em que se inicia a aprendizagem de duas línguas estrangeiras) que aguarda aprovação no ME: uma tal disciplina, solidamente estruturada, dotaria os professores de línguas de uma formação comum e consequente, prévia à didáctica das línguas como materna e como estrangeiras.

No respeitante à área de aprendizagem aqui em apreço – a comunicação oral – a meu ver, seria muito produtiva uma circulação de orientações metodológicas e de práticas que enriquecessem as respectivas didácticas, partindo da identificação dos pontos fortes e fracos de cada uma; este intercâmbio será ainda mais produtivo se se fizer através da interacção entre pessoas que circulem de uma didáctica à outra, para que se definam os momentos em que as transferências didácticas são possíveis e a maneira de as operar ao nível conceptual, terminológico e das actividades propostas. A intenção é que se sugiram percursos precisos de ensino integrado, mas também que se modifiquem atitudes e se influenciem comportamentos. Assim, a alternância na docência da LM e da LE no decurso de uma carreira é de grande importância, quando os docentes provêm de uma variante bilingue.

No início dos anos 80 a didáctica da LM tinha muito a aprender com as técnicas e com a nova geração de exercícios que as abordagens

funcionais/comunicativas no ensino da LE desenvolveram; não o fez. Mas, nas reformas curriculares dos anos 90, a LM abandona, finalmente, o paradigma exclusivamente analítico, para colocar o desenvolvimento da competência de comunicação, oral como escrita, de recepção como de produção, à cabeça das suas preocupações nos níveis iniciais e médios de aprendizagem; o oral ganha finalmente o estatuto de objecto de estudo e as competências de escuta e de produção são contempladas em diversos programas.

Neste quadro, assiste-se a desenvolvimentos teóricos no âmbito da linguística aplicada e da didáctica da LM que integram direcções de estudo da linguística contemporânea e que propõem princípios e modelos de ajuda à decisão. Um trabalho muito produtivo é o desenvolvido por diversos didacticistas espanhóis. Ainda que não se centrando exclusivamente no oral, a obra de Emília Amor *Didáctica do Português* fornece instrumentos conceptuais e operatórios a considerar na construção de quadros metodológicos que tenham como objecto de ensino e de aprendizagem o oral nas suas vertentes de escuta e de produção.

Relevante será um movimento que proporcione um encontro, uma coordenação da formação e da actividade pedagógica ao nível das competências profissionais e dos domínios de pesquisa sobre modelos de aprendizagem e sobre quadros teóricos inerentes à descrição do objecto de aprendizagem, princípios linguísticos comuns, métodos e processos didácticos, bem como a elaboração de Programas que constituam horizontal e verticalmente, um todo coerente e contínuo. Roulet insiste num movimento da LM a LE; distancio-me, em parte, da sua proposta, visto que, a meu ver, o movimento deve dar-se nos dois sentidos, da LM à LE e vice-versa, no quadro de uma estrutura de diálogo.

O que pretendo sugerir é que se proceda a empréstimos significativos. Desde os anos 70 a didáctica da LE tem revelado grande criatividade e gerado imensos exercícios que a didáctica da LM deverá com vantagem integrar. Na última década do século XX a linguística aplicada e a didáctica da LM proporcionam um quadro teórico de referência e modelos de apoio à decisão, com algum grau de abstracção, que poderão contribuir para um aprofundamento do conceito de comunicação oral no âmbito do ensino da LE, mais voltada para a aquisição de uma competência esquemática em níveis iniciais de aprendizagem.

Um trabalho de reaproximação poderá também incluir o universo textual a desenvolver e as competências específicas necessárias à abordagem de cada tipo de texto, permitindo o desenvolvimento de competências de recepção e de produção de géneros orais, pela análise da

sua matriz específica e dos meios linguísticos que marcam cada um. Os programas de LM e de LE prevêm alguma diversidade textual; no entanto, tem havido uma notória preferência do texto narrativo por parte do ensino da LM e do diálogo, por parte da LE, pela sua orientação linguística para a teoria dos actos de discurso. Estes dois tipos de textos justificam-se como centrais em níveis iniciais e médios de aprendizagem, visto que se inscrevem na experiência prévia não escolar dos aprendentes e possibilitam transferências de uma língua a outra, pelo que os docentes poderão, em comum, desenvolver, alargar e aprofundar competências, relativamente a um material com que já lidam. O mesmo se poderá dizer de outros textos orais mais públicos e formais que integram recentemente programas de LM e a cuja aprendizagem estão subjacentes técnicas que a didáctica da LE tem desenvolvido de forma produtiva.

No que diz respeito às actividades de produção em que a assimetria entre a LM e a LE é muito significativa, dado o reduzido material activo de que os alunos dispõem no início da aprendizagem da LE, há contudo que pedir emprestado o enorme acervo de actividades estruturadas simuladas e lúdicas, bem como materiais muito variados e criativos que a didáctica das LEs tem produzido, já que a LM tem pouca tradição neste campo, não sendo ainda uma prática difundida a planificação de actividades em que o aluno seja o sujeito real ou simulado da interacção. A maior complexidade possível na aula de LM permitirá desenvolver competências e explorar valores, ideias, opiniões, sentimentos e experiências dos alunos, dificilmente verbalizáveis em LE.

Uma componente a não negligenciar num trabalho colaborativo é a educação intercultural numa perspectiva fundamentada pela pesquisa linguística que possibilita já um estudo contrastivo das línguas, preciso e culturalmente revelador, através das áreas da linguagem que reflectem mais provavelmente a cultura viva, como provérbios, metáforas e frases feitas, léxico e até regras na interacção comunicativa.

Diversos autores especulam sobre a transferência para a comunicação em LE de certas componentes referenciais, discursivas e interacionais adquiridas com a LM. Riley acentua a importância de se reconhecer o papel crucial na aprendizagem dos conhecimentos e experiência prévia da linguagem que os aprendentes possuem. E Widdowson defende que se lide em LE com tipos de discurso já conhecidos e se demonstrem semelhanças e diferenças nas realizações dos actos de fala que fazem parte do repertório de comunicação das culturas em jogo quando se aprende cada uma das línguas. Neste sentido, Elisabeth

Bautier-Castaing e Hebrard apontam a necessidade de se definirem os lugares em que as transferências são possíveis, nas metodologias e práticas em contexto escolar, ao nível da estratégia de abordagem de texto, da organização textual e discursiva. Galisson (1980) sugere também a relevância de meios não verbais transferíveis, quando existe uma gama de valores comuns em comunidades linguísticas próximas. Mais prudente, Micheline Rey admite que há transferências, mas que se devem evitar assimilações abusivas: estamos perante duas experiências em que a relação quantitativa entre semelhanças e diferenças, bem como a natureza e o alcance destas diferem; muitos modos de comunicação variam de uma cultura a outra e com eles os ritos de interacção. No entanto, segundo alguns autores (Besse e Bautier-Castaing, por exemplo) os métodos de ensino da LE, tal como são praticados, limitam-se a codificar noutra língua a primeira experiência comunicativa dos aprendentes e contribuem para que a interlíngua reflecta a competência comunicativa adquirida em LM; no seu entender, um ensino contrastivo explícito pode ajudar a diferenciação, facilitando transferências, consciencializando generalizações abusivas e contribuindo para a educação intercultural e o sucesso pragmático.

Um tópico a não esquecer é o dos usos da LM na aula de LE, bem como a actividade de tradução, sobretudo no início da aprendizagem da LE, quer na sua função reguladora, quer metalinguística. A renovação da actividade de tradução na aula, mesmo em níveis iniciais na LE e, portanto, médios na LM, merece alguma reflexão e debate. A constatação que a tradução existe como fenómeno natural, quer no conjunto da actividade linguística humana, quer na situação escolar, justifica a sua rentabilização no plano educativo e cultural e a sua aprendizagem técnica mesmo no ensino do oral. Tem também um valor heurístico, dando ocasião de praticar uma análise contrastiva subjacente a situações de enunciação em que a tradução seja plausível, aproximando-se da comunicação autêntica, transformando a tradução de palavras – a que Lavault chama uma "paródia" da tradução – em tradução de mensagens, em reexpressão do sentido dos enunciados de origem, o que reintroduz o problema da produção e da compreensão dos sentidos e pode suscitar desde cedo vocações de tradutor e de intérprete. Karla le Feal defende que a tradução tenha lugar desde o início da aprendizagem: quando se ensina como se exprimir na LE numa determinada situação parece normal pedir o mesmo acto de discurso na LM do aprendente, partindo da situação e não das palavras. Este exercício aproxima-se dos "exercícios preparatórios" sugeridos por Lavault que consistem em

proceder a simulações /dramatizações nas duas línguas, fornecido o quadro de enunciação. Esta autora sugere ainda exercícios de "desverbalização" em que os alunos procedem a uma condensação oral em LM, do sentido do texto de partida, mas colocados numa situação de enunciação. Proponho ainda exercícios de "retroversão" com objectivos comunicativos, ou seja, inscritos em usos quotidianos que podem ocorrer no país dos aprendentes, por exemplo, ser intérprete entre um estrangeiro e um português (um comerciante, um polícia).

Numa pedagogia da comunicação que pretenda desenvolver competências de escuta e de produção oral, a reaproximação didáctica deverá seleccionar os usos para os quais é importante e adequado sensibilizar os alunos e que permitam transferências de uma língua a outra. A diversidade de textos e as actividades linguísticas e metalinguísticas que forem proporcionadas aos aprendentes contribuirão decisivamente para uma educação linguística que desenvolva a capacidade de seleccionar e tratar os dados da linguagem e de intervir oralmente, pelo acesso à palavra oral que lhes for facultado.

A LE, como comentou Galisson, "flirtou" sempre com a LM, mesmo em momentos de grande ruptura. Se não for possível que os professores de LM e de LE modifiquem repentinamente a sua cultura didáctica e iniciem um "romance" em novas bases, espera-se que os responsáveis pela sua formação lhes forneçam condições para uma reaproximação.

Maria José Matos Frias (E.S.E. / I.P.P.)

Bibliografia

- Amor, Emília (1993), *Didáctica do Português*, Lisboa.
- Bautier-Castaing, E. e Hebrard, J. (1980), "Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique", *Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E.*, Paris, 51-81.
- Besse, Henri (1982), "Vers un apprentissage contrasté de la compétence communicative étrangère", in: Alvarez et alii, *Interaction L1-L2 et Stratégies d'Apprentissage*, Québec, 77-92.
- Candelier, M. e Dabène, L. (1988), "Frontières, étanchéité, perméabilités", *Les Langues Modernes*, 1, 11-17.
- Coste, Daniel (1973), "À rebours", *Le Français dans Le Monde*, 100, 69-76.

- Doughty, Peter et alii (1971), *Language in Use*, London.
- Frias, Maria José Matos (1992), *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*, Porto.
- Frias, Maria José Matos (1996), "Didactique(s) des langues maternelles et des langues étrangères: propositions pour une structure de dialogue", *Les Cahiers de L'Asdifle*, 8, 249-255.
- Galisson, Robert (1980), *D'Hier à Aujourd'hui: la Didactique Générale des Langues Étrangères – du Structuralisme au Fonctionnalisme*, Paris.
- Galisson, Robert (1986), "Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC", *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39-54.
- Germain, Claude (1982), "Langue maternelle et langues secondes: pédagogie intégrée ou rapprochement?", in: Alvarez, G. et alii, *Interaction L1-L2 et Stratégies d'Apprentissage*, Québec.
- Lavault, Elisabeth (1985), *Fonctions de la Traduction en Didactique des Langues*, Paris.
- Puren, Christian (1988), "Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères", *Les Langues Modernes*, 1/1988, 19-37.
- Rey, Micheline (1985), "Des cribles phonologiques aux cribles culturels: vers une communication interculturelle", *Bulletin CILA*, 41, 44-80.
- Richerich, René e Scherer, Nicolas (1975), *Communication Orale et Apprentissage des Langues*, Paris.
- Riley, Philip (1986-1987), "'Vos sermons sont vachement plus longs!'", Cross cultural perceptions of french communicative behaviour", *Mélanges Pédagogiques*, 139-158.
- Roulet, Eddy (1980), *Langue Maternelle et Langues Secondes – Vers une Pédagogie Intégrée*, Paris.
- Tschoumy, Jacques-André et alii (1983), *Pédagogie Intégrée de la Langue Maternelle et des Langues Secondes*, Neuchâtel.
- Widdowson, H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford.

O Português abre portas: A quem? E como?

Parafraseando o tema sobre o qual nos foi proposto reflectirmos e aproveitando as portas que por muito bem se abriram a esta problemática, propor-me-ei falar aqui de uma valência, no que à língua portuguesa diz respeito: a do seu ensino-aprendizagem como língua estrangeira.

Restringirei o âmbito do tema e procurarei responder simplesmente a duas questões: a quem o Português abre portas (dimensão psicológica) e de que modo o deverá fazer (dimensão pedagógico-didáctica)?

O que vou dizer é sustentado por alguma investigação e pela experiência de ensino, quer como leitora, quer com professora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Contextualizando a situação à nossa Escola, ministram-se aqui várias modalidades de Cursos que se revestem de problemáticas diversas de acordo com as suas especificidades, níveis e duração. Há cursos anuais, nos vários níveis (iniciação, elementar, intermédio e avançado) e todos eles abertos à comunidade escolar e social; há cursos intensivos, de curta duração, para estudantes que vêm frequentar outras Faculdades ao abrigo de protocolos e programas; há um curso anual de Especialização para professores estrangeiros que leccionam o Português, como língua estrangeira nos seus países e há ainda o Curso de Verão, que é um curso de curta duração e que tem lugar durante o mês de Julho.

Se em alguns destes Cursos é relativamente previsível elencar a população que os procura e os frequenta, de forma a implementar didácticas de apropriação dos saberes de modo faseado e consecutivo, em outros Cursos, especialmente os cursos de Verão, e em determinados níveis, esta situação torna-se bastante problemática.

E é sobre este curso, e mais propriamente sobre o nível avançado, que eu quero lançar algumas ideias para reflexão, o que não quer dizer que estes dados não sejam transferíveis para outros cursos e para outros níveis de ensino.

Quem são estes estudantes de nível avançado e que procuram o curso de Verão?

São, no geral, indivíduos adultos de níveis etários diferentes, culturas e mentalidades bastante variadas, estatutos profissionais diversificados e, o que torna a situação mais complicada, com diferentes experiências de aprendizagem e de comportamentos verbais. Além disso, alguns de entre eles, foram apreendendo a língua portuguesa sem nunca terem tido contacto com falantes autóctones nem com o cultural e o social que tal língua veícula; alguns outros experienciam-se linguisticamente, muitas vezes de forma menos correcta em meio parental e social restrito, como é o caso dos luso-descendentes.

Todo este caldeamento dificulta, à partida, o estabelecimento de metodologias adequadas a cada um dentro do grupo, pelo menos em tão poucas horas como as constitutivas deste tipo de Curso, que tem uma média de 50 horas, 25 para a comunicação escrita e 25 horas para a comunicação oral.

Estes estudantes, a maioria provenientes dos leitorados, a única relação que eles têm com o saber não vai para além de uma gramática formulada em termos de morfossintaxe. Dominam, no geral, a ortografia, a morfologia e a sintaxe nas suas manifestações mais clássicas e tradicionais mas têm um fraco desempenho em mobilizar a língua em função das suas condições de emprego.

Vão sabendo como é que a língua funciona, mas sabem muito pouco como é que o sujeito a faz funcionar; têm uma imagem comunicativa da língua portuguesa, mas não a aliam à sua função representativa; armazenam saberes, mas têm dificuldade em processar informações novas e originais a partir dos conhecimentos interiorizados; sabem significados mas têm dificuldade em estabelecer entre eles relações de equivalência; sabem como funciona a gramática na língua, mas não como funciona a língua no discurso; têm dificuldade em mobilizar aquilo que sabem e adaptá-lo à situação que se vive.

Treinados para a memorização de regras de uma gramática normativa, têm dificuldade em activar, aquando da tarefa, saberes operatórios; solicitados para exercícios estereotipados a partir de frases rituais da língua escrita, têm dificuldade em empreender discursos orais finalizados e intencionais de acordo com as coordenadas contextuais. Numa palavra, são mais sensíveis ao critério da gramaticalidade que ao critério da aceitabilidade.

No que tange ao texto literário, têm dificuldade em ver nele um dispositivo semiótico complexo, gerador de sentidos; têm dificuldade em

ver a língua como discurso e, conseqüentemente, como um sistema funcional com uma intencionalidade onde não se pode abstrair as circunstâncias de proferição e de enunciação; têm dificuldade em compreender as instruções textuais que sempre os discursos pragmaticamente activam; têm dificuldade em operacionalizar as unidades linguísticas em discurso; têm dificuldade em alterar métodos de trabalho porque fossilizados por mecanismos já estabilizados a nível pedagógico-didáctico.

Todas estas dificuldades que os estudantes gradualmente apresentam advêm, sobretudo, do ensino ministrado e das aprendizagens solidificadas. Sabendo nós que, cognitivamente, o desenvolvimento linguístico passa pela dimensão psicológica e que, discursivamente, as aprendizagens de uma língua são atravessadas pelo social, complexo se torna quando estas vertentes não são consideradas e mais problemático se apresenta quando a língua a aprender é de um país como Portugal que, em termos de difusão, tem uma visibilidade diminuta, não só na Europa, mas sobretudo fora dela.

Como admirarmo-nos, então, que alguns estudantes estrangeiros não usem, de modo adequado e diferenciado, as estruturas da língua em função das situações de interacção nas quais o sujeito está mergulhado?

Como interessaria desenvolver, a par de uma competência gramatical, uma concepção de língua como desenvolvimento cognitivo e como prática social, passarei a responder à segunda questão posta à partida.

Como se poderia colmatar esta situação?

Formando de outro modo os professores de Português Língua Estrangeira, ou Segunda. Como nem todos os professores podem ser professores de Português, embora saibam a sua língua materna, também nem todos os professores de Português língua materna podem ser professores de Português, língua estrangeira. O objecto de ensino pode ser o mesmo, mas mesmos não são os objectivos.

Ontogeneticamente falando, enquanto no Português como língua materna, a língua da oral é adquirida em meio parental e social de forma faseada, contextualizada e atravessada pelo critério da aceitabilidade, e só mais tarde, aquando da escolarização se acede ao gramatical como prática reflectida e sistematizada, no Português como língua estrangeira, a língua da oral e da escrita são adquiridas por aprendizagens, por princípio em meio institucional, e são condicionadas pelo critério da gramaticalidade. Mesmo na situação dos luso-descendentes,

estes vão aprendendo o Português em meio familiar ou social tão restrito que não chega para apreender o social e o cultural do país que os seus ascendentes há já muito tempo deixaram.

Se desde o início da aprendizagem do Português como língua estrangeira, para estudantes que aprendem nos seus países de origem, os métodos se pautassem por incidir primeiro no critério da aceitabilidade, que foi o processo empreendido aquando da aquisição da sua língua materna, e o critério da gramaticalidade, como prática consciente e sistematizada, fosse sendo introduzido para competencializar os estudantes nos vários níveis (fonemático, grafémico, morfológico, sintáctico, discursivo) e para os sensibilizar para a previsibilidade do texto-discurso, os alunos deste nível avançado (no qual estou a circunscrever-me) apresentar-se-iam bem mais capacitados para a recepção de discursos adaptados às situações nas quais os sujeitos se inscrevem.

Em vez de, exclusivamente, se insistir desde as suas origens, no ensino da gramática pela gramática dever-se-ia também começar e continuar insistentemente pelo ensino-aprendizagem dos conceitos vazados no léxico da língua (nomes, verbos, adjectivos, advérbios de modo de frase) pelas razões que passo a enumerar.

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem.

E é a partir desta relação tripla entre o sistema lexical, o sistema conceptual e o sistema gramatical, isto é, a partir da relação entre palavras e suas representações formatadas em estruturas morfossintácticas, que o sujeito cognitivo adquire os modos de pensamento do grupo social e cultural ao qual a língua que ele aprende pertence, de tal modo que ele possa fazer desencadear entre o pensamento e a linguagem um laço dialéctico de estruturação recíproca. No fim de contas, a linguagem só se torna o reflexo do pensamento e os sistemas de pensamento só são regulados pela linguagem se o sujeito dispuser do maior número possível de informações acerca de um conceito. E é neste jogo de relações sobre a significação de um enunciado que o sujeito de aprendizagem mobilizará um certo número de conhecimentos em redor de um conceito e que lhe irão permitir compreender esse mesmo enunciado.

As consequências de tudo isto advêm de duas propriedades funcionais do conceito que, como se sabe, variam em função das aprendizagens: a *informativa* e a *combinatória* ou relacional.

A capacidade informativa diz respeito à quantidade maior ou menor de dados que o conceito pode abranger; a capacidade combinatória define o conjunto das relações possíveis entre um dado conceito e todos os outros conceitos envolventes. Por exemplo, a capacidade do conceito *comprar* pode ainda ser reduzido num nível inicial (por exemplo, *comprar pão na padaria*) em contraste com outras combinações possíveis em níveis mais avançados (*comprar um terreno, comprar acções, comprar o árbitro*). Estas capacidades, a informativa e a combinatória, que são atestadas pelas multiplicações das combinações possíveis, são adquiridas pelo aprendente de forma selectiva, congruente e diferencial entre a sua língua materna e a língua estrangeira, objecto de aprendizagem.

Neste processo, logo que o conceito é activado, é instanciado numa representação semântica que tem que estar de acordo com o contexto em que está inserido. E é na unicidade texto-discurso que se estabelece uma relação semântica entre o conceito e o referente, de forma a assegurar ao texto a sua unidade temática e a sua coesão, por meio do recurso a certas marcas de indexação (como os tempos verbais, os conectores, o sistema anafórico, a pontuação...).

Este modo de aprendizagem de um comportamento verbal pelo viés do conceito permite ao sujeito uma actividade construtiva de integração semântica em estruturas únicas de representação. Neste processo interactivo, de um sujeito escolarizado que tem a experiência de aprendizagem da sua língua materna, intervêm componentes de ordem cognitiva, afectiva e experiencial. É na transversalidade de competências, entre a sua experiência de aquisição e de aprendizagens da e na língua materna e as especificidades culturais e sociais manifestadas pela língua estrangeira objecto de aprendizagem, que se vai possibilitar ao aprendente dissociar o significante-significado, predizer a sinonímia, a polissemia e a metáfora, identificar o que na língua estrangeira há de específico e de original em termos diferenciais com a sua língua materna.

Este processo pessoal e social pelo qual o indivíduo estrutura a língua como instrumento psicológico e cultural necessita também de conhecimentos e do contributo claro dum saber-fazer processual sobre o funcionamento da língua, para construir uma representação do que é dito-lido.

A informação semântica apresenta-se na forma de proposições básicas, com um predicado e com vários participantes nos seus respectivos

papéis (de agente, de objecto, de instrumento, de origem, de metas, etc) e numa dada situação (num tempo, num lugar e em determinadas circunstâncias) em que ocorre a acção ou estado. Os vários modos linguísticos que afectam a construção de uma representação linguística integrada do texto tem que passar pelo domínio de várias competências: processos de reconhecimento fonemático e grafémico, processos de codificação perceptiva e auditiva; processamento sintáctico que afecta a organização das palavras em orações, frases, enunciados; processamento semântico que afecta a interpretação cognitiva e afectiva do enunciado; processamento textual que afecta a integração das frases numa representação linguística integrada segundo o seu tema ou tópico.

Estas competências poderão ser accionadas por meio do método interactivo o que advoga que a aprendizagem do dado linguístico-discursivo se deverá realizar simultaneamente com o concurso de dois tipos de situações: das unidades de ordem superior (texto, frases, orações, relações entre orações) até às unidades de ordem inferior (fonemas, letras, palavras) e vice-versa.

Ensinar o Português como língua estrangeira (ou segunda) a estudantes nos seus países de origem implica o recurso a metodologias e a estratégias concertadas que passam pela insistência no critério da aceitabilidade a par do critério da gramaticalidade de forma a que o estudante aprenda a língua ao mesmo tempo que apreende o carácter e os modos de ser do povo que se manifesta por meio dessa mesma língua. Quanto ao estudo da gramática, propriamente dito, dever-se-á fazer prevalecer o critério do saber-fazer (processo) sobre o critério do saber (saberes declarativos).

Tal metodologia implica a presença de um professor-mediador formado e actualizado que, através das suas intervenções explicativas, contextualize discursivamente os saberes para que os estudantes se apropriem deles e processualmente os adaptem e adequem a cada situação original que, porventura, se lhes depare.

A grande maioria dos materiais existentes no mercado, sejam eles Métodos ou Gramáticas de Português para estrangeiros, também não ajudam a resolver a situação. Não se consegue vislumbrar que teorias e métodos estão na base de tais materiais, nem que objectivos perseguem e para que níveis de ensino estão programados. No entanto, são eles que ditam, a maior parte das vezes, a progressão (?) das aprendizagens da língua, apesar de não se adivinhar que determinação científica ditou tal ou tal progressão didáctica. As rubricas gramaticais ocupam um lugar essencial nestes materiais na forma de exercícios gramaticais estereotipados e parcelares e em conta-gotas. Em nome de

uma metodologia, por vezes duvidosa, ou evitam-se conhecimentos gramaticais porque julgados demasiado complexos (para quem?) ou são tão simplificados que a metalinguagem utilizada os torna ambíguos e opacos. Nem mesmo os exemplos parafraseados e construídos só para ilustrar as regras conseguem guiar correctamente o estudante para a interpretação desejada. Nesta situação, só as reformulações e as paráfrases explicativas de um professor científica e pedagogicamente bem formado e informado serão capazes de ultrapassar toda a ambiguidade do texto de gramática e compensar a falta de transparência da metalinguagem escolhida. Mesmo que estes instrumentos de trabalho tenham sido produzidos por alguém que ensinou Português língua estrangeira, a sua visão é sempre limitada porque filtrada por esta experiência do terreno. O resultado é um material escrito nesta orientação e nesta perspectiva específica, não cuidando de se preocupar com as teorias das diferentes escolas linguísticas onde possa ir buscar as suas referências. No entanto, há que considerar que, pelo menos num aspecto, o saber-fazer do autor-professor é pertinente. Ele sabe onde e quando o aluno falha e põe o acento nestes "pontos cruciais", os quais para um falante da língua materna não põe qualquer problema.

Os autores destes manuais, embora tenham presentes no seu espírito aspectos semânticos e morfossintácticos das categorias gramaticais estudadas, os seus objectivos limitam-se à gramática de frase. Por que razão proceder assim, com estudantes estrangeiros que já receberam uma formação linguística na sua própria cultura e cujos conhecimentos "metalinguísticos" constituíram o objectivo da sua aprendizagem em língua materna? O que os estudantes de Português Língua Estrangeira, procuram, em prioridade, é apreender sentidos tal qual as estruturas gramaticais do português padrão os veiculam.

Neste sentido, os materiais de ensino-aprendizagem do PLE deveriam facilitar o caminho para a aquisição de formas às quais será preciso atribuir um sentido primeiro, puramente referencial. Certamente, num dado momento da aprendizagem os dois movimentos, onomasiológico (parte-se do conceito para o signo que lhe corresponde) e semasiológico (parte-se do signo linguístico para se analisar aquilo que ele designa), se combinarão. Mas desde os primeiros tempos de aprendizagem, o estudante terá necessidade de compreender o sentido referencial para fixar as formas da língua estrangeira na memória cognitiva e predizer com mestria os seus empregos na comunicação.

Poder-se-á dizer, globalmente, que o objectivo cognitivo dos materiais pedagógicos para o ensino-aprendizagem do PLE deverá ser a

aquisição e a apropriação da função referencial da língua assim como os seus valores de emprego, de forma a despertar a curiosidade intelectual pelas representações culturais do povo de que se aprende a língua.

De um modo geral, embora em graus variáveis, a maior parte dos materiais de PLE estão estritamente dependentes das descrições da gramática tradicional. E como são estes conhecimentos, sólidos diga-se de passagem, da gramática tradicional que os professores possuem é essa que se torna mais cómoda para ser explorada na aula. Nesta perspectiva, a conceptualização não é facilitada, não é sugerida, nem mesmo um comportamento de tipo construtivo e socio-cognitivo é solicitado.

Esta atitude pode ser explicada pelo peso que as várias realidades têm sobre o ensino-aprendizagem da gramática: a primeira é que os estudantes, sempre apressados, não têm tempo de descobrir nem de conceptualizar as regras e preferem receber respostas feitas e, sobretudo, quando eles pagaram para isso; a segunda realidade é a ideia consagrada de que o professor é o detentor do saber e do saber-fazer. E, como tal, ele não se encontra ainda preparado para renunciar a este papel dominante; a terceira realidade repousa nos conhecimentos que o professor possui, limitados com já afirmei, à gramática tradicional. Este comportamento não favorece nem a mudança, nem a novidade, nem a criatividade nas aprendizagens. Pelo contrário, favorecem a estagnação e a regressão didáticas.

As problemáticas aqui levantadas conduzem-nos a evocar a necessidade de formar leitores e professores na Didáctica do Português Língua Estrangeira. Formá-los quer em teorias linguísticas, quer em teorias de aprendizagem de forma a esclarecerem-se e a evoluírem em matéria de saberes e de um saber-fazer específico na sala de aula, sobretudo nos casos, como nos leitorados em que os alunos aprendem a língua em contextos descontextualizados e como nos Cursos de curta duração, em Portugal, em que as turmas são constituídas por estudantes com competências conceptuais e metalinguísticas tão diversas.

Olivia Figueiredo (F.L.U.P.)

Formar e Avaliar Competências: perspectivas metodológicas para o Francês Língua Estrangeira

Introdução

No quadro actual de Reorganização Curricular do Ensino Básico e Secundário emerge, da reflexão acerca do que é o Currículo, de qual é o papel das escolas e dos professores na sua gestão:

- i) um conceito de currículo menos compartimentado por disciplinas e mais flexível, de acordo com cada *território educativo*;
- ii) uma profissão docente não só conotada com a execução, mas também com a concepção/decisão e com a organização;
- iii) uma deslocação do eixo *objectivos mínimos-conteúdos* para o eixo *competências a desenvolver-experiências educativas a proporcionar*.

A intervenção da disciplina de Francês neste contexto educativo implica orientarmo-nos por um paradigma alternativo que rompa com as matrizes disciplinares convencionais que vêem o aluno como um receptor de conhecimentos, as matérias como estando organizadas em compartimentos, o papel da escola como sendo o da transmissão de conhecimentos. Pelo contrário, o trabalho educativo deve orientar-se, neste início do século XXI, para o desenvolvimento de competências – gerais, transversais¹ e específicas/essenciais² –, única forma de dar sentido à escolarização.

Recordemos, aliás, que as línguas estrangeiras formam, nos documentos legais em vigor, uma área disciplinar, estando mesmo estruturadas em conjunto as *Competências Essenciais para a Língua Estrangeira*, qualquer que ela seja. Relembremos ainda que o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro,³ prevê a existência de três áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica –, bem como a existências de quatro áreas de formação transdisciplinar – a educação para a cidadania, o domínio da Língua Portu-

¹ www.deb.min-edu.pt

² Por essencial entende-se: fundamental, em cada área, para toda a população escolar.

³ Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

guesa, a valorização da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

É de um processo que se trata, em que ensinar significa fazer aprender e aprender significa aprender a fazer fazendo, construindo competências. Por competência entende-se a capacidade de agir eficazmente, num tipo específico de situação, capacidade essa que mobiliza conhecimentos, mas que não se reduz a eles (Perrenoud, 1997: 7).

Le Boterf (1995) especifica que uma competência é um *saber mobilizar*, seguindo as características das situações, pelo que a competência é mais complexa do que o saber fazer – porque é aberta, flexível e se articula com os conhecimentos teóricos – e pode mobilizar recursos cognitivos ou funcionar ela própria como recurso para realizar uma competência mais vasta.

1. Formar e Avaliar Competências

Entendemos, assim, que o processo de reorganização curricular do ensino básico, actualmente em curso, ao contrário do que aconteceria se de uma reforma se tratasse, não se consubstancia em mudança de programas, mas apenas na adopção de atitudes diferentes relativamente ao acto educativo.

É, pois, neste quadro educacional que reafirmamos a necessidade de que os jovens agentes educativos que esta instituição lança para o sistema:

- i) Estejam conscientes dos princípios que, independentemente da disciplina leccionada, qualquer professor se compromete a respeitar, pelo facto de ver a sua acção legislada pela Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo. Na verdade, nela se consigna que o sistema educativo contribui para "o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho". Por outro lado, aí se estipula que a educação "promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista [...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva".
- ii) Revelem uma forte consciencialização de que os objectivos do ensino básico apontam para uma formação onde sejam *equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano*.

- iii) Procedam, em colegialidade, no seu território educativo, à leitura dos programas e sejam capazes de contribuir para a elaboração de projectos educativos e curriculares, sistémicos e coerentes com as características do público alvo e com as finalidades da educação.
- iv) Valorizem o nível de transversalidade dos objectivos gerais do 3º ciclo, ao nível das competências pessoais e sociais, das aptidões intelectuais, das estratégias cognitivas e das atitudes.
- v) Tenham um conceito alargado de conteúdo, tal como está subjacente aos diplomas legais da reforma curricular. Referimo-nos à contemplação necessária, em cada plano de estudos, de conteúdos procedimentais – referidos aos conhecimentos processuais – e de conteúdos atitudinais – referidos aos conhecimentos contextuais – para além dos sempre consignados conteúdos conceptuais – referidos aos conhecimentos declarativos e factuais.
- vi) Interiorizem que a avaliação se integra no próprio processo de ensino-aprendizagem enquanto dinâmica contínua de reflexão e de identificação das representações, sendo necessário que os professores orientem a sua acção educativa a partir do diagnóstico dos processos de aprendizagem e dos estados de desenvolvimento dos alunos; que atribuam significado às informações recolhidas, investigando-as e recontextualizando-as; que tomem decisões para aumentar a eficácia dos processos de regulação processual. Mas é também necessário que os professores tenham representações correctas no que respeita à distinção entre finalidades da avaliação (classificar VS consciencializar), funções (certificar VS regular), modalidades (formativa VS sumativa), referenciais (norma VS critério), tipo (papel e lápis VS desempenho de tarefas), escalas (descritivas, qualitativas, quantitativas), para procederem à articulação coerente das várias possibilidades e dimensões do processo educacional.

Em suma, a proposta agora lançada de reorganização do currículo com base na construção de competências assenta numa forte relação com as práticas sociais – trabalhar por competências é estruturar o processo de ensino-aprendizagem no sentido da perspectiva social da escolarização, é proceder à combinação dos saberes das diferentes disciplinas na resolução de problemas complexos. Sem negar os saberes organizados disciplinarmente, a noção de competência alargada aqui apresentada pressupõe que os saberes disciplinares são usados a favor de

um projecto colectivo, contribuindo para a existência de recursos⁴ mobilizáveis e organizados em sinergias.

É este o quadro de referência em que assenta o trabalho pedagógico que apresentamos para o professor de Francês no 3º ciclo de Ensino Básico: a identificação de temas integradores – problemas face aos quais os indivíduos estão normalmente desprotegidos, por não terem saberes, nem métodos de análise e de resolução de problemas, nem hábitos de negociação, de planificação ou de procura de informação – à volta dos quais diferentes disciplinas ou áreas disciplinares poderão operar. Perrenoud (1997) exemplifica: Dar a volta à Europa, com pouco dinheiro; Transformar uma casa, mobilá-la; Criar uma associação; Encontrar e seguir um regime alimentar; Proteger-se da sida sem se fechar em casa; Encontrar ajuda em caso de conflito; Estar na moda sem ser alienado; Procurar um emprego.

Corresponde, esta proposta, a uma organização do trabalho pedagógico com base na identificação de temas estruturadores transversais e pressupõe:

Que se considerem os saberes como recursos a mobilizar (explicitar e trabalhar) a propósito da necessidade de resolver um problema;

Que se trabalhe com base na definição de situações-problema que mobilizem aprendizagens já adquiridas e orientem para novas aprendizagens (umas serão construídas em função de fins muito específicos, outras surgirão de forma menos planificada);

Que se negociem e orientem os projectos com os alunos, com base nos objectivos definidos para o ciclo de aprendizagem;

Que se adopte uma planificação informal, que se estrutura à volta de um reduzido número de propostas fortes e fecundas que produzam saber e arrastam à sua volta uma quantidade de saberes oriundos de outras áreas;

Que se pratique uma avaliação formadora, na qual o aluno está directamente implicado, que é feita com base na observação individualizada da prática – no quadro do desempenho de uma tarefa (que pode integrar um portefólio pessoal ou de turma);

Que se reduza o espartilhamento disciplinar e se valorize a formação científico-pedagógica sólida dos professores, a responsabilização de cada um pela formação global de cada aluno, a valorização das transversalidades, o que conduzirá à realização de pro-

⁴ Por *recurso* entendemos os actos cognitivos interiores (não os meios materiais ou institucionais).

jectos que mobilizem preferencialmente mais do que uma disciplina;

Que se estabeleça um novo contrato didáctico com o aluno, de forma a que este aceite aprender de modo diferente, isto é, assumir as atitudes que a abordagem por competências exige:

- 1.1 *Implicação* na tarefa, aceitando enfrentar obstáculos;
- 1.2 *Transparência*, tornando visíveis os processos, os ritmos, os modos de pensar e de agir;
- 1.3 *Cooperação*, como exigência da dinâmica de grupo;
- 1.4 *Tenacidade*, não desistindo, face a um investimento a longo prazo, e não perdendo de vista o objectivo;
- 1.5 *Responsabilidade*, aceitando ser inserido num tecido de solidariedades que contextualizam a sua liberdade.

Assim, na disciplina de Francês, considera-se importante que os **objectivos** englobem: A formação integral do indivíduo; A contextualização/integração de saberes de diferentes áreas disciplinares; O desenvolvimento de competências pessoais e sociais; O desenvolvimento de competências académicas relacionadas com a comunicação e a resolução de problemas.

Os **conteúdos** deverão organizar-se em temas-problema integradores, em função das competências a desenvolver⁵ e deverão estar apoiados em textos adequados à maturidade dos alunos e aos temas em questão.

Deverão desenvolver-se de forma a fazerem ressaltar conexões entre os vários temas a tratar, entre os saberes e as competências de diferentes disciplinas e áreas disciplinares e entre a escola e o meio.

As **metodologias/estratégias/actividades** deverão ser diversificadas e revelar preocupações com o fazer – disciplinar (prática da língua e trabalho com o texto), em projecto, em trabalho em pares/pequenos grupos, com base no recurso às TIC e às obras de referência – e com a materialização do trabalho realizado.

Os documentos relativos à reestruturação curricular preconizam uma **avaliação**⁶ essencialmente informal, contínua e formativa, que

⁵ – Competências gerais – a desenvolver por todos os alunos ao longo do ensino básico – definidas em documentos oficiais para o 3º ciclo do ensino regular;
 – Competências transversais – procedimentos e métodos que atravessam todas as áreas e estão definidos em documentos oficiais para o 3º ciclo do ensino regular;
 – Competências específicas das Línguas Estrangeiras.

⁶ Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.

deve ser concebida segundo três eixos de orientação: auto-consciencialização dos desempenhos, co-avaliação pelos colegas da turma e meta-avaliação pelo professor. Deverá ainda assumir funções e momentos o mais diversificados possível: ela deverá ser formal, mas sobretudo informal, sumativa, mas sobretudo formativa, pontual, mas sobretudo contínua, deverá basear-se nos conhecimentos, mas sobretudo nas atitudes e nos processos de trabalho e apoiar-se em múltiplos instrumentos, mas sobretudo na observação em situação e na organização de portfólios.

A avaliação formativa consiste na recolha e análise de dados relativos ao processo de aprendizagem e traduz-se de forma descritiva e qualitativa. O aluno deve ser convidado a manifestar-se sobre a sua evolução – ao nível das atitudes reveladas, das competências e das capacidades desenvolvidas – para o que o professor necessita de se apoiar em múltiplos instrumentos de recolha de dados (inquéritos, registos de observação, testes, portfólios).

Em momentos designados pela legislação, os professores são chamados a proceder à avaliação sumativa, que consiste num juízo globalizante acerca dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes reveladas pelos alunos. É a formalização da avaliação formativa, isto é: através do confronto dos diferentes instrumentos preenchidos, o professor consciencializará o aluno do percurso que fez/não fez/devia ter feito, indicando assim em que medida está próximo ou afastado dos objectivos programáticos. Na mesma altura processa-se a classificação, através da atribuição a cada aluno de um indicador do nível quantitativo, por comparação com os outros alunos do mesmo grupo.

2. Perspectivas Metodológicas para o Francês Língua Estrangeira

A título de exemplo apresenta-se uma proposta de transposição didáctica do que acabámos de enunciar. É um esquema de mobilização de conhecimentos em função de um dos temas integradores propostos na primeira parte deste texto e de competências que os materiais oficiais destinados ao 3º ciclo do ensino regular inventariam. Os saberes foram seleccionados de acordo com a sua pertinência nas situações sociais propostas e com base na correlação com os géneros textuais.

Para facilitar a operacionalização das intenções aí identificadas, apresentamos de seguida algumas especificações de conceitos que, para entendermos a proposta feita, se considera necessário possuir de

forma clara. Dizem respeito às finalidades da educação básica, à definição de objectivos, de competências, de estratégias, de métodos de ensino e de avaliação.

É **finalidade da educação básica** *Promover o desenvolvimento integral do indivíduo*, o que pressupõe: *i)* O desenvolvimento da pessoa, uma vez que o indivíduo desenvolvido tem características tais como capacidade de inovação, criatividade, capacidade de análise crítica, motivação, habilidade para resolver problemas, sentido de responsabilidade e espírito de equipa; *ii)* O desenvolvimento do espírito de cidadania, uma vez que o cidadão (indivíduo apto para a vida comunitária numa sociedade em mudança) conhece leis, ajusta-se à mudança, combina harmoniosamente a cultura tradicional e a cultura universal moderna, combina harmoniosamente o respeito pelas leis da ecologia e as necessidades do desenvolvimento; *iii)* O desenvolvimento técnico, uma vez que se preconiza a formação de especialistas competentes nas diversas áreas da ciência e da tecnologia.

Os **objectivos** podem ser formulados a três níveis: *i)* comportamentais – referem resultados declarados em termos de condutas observáveis, *ii)* instrucionais – referem conhecimentos, habilidades e destrezas que é pressuposto que o aluno atinja ou dos quais faça uso, *iii)* expressivos – revelam intenções de proporcionar um campo rico de experiências: não especificam o comportamento que o estudante deve adquirir, nem o que eles devem aprender, mas identificam uma situação na qual os alunos vão trabalhar, em que a meta não é a uniformidade, mas a diversidade nas respostas, isto é, desenvolver uma habilidade ou potencial intelectual [ex: "O aluno fabricará um objecto tridimensional representativo da cultura francesa, usando arame e madeira"]. Os objectivos expressivos são, no entanto, os que melhor explicitam as dinâmicas aqui propostas, pois procedem à definição de fins comunicáveis aos alunos e podem ser formulados em termos de objectivos-obstáculo, que integram a consciencialização da tarefa a desempenhar e permitem a diferenciação de percursos.

As **competências** reportam-se a duas instâncias: *i)* competências académicas – conhecimentos⁷ e capacidades⁸ que permitem a comunicação em Língua Estrangeira e a resolução de problemas de aprendiza-

⁷ Por conhecimentos entendemos os conteúdos conceptuais, isto é os conceitos, os princípios e as informações.

⁸ Por capacidades entendemos o conjunto de acções ordenadas para conseguir uma meta, isto é, os conteúdos processuais ou procedimentais.

gem; *ii*) competências emocionais atitudes, normas e valores⁹ que permitem a compreensão dos processos sociais. As competências emocionais constituem-se em dois grupos: as competências pessoais (forma como nos gerimos) – que englobam o conhecimento que temos dos nossos estados internos (auto-consciência), a gestão que fazemos desses estados (auto-regulação) e a mobilização que fazemos no sentido de cumprirmos os nossos objectivos (motivação); as competências sociais (forma como lidamos com as relações) – que englobam a consciência que temos dos sentimentos, das necessidades e das preocupações dos outros (empatia) e a capacidade que temos de induzir respostas favoráveis nos outros (comunicação e liderança).

Ao serem entendidas no sentido amplo de saber em acção, as competências incorporam, por um lado, procedimentos e estratégias relacionados com a tarefa e, por outro, têm um desenvolvimento flexível, que permite vários caminhos de aprendizagem e diversos objectivos a desenvolver, segundo as aptidões¹⁰ cognitivas¹¹ e afectivas¹² dos alunos.

As competências estão directamente relacionadas com o currículo por tarefas e com a aprendizagem centrada na resolução de problemas. Assim, para favorecermos a aprendizagem com base no desenvolvimento de competências é necessário que: *i*) os agentes educativos tomem decisões curriculares, explorando as margens de liberdade que o sistema lhes dá, *ii*) os alunos tenham acesso a materiais de informação (documentos de referência e TIC), *iii*) o professor trabalhe a autonomia do aluno, *iv*) o professor faça uma orientação dos aprendentes com base nas suas necessidades lógico-psicológicas, recorrendo às técnicas da pedagogia diferenciada.

⁹ Os conteúdos contextuais.

¹⁰ As aptidões são características individuais que aumentam ou prejudicam a probabilidade de sucesso do estudante numa determinada proposta de trabalho.

¹¹ As aptidões cognitivas englobam as habilidades intelectuais e os estilos cognitivos e de aprendizagem.

¹² As aptidões afectivas englobam a construção de motivação e de acções controladas ao nível da ansiedade e da eficácia própria e os conhecimentos prévios.

Competências Específicas e Conteúdos

Mobilizar vocabulário relacionado com:

- ↳ Alimentação;
- ↳ Vestuário;
- ↳ Habitação

Construir hipóteses interpretativas e verificá-las

Competências Gerais e Transversais

Utilizar termos de apreciação:

- ↳ Advérbios de opinião;
- ↳ Adjectivos qualificativos

Analisar prospectos turísticos e reconstruir as intenções do autor

Interpretar acontecimentos e culturas de acordo com os quadros de referência dos alunos

Analisar os dados disponíveis revelando respeito pela diversidade cultural

Pesquisar, organizar e tratar informação

Utilizar meios tecnológicos e instrumentos de referência para compreender uma realidade socio-cultural

Tema-problema

Dar a volta à Europa com pouco dinheiro

a participarem na viagem

Argumentar para convencer amigos

a tomarem decisões

Escrever uma carta a um amigo ausente:

- ↳ A estrutura da carta informal;
- ↳ Índices de proximidade: pronomes pessoais;
- ↳ Expressão de fim, de necessidade

Escolher informação adequada

Traduzir de uma língua para outra

Utilizar dicionário

Respeitar as indicações de trabalho

- Debater aspectos relacionados com:
 - ↳ Alojamento;
 - ↳ Meios de transporte;
- A estrutura do debate
- Actos de fala para: Expressar opinião, aprovar, julgar, expressar preferência

- A estrutura do texto argumentativo;
- Enunciados com valor performativo: futuro e constativo: Presente do Indicativo
- Conectores de oposição/ /conectores lógicos marcados

As **estratégias**, não explicitadas na operacionalização proposta, devem ser diversificadas, estruturando-se em oito grandes grupos: *i)* Procura de informação – fazer perguntas, consultar materiais de referência; *ii)* Assimilação da informação – escutar, estudar, recordar, memorizar, codificar, ler, registar e controlar a compreensão; *iii)* Organização da informação – estabelecer prioridades, programar o tempo, dispor de recursos; *iv)* Invenção/Criação – desenvolver raciocínio indutivo, gerar ideias e hipóteses, usar analogias, relacionar; *v)* Análise – desenvolver uma atitude crítica, deduzir, avaliar ideias e hipóteses; *vi)* Decisão – identificar alternativas, decidir racionalmente; *vii)* Cidadania – evitar conflitos, cooperar, motivar os outros; *viii)* Estudo – usar diferentes estratégias de leitura, usar estratégias de memorização.

Os **métodos** de ensino devem desenvolver diferentes aptidões, pelo que devem diversificar-se em, pelo menos, cinco grandes grupos:

- i) Método expositivo/ensino dedutivo – permite estimular a memória e o pensamento convergente, descrever, informar, e explicar, pois o professor proporciona aos alunos os conceitos e os princípios, identificando os passos de uma área de conhecimento estruturada. Na sua operacionalização devem seguir-se as seguintes etapas de aplicação: revisão do trabalho anterior, apresentação do material novo, prática controlada (tarefas de memória, de rotina, de compreensão e de opinião), prática independente.
- ii) Método de descoberta/ensino indutivo – favorece o pensamento de indagação – observar, formular problemas, recolher dados, classificá-los, interpretá-los, relacioná-los, elaborar conclusões, formular hipóteses –, as destrezas de investigação, as destrezas académicas – ler, ver, ouvir, resumir, tomar notas, fazer gráficos –, as destrezas sociais – trabalhar com outros, aceitar diferentes pontos de vista. O aluno é incentivado a questionar o porquê das coisas, a processar dados e reflectir sobre eles, a procurar respostas às questões que se colocam, a consciencializar-se das estratégias de pensamento que utiliza e a aprender estratégias novas. Na sua operacionalização parte-se do concreto para chegar a conceitos e generalizações, cabendo ao professor o papel de animar a descoberta e orientá-la.
- iii) Método de discussão – fomenta a capacidade de raciocínio, de análise crítica, de cooperação, comunicação e tolerância. Através da sua operacionalização pretende-se conseguir uma aprendizagem significativa e uma visão global de temas complexos, conduzir à integração social, ao hábito de escutar e respeitar a palavra dos

- outros e estimular a reflexão e a capacidade crítica, pois os alunos interagem e o professor é moderador e coordenador dos trabalhos.
- iv) Método de resolução de problemas – consiste numa forma de educação onde os alunos, em colaboração entre si e com outros – professores e comunidade – exploram e tratam um problema (enfrentam e tentam resolver um desafio). Parte-se dos problemas concretos dos alunos e escolhe-se um que seja pertinente para eles e passível de ser realizado no tempo e com os recursos de que se dispõe. Conduz à aquisição de um método, pois obriga ao confronto sistemático entre o pensado e o vivido (as intenções e as realizações). Permite ao aluno analisar a realidade envolvente, participar activamente no processo de teorização – criar modelos e estruturas de actuação, proceder à transferência e generalização das aprendizagens. A sua operacionalização deve obedecer às seguintes etapas de aplicação: observação da realidade, identificação de factos e relações, análise dos dados à luz de teorias resultantes de pesquisas, identificação de princípios de solução do problema, teste de hipóteses, aplicação das conclusões ao problema.
- v) Método de projecto – é uma forma de educação onde os alunos, em colaboração entre si e com outros – professores e comunidade – exploram e tratam um problema (enfrentam um desafio). Centra-se num problema para resolver, pois parte dos problemas concretos dos alunos e escolhe um que seja pertinente para eles (passível de ser realizado no tempo e com os recursos de que se dispõe). Resulta numa obra colectiva, pois o trabalho deve ter um significado para o aluno, e deve ser escolhido de modo a que todos possam aprender algo. Todos devem sentir-se responsáveis, revelando compreensão pelo – e confiança no – trabalho uns dos outros, aceitando as críticas e fazendo a auto-crítica. Conduz à aquisição de um método, pois o interesse do trabalho de projecto centra-se tanto no processo de elaboração como nos resultados obtidos (não é a qualidade do resultado que interessa fundamentalmente). Obriga, por isso, ao confronto sistemático entre o pensado e o vivido (as intenções e as realizações). Rompe com os limites tradicionais entre as disciplinas, pois o trabalho desenvolvido apela à integração. É um trabalho organizado e planificado que termina com um produto concreto, cuja preparação passou por fases.

A sua operacionalização

Do método de projecto merece-nos alguns esclarecimentos, atendendo à importância que cada vez mais adquire no processo de Ensino

e de Aprendizagem. Obedece às seguintes etapas de aplicação: i) Introdução – apresentação do domínio do trabalho, critérios de pertinência e oportunidade, normas (duração, limites, exigências formais) – o papel do professor é muito importante, nesta fase; ii) Escolha do problema – nesta fase o papel dos alunos consiste em investigar, seleccionando as informações e o papel do professor consiste em guiá-los, controlando a sua ambição, abrindo novas possibilidades e alertando para os perigos das escolhas feitas; iii) Formulação por escrito – nesta fase é necessário definir com precisão a tarefa (por vezes é preciso formular problemas parcelares); iv) Planificação do trabalho – Identificação dos meios para a resolução do problema, assim como restrições e obstáculos, escolha do processo de trabalho, divisão de tarefas, decisão sobre formas de apresentação e metodologia, estabelecimento das fases do trabalho, dos modos de controle, marcação de prazos; v) Execução – a) Trabalho de campo: seleccionar material e organizá-lo, preparando o relato e a apresentação dos trabalhos; b) Alternância do trabalho individual com sessões plenárias, para pôr em comum conclusões (confronto dos resultados a que se chegou com o plano previamente estabelecido e consequentes reajustamentos; c) Avaliações intercalares – como podemos melhorar o nosso trabalho?; d) Importância do papel do professor – observador e adjuvante: dá informações complementares, concilia, no caso de conflitos ou bloqueios; vi) Avaliação final – a) Apresentação dos trabalhos (produto) – monografia escrita, exposição oral, peça de teatro, diapositivos comentados, filme vídeo, exposição; b) Avaliação global – balanço sobre o produto e sobre o processo, feito sobre a forma de debate, ele próprio também avaliado. Recapitulação de todas as aquisições, não só cognitivas, mas também sócio-pedagógicas e pessoais; c) Lançamento de um novo projecto.

O trabalho de projecto permite estruturar conhecimentos, seleccionar material relevante, usá-lo, cooperar na solução de um problema ou tarefa, assumir responsabilidades pelas acções, tomar posições e defendê-las, praticar auto-crítica e criticar os outros, identificar objectivos e perspectivas de trabalho, ver a relação entre a educação e a vida profissional, perceber os mecanismos básicos por detrás do funcionamento da sociedade; permite praticar um modo de trabalho democrático; especificamente em Língua Estrangeira permite melhorar a competência linguística e comunicativa, em autonomia.

São exemplos de projectos bem sucedidos, com intervenção da língua francesa, estabelecer correspondência inter-escolas do universo francófono, elaborar um jornal da turma, ler um conto, produzir um

conto, elaborar uma gramática ou um dicionário da turma, elaborar um portfólio pessoal e/ou da turma, elaborar um panfleto turístico da vila/cidade, (em colaboração com a Câmara Municipal ou com o Turismo), fazer *simulação global* (a empresa, a oficina, o escritório,...).

O **portfólio** surge, como decorre do texto apresentado, neste revistar da Reforma Curricular, como uma forma privilegiada de trabalho e de avaliação, tendo como função documentar detalhadamente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e acompanhar de forma diferenciada e estruturada as abordagens utilizadas por eles no seu trabalho.

Ao organizar o seu portfólio o aluno deve produzir uma introdução e um índice e justificar a selecção dos trabalhos que lá coloca. Os trabalhos a incluir devem resultar de negociação professor/aluno, estar datados (para permitir avaliar a progressão), indicar se foram feitos individualmente ou em grupo. Devem ser seleccionadas descrições escritas de resultados de trabalhos práticos, de projectos ou de investigações, descrições e diagramas de processos de resolução de problemas, análises de situações problemáticas investigadas, respostas a questões abertas e a trabalhos de casa, relatórios individuais ou em grupo de projectos desenvolvidos pelos alunos, registos vídeo, audio ou em *software* de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, reacções críticas a visitas de estudo, a filmes educativos que passam na televisão, a notícias dos meios de comunicação social, registos de auto-avaliação dos alunos, comentários dos pais, colegas ou outros professores a trabalhos do aluno, dados relativos às atitudes dos alunos em relação à disciplina, tais como: relatórios do aluno acerca do que aprendeu e/ou acerca do que ainda necessita de aprender, descrições de como o aluno se sente em relação à disciplina, trabalhos exclusivamente escolhidos pelo aluno, outros materiais considerados relevantes.

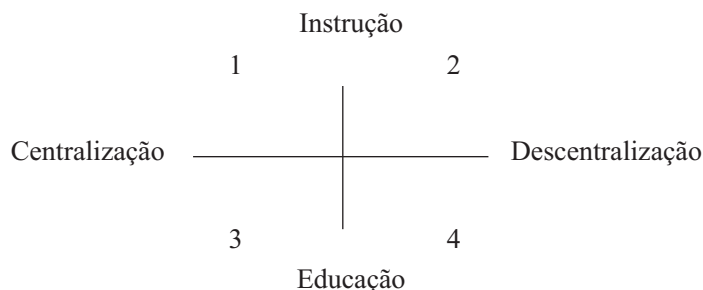
A organização de portfólios permite evidenciar desempenhos que ultrapassam os conhecimentos factuais adquiridos, reunir informações que reflectem a ênfase que está a ser dada a um programa, registar de forma sistemática o progresso do aluno, realizar uma fotografia clara, compreensível e detalhada do aluno, em vez de apenas uma classificação num teste. É uma oportunidade para melhorar a auto-imagem dos alunos uma vez que mostra coisas conseguidas em vez de deficiências. Dá espaço ao reconhecimento de estilos diferentes de aprendizagem, tornando a avaliação menos dependente da origem social, económica e cultural dos alunos; atribui um papel activo aos alunos na selecção e avaliação do seu próprio trabalho.

Para a avaliação do portfólio devem ser definidos critérios de avaliação e os alunos deverão participar nessa definição ou, no mínimo, serem desde o início do ano informados dos critérios a respeitar. Ao longo do ano, de forma regular, deve haver diálogos entre professor e alunos no sentido de se rever e analisar a evidência recolhida, para comparar o desempenho com os objectivos previstos, para identificar as aquisições e as necessidades sentidas e encontrar formas adequadas de apoio. Estes diálogos com os alunos deverão ocorrer duas vezes por período, altura em que se deverá rever cada um dos trabalhos anotados, comunicar ao aluno outra informação relevante contida noutras componentes do portfólio, encorajar o aluno a exprimir as suas atitudes, destacar as aprendizagens alcançadas, identificar necessidades de aprendizagem e planejar actividades futuras. Como resultado da revisão, algumas evidências podem ser retiradas do portfólio. Neste sentido, o portfólio deve ter uma natureza dinâmica, ser sistematicamente revisto e acompanhar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. É importante encontrar uma forma simples de registar o resultado do diálogo da revisão feita com os alunos.

A revisão do portfólio deve resultar num registo de avaliação do aluno (eventualmente a incluir no seu processo individual).

Conclusão

É este o quadro de referência que se insere a aprendizagem da Língua Estrangeira: num sistema educativo que, para acompanhar os desafios do século XXI, tenta, a custo, transformar a escola unidimensional numa escola pluridimensional. É um desafio difícil, como a análise do sistema escolar Português, segundo os vectores instrução/educação e dependência/autonomia esclarece:



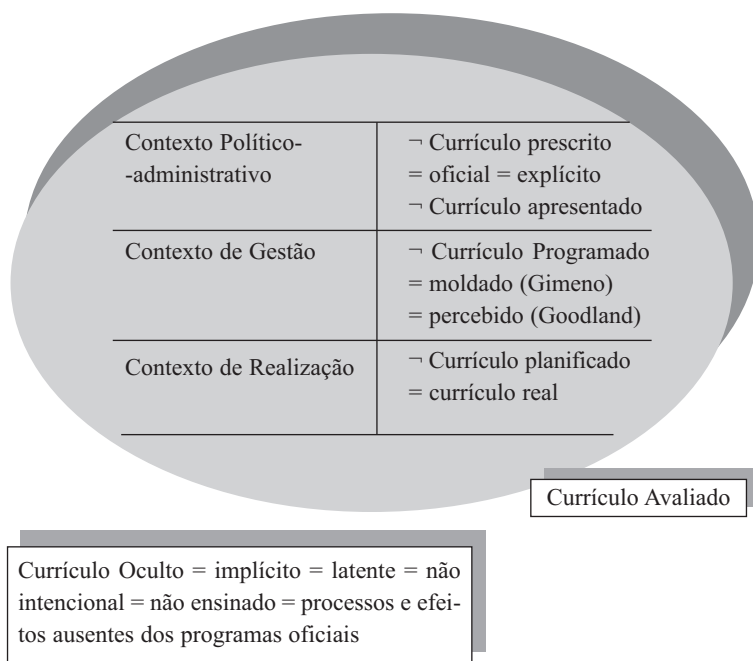
Ao observarmos o esquema aqui apresentado identificamos, em **1**, a escola *instrucional centralizada*, isto é, a escola actual portuguesa, organizada em conteúdos e disciplinas, com base num currículo académico; é uma escola dependente e burocrática, funcionando como um serviço local do estado. Em **3** reconhecemos a escola *educacional centralizada*, que marcou o Portugal dos anos vinte aos anos sessenta – foi a escola endoutrinadora do Estado Novo, instituição dependente do governo e por ele colocada ao serviço dos seus valores e ideais. Em **4** vemos a escola *educacional descentralizada*, preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Pretende-se que seja uma instituição que, colocada ao serviço da comunidade local, intervém nela, uma escola capaz de elaborar o seu próprio projecto educativo e curricular a qual, graças a esse poder, adquiriu o direito a conceber, em autonomia e flexibilidade, um currículo descentralizado que não se limita às actividades lectivas em sala de aula¹³.

A escola aqui descrita afirma-se como interveniente na cadeia de decisão; uma organização que se insere, de direito, num contínuo processo entre a máxima generalização e a máxima concretização, da forma que o quadro a seguir transcrito explicita:

Nível Macro	1. Político-administrativo	Administração Central e Regional
Nível Meso	2. Contexto de Gestão	Escola = Território Educativo
Nível Micro	3. Contexto de Realização	Sala de aula

Um escola que, para existir, necessita de professores que assumam o seu lugar no contexto e no nível de decisão curricular que lhes corresponde:

¹³ A escola *instrucional descentralizada*, que supostamente apareceria visualizada no ponto **2**, não nos referimos neste texto



Ao conceptualizarmos o lugar e a função da disciplina de Francês Língua Estrangeira na escola do século em que vivemos e nos desafios que ela nos apresenta, apercebemo-nos da necessidade de um constante diálogo entre o Currículo¹⁴ e a Didáctica¹⁵, pois "são campos que compartilham um mesmo espaço: o Currículo ligado ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas; a Didáctica surge relacionada com o estudo dos elementos substantivos ou nucleares do currículo (objectivos, conteúdos, actividades, recursos, avaliação)"

¹⁴ Defendemos uma concepção alargada de *currículo* que integra o conjunto das actividades educativas planeadas. É, pois, uma concepção que não valoriza só os actos assumidos, mas também todos os que, planificados ou não, implícita ou explicitamente transmitem valores, isto é, o *currículo oculto*. O currículo estuda, assim, tanto os aspectos institucionais internos à escola (o quadro normativo em que se insere o trabalho do professor) como os que lhe são externos (relações entre a escola e a sociedade).

¹⁵ Vemos a didáctica como a associação entre métodos e conteúdos, isto é, como a transposição pedagógica entre os saberes das ciências da especialidade e os do currículo.

(Pacheco, 1995: 3). Quero com esta afirmação dizer que o agente educativo tem de ser, simultaneamente, um especialista na sua área de conhecimento, em didática e em currículo, pois só abarcando esta tripla perspectiva o professor consegue afirmar-se como decisor de pleno direito, numa escola que "tem, hoje, que assegurar a formação integral dos alunos e, para isso, precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas" (Abrantes, 2001: 24).

Fátima Braga (FLUP)

Bibliografia

Documentos legais

Lei 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 115/97, de 19 de Setembro, Alteração à Lei 46/86.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de Janeiro. Define as medidas de desenvolvimento das disposições relativas à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico consagradas no Dec. Lei n.º 6/2001.

Formação de Competências

Abrantes, Paulo (2001), *Noesis*, n.º 58, Abril, Junho 2001. DOSSIER Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: IIE.

Le Boterf, Guy. (1995), *De la Compétence: Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Perrenoud, Ph. (1999), *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESF.

UNESCO (1996), *Relatório para a UNESCO da Comissão de Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.

www.deb.min-edu.pt

Definição de estratégias e de métodos de ensino/aprendizagem

Bordenave, J.D. e Pereira, A.M. (1995), *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: ED. Vozes.

- Granado Alonso, C. (1990), "Metodos de Enseñanza", in Carlos Marcelo García (org.). *El Primer Año de Enseñanza: Propuestas para una Enseñanza Reflexiva*. Universidad de Sevilla: GID.
- Ministério da Educação. *Programa de Francês para o 3º Ciclo do Ensino Básico*.
- Pacheco, J.A. (1995), "O diálogo entre o currículo e a didáctica". Comunicação ao III Congresso das Ciências da Educação. Lisboa: 8-10 de Dezembro de 1995.
- Zabalza, M. A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

Metodologia de Projecto

- Berthelsen et al. (1986), "Trabalho de projecto: O que é? Qual a sua utilidade?", in *Correio Pedagógico* – Fevereiro. Porto: Ed. ASA.
- Bru, M. & Not, L. (Dir.) (1987), *Où va la pédagogie du projet?* Toulouse: E.U.S.
- Castro, L. B. et al. (1993), *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Halté, J-F. (1982), Travailler en Projet. In *Pratiques*, n.º 31. Metz: Ed. CRESEF.
- Leite, E. et al. (1989), *Trabalho de Projecto – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Leite, E. et al. (1993), *Trabalho de Projecto – 2. Leituras comentadas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Petitjean, A. (1985), "Apprentissage de l'Écriture et Travail en Projet", in *ELA* – n.º 59. Paris: Didier Erudition.

"Simulations Globales"

- Cheval, M. (1995), "Simulation Globale et Apprentissages sur Objectifs Spécifiques", in *FDM*, n.º spécial. Paris: Hachette.
- Debyser, F. (1986), *L'Immeuble*. Paris: Hachette.
- Yaiche, F. (1996), *Les Simulations Globales, Mode d'Emploi*. Paris: Hachette.

Portfólio

- Cole, D. et al. (1995), *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*. California: Corwin Press, Inc.
- Cooper; Odell (Eds.). (1999), *Evaluating Writing*. EUA: NCTE.
- www.qesn.meq.gouv.qc.ca/portfolio

www.cssh.qc.ca/enseignants/api/portfolio/pf_grands/intro/intro.html
(Québec English Schools Network)

Avaliação

- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1986), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993), *Evaluation Formative et Didactique du Français*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cardinet, J. (1986), *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelas: De Boeck.
- Cardinet, J. (1988), *Évaluer sans juger*. Neuchâtel: Institut de Recherches et Documentation Pédagogiques.
- Cardinet, J. (1993), *Avaliar é Medir?* Porto: Ed. ASA.
- Lemos, V. (1992), *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lemos, V. (1993), *O Critério do Sucesso – Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lobo, A. S. (1997), "Diálogos sobre o Vivido – Se os Alunos Mandassem...", in *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 7.
- Lobo, A. S. (1998), *A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação). Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (1987). "Pédagogie et Evaluation Différenciée", in C. Delorme (Ed.), *L'Evaluation en Questions*. Paris: Editions ESF.
- Ministério da Educação (1992), *Avaliar é Aprender. O Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Editorial do ME.
- Rosales, C. (1992), *Avaliar é Refletir sobre o Ensino*. Porto: Ed. ASA.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993), *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Diferenciação Pedagógica

- Bellem, J., et al. (1993), *Apoio Educativo acaba Reprovações?* Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Meirieu, P. (1988), *Apprendre... oui, mais Comment?* Paris: Editions ESF.
- Perrenoud, P. (1985), *La Différenciation Révée*. Genève: Services de Recherche Sociologique (SRS).
- Perrenoud, P. (1986), *Différencier Tout de Suite*. Genève: SRS.

- Przesmycki, H. (1991), *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette Education.
- Tourenhoudt, M.V. (1989), "Comment Pratiquer une Pédagogie Différenciée?", in S. Mersch – Van Tourenhoudt, *Gérer une Pédagogie Différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Tourenhoudt, M.V. (1991), *Gérer une Pédagogie Différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Zenha, L. (2001), *Pedagogia Diferenciada – uma forma de Aprender a Aprender*. Porto: ASA.

Formação da autonomia

- André, B. (Org.) (1989), "*Autonomie & Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères*". Paris: Alliance Française/Didier – Hatier.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994), *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Goleman, Daniel (1998), *Trabalhar com a Inteligência Emocional*.
- Holec, H. (1980), *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- Not, L. (1991), *Ensinar e Fazer Aprender*. Porto: Ed. ASA.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984), *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano – Ed. Técnicas.
- Santos, M. E. (1998), *Mudança Conceptual na Sala de Aula – um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pedagogia do Oral

- Barlow, C. & Barlow, M. (1979), *L'Expression orale et les Techniques de Travail en Groupe – Exercices pour la Classe*. Paris: Editions Fernand Nathan.
- Care, J. M. & Debyser, F. (1978), *Jeu, Langage et Créativité – Les Jeux dans la Classe de Français*. Paris: Hachette-Larousse.
- Elder, D. (1990), "Le Jeu de Rôle", in *Cahiers Pédagogiques*, n.º 284-5.
- Weiss, F. (1989), *Jeux et Activités Communicatives dans la Classe de Langue*. Paris: Hachette.

Pedagogia da Leitura

- Adam, J-M. (1985), "Quels types de Texte?" (GT), in *FDM*, n.º 192. Paris: Hachette.

- Alarcão, I. (1991), "A Leitura como Meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma Didáctica da Língua Estrangeira", in *Intercompreensão*, n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, M. L. (1995), *Motivar para a Leitura – Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Cicurel, F. (1991), "Compréhension des Textes: une Démarche Interactive", in *FDM*, n.º 243. Paris: Hachette.
- Cicurel, F. (1991), *Lectures Interactives en Langue Etrangère*. Paris: Hachette.
- Couchaère, M.-J. (1992), *Leitura Activa*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993), *A Compreensão da Leitura*. Porto: Ed. ASA.

Pedagogia da Escrita

- Amor, E. (1997), *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Branco, M. et al. (1998), *Como Organizar uma Oficina de Produção de Texto*. Porto: ESE.
- Fonseca, F. I. (Org.) (1994), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Gil, J. (1999), *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Serafini, M. T. (1986), *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serafini, M. T. (1986), *Como se Faz um Trabalho Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilas-Boas, A.J. (2001), *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Edições ASA.

Pedagogia da Gramática

- Lundquist, L. (1980), *La Cohérence Textuelle: Syntaxe, Sémantique, Pragmatique*. Copenhagen: Arnold Busck.
- Moirand, S. (1990), *Une Grammaire des Textes et des Dialogues*. Paris: Hachette.

Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia

1. O *Cadre européen commun de référence pour les langues* e a defesa da autonomia.

O *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer* é um documento promovido pelo Conselho da Europa, destinado, em primeira instância, aos conceptores de programas, aos autores de manuais escolares, aos avaliadores, aos professores e aos formadores de professores, logo, a um vasto grupo de profissionais que se encontram directamente envolvidos no ensino das Línguas Estrangeiras.

Dando forma aos esforços desenvolvidos, de modo particular, desde 1991, no sentido de se repensar o processo de aprendizagem e ensino das línguas e a questão da avaliação, este documento beneficiou dos contributos de diversos especialistas na área da educação¹ e sofreu alterações – fruto da sua aplicação experimental – que a versão, agora publicada pelas Editions Didier,² introduziu.

Esta obra define os objectivos a atingir no decurso do processo de ensino-aprendizagem de uma língua e explicita, igualmente, os meios que o viabilizam, apresentando-se como o resultado de algumas décadas de pesquisas e de trabalhos (como o é o caso do *Niveau-Seuil*) que pretendem equacionar os elementos imprescindíveis a uma comunicação eficaz numa dada Língua Estrangeira (L.E.).

Na versão que as Editions Didier nos apresentam agora, aparecem nove capítulos, uma bibliografia geral e quatro anexos cujos conteúdos, globalmente considerados, discriminamos seguidamente, com o apoio da respectiva sinopse, que traduzimos:

Cap. 1: Define as finalidades, os objectivos e as funções do *Cadre de référence*, à luz da política geral sobre línguas do Conselho da Europa, promovendo, em particular, o plurilinguismo como resposta

¹ J.L. M. Trim (Director do Projecto), D. Coste (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, France) e G. Schneider (Universidade de Fribourg), entre outros.

² ISBN 227805075-3.

à diversidade linguística e cultural da Europa. Este capítulo refere, ainda, os critérios a que deve obedecer o presente Quadro de referência.

Cap. 2: Baseia-se numa análise do uso da língua em termos de estratégias utilizadas pelos aprendentes para implementar as competências gerais e comunicativas, tendo em vista viabilizar as actividades e as operações supostas pela produção e pela recepção de textos que tratam de certos temas, o que lhes possibilita a realização de tarefas com as quais se encontram confrontados, tendo em vista as condições e os constrangimentos inerentes à vida social.

Cap. 3: Introduz os níveis comuns de referência, na certeza de que o progresso na aprendizagem das línguas depende intrinsecamente das necessidades do aprendente e, logo, dos objectivos estabelecidos para a obtenção de uma determinada qualificação em L.E.

Cap. 4: Apresenta as categorias necessárias à descrição da utilização da língua pelo aprendente/utilizador em função dos parâmetros identificados e que recobrem os domínios e as situações que constituem o contexto da utilização da língua; as tarefas, as finalidades e os temas da comunicação; as actividades, as estratégias e as operações de comunicação bem como os textos.

Cap. 5: Apresenta as competências gerais e comunicativas do utilizador/aprendente.

Cap. 6: Aborda as operações de aprendizagem e de ensino das línguas e trata da relação entre aquisição e aprendizagem, da natureza e do desenvolvimento de uma competência plurilingue, assim como das opções metodológicas de tipo geral ou que se encontram relacionadas com as categorias apresentadas nos cap.s 3 e 4.

Cap. 7: Apresenta mais minuciosamente o papel das tarefas no ensino e na aprendizagem da língua.

Cap. 8: Interessa-se pelas implicações da diversidade linguística na concepção do currículo e ocupa-se de questões como: o plurilinguismo e o pluriculturalismo; os objectivos de aprendizagem diferenciados; o princípio de concepção de um currículo; a aprendizagem contínua das línguas.

Cap. 9: Equaciona as diversas finalidades da avaliação e os tipos de avaliação correspondentes, tendo em vista conciliar os critérios concorrenciais da exaustividade, da precisão e da possibilidade operatória.

Anexo A: Comenta a elaboração de descritores da competência "langagière".

Anexo B: Dá uma panorâmica do projecto que permitiu, na Suíça, formular e escalonar exemplos de descritores.

Anexo C: Contém os descritores para a auto-avaliação de uma série de níveis adoptados pelo projecto DIALANG *Language Assessment System*.

Anexo D: Contém os descritores que entram na constituição dos níveis limiares funcionais de aprendizagem da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

Face ao exposto, percebe-se que este texto evidencia a preocupação do Conselho da Europa no sentido de melhorar a comunicação entre europeus de línguas e de culturas diferentes, em resposta às crescentes necessidades de mobilidade e de contactos internacionais, na tentativa de favorecer a compreensão mútua e a cooperação. Não nos debruçaremos aqui sobre os obstáculos que se levantam a este desiderato, mas não deixamos de sublinhar a importância do esforço desenvolvido, na construção desta plataforma comum de referência para o ensino das línguas.

As utilizações previstas no próprio documento para o *Cadre européen de référence* perspectivam três áreas de intervenção fundamental:

- i) a elaboração de programas de aprendizagem das línguas;
- ii) a organização de uma certificação europeia em línguas;
- iii) a implementação de uma aprendizagem auto-dirigida.

Verificamos, assim, ser uma das preocupações fundamentais deste documento o desenvolvimento de uma aprendizagem auto-dirigida que aparece definida nos seguintes termos:

"(...) *L'apprentissage auto-dirigé* (...) consiste à:

1. *développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire*
2. *l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes*
3. *lui apprendre à choisir du matériel*
4. *l'entraîner à l'auto-évaluation.*" (Cadre, 12)

Aprendizagem auto-dirigida (ou preparação para a autonomia, diremos nós) assume-se, pois, como a necessidade de levar o aprendente a ter consciência do estágio em que se encontram os seus conhecimentos e as suas capacidades / "saber – fazer", a habituá-lo a definir para si mesmo objectivos válidos e realistas, sabendo, igualmente, escolher o material que melhor corresponda às suas necessidades de formação e sendo capaz de se auto-avaliar, na convicção de que todo este processo

se prolonga no tempo, mas é, indiscutivelmente, uma mais-valia no crescimento do indivíduo e do cidadão.

2. Finalidades do ensino – aprendizagem das L.E.s (3º ciclo do Ensino Básico)

É, precisamente, pelos ecos que esta definição de auto-aprendizagem mantém com o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, preconizada pelos Programas de Francês L.E. – 3º ciclo do E.B. actualmente em vigor em Portugal, que resolvemos fazer referência a este documento. De salientar, ainda, o facto de os Programas em questão serem amplamente tributários da investigação feita pelo Conselho da Europa sobre as questões do ensino-aprendizagem das línguas e de, face ao exposto, ainda permanecerem "actuais", apesar de publicados já há uma dezena de anos.³

Existindo, de modo inequívoco, nestes Programas, uma importância particular conferida ao aluno, sujeito activo do processo de ensino-aprendizagem, que a escola deverá ajudar a formar em termos do *saber*, mas também do *fazer* e, fundamentalmente, diríamos nós, do *ser*, as finalidades apresentadas para o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras, implicando uma nova maneira de esse mesmo aluno perspectivar a realidade (própria e alheia), passam por:

- *"Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.*
- *Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).*
- *Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de favorecer o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreaajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.*

³ Os referidos programas foram aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91 de 31 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º 188 de 17 de Agosto, e encontram-se compilados em dois volumes, editados, no mesmo ano, pela Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário e pela Reforma Educativa, sob o título *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3º ciclo*, volume I, e *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo*, volume II, os quais passaremos a referenciar somente como volume 1 e volume 2.

- *Estimular o desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como a memória retentiva, o raciocínio lógico e inferencial e a estruturação mental.*
- *Contribuir para o desenvolvimento equilibrado do aluno nos domínios sócio-afectivo, emocional, cognitivo, psicomotor e estético-cultural.*
- *Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo progressivo desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do espírito crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da AUTONOMIA.*
- *Fomentar um dinamismo cultural que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos." (vol. 1, 77)*

Em suma, pretende-se um desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas múltiplas componentes, quer cognitivas, quer afectivas, quer psicomotoras, tendo em linha de conta a sua especificidade, mas também o lugar que ocupa na sociedade e os papéis que nela é suposto desempenhar.

Sublinhe-se, ainda, o relevo dado à aquisição da autonomia da aprendizagem, na certeza de que por aqui passa a formação de um indivíduo socialmente activo, participante e crítico, consciente dos seus direitos e dos seus deveres, com capacidade para se entender a si e ao Outro e com vontade de aprender a aprender, na busca de uma permanente actualização de conhecimentos de vária ordem.

Não esqueçamos, aliás, que um dos objectivos gerais consignados nos textos programáticos para a disciplina de Francês (seja continuação seja iniciação), ao longo do 3º ciclo do E. B., refere taxativamente a necessidade de se "*Desenvolver o sentido da responsabilidade e da autonomia.*" (vol. 2, 11)

3. Sobre o conceito de "autonomia"

Assim sendo, atentemos no conceito de "autonomia".

Falar de autonomia é entrar num mundo polissémico, que pode levar-nos à consciência de que é um termo que irrompe dos direitos do homem (assumindo-se como a capacidade de alguém decidir sozinho o que deve e quer fazer), penetra na vida política e social de um estado, de uma região ou de uma comunidade (reconhecendo-lhe a capacidade de estabelecer as suas próprias leis), e chega ao mundo da educação,

onde, seguindo I. F. Vieira (1996), a perspectivaremos, numa primeira fase, segundo três vertentes: a moral, a intelectual e a que corresponde à aquisição / domínio de um método.

A autonomia moral diz respeito à capacidade de modificar a opinião sobre normas sociais, decidindo o aluno o que é melhor para o grupo e para si, considerando e coordenando o seu ponto de vista com o de todas as pessoas envolvidas no processo de decisão.

A autonomia intelectual será a capacidade que o aluno tem de exprimir as suas ideias, de as defender, expondo-se ao erro de maneira positiva e vivenciando cooperações, a ponto de ser capaz de alterar as suas ideias por outras, que expliquem melhor ou resolvam uma situação vivida.

A autonomia como aquisição de um método levará o aluno a aprender a fazer (até a partir do seu próprio erro), na busca da construção da verdade, do conhecimento ou sua reinvenção. Definindo objectivos, debruçando-se sobre conteúdos significativos e motivadores, recorrendo a actividades problematizadoras e desafiadoras, que provoquem conflito / acção intelectual, formulando hipóteses, envolvendo-se no seu próprio processo avaliativo, no qual, precisamente, o processo é tão ou mais importante quanto o produto da aprendizagem, decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia.

Sendo a aprendizagem definida como uma "insaciável curiosidade" inerente ao ser humano, cuja essência é o significado⁴, verificamos que o foco está no processo e não tanto no conteúdo da aprendizagem. O professor deve, pois, ter em linha de conta que os alunos aprendem aquilo que para eles se assume como significativo. Deste modo, aprender traduz-se num processo de construção, no qual o aluno tem um papel decisivo na elaboração do seu conhecimento e onde o professor será o orientador, ou melhor, o facilitador desse processo. Não podemos deixar de realçar que, curiosamente, a significação das coisas, inclusivamente do projecto educativo, não está para o aluno no futuro, mas no presente. E, por isso, talvez convenha não esquecer que os professores deveriam interrogar-se sobre o sentido do trabalho e dos deveres escolares que um e outros terão para os alunos, sobretudo quando sabemos que a aprendizagem deve ser portadora de sentido para o aprendente.⁵ Ajudar a criar "cabeças bem feitas",

⁴ C. Rogers (1985).

⁵ "Na realidade, uma actividade, quer seja formal ou informal, não tem significa-

mais do que "acriticamente cheias", eis como se deveria assumir o acto de ensinar.

Oferecer ao aluno a possibilidade de ele dar o seu ponto de vista, pô-lo à prova, permitir-lhe confrontar as suas ideias, dirigi-lo para caminhos diferenciados, deixá-lo recomeçar do zero ou quase, é ajudá-lo a aprender. Do mesmo modo, a participação em discursos argumentativos, em debates, em tomadas de posição, em negociações de sentidos permitir-lhe-ão entrar mais facilmente em contacto com os outros, percebendo que o saber (seja qual for a sua natureza) se enriquece no confronto com o Outro, mesmo quando visa o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem.

A autonomia, para evoluir, necessita de se tornar progressivamente deliberada e consciente. A educação em contexto escolar terá aqui um papel relevante, pois, como sabemos, o conhecimento do conhecimento (ou metacognição) é transdisciplinar, indo muito além do âmbito de cada uma das disciplinas curriculares de per si. Ela constitui – e, nesta perspectiva, aproxima-se flagrantemente da definição que nós próprios proporíamos para o termo ‘autonomia’ – a própria consciência do aluno, o conhecimento e o controlo de si próprio, associado ao conhecimento e ao controlo do seu processo de aprendizagem.⁶

No caso das línguas estrangeiras – e, de modo particular, no de F.L.E. –, poderemos sublinhar que a autonomia da aprendizagem se dá quando o aluno é capaz de participar responsavelmente no processo de aprendizagem e de colaborar na escolha dos seus objectivos, estando apto a formular os seus próprios problemas de aprendizagem e a descobrir os recursos de que necessita para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. (Holec, 1979)

Henri Holec, pioneiro da conceptualização e operacionalização da autonomia no contexto de ensino – aprendizagem de uma L.E.⁷, define

ção em si mesma. (...) uma actividade não é portadora de sentido, ou ela tem um sentido para a criança ou não. Se a educação e, consequentemente, certas aprendizagens visam muito justamente o futuro, a criança, essa, vive aqui e agora. No seu desejo de ser reconhecida pelo outro, pelo adulto na situação em classe, ela pode aceitar submeter-se para se envolver em actividades definidas do exterior. Contudo, as investigações e ajustamentos pessoais que desenvolve ao longo de uma actividade e que são a condição de toda a verdadeira integração das informações ou dos conhecimentos, dependem não do projecto do professor, mas da forma como a criança se sente implicada pela actividade, noutros termos, do sentido que ela tem para si mesma." – P. Vayer (1993, 160).

⁶ Vide J. Flavell (1977) e B. Wolman (1982).

⁷ Sendo este o nosso campo de trabalho, não nos referiremos, obviamente, a esfor-

autonomia⁸ como a capacidade de alguém se encarregar da sua própria aprendizagem.⁹

Ao defini-la nestes termos, Holec reconhece que a autonomia se assume como um comportamento potencial para agir/assumir responsabilidade pelas decisões de aprendizagem, na medida em que possibilita:

- i) a definição dos objectivos;
- ii) a definição de conteúdos e progressão;
- iii) a selecção de métodos e técnicas;
- iv) a monitorização de processos de aquisição;
- v) a avaliação do que foi adquirido.

Segundo este autor, a autonomia envolve, ainda, um processo de descondicionamento (libertação dos preconceitos de todas as espécies que afectam a representação da aprendizagem de uma L.E. e do papel a assumir pelo próprio aluno), bem como a aquisição de conhecimento e de "*savoir faire*".

No campo das línguas, a opção por uma pedagogia para a autonomia representa, antes de mais, um alargamento dos objectivos e conteúdos de ensino – aprendizagem que passam a desdobrar-se em duas componentes fundamentais: a competência de comunicação e a competência de aprendizagem. Ambas as competências deverão ser abordadas sob uma perspectiva linguística e processual, revelando-se esta última por intermédio de aspectos comportamentais da aprendizagem da L.E. e directamente relacionados com a noção de "aprender a aprender". (Vieira, *op. cit.*)

A figura¹⁰ que a seguir se apresenta equaciona, a nosso ver, de modo bastante claro, este duplo objecto de aprendizagem.

ços anteriores desenvolvidos no sentido de se reflectir sobre o chamado "ensino individualizado" em diferentes áreas disciplinares (vide, a título de exemplo, R. Dottrens, 1967 e respectiva bibliografia), até pelas diferenças epistemológicas que lhe são inerentes.

⁸ Vide Holec, 1979.

⁹ Situando-se prioritariamente no campo da educação de adultos, este autor formaliza e desenvolve as bases teóricas de uma pedagogia para a autonomia no âmbito do *Modern Language Project n.º 12*, projecto este desenvolvido pelo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa de 1982 a 1987, intitulado "Learning and teaching modern language for communication". Este Projecto desenvolveu-se em torno de dois conceitos fundamentais (o de necessidades linguísticas e o de autonomia), tendo defendido uma pedagogia centrada no aluno, necessariamente integradora da meta da autonomia.

¹⁰ In I. F. Vieira, *op. cit.*, 67.

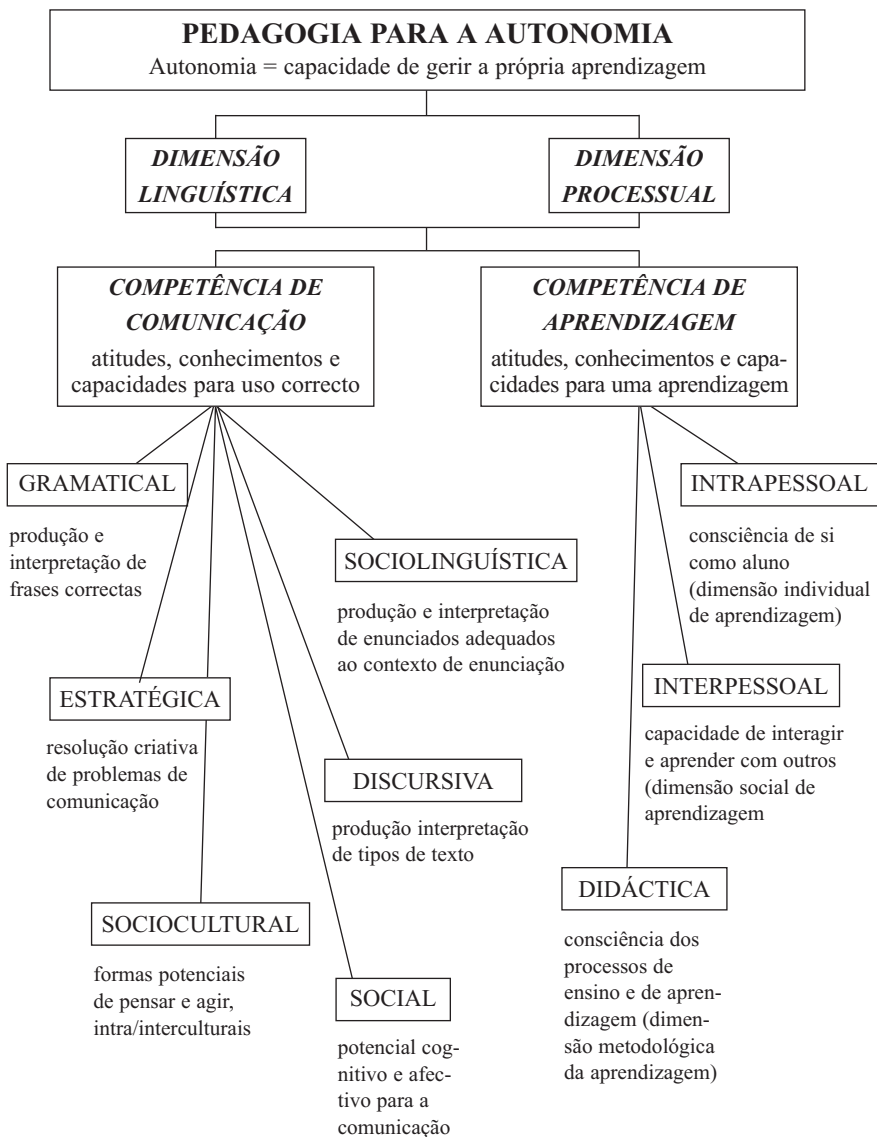


Figura 1 – Áreas de incidência de uma pedagogia para a autonomia na aula de LE –
Fonte: Vieira (1996).

Daqui se infere que, na aula de LE, o aluno, para ser autónomo, deverá possuir "competência de comunicação", mas revelar também "competência de aprendizagem". A primeira das competências aparece subdividida nas componentes gramatical, estratégica, sociocultural, sociolinguística, discursiva e social, enquanto a segunda representa o domínio simultâneo de capacidades intrapessoal, interpessoal e didáctica.

Neste entendimento, as actividades comunicativas a promover em contexto pedagógico em L.E. deverão ter em conta as necessidades e os desejos dos aprendentes, envolvendo-os em situações de comunicação o mais autênticas ou reais possível.¹¹

Assim sendo, o aluno deverá obter, de forma gradual, diferentes capacidades como sejam a de comunicador, a de aprendente e a de pessoa.

Como comunicador, deverá possuir habilidade e estratégia comunicativa, bem como criatividade linguística; como aprendente, deverá dominar estratégias de aprendizagem e de trabalho progressivamente mais independentes, que permitam aumentar o saber e a capacidade de integrar novos saberes, gerindo a sua aprendizagem de modo eficaz; como pessoa, deverá ser capaz de criar e expressar propósitos e contextos de aprendizagem mais pessoais. Deve, ainda, reconhecer a necessidade de se avaliar, de ser capaz de o fazer e de o fazer, realmente. Quanto mais o aluno for independente em relação ao professor, mais capaz se torna de avaliar com objectividade o que é e o que faz.

Nesta perspectiva, ser autónomo como aluno de uma L.E. implica saber usá-la (com correcção, apropriação e de modo estratégico), saber lidar com textos (na dupla vertente da recepção e da produção), bem como interagir com a cultura dessa L.E.. As componentes estratégica, discursiva e cultural anteriormente já referenciadas ocupam, assim, lugar de relevo nesta interpretação da autonomia do aluno, assim como as características que contemplam o "ser" que, aprendendo a responsabilidade e a sensibilidade, deve também saber reagir e correr riscos; o aluno deve, ainda, aprender a aprender (e a organizar a aprendizagem) e a cooperar com o OUTRO, aprendendo a lidar com as dinâmicas de grupo.

¹¹ A este propósito, não podemos deixar de referir a incongruência que existe no facto de os Programas de ensino-aprendizagem do Francês de 3º ciclo do Ensino Básico (e só destes falamos, por razões óbvias, embora saibamos que ocorre o mesmo problema com programas de outras disciplinas) partirem de finalidades e objectivos pedagógicos pré-determinados, correlativamente aos quais foram também pré-definidos os conteúdos, deixando pouca margem para, por exemplo, o ensino da resolução de problemas que advenham da reflexão ou da própria metacognição. Sobre o distanciamento entre o aluno, o objecto e o processo de aprendizagem, vide I. F. Vieira: *op. cit.*: 18 e ss.

4. Que ensinar/aprender na aula de FLE?

Debrucemo-nos, então, em particular, sobre o que se ensina / aprende na aula de F.L.E.

Segundo J. Tardif (1992), os conhecimentos são de três espécies: declarativos, processuais e condicionais.

O primeiro tipo corresponde aos saberes, o segundo aos "saber-fazer" e o terceiro ao "quando" e ao "porquê". O ensino tradicional preocupa-se principalmente com os conhecimentos declarativos, os quais permanecerão para sempre estáticos, enquanto não forem acompanhados por conhecimentos processuais e condicionais para que se tornem dinâmicos e conduzam à acção. O ensino de hoje – se metodologicamente eclético – tem como preocupação máxima instaurar a mudança e, como tal, incentivar a importância do "como" e "quando" fazer, "como" e "quando" saber.

A riqueza de análise desta questão é, indiscutivelmente, grande, parecendo-nos particularmente interessante o papel desempenhado por R. Oxford (1990) no sentido de ajudar o professor a introduzir na sala de aula estratégias de aprendizagem¹² e, ainda, por A. Wenden (1991) que, retomando os contributos da psicologia cognitiva, propõe diversos modelos de intervenção na sala de aula cuja finalidade maior é aumentar a autonomia do aprendiz.¹³

Mas é dos trabalhos de O'Malley e Chamot (1990) que extraímos as sugestões de estratégias ao serviço da autonomia que apresentaremos seguidamente.

Em 1990, O'Malley e Chamot, retomando e ampliando investigação anterior (1985 a e b), baseando-se, entre outros domínios, na psicologia cognitiva e na educação, defendem que as estratégias de aprendizagem de uma L. E. podem ser agrupadas em três grandes categorias (metacognitivas, cognitivas e sócio-afectivas). A sua enumeração¹⁴ aparece transcrita no quadro seguinte:

¹² Que poderemos definir como "*steps taken by students to enhance their own learning*" e como "*tools for active, self-directed involvement*." (Oxford, 1990, 1).

¹³ Para uma análise mais pormenorizada dos contributos dados, nos últimos tempos, no sentido de tornar o aluno mais consciente dos aspectos cognitivos e afectivos que intervêm na aprendizagem de uma L.E., vide P. Cyr, 1998 e respectiva bibliografia.

¹⁴ Para a explanação do seu entendimento, vide P. Cyr, 1990.

Quadro 1: Classificação das estratégias – Fonte: O'Malley e Chamot (1990) [tradução nossa]

CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS
As estratégias metacognitivas As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação tendo em vista a aprendizagem, o controlo ou o acompanhamento (<i>monitoring</i>) das actividades de aprendizagem assim como a auto-avaliação: 1. Antecipação ou planificação; 2. A atenção dirigida; 3. A atenção selectiva. 4. A auto-gestão. 5. A auto-acompanhamento. 6. A identificação de um problema. 7. A auto-avaliação.
As estratégias cognitivas As estratégias cognitivas implicam uma interacção com a matéria em estudo, uma manipulação mental ou física desta matéria e uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem: 1. A repetição; 2. A utilização de recursos; 3. A classificação ou o reagrupamento; 4. A tomada de notas; 5. A dedução ou a indução; 6. A substituição; 7. A elaboração; 8. O resumo; 9. A tradução; 10. A transferência dos conhecimentos; 11. A inferência.
As estratégias sócio-afectivas As estratégias sócio-afectivas implicam a interacção com uma outra pessoa, com a finalidade de favorecer a aprendizagem, e o controlo da dimensão afectiva que acompanha a aprendizagem: 1. A clarificação / verificação por questionário; 2. A cooperação; 3. A introspecção; 4. O auto-encorajamento.

As estratégias metacognitivas compreendem a antecipação ou planificação, a atenção geral ou selectiva, a auto-gestão, a auto-regulação, a identificação de um problema e a auto-avaliação, assumindo-se como particularmente importantes, já que reflectem o nível de conhecimentos e o grau de domínio que os aprendentes possuem das estratégias cognitivas e sócio-afectivas.

As estratégias cognitivas subdividem-se em duas sub-categorias: as estratégias mnemónicas (classificação, imagens visuais, elaboração e *transfert*) e as estratégias de manipulação e de transformação (exercício, análise e raciocínio, inferência, dedução ou indução, substituição, pesquisa documental, tomada de notas).

Como o próprio nome indica, as estratégias sócio-afectivas compreendem as estratégias sociais (pedido de esclarecimentos e de correcções, cooperação, empatia) e as estratégias afectivas (gestão das emoções, redução da ansiedade).

Pela clareza desta tipologia, pela sua abrangência e pela variedade de percepção do fenómeno da aprendizagem para que remete, subscrevemos esta proposta, como algo que poderá ser transposto, em termos didácticos, para um contexto formal de ensino-aprendizagem de uma L. E.

No caso, concretamente, da auto-avaliação, lembremos, ainda, os Programas de 3º ciclo anteriormente referidos. Neles, podemos ler:

"Porque os conteúdos do ensino-aprendizagem pertencem tanto ao domínio dos conhecimentos como aos domínios das atitudes e valores e das capacidades, também a avaliação deverá contemplar estes três domínios. Pretende-se que a prossecução de todos esses objectivos venha a convergir no desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia e, por isso, serão de privilegiar, na avaliação:

- *A capacidade de selecção, organização e memorização da informação e dos conhecimentos e da sua apresentação em formas diversificadas;*
- *A capacidade de aplicação de conhecimentos à resolução de problemas práticos;*
- *A capacidade de comunicação e de cooperação com os outros;*
- *A capacidade de decidir e agir com autonomia;*
- *A capacidade de empenhamento que garante a persistência na realização de uma tarefa."* (vol. 1: 35)

Quanto às instruções especificamente dadas para a avaliação na disciplina de Francês, elas advogam como objecto a privilegiar na avaliação as competências básicas da comunicação em língua francesa (ouvir, falar, ler, escrever), valorizando, de modo particular, a eficácia comu-

nicativa, em detrimento da correcção linguística. Não esqueçamos, contudo, que a avaliação, na disciplina de Francês, deverá, também, atentar nas capacidades, nas atitudes e nos valores adquiridos pelos alunos, no seu processo de desenvolvimento pessoal e social, bem como de aprendente de uma língua.

Assim sendo, a avaliação, a processar-se no quotidiano, por meio da observação directa, deverá tomar em linha de conta os seguintes aspectos:

- *"O interesse e empenhamento demonstrados pelo aluno na realização do trabalho;*
- *O modo como organiza autonomamente o seu trabalho, designadamente através da utilização adequada das estratégias de aprendizagem e de estudo;*
- *As atitudes de iniciativa, inovação e criatividade que demonstra;*
- *O desenvolvimento da capacidade crítica, nomeadamente face ao material que lhe é apresentado e à situação de aprendizagem;*
- *O modo como coopera com os colegas e se insere no grupo de trabalho;*
- *A forma como participa na resolução de problemas e tomada de decisões."* (vol. 1: 92 e 316)

Em suma, nesta óptica, o indivíduo, como aprendente, é valorizado. Trata-se de enfatizar os aspectos positivos do acto de aprender, sublinhando-se a importância do processo e não só do produto da aprendizagem, na certeza de que, para se tornar autónomo, o aluno precisa de tempo, de recursos variados e de professores que saibam o que é necessário fazer para o ajudar nesse percurso.

5. E a formação de professores?

Obviamente, as tarefas com que se deparam professores e alunos para levar a cabo o plano de acção aqui advogado não são fáceis. Mas o desafio está presente nos Programas de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico actualmente em vigor, assumindo-se como uma realidade que urge desenvolver, até por força das mais recentes estratégias políticas de ensino – aprendizagem e avaliação das L.E.s.¹⁵ Deste modo, a for-

¹⁵ Veja-se, a este propósito, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro do Ministério da Educação, bem como o documento *Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais*, publicado pelo Ministério da Educação/DEB.

mação dos professores (quer inicial, quer contínua) deverá ter em linha de conta esta necessidade, já que só com docentes devidamente (in)formados poderemos perspectivar um pleno cumprimento dos Programas de ensino – aprendizagem em vigor e a criação de um indivíduo capaz de gerir o seu crescimento seja intelectual seja civicamente.

As disciplinas curriculares da formação inicial de docentes do tipo "Metodologias", "Didáticas" e "Psicologia da Aprendizagem" deveriam, no nosso entender, incluir módulos sobre esta questão, o mesmo acontecendo ao nível do figurino das ações de formação contínua.

Só com professores melhor formados e mais informados – capazes de, também eles, serem autónomos na construção dos seus múltiplos saberes – poderemos acreditar numa transformação qualitativa da educação, em que os actos de aprender, ensinar e avaliar se assumam como condutores de realização pessoal e social.

Rosa Bizarro (F.L.U.P.)

Bibliografia

- Conseil de l'Europe (2001), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Cyr, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- Dottrens, R. (1967), *L'enseignement individualisé*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Flavell, J.H. (1977), *Cognitive development*, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Holec, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Éditions Hatier.
- M.E. / D.E.B. (2001). *Línguas Estrangeiras – Competências essenciais*. [Em linha]. Disponível em <http://www.deb.min-edu.pt/NewForum/brochura-LínguasEstrangeiras.htm>.
- M.E.-D.G.E.B.S. (1991), *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3ºciclo*, volume I, Lisboa, Ministério da Educação.
- M.E.-D.G.E.B.S. (1991), *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo*, volume II, Lisboa, Ministério da Educação.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. et alii (1985 a), "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Language Learning*, 35 (1), 21-46.

- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. *et alii* (1985 b), "Learning strategy application with students of English as a second language", *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557 – 584.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies*, Boston, M. A. Heinle & Heinle.
- Rogers, C. (1985), *Tornar-se pessoa* (7ª ed.), Lisboa, Moraes Editora.
- Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Vayer, Pierre (1993): *Le Principe d'Autonomie*, Paris: ESF éd.
- Vieira, F.I. (1996), *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Dissertação de doutoramento em Educação, Braga, Universidade do Minho.
- Wenden, A.L. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*, New York: Prentice-Hall International.
- Wolman, B.W. (ed.) (1982): *Handbook of developmental psychology*, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Legislação

Decreto-Lei n.º 6 / 2001 de 18 de Janeiro.

Where Tasks Fit In

Introduction

There has been much discussion in recent years about task-based language teaching (TBT hereafter). Accompanying this has been an amount of research done into the effects of aspects of tasks on their performance. But much of this work has taken place in something of a vacuum, and there has been relatively little discussion about what a general model of TBT would involve. For example, it is often unclear whether advocates of TBT are proposing a framework in which tasks are the only element. Is all the teaching task-based, or does some other form of teaching take place alongside it? Or perhaps TBT is intended for intermediate learners, and assumes that some other form of teaching has preceded, from the beginner level. Questions like this were often asked in earlier years about communicative language teaching (CLT) and notional/functional teaching, and it is only right that they should again be raised in relation to TBT. The result of this uncertainty about frameworks is that teachers may want to introduce an element of task-based work into their classrooms, but do not know exactly what role it will play alongside their 'normal' teaching. They do not know exactly where tasks fit in. This article has two aims. One is to consider some possible frameworks for TBT.¹ The other is to identify one framework as particularly worthy of further investigation.

One of the central notions utilized in this paper is the distinction between form-focus and message-(or meaning-) focus. This distinction has been important to nearly all discussions about TBT, and has indeed been an important one in much language teaching debate for two decades or so (playing as it does an important role in conceptualisations of CLT). In recent years there has been a growing amount of research into the actual role that form-focused work may play in language teaching (see for example Doughty & Williams 1998, Van Patten 1990 and Benati 2001). An activity may be said to be form-focused if the learner's atten-

¹ The article is not intended as a thorough overview of the field, and some approaches, such as those like Van Patten's (1990) which attempts to focus on form in the input given to learners, are not discussed at all.

tion is drawn in some way to the necessity for accurate performance while undertaking the task. In a message-focused activity, the learner's attention is made to focus on the message that is being communicated – on the 'what' rather than the 'how'.

The Bangalore/Madras experiments

Though it is not always acknowledged, Prabhu may lay claim to being the 'father of TBT'. His approach (described in Prabhu 1987) was put into practice in the experiments which took place in Bangalore and Madras in the late 1970s and early 1980s. Prabhu's central theorem is that 'form is best learned when the main focus is on meaning [message-focus]'. It is the corollaries to this theorem that are particularly interesting. He argues that true message-focus is not compatible with the use of a language syllabus. So if learners are asked to recount what they did at the weekend, and the teacher truly means that to happen, the message-focus will be destroyed if at the same time the teacher requires them to use a particular tense. One might further claim that to do so is a form of dishonesty – the teacher pretends to be interested in the content of what the learners say when in fact the intention is to practise a particular piece of grammar. Dishonesty of this sort will certainly be picked up by the learners (who may or may not object to it). Arguments like this led Prabhu away from notional/functional and CLT, towards a task-based (or 'procedural') syllabus, where classroom activities are planned, and stated in a syllabus, but associated language is not. Hence Prabhu's approach involves tasks alone, without any form-focus. What he is advocating is 'message-focus all the way'.

It is worth noting that Prabhu's ideas have a psycholinguistic underpinning, being based on an implicit parallel being drawn between first (L1) and foreign language acquisition. Indeed, 'message-focus all the way' is (in general terms) what happens in L1 acquisition, and there are other aspects of Prabhu's approach which similarly mirror the L1 situation. Like most parents, Prabhu's teacher generally avoids drilling, and there is also no form-focused error correction. Similarly Prabhu's learner is allowed a major privilege also permitted to the L1 learner – the right to remain silent, until he or she is ready to produce.

Prabhu's work may lay claim to being one of the most interesting approaches to language teaching in recent decades. But to what extent may it be said to have been successful? My informal impression, based

on a number of visits to classes using the approach in Southern India, is that the outcome was precisely what Skehan (1992) and others predict would occur with such an approach – that it fostered the growth of a type of pidgin. So much importance was given to message focus that learners felt success was achieved when messages were conveyed, by whatever impoverished and inaccurate linguistic means. It might be argued that an element of pidgin is not problematic, again drawing a parallel with L1 acquisition. After all, the argument might go, a child's early L1 production sometimes has pidgin-like qualities, but these disappear over time. Hence an L1 child's **he goed* will eventually over time become *he went*, even though the erroneous **he goed* is understood by those listening to the child, and thus succeeds as a piece of communication. In other words, as the literature on fossilization attests (e.g. Selinker & Lamendella 1978), movement towards standard forms occurs, even though there is no basic communicative necessity for this to happen. Unfortunately Prabhu's experiment ended before there was opportunity to ascertain whether characteristics of pidgin would disappear; one might suspect that they would not.

Processing approaches

A second group of TBT approaches also has psycholinguistic underpinnings, but ones very different from Prabhu's. They are associated with the notion of information processing. One route by which this idea came from cognitive psychology into language teaching is through the work of Bialystok who (1982 for example) captures the insight that in order to assess proficiency in a language, one needs to ask not what the learners know in some abstract sense, but in what situations they can use what they know. A simple example: there are many learners who may be able to use the simple past tense correctly in a multiple choice language test, but who would get it wrong in a heated discussion about politics (for example). In this case there may be a level on which these learners 'know' the tense, but the useful question to ask is in what situations they can utilize that knowledge.

This type of variability, whereby a learner may produce a form correctly in one situation and incorrectly in another, can be accounted for by the notion of automatisation. This is a central concept in the study of cognitive skills acquisition; Shiffrin & Dumais (1981, 111) describe it as 'a fundamental component of skill development'. Through automi-

sation, the process of 'making automatic', skills which when first learned require much conscious attention gradually over a period of time become automatic such that eventually they can be performed without any conscious attention. So when a new linguistic form is introduced to learners, they will only produce it correctly when they can focus full attention on it. This is what occurs in the multiple-choice language test, where the learner has little to do but concentrate on form. But in the totally message-focused situation (the heated political discussion) the learner's full attention will be on understanding and expressing ideas. In this situation he or she may produce the same form incorrectly, until such time as it becomes sufficiently automatic not to need any attention.

One of the implications of this perspective for language teaching is that task grading – a notion not really present in Prabhu's framework – becomes of central importance. Long (1985, 93) characterizes this type of grading by describing it as: 'determined by the degree of difficulty of the pedagogical tasks themselves (from simple to complex), as well as such normal considerations as variety, pace and duration. "Difficulty" here, however, does not mean difficulty in terms of the linguistic demands... rather it refers to the difficulty of pedagogical tasks in such aspects as the number of steps involved in their execution, the number of parties involved, the assumptions they make about presupposed knowledge, the intellectual challenge they pose... and so on.'

The perspective therefore suggests some kind of 'syllabus of tasks', in which there is a gradation of tasks, made in terms of task (as opposed to just linguistic) complexity. We do not as yet have many concrete ideas about what makes some tasks more complex than others, but research effort is being put into this area, and the result over time may be that a truly graded task-based syllabus becomes a reality. Skehan and Foster (1997) is an example of this kind of research.

One might argue that the central insight lying behind task-based approaches based on the notion of information processing has much to say to all language teachers, whatever framework they decide to work within. The insight is that a very great deal of effort will be required to automatise structures such that they can be used by learners in any situation. It is an insight that was not taken into consideration in much language teaching of earlier decades (in audiolingualism for example), where structures, once practised in a form-focused way in isolation, were assumed to have been internalised and so available for instant deployment outside the classroom in natural conditions. Such transfer does not in fact happen so easily. This realisation may lead one to

believe that it is important, even vital, that all teaching programmes should have *some* task-based component to them. Tasks should be made to fit in somewhere.

But where exactly, and what else should there be? Should all teaching be task-based, with no other focus introduced before, during, or after tasks? In an important paper on the subject of TBT, Skehan (1996, 49) speaks of 'cycles of activity' focusing on different areas, one of which is grammatical accuracy, another fluency. But little hint is given as to how these components (particularly the one focusing on accuracy) would be organised.

Adding a form focus

One possibility would be to introduce an element of more form-focused language teaching into the framework. A programme might then have two components. In Component 1, language items could be introduced in a relatively 'traditional' way, perhaps following the sequence of a normal grammatical syllabus. Component 2 would consist of a series of message-focused tasks. For absolute beginners there may well be an argument for starting off with Component 1 alone, but at some point early Component 2 could be introduced, and after a further short while the two components could run side by side. At that stage one might have Component 1 teaching on Mondays, Wednesdays and Fridays (for example), and Component 2 task-based teaching on Tuesdays and Thursdays.

If such a solution were followed, it is an issue how the two components would relate. If it is regarded as important (as it surely should be) that Component 2 should have true message focus, rather than being form focus in disguise, then it is difficult to see any close relationship between the two components. Component 2 would not simply be the 'production' stage following the 'presentation' and 'practice' stages in Component 1. The tasks in Component 2 might be graded along the lines outlined in the Long (1985) quotation given earlier, and not closely in relation to the content of Component 1. In this two-component model, one might predict that slowly, over time, the language items taught in Component 1 would make their way through seepage into the tasks given to the learners. Component 2 would hence serve the important purpose of allowing automatisisation gradually to take place.

The notion of new language forms pervading the learner's use 'slowly, over time' resonates with contemporary views on how learning

takes place. The now-dated PPP model has new items taught, and immediately learned as a direct result of that teaching, in an incremental fashion. According to more recent thinking, there is a more indirect relationship between what is taught and what is taken up by the learner. There is no expectation that what is introduced in Component 1 on Monday should make an appearance in Component 2 on Tuesday.

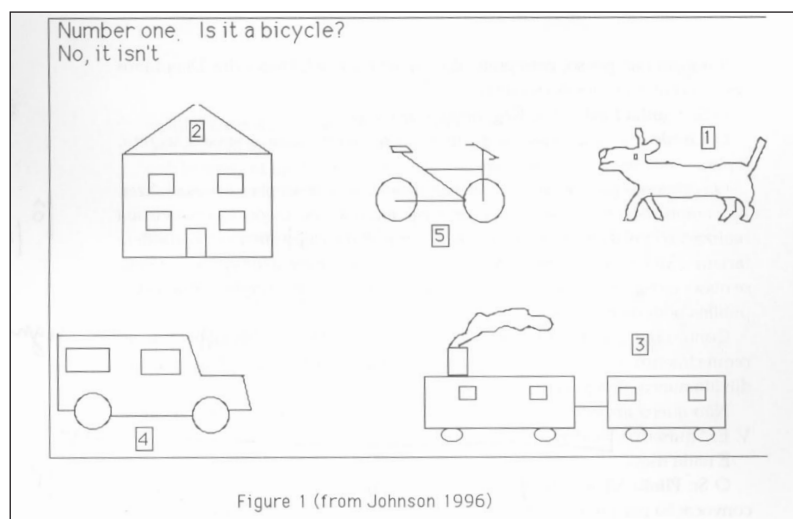
A second possible strategy uses the idea of two components as above, but attempts (in Component 1) to teach language items in a way which has an information processing dimension. In this approach, the learner is gradually helped towards automisation by a progressive move from form to message focus. Johnson (1996) argues that this approach can be expressed by means of the formula *ra-1*. This stands for 'required attention minus one'. To explicate, one might imagine that a learner has ten units of conscious attention (to take a number at random); he or she has a channel capacity of ten.² When learners are first introduced to some new piece of grammar (the simple past tense for example), they need all ten units to produce it correctly, leaving no channel capacity remaining for anything else. At this stage, the teacher would utilise exercises that involve no cognitive challenge other than use of the new tense. However, after a short while the teacher would introduce exercises which involve the learners in some small extra cognitive challenge, enough to take up let us say one 'unit of attention'. The extra cognitive challenge might involve using additional unfamiliar language items, or having to think more about the non-linguistic content of the exercise. The learners now have only nine units of attention available for the simple past tense, which at that stage really needs ten. They are put under a small amount of pressure. Over time they will learn to cope with the tense utilising only nine units of attention to the tense. When the teacher sees this, some further cognitive challenge is introduced into the exercise, requiring two 'units of attention', leaving only eight for the simple past.

Such a strategy would work, then, by giving learners increasingly demanding activities, pushing them towards producing the tense with less and less channel capacity available. The formula *ra-1* captures this idea of constantly giving learners just one unit less than they require to do the task comfortably. In the end, if the strategy is suc-

² It is important to realise that this figure is plucked out of the air simply to explicate. It goes without saying that the conscious mind cannot really be divided into units!

cessful, the learners reach the state where they can use the tense using zero units of attention. The tense will, in other words, be fully automated. In terms of the formula, one may say that automatisisation has occurred when, in relation to a given skill, $ra = 0$. To alter Prabhu's 'theorem' in a crucial way, it may be said that according to this approach 'form has been learned when it can be produced correctly when the learner's main focus is on meaning'. It is not 'message-focus all the way', but 'message focus as end product'.

Two versions of an activity (though admittedly it is more of an 'exercise' than a 'task') will illustrate the approach. They show very different degrees of message-focus (or 'form-defocus' as it is called in Johnson 1996). Figure 1 shows the basic activity:



In Version 1 of the activity, pupils work in pairs and practise questions and short answers with BE. For example:

P1: Number One. Is it a bicycle?
P2: No, it isn't.

P1: Number One. Is it a dog?
P2: Yes, it is.

This (highly tedious) exercise is entirely form-focused, with nothing for the pupils to focus attention on save correct formation of

the utterances. With both pupils looking at the pictures, the utterances are not informative; pupils are telling each other things they already know and can clearly see, and no challenge is involved.

Version 2 differs in appearance from Version 1 only in that the following instruction is added at the top of the page: *Look for one minute, then answer the questions.* The result of this small addition is a dramatic increase in the complexity of the task. The drill is now presented as a memory game, with pupils looking at the pictures only for a minute, then closing their books. The teacher (or one chosen pupil) then asks the questions. It is likely that all conscious attention will be put into the process of remembering, as opposed to the process of correctly producing the short answer form.

As regards an overall framework for language teaching, this approach suggests using a traditional grammatical syllabus, dealing with grammar points individually, in ordered succession. For each item there would be a series of activities gradually taking the focus more and more away from form, until $ra = 0$ is achieved. At first these activities would be form-focused exercises, though as the degree of message focus increased they would become more recognisable as tasks. For many this strategy will have the advantage over Prabhu's strategy that it involves some systematic, form-focused teaching. Message focus may be the end product, but this is achieved from a form-focused starting point.

It needs to be asked whether this *ra-I* approach stand alone as a language teaching strategy. Johnson (1996) implied that it could. But there are two major difficulties with this. One has already been touched on, that it is too 'linear', suggesting too direct a link, too immediate an uptake, between teaching and learning. The second difficulty relates to the full-scale implementation of the approach. It is hard to imagine – unit-in, unit-out, for one language item after another – a series of engaging and varied activities that will move gradually from form to message focus, until $ra = 0$ is achieved. To expect this would be to tax the ingenuity of the methodologist and teacher too far.

Both these difficulties disappear if we introduce into the framework a task-based Component 2. The *ra-I* notion can begin the process of automatising, but there needs to be a Component 2 to complete the operation.

Where tasks fit in

It was argued earlier that there is good reason for all language teaching to contain some task-based teaching, the reason being that transfer from form-focused practice to natural message-focused use will not occur automatically. But it is necessary to regard such teaching within a framework. The framework suggested here is one which has a component of language work, in many respects 'traditional', but in which there is a gradual movement away from form focus, following the *ra-1* principle. The second component contains nothing but message-focused tasks, graded according to principles of task complexity. These two components are combined together, possibly in different proportions according to learner level.

Keith Johnson (University of Lancaster)

Bibliography

- Benati, A. (2001), "A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of Italian future tense", *Language Teaching Research*, 5/3.
- Bialystok, E. (1982), "On the relationship between knowing and using linguistic forms", *Applied Linguistics*, 3/3: 181-206.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1996), *Language Teaching and Skill Learning*, Oxford: Blackwell.
- Long, M. H., (1985) "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching", in: Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters
- Prabhu, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy: a Perspective*, Oxford: Oxford University Press
- Selinker, L.; Lamendella, J. (1978), "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", *Interlanguage Studies Bulletin*, 3: 143-191.
- Shiffrin, R. M.; Dumais, S. T. (1981), "The development of automatism", in: Anderson, J. R. (ed.), *Cognitive Skills and their Acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 111-40.
- Skehan, P. (1992) "Second language acquisition strategies and task-based learning", in: Skehan, P.; Wallace, C. (eds.), *Thames Valley University Working*

Papers in English Language Teaching Volume 1. Department of English Language Teaching: Thames Valley University.

Skehan, P. (1996), "A framework for the implementation of task-based instruction", *Applied Linguistics*, 17/1: 38-62.

Skehan, P.; P. Foster (1997), "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance", *Language Teaching Research*, 1/3: 185-211.

Van Patten, B. (1990), "Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12/287-301.

Teachers *and* Learners: Investigating the Language Classroom

Introduction

A particularly illuminating line of investigation in classroom language research is the one that looks at the social dynamics of language classrooms, rather than just at pedagogical issues (Allwright 1989, Breen 1985, Prabhu, 1992). But this more complex view of classrooms as both pedagogic *and* social encounters that are co-produced by the participants leads inevitably to a re-evaluation of the respective roles of teacher and learners, with the concomitant need to explore new ways of observing and interpreting lessons that may account for this all-important dimension.

1. The classroom as a social encounter

The notion of the classroom as a co-production between teacher and learners where the importance of the role of socialisation is fully acknowledged seems to be firmly established in educational research (Allwright, 1996a: 225). That being the case, it is intriguing to see that there are few empirical studies in English as a Second Language/ /English as a Foreign Language (ESL/ /EFL) that look at teacher and learners together (but see Block, 1995, for a comprehensive overview of the existing literature). Given the practical and methodological difficulties many researchers encounter in the course of collecting data from language learners, though, this relative scarcity of studies that look at teachers and learners jointly is perhaps not that surprising.

A more worrying cause for this dearth of research that looks at teachers and learners together may be traced back to the fairly widely disseminated perspective that positions learners as passive recipients of instruction. This traditional conception underlies many studies, which tend to 'sharply distinguish between teachers and learners as if there were no overlap of roles between them' (Allwright, 1982: 208). This in turn seems to be supported by a view of teaching as a system that mostly favours the transmission of knowledge (Freire, 1972), and does not take into account the possibility of the learning process becoming

an "emancipatory process" (Breen & Littlejohn, 2000: 21). Although this particular standpoint about teaching and learning has been fiercely disputed by recent developments in the field, it seems to be quite entrenched in second language education research (not to mention language teaching), namely in the way learners are often portrayed in some recent studies that overtly do not align themselves with such conservative notions. The studies that have analysed the issue of the gap between teacher and learner perceptions and preferences are a case in point. Indeed, the underlying assumption seems to be an acceptance of the importance of teacher classroom intentions, while relegating the learners to the role of more or less successful interpreters of those intentions. This is particularly visible in Kumaravadivelu's 1991 article, which states with a remarkable degree of certainty that,

The narrower the gap between teacher intention and learner interpretation, the greater the chances of achieving desired learning outcomes. It is thus important that we understand potential sources contributing to the mismatch between teacher intention and learner interpretation. (Kumaravadivelu, 1991: 98)

I have no argument with the last assertion contained in this passage, although I would firmly argue for the need to embrace the issue of teacher and learner intentions and interpretations in the classroom – it is the expressed contention that the endeavour should aim at bridging the gap between teacher and learners as a way to enhance the effectiveness of the learning process that I find highly problematic, both conceptually, as well as operationally.

I would like to add here that one of the lines of investigation that seems to be fraught with difficulties is precisely the issue of determining whether a mismatch of perceptions between teacher and learners influences the amount and the quality of what gets learned. Not that the question has no place in foreign language research; quite the contrary, the ultimate goal of classroom research must surely be to help us improve teaching and learning within the classroom context. However, the difficulties of devising appropriate research methodologies that will allow us to determine with any degree of certainty what exactly induces more and better teaching and learning remain insurmountable.

As Allwright reminds us, ...the history of classroom research has taught us that we can not be sure that any changes we introduce deliberately will be the true causes of whatever changes appear,

especially if we have not attended to the problem of trying to understand the situation into which the changes are being introduced. (1999b: 8)

2. The institutional context

The importance of the institutional context has been emphasized by recent studies in classroom language learning, although the debate persists about what exactly should be included under the term "context". The literature can be roughly divided into authors that have addressed the issue from the perspective of the micro-context of the classroom (Allwright, 1989, 1996a, 1998; Breen, 1985; Cray, 1999; van Lier, 1988), namely how the co-presence of teacher and learners affects classroom behaviour, and those that have looked at the wider institutional, economic, political, and societal context in which classrooms are embedded (see, *inter alia*, Coleman, 1996; Dreeben, 1973; Holliday, 1994; Norton Peirce, 1995; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; Rogers, 1982). One of the main arguments emanating from some of the latter claims that Second Language Acquisition (SLA) research tends to espouse an asocial, apolitical view of the teaching and learning of English as a second/foreign language and therefore ignores the ideological, political, cultural, and economic forces that impinge on classroom events and the roles of the participants. Although Allwright does not take issue with the inclusion of the wider societal sphere, he points out that these studies may have a perverse effect – by concentrating too much on external factors they may in fact "divert attention yet again from examining social pressures *inside* the classroom" (1998).

3. The classroom

It has been often repeated that our present knowledge of classrooms is still fairly rudimentary (see quotes in van Lier, 1988: 78). The study of life in the classroom faces considerable challenges, especially the choice of an appropriate methodological framework that may aspire to do justice to its complex nature, as Cray points out:

It is difficult to formulate a framework which recognises and accommodates the complexity and density of classroom interaction and incorporates a consideration of the context in which the class-

room is situated. At the same time, it seems certain that if we are to understand what happens in a classroom in any true sense, we must develop the ability to look at that classroom in all its complexity. (Cray, 1999: 379)

One of the main insights gained from the observation and analysis of classrooms is that no observation model is ever final – rather, the classroom lends itself to a continuous process of analysis and reflection. According to Hutchinson, it is in fact impossible to grasp the classroom in all its complexity:

Because of the complex and dynamic nature of the classroom process, it is impossible to pin down everything (i.e., intentions, attitudes, beliefs, goals, values, etc.) that goes on in it. The classroom process can never be totally pinned down and dissected. (Hutchinson, 1996: 204)

A further complication concerns the limitations of classroom observation as a research technique. Indeed, the inferences that can reasonably be made by an external researcher from classroom data alone are fairly restricted, both in depth and scope. The issue of classroom participant intentions and interpretations is a case in point, as a study based solely on the observation of classroom behaviour would fail to reveal the wealth and diversity of views and opinions that each participant carries into each lesson. As Allwright points out,

Methodologically, in order to investigate such complexity with any hope of success, we are going to need a variety of approaches, using techniques that go far beyond the mere observation and inspection of the behaviour we are hoping eventually to understand better. (Allwright, 1996a: 225)

But the notion of the classroom as an endless source of scrutiny and reflection does not concern researchers alone. Elsewhere, Allwright suggests that understanding life in the classroom is a challenge to all classroom participants, "teachers, learners, and researchers alike" (1996b: 41). That teachers and learners can be the initiators and ultimately the main beneficiaries of this process of reflection and deepened understanding seems to be a hypothesis worth pursuing, and in fact is at the core of Allwright's proposal for teacher and learner development, *Exploratory Practice*, which will be discussed in the next section in more detail.

4. Teachers

That teaching is a very complex activity is certainly indisputable. One of the main difficulties experienced by researchers is closely linked with the complexity of analysing the process of teacher classroom decision-making. Quite reassuringly, there are plenty of references in the literature to the difficulties encountered by researchers in interviewing teachers (Block, 1995; Handscombe, 1996; Jackson, 1968; Woods, 1996). Handscombe in particular makes a good case for the merits of being persistent when interviewing teachers about classroom tasks, given the complex net of intentions and interpretations for any given activity. In a passage worth quoting in full, she says:

...I am certainly more aware than ever before that any activity in a classroom can carry multiple intentions and meanings. A spelling activity may be intended to improve a child's skills, but it may also provide a window into that child's world if there is some personal selection of words to be learned; it may be a lesson in self-discipline or delayed gratification if its completion is required before moving on to a preferred task; it may be an opportunity to learn through, and about, teaching others if children are asked to take more responsibility for each others learning; it may indicate to parents that their child is spending his/her time in school well or poorly. The list is almost endless. I am sure the next time I ask a teacher in the course of a study:

What do you see as the purpose of that activity?

after having heard the response, I will follow up with:

And what else? ... And what else? ... And what else? (Handscombe, 1996: 168).

However, this need for persistent interviewing in turn raises the issue of the length of contact required in order to be able to gather this kind of data. Indeed, the practical hurdles posed by a prolonged contact between researcher and researched are immense, not least because of the enormous amounts of data produced in the process, which then necessitate further description and analysis.

It seems then that the complex edifice of a teacher's professional views requires a careful, detailed analysis that can only be achieved through a lengthy, gradual process of observation, analysis and interpretation. Quite often the data available to a researcher require too much extrapolation in order to infer the main tenets of a practitioner's teaching practice. The assumption that sketching a teacher's professional

profile is a straightforward process is problematic, operationally, conceptually, and ethically. Firstly, it ignores the complexity entailed in being both able and willing to articulate one's professional beliefs, which in turn raises issues related to the personal and professional relationship between researcher and researched and to personal and professional self-esteem. At the conceptual level, it runs the danger of oversimplifying the myriad of personal, professional, institutional, and cultural factors that make up each teacher's professional persona. Last, but certainly not least, too rash an interpretation of a teacher's professional performance may lead to a distorted picture that ultimately may be extremely damaging to the participant, both personally and professionally.

One of the ways of minimising the research trappings mentioned above is to anchor the researcher's interpretation of the teacher data in a comparison between one's personal theories and those of the teacher whenever possible, in order to help the reader locate the researcher's personal preconceptions about teaching and learning. This positioning may turn any research process into a personally meaningful process of reflection.

I also think that the notion of teacher beliefs should be abandoned, in that it seems to entail a certainty on the part of the researcher as to the exact underpinnings of the informants' professional convictions that is impossible to sustain. I would like to suggest that Prabhu's notion of a teacher's 'sense of plausibility' (1987, 1990) may be more productive. This conception is defined as teachers' subjective understanding 'of how learning takes place and how teaching causes or supports it', i.e. some personal conceptualisation 'of how their teaching leads to desired learning – with a notion of causation that has a measure of credibility to them [the teachers]' (1990: 172). Importantly, Prabhu makes the point that teachers' sense of plausibility is neither a simple nor a static notion. To begin with, it is said to be influenced by several factors: teachers' former experience as learners, exposure to training and different methods, subjective evaluation of other teachers, and even by other roles they may play in their lives, such as that of parents (1990: 172)¹. Secondly, according to Prabhu, a teacher's sense of plausibility is likely to be 'strengthened, weakened, modified, extended, or brought into greater awareness by the experience of teaching' (1987b: 104).

¹ See also Gimenez, 1994, on the influence of training and past life experiences on trainee teachers' concepts of teaching.

There is empirical evidence in the literature of a plethora of institutional, professional, personal and interpersonal pressures and influences that a teacher tries to juggle with in the course of his/her practice, which seems to bear out the first attribute of a teacher's sense of plausibility as defined by Prabhu, viz. its *complexity*. On the other hand, teachers' sense of plausibility is said to be *dynamic* in nature, as it is continuously influenced by 'the ongoing activity of teaching' (Prabhu, 1990: 174). *Articulation* and *discussion* of 'pedagogic perceptions' are also central to Prabhu's notion of sense of plausibility, in that they help the process of 'sharing, sharpening, strengthening, weakening, changing or helping to develop further the different forms of understanding involved' (1990: 174). Crucially, Prabhu argues for a revised view of encounters between teacher and 'specialist' as opportunities for different senses of plausibility to interact, so that 'teaching can become most widely and maximally real' (1990: 176).

Finally, I would like to add here that the process of unveiling a teacher's professional profile or sense of plausibility should ideally entail a true partnership between researcher and researched, where the imbalance of power can be minimised and where the latter are given the opportunity to pursue their own professional and personal puzzles. This in turn invites further reflection on the role of classroom language learning research and its relationship to teaching and learning a foreign language, which will be briefly discussed below.

I used to endorse the view, not unknown among practising teachers, that research in EFL/ESL is or should be mostly a problem-solving process that ideally provides solutions to the difficulties experienced by teachers and learners in the classroom. That a number of teachers should subscribe to this view of research is hardly surprising, given the authoritative status traditionally attributed to research and academic researchers in our field. Besides, it is not unusual for new research developments to be used to sanction new teaching materials (Littlejohn, 1992), language courses, teacher training courses, and even university degrees (Allwright, 2000), which are then marketed on the strength of their academically-validated content.

But to portray teachers as unquestionably accepting the recommendations of academic researchers is to ignore the ambivalent and often contradictory nature of the relationship between teaching and research. The complexities of this sort of "love-hate" relationship between teachers and researchers have been summarised eloquently by Handscombe:

The researchers' view runs the gamut from teachers being nuisances who get in the way of good research and are responsible for preventing children from learning, to teachers as the only source of wisdom and expertise which is worth paying attention to. Teachers have a similarly wide range in their response to researchers, at one extreme dismissing researchers' preoccupations as jargon-ridden gobbledygook, irrelevant to the real task of educating children and, at the other, only adopting ways of operating in the classroom which come with a formal stamp of research approval. (Handsombe, 1996: 173)

Van Lier, for his part, suggests that more contemporary trends in SLA have abandoned the preoccupation with practical issues that was the hallmark of former academic research, which in turn has led to a growing schism between teaching and research:

Many of today's journals are filled with articles containing information that no practising teacher could possibly know what to do with, and reports of research that only a handful of specialists can understand. (van Lier, 1988: 26)

This author goes on to call for a more classroom-based orientation to the field of applied linguistics in order to narrow the gap between teachers and researchers (1988, 1994). However, the problematic relationship between research and teaching may not be totally solved by the former being more firmly oriented towards the here-and-now practicalities of the classroom, if the issue of relevance is still not properly addressed. According to Allwright, the perceived "parasitic" nature of research (1999a: 11) may be mostly due to the fact that research is traditionally conducted *on* teachers (not to mention learners) and their classrooms, without direct reference to their professional and personal concerns:

We need also to face the apparently well-earned accusation that research in the classroom has typically been highly parasitic, taking up valuable class time and offering little or nothing in return to teachers or to learners. (Allwright, 1999a: 11)

That "findings" from research reports are imposed on teachers, often with serious repercussions on their daily professional lives, further helps foster feelings of resentment amongst the latter, who are seldom heard and whose aspirations are not properly taken into consideration. It is not my intention here to suggest that researchers willingly set out to alienate teachers. In fact, some of the bad press that research gets is caused by the fact that their recommendations are often misin-

terpreted and misused by educational boards and ministries of education as a panacea to overcome problems that would require more drastic, more expensive, and probably less popular policies.

Among recent attempts at narrowing the rift between teaching and research, I would like to refer briefly to Exploratory Practice², Allwright's framework for teacher development and education (Allwright, 1992, 1993, 1999b; Allwright & Bailey, 1991; Allwright & Lenzuen, 1997; Miller & Bannell, 1998), which proposes the integration of teaching, learning, and research in a way that is relevant to all classroom participants. The fact that teachers and learners pursue their own research agendas while conducting their normal classroom activities is a key feature in this proposal, as it advocates

... the deliberate exploitation of standard classroom language learning and teaching activities as the means for collecting data on what happens in the classroom, preferably making at the same time a direct contribution to the learning, and certainly without lessening in any way the value of lessons as language learning lessons. (Allwright, 1999b: 6)

More pertinent to the discussion at hand is the fact that this approach entails an inversion of the traditional relationship between research and teaching, as it constitutes a sustainable way of doing research *through* teaching and learning, rather than on teaching and learning. The issue of relevance is thus satisfactorily addressed – teachers and learners become the *initiators* rather than the subjects of the research process, as they make use of the opportunities provided by the language classroom to deepen their understanding about their personal puzzles about teaching and learning. Besides, the emphasis placed by an Exploratory Practice perspective on trying to *understand* the classroom before trying to implement *change* makes it a considerably less threatening proposal to both teachers' and learners' senses of plausibility. Finally, the investigative stance proposed, which takes up class time "but promote[s] language development rather than get[ting] in its way" (Allwright, 1999a: 16), allows for the active involvement of the learners – whose voice, I would like to argue, is heard the least in traditional classroom research.

² Exploratory Practice has been mostly developed at Lancaster University, where a research centre is run by Dick Allwright, Judith Hanks, Inés Miller, and Morag Samson. A exploratory practice approach has been carried out in different teacher development and education projects in Turkey (Özdeniz, 1996), Britain, (O'Brian *et al.*, 2000) and especially in Brazil (*inter alia*, Allwright & Lenzuen, 1997; Miller & Bannell, 1998).

5. Learners

We may perhaps hypothesise that it would be promising to use a similar construct to Prabhu's 'sense of plausibility' to learner conceptualisation of teaching and learning, especially (but not necessarily) in reference to that of the teacher. Prabhu also suggests that the interaction between different teachers' senses of plausibility is a powerful influence in the make-up of individual teacher subjective understandings (1990: 174). In this spirit, it would be interesting to investigate the extent to which a similar type of interaction takes place between the senses of plausibility of teacher and learners, on the one hand, and among learners, on the other, in the context of the language classroom.

The analysis of learner data also raises the professional issue of how to address learner heterogeneity within the context of the language classroom. I have suggested elsewhere (Pinto da Silva, 2001) that some of the literature tends to construe learners as a homogeneous body, most notably in those studies that purport to investigate the gap between teacher and learner perceptions of classroom events. I would like to argue here that a research perspective that looks at teachers and learners as if they were sitting on opposite sides of the fence, so to speak, may be also pedagogically counterproductive. Indeed, it may encourage the teacher to gloss over individual differences among learners (Block, 1995) in order to pursue "the greater pedagogic good" (Allwright, 1996a: 218) of an abstract majority of students. In other words, the narrowing down of perceived mismatches between teacher and learner perceptions is done at the expense of learner individuality.

The work of Naidu *et al.* (1992) makes a strong case for the benefits of fostering learner heterogeneity in the classroom, even when the particular circumstances of the teaching/learning situation would seem to preclude the feasibility of the enterprise. By accepting learner individuality as an inevitable but positive factor in any classroom, the teacher is in fact contributing to learner development and autonomy:

We realised that heterogeneity is the natural result when many minds are trying to come to grips with an idea through dialogue. Given the uniqueness of our learners (and of human beings in general) any expectation of homogeneity would be unreasonable. (1992: 260)

6. Conclusion

To conclude, I would like to suggest that an Exploratory Practice approach to the issue of learner heterogeneity in the language classroom seems particularly appropriate, since it would allow teachers and learners to explore their diverse intentions and interpretations while going about their everyday business of teaching and learning a foreign language. As Breen has pointed out,

The classroom is the meeting point of various subjective views of language, diverse learning purposes, and different preferences concerning how learning should be done. (Breen, 1985: 144)

That this "meeting point" can also be used as a forum for teachers and learners to reflect upon their views and perceptions in a personally and pedagogically meaningful way seems to be a very promising investigative and professional conjecture.

Cristina Pinto da Silva (I.S.C.A.P./I.P.P.)

Bibliography

- Allwright, D. (1989), "The social motivation of language classroom behaviour", in Bickley (ed.), *Language Teaching and Learning Styles within and across Cultures*. Hong Kong, Institute of Language in Education, Education Department, 266-267.
- Allwright, D. (1992), "Exploratory teaching: bringing research and pedagogy together in the language classroom", *Revue de Phonétique Appliquée*, Université de Mon S. Hainaut, 103-104: 101-117.
- Allwright, D. (1993), "Integrating 'research' and 'pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities", in: Edge, J. and Richards, K. (eds.), *Teachers Develop Teachers Research*, Oxford: Heinemann, 125-135.
- Allwright, D. (1996a), "Social and pedagogic pressures in the language classroom: the role of socialisation", in: Coleman, H. (ed.), *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 209-228.
- Allwright, D. (1996b), "Making sense of life in the language classroom: the significance of participant orientations", *ESP Malaysia*, 4, 41-63.
- Allwright, D. (1998), "Contextual factors in classroom language learning: an overview", in: Malmkjær, K. and Williams, J. (eds.), *Context in Language*

- Learning and Language Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. 115-134.
- Allwright, D. (1999a), "Putting learning on the classroom agenda: a case for learner-based exploratory practice". Unpublished paper delivered at the *National Congress on English*, Conferentiecentrum Woudschoten, Zeist, The Netherlands.
- Allwright, D. (1999b), "Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them". Invited plenary paper presented at the "Research and Practice: Voices from the field" teacher education conference, Minneapolis.
- Allwright, D. (2000), "Towards a new history of language teaching over the last five or six decades". Unpublished manuscript, Lancaster, Lancaster University.
- Allwright, D. and Bailey, K. M. (1991), *Focus on the Language Learner*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Allwright, D. and Lenzuen, R. (1997), "Exploratory practice: work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brazil". *Language Teaching Research*, 1/1, 73-79.
- Allwright, R. L. (1982), "Classroom research and the management of language learning", in: Berger, R. and Haidar, U. (eds.), *Pariser Werkstattgespräch 1980: Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. Munich, Goethe-Institut, 206-223.
- Block, D. (1995), *Exploring Learners "Worlds: Two Studies"*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, Lancaster University.
- Breen, M. (1985), "The social context for language learning – a neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition*, 7/2, 135-158.
- Breen, M. and Littlejohn, A. (2000), "The significance of negotiation", in Breen, M. and Littlejohn, A. (eds.), *Classroom Decision-Making – Negotiation and process syllabus in practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 5-38.
- Coleman, H. (ed.). (1996), *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cray, E. N. (1999), *Grammar: text, context, and discourse*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, Lancaster University.
- Dreeben, R. (1973), "The school as workplace", in: Travers, R. M. W. (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 451-473.
- Freire, P. (1972), *The Pedagogy of the Oppressed*, Hammersmith, Middlesex, Penguin Books.

- Gimenez, T. N. (1994), *Learners Becoming Teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, Lancaster University.
- Handscombe, J. M. (1996), *A Week of School: constructing a shared understanding of a diverse classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, Lancaster University.
- Holliday, A. (1994), *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hutchinson, E. (1996), *What do teachers and learners actually do with textbooks? Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in the Philippines*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, Lancaster University.
- Jackson, P. W. (1968), *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Kumaravadivelu, B. (1991), "Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation", *ELT Journal*, 45/2, 98-107.
- Littlejohn, A. (1992), *Why are English Language Teaching materials the way they are?* Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, Lancaster University.
- Miller, I. and Bannell, R. (1998), "Teacher education, understanding and exploratory practice", *IATEFL Teacher Training SIG Newsletter*, 22, 20-27.
- Naidu, B., Neeraja, K., Ramani, E., Shivakumar, J. and Viswanatha, V. (1992), Researching heterogeneity: an account of teacher-initiated research into large classes, *ELT Journal*, 46/3, 252-263.
- Norton Peirce, B. (1995), "social identity, investment, and language learning", *TESOL Quarterly*, 29/1, 9-31.
- Pennycook, A. (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Longman.
- Rogers, J. (1982), "The world for sick proper", *ELT Journal*, 36/3, 144-151.
- O'Brien, T., Newham, G. and Tinker, L. (2000), "Collaborative practice-based research in supporting the language development of primary level bilingual children: a case study", *Educational Action Research*, 8/1, 43-64.
- Özdeniz, D. (1996), "Introducing innovations into your teaching: innovation and exploratory teaching", in: Willis, J. and Willis, D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford, Heinemann. 110-125.
- Phillipson, R. (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Pinto da Silva, C. (2001), *Intentions and Interpretations in the Language Classroom: A Case Study of ELT in a Portuguese Polytechnic*. Unpublished

- doctoral dissertation. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, Lancaster University.
- Prabhu, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990), "There is no best method – why?", *TESOL Quarterly*, 24/2, 161-176.
- Prabhu, N. S. (1992), "The dynamics of the language lesson", *TESOL Quarterly*, 26/2, 225-241.
- van Lier, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*, London, Longman.
- van Lier, L. (1994), "Forks and hope: pursuing understandings in different ways", *Applied Linguistics* 15/3, 328-345.
- Woods, D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

O paradigma cognitivo e o ensino do inglês

A presente comunicação visa reflectir sobre possíveis implicações e aplicações da linguística cognitiva no ensino de uma língua estrangeira [L2]. É meu objectivo articular o referido paradigma com alguma experiência vivida enquanto docente de inglês para fins específicos/fins ocupacionais, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP). Esta reflexão sustenta-se, pois, na observação de um perfil de aluno adulto, que frequenta o Ensino Superior e que optou por um curso em que a língua estrangeira constitui não uma disciplina básica, mas instrumental, isto é, uma disciplina auxiliar a um qualquer outro objectivo académico primordial. Todavia, julgo que tanto o enquadramento teórico como as propostas metodológicas desenvolvidas são generalizáveis a outra(s) segunda(s) língua(s), podendo igualmente contemplar um perfil de aluno que se encontre ainda no Ensino Secundário, mas cuja opção curricular não pressuponha uma motivação directa para o estudo/aquisição de uma língua estrangeira. Talvez esta última extrapolação pareça algo abusiva, mas encontro fundamentalmente duas características que aproximam os grupos visados: um nível intermédio ou até avançado, no que respeita à competência linguística em inglês, mas, sobretudo, uma reduzida motivação e predisposição para o estudo de uma língua estrangeira, sustentada na convicção de que o domínio de tal competência é de alguma forma marginal para a sua formação.

Ora, creio que a motivação e a subsequente obtenção de resultados quantitativos e qualitativos satisfatórios, por parte de alunos com o referido perfil, poderão aumentar com recurso ao desenvolvimento de estratégias que propiciem uma assimilação natural da língua, em detrimento de uma aprendizagem formal que tende, por vezes, a ser arbitrária e até árida.

Acredito que a linguística cognitiva possa contribuir para repensar e revitalizar tanto os objectivos imediatos como os mais mediatos de uma aula de língua estrangeira, e também inspirar metodologias alternativas para abordagem de conteúdos gramaticais e semânticos, com vista a reduzir, de algum modo, as referidas arbitrariedades. Na senda deste propósito, a presente comunicação terá como objectivos:

- a) Descrever as principais premissas do paradigma cognitivo;
- b) Discutir as suas implicações na perspectivação da linguagem e no processo de ensino/aprendizagem;

- c) Apresentar uma experiência de aplicação pedagógica inspirada em princípios cognitivos;
- d) Avaliar os benefícios dessa experiência e preconizar futuros domínios de interesse, no âmbito de uma linguística *cognitiva* aplicada¹.

1. Implicações

A abordagem cognitiva, contrariando a tradição milenar (objectivista) da epistemologia ocidental, sustenta-se numa visão do significado linguístico que emerge com o nome de *experientialismo*². Por outras palavras, pressupõe-se que a compreensão humana opere através de estruturas decorrentes da interacção do organismo com o meio ambiente que o rodeia, tais como a experiência perceptiva, a deslocação no espaço e a manipulação de objectos.

Embora não domine ainda a linguística actual, esta abordagem é, de facto, um *paradigma* científico (no sentido preconizado pelo físico norte-americano Thomas Kuhn, em *The Structure of Scientific Revolu-*

¹ Tal como Cameron & Low (1999:xii) salientam: "The term 'applied linguistics' can have a variety of meanings, from the narrow senses of 'second language acquisition' or 'language teaching', to the broader senses of 'applying linguistic knowledge to any real situation', or conversely, 'researching any real-world situation where language is used'. The one unifying factor in the above senses tends to be the 'purposeful use of language'".

² A expressão 'estrutura corporizada' procura reflectir o conceito de 'embodiment', o qual preconiza que a compreensão humana opera através de estruturas decorrentes da interacção do organismo com o meio-ambiente que o rodeia. Deste modo, tal como afirma Johnson (1987:xxxviii): "...as animals we have bodies connected to the natural world, such that our consciousness and rationality are tied to our bodily orientations and interactions in and with our environment. Our embodiment is essential to what we are, to what meaning is, and to our ability to draw inferences and to be creative".

Para um enquadramento interdisciplinar desta temática, consulte-se a obra de Damásio (1994), a qual explora em profundidade as inconsistências da dicotomia cartesiana que separa a *res cogitans* (mente) do ser humano, da *res extensa* (corpo). Adiantamos, todavia, que, para o referido neurologista, é inaceitável a ideia de uma *mente descorporalizada*. Por isso, enquanto capacidade cognitiva, a linguagem também não pode ser considerada um mecanismo autónomo isolado das restantes capacidades cognitivas, tais como a memória, a imaginação e a atenção. E, não pode, também, ser despojada de todas as influências resultantes da interacção do organismo físico do sujeito falante com o meio ambiente físico e social.

tions, 1962)³, uma vez que constitui um conjunto de pressupostos e hipóteses, de modelos representativos e respectivas soluções, as quais condicionam a forma como o linguista perspectiva a linguagem. Se assim é, não deverá esta reconceptualização, quanto à forma como a linguagem é perspectivada, produzir implicações na atitude teórico-metodológica subjacente ao ensino das línguas?

Não contemplarei, nesta apresentação, uma descrição da evolução diacrónica da abordagem cognitiva, no âmbito internacional e nacional, por me parecer um aspecto algo lateral aos objectivos propostos; saliento apenas que este paradigma surgiu no fim da década de 70, impulsionado pela investigação pioneira da psicolinguista Eleanor Rosch (1978) institucionalizando-se, em 1990, com a criação da *International Cognitive Linguistics Association*⁴. Mas, interessa-me, sobretudo, expor as razões pelas quais a linguística cognitiva se constituiu como paradigma alternativo, por oposição à gramática generativa:

- 1) A linguagem é produto de uma experiência corporizada, ou seja: o corpo e a experiência somatossensorial, a par das coordenadas espaço-temporais que o envolvem, determina a estrutura conceptual. Os seres humanos interagem com o mundo circundante, captando as configurações espaciais mais recorrentes, as quais são transferidas para a memória, em forma de conceptualização abstracta e imagética;
- 2) A estrutura sintáctica e semântica deriva e reflecte a estrutura conceptual: são características estruturais de uma língua natural: a experiência sensório-motora elementar, *i.e.*, os esquemas de imagem, as estruturas imaginativas (metáfora e metonímia) e a prototipicidade,
- 3) A função primária da linguagem é a categorização do mundo. Logo, não é possível dissociar o conhecimento linguístico do conhecimento enciclopédico⁵.
- 4) A linguagem é dependente das restantes capacidades cognitivas, como a percepção, a memória e a atenção.

³ Do trabalho de Kuhn, destaca-se o contributo para a história das ciências e para a epistemologia do conhecimento científico. O físico avança com a ideia de que a *ciência normal* se desenvolve segundo paradigmas, os quais propõem problemas e soluções modelares. (1962 [1970]).

⁴ Para uma visão alargada da génese da linguística cognitiva consultar os trabalhos de Geeraerts (1997) e de A. Silva (2001).

⁵ Cf. Geeraerts (1997).

Estes pressupostos suscitam várias implicações, nomeadamente: (1) a aquisição de uma segunda língua pode ser mais natural se os alunos compreenderem o papel que a experiência corporal desempenha na estruturação das categorias lexicais e gramaticais; (2) no que respeita particularmente ao léxico, a sua apreensão e uso serão mais consistentes se o docente fomentar exercícios de análise sistemática da sua estrutura interna. Por outras palavras, se a aquisição de novos itens lexicais for feita à luz de categorias já existentes, as quais funcionam como modelos interpretativos, ou protótipos⁶, a consciência da função estruturante desses protótipos poderá ajudar a uma melhor organização/arrumação do léxico mental; (3) se a metáfora e a metonímia são processos cognitivos ao serviço da linguagem, a aula de língua estrangeira deve favorecer e promulgar o desenvolvimento de um raciocínio analógico, o qual será facilitador da fluência verbal e estimulador da capacidade inferencial.

2. Aplicações

Na sequência do enquadramento teórico esboçado, parece-me que transpor, simplificar e adaptar aspectos teórico-metodológicos de linguística cognitiva para a aula de L2 trará, pelo menos, duas mais-valias imediatas: (1) possibilidade de clarificar a natureza não-arbitrária do léxico mental; (2) explicitação da natureza criativa do sistema conceptual humano, com enfoque numa perspectiva contrastiva inglês/português. De facto, não me parece que o discurso, na aula de língua estrangeira, tanto dirigida a alunos do Ensino Secundário, como do Ensino Superior, deva ter tão somente uma orientação finalística, isto é, ser exclusivamente concebido para obtenção de resultados. A aula de língua estrangeira pode servir propósitos vários, para além da primordial aquisição de competência linguística e comunicativa, promovendo também o acesso à cognição e ao desenvolvimento de competências transversais, através da reflexão interlinguística, do desenvolvimento do raciocínio analógico e das capacidades inferenciais, levando a que o aluno se torne, ele próprio, teorizador dos nexos cognitivos que enformam a língua em estudo, e não seja um mero receptáculo passivo de uma segunda conceptualização do mundo, à primeira vista arbitrária.

⁶ Cf. Lakoff (1987) e Geeraerts (1997).

Tendo em mente estas convicções, passo a apresentar sucintamente a forma como desenvolvi uma tentativa de as aplicar à aquisição de expressões idiomáticas, sustentando-me na noção de modelo cognitivo idealizado [ICM,] preconizada por Lakoff (1987, noção que grosseiramente se pode definir como um conjunto de correspondências operatórias entre dois domínios: o domínio-origem [D.O.] constituído pelas experiências sensoriais do quotidiano, instanciadas no mundo físico, o domínio-alvo [D.A.], claramente mais afastado da experiência quotidiana, tipicamente correspondente a domínios teóricos, idealizados, não directamente intuíveis e um *mapping*, o qual, neste enquadramento, pressupõe a transferência dinâmica e unilateral do [D.O] para o [D.A].

2.1. Expressões idiomáticas

A experiência que a seguir relato foi efectuada com base numa sub-secção integrante de um dos módulos incluídos no conteúdo programático de *Inglês II* (cadeira semestral de 1º ano dos cursos de *Marketing, Contabilidade e Administração e Comércio Internacional*), subordinado ao tópico *Management*. Sugere-se, num dos exercícios integrantes, que os alunos simulem uma situação de debate informal intra-empresarial, sobre um tema a determinar pelo docente, "vestindo a pele" de chefes de departamento. Suponhamos então que o professor transcreve no quadro algumas expressões idiomáticas que poderão auxiliar a interacção verbal, optando por explicitar o seu significado via paráfrase. Eis uma possível lista⁷:

- 1) *starting the ball rolling* = starting the discussion;
- 2) *getting to the point* = coming to the important part of the subject matter;
- 3) *beside the point* = making irrelevant remarks;
- 4) *put words into one's mouth* = distort someone's remarks;
- 5) *not making head nor tail of what someone says* = being unable to understand an idea/ plan;
- (6) *talking rubbish* = saying irrelevant things;

⁷ Esta secção é parte integrante de uma comunicação intitulada "Noções de linguística cognitiva em ESP: alguns idiomatismos do inglês empresarial", apresentada em 2000, no *X Congresso Luso Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias*, em Portalegre.

- 7) *having something up your sleeve* = having a hidden plan or idea;
 8) *wrapping up the discussion* = finishing a discussion.

Em vez de recorrer à paráfrase literal (que tem, inegavelmente a vantagem reduzir o tempo "gasto" na explicitação de sentido do léxico apresentado), optei por um procedimento alternativo constituído por dois estádios: (1) *visualização*: utilização de um suporte de base não-verbal para estabelecer efeito de sentido; (2) *inferência*: construção da rede analógica de ligação do conteúdo literal da expressão ao seu significado metafórico.

No que respeita ao primeiro estádio, foi requisito essencial produzir/ encontrar suportes de base não-verbal tão apelativos quanto possível, mas despojados de excesso de detalhes pictóricos, sob pena de levar o aluno a fazer inferências irrelevantes para a compreensão da expressão. Este procedimento teve a finalidade de "capturar", ou "resgatar" a imagem prototípica inspiradora da expressão idiomática. Tratando-se, por conseguinte, de uma forma lúdica de explicitar a imagem convencional e de activar a metáfora que, como atrás se referiu, é de natureza conceptual.

Talvez possa ser controversa a utilização de suportes visuais, em virtude do perfil adulto dos alunos-alvo. No entanto, a estratégia de "colorir" a expressão idiomática parece-me ser a via mais evidente de rejeitar arbitrariedade entre forma e sentido. Vejam-se algumas hipóteses de visualização das expressões atrás apresentadas:

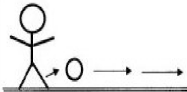
 (1) Starting the ball rolling	 (2) Getting to the point	 (3) Beside the point	 (4) Putting words into one's mouth
 (5) Not making head nor tail of what someone says	 (6) Talking rubbish	 (7) Getting something up your sleeve	 (8) Wrapping up the discussion

Fig. 1 – Representação visual de expressões idiomáticas

Ora, se porventura houver qualquer inconsistência quanto ao valor literal dos lexemas que compõem o idioma, o dispositivo de visualização poderá certamente contribuir para erradicar essa(s) ambiguidade(s).

Concluído o primeiro estágio, os alunos foram encorajados a fazerem uso do seu conhecimento enciclopédico⁸ para imaginar, de modo coerente, o possível "universo" figurativo convocado pela imagem, formulando raciocínios de inferência a partir do domínio concreto⁹. Por outras palavras, foi-lhes solicitada a explicitação do mapa analógico das expressões visualmente representadas na Fig.1, usando a metáfora como suporte inferencial. Estes mapas simplificados¹⁰ deverão explicitar a rede tácita de associações entre o valor literal do idioma e o seu significado metafórico. Exemplificando:

⁸ O conhecimento enciclopédico, ou conhecimento do mundo, constitui uma das três sub-componentes da informação pragmática geral que os falantes deverão dominar (conjuntamente com a informação situacional e contextual) e é de natureza claramente subjectiva, apesar de compreender uma parcela de informação científica e cultural, determinada pela pertença a uma colectividade. Para maiores desenvolvimentos sobre esta noção consulte-se, por exemplo, V. Escandell Vidal (1993).

⁹ É importante notar que para integrar a expressão em análise no seu léxico activo o aluno deverá passar por um conjunto de etapas cognitivas que pressupõem dispor de uma competência linguística suficientemente sólida para operar raciocínios de inferência a partir do domínio concreto. Obviamente que no caso do idioma *wrapping up a discussion* não será possível fazer raciocínios de inferência, se por exemplo, se desconhecer o valor prototípico de *to wrap up*.

¹⁰ Falo em mapa/mapeamento analógico simplificado, porque estas redes cognitivas recriadas em contexto de aula nunca poderão atingir o rigor de definição que este mesmo exercício requer em linguística cognitiva e a verdade é que nem é relevante que assim seja. O seu objectivo primordial é estimular a reflexão sobre as relações semânticas que se estabelecem entre palavras.

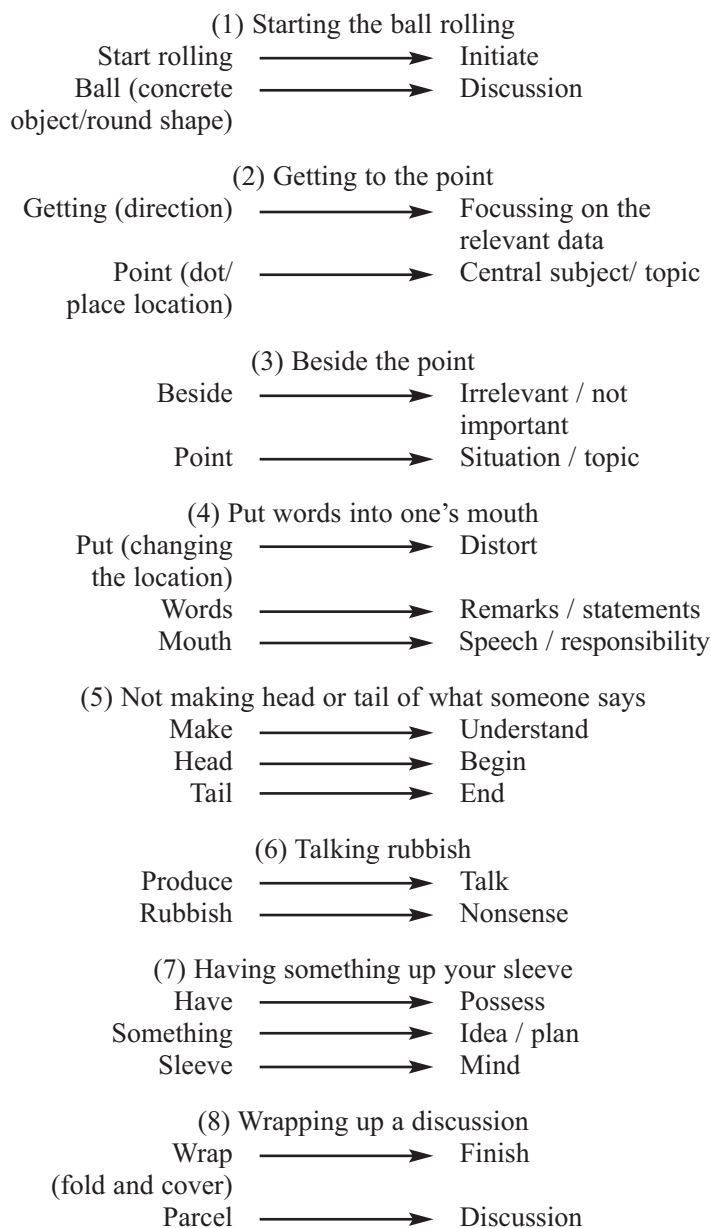


Fig. 2 – Esboço de mapas analógicos de expressões idiomáticas

O resultado foi francamente positivo e consensual, tanto no que respeitou à consecução da tarefa, como à posterior interacção verbal, durante a qual os alunos revelaram perfeito domínio dos usos linguísticos coloquiais que haviam desconstruído. Assim, a tão necessária busca de sentido foi, neste caso concreto, efectuada através de ensaios informais de *cartografia cognitiva*, ou seja, o aluno seleccionou, à semelhança do esboço apresentado, os elementos constitutivos do domínio-origem da [E.I.] e os seus correspondentes abstractos (domínio-alvo)¹¹, descobrindo que as correlações inter-domínios são afinal naturais, isto é, motivadas pela própria estrutura da experiência humana e cultural¹².

É, na verdade, através de uma cosmovisão partilhada que podemos prever um elevado grau de consensualidade face aos mapas/mapeamentos acima apresentados. Uma observação atenta dos idiomatismos em foco permite constatar que os exemplos (1), (2), (3) e (8) são cognitivamente estruturados a partir de uma *metáfora orientacional* (Lakoff & Johnson, 1980) ou, se preferirmos, de um *esquema origem-percurso-alvo* (Lakoff, 1987). Por isso mesmo, *getting to the point* pressupõe, por analogia com o domínio físico, uma espacialização do raciocínio e da argumentação através dos atributos direcionalidade definida e centralidade (correspondentes a relevância e argúcia verbais/comunicativas). O mesmo já não acontece com o idioma *beside the point*. A metáfora orientacional que o enforma permite compreender que há, neste caso, um "afastamento" do "percurso" central, podendo-se adivinhar que, no plano da interacção verbal, esta expressão pressupõe a evocação de um argumento irrelevante, ou não pertinente para o tópico em debate.

Por sua vez, os idiomas (4), (5), (6) e (7), em particular, revelam a existência de uma outra metáfora conceptual: *a interacção verbal é um objecto físico* que pode ser "imprestável"/"despojado de valor": *talking rubbish*, mas que pode, por outro lado, ser tão valioso, que deva permanecer oculto até que as circunstâncias sejam favoráveis à sua ostentação: *having something up one's sleeve*.

¹¹ Para uma explicação detalhada das referidas noções consulte-se Lakoff (1987, 288-292).

¹² Será importante não esquecer que o léxico de uma língua representa muito do que será a vivência experiencial de uma dada comunidade linguística. Repare-se na abrangência da definição sugerida por M.Vilela (1995, 78): "O léxico de uma língua é assim um sistema de compreensão e configuração do mundo: é nele que dada a comunidade linguística vasa o seu conhecimento e reconhecimento do mundo. Este conhecimento vasado no léxico é não só um conhecimento estável e codificado como ainda é um ponto de referência para outros conhecimentos".

As reflexões expostas corroboram, de resto, o que a investigação psicolinguística já conseguiu demonstrar, relativamente à língua materna: se os sujeitos falantes compreenderem cabalmente a rede metafórica que se estabelece entre o valor literal de uma expressão idiomática e o seu significado metafórico, interpretarão e farão um uso mais apropriado das mesmas em situações discursivas particulares¹³.

2.2. Outros casos passíveis de metodologias experimentais

A experiência apresentada é apenas uma das inúmeras áreas da língua inglesa passíveis de uma abordagem cognitiva experimental. Refiram-se, a título ilustrativo, alguns exemplos passíveis de reconceitualização pedagógica:

a) Preposições

Erroneamente consideradas uma área totalmente arbitrária, as preposições do inglês constituem complexos polissémicos com elevados níveis de estruturação interna, já que, para além do seu significado prototípico (espacial), possuem um vasto leque de significados abstractos. Porém, o que normalmente não aparece explicitado nas gramáticas é o facto de esses significados se encontrarem correlacionados, formando uma rede semântica motivada. Tomemos o exemplo da preposição "up". Para além do seu significado prototipicamente espacial, encontramos, na língua inglesa, colocações em que o seu valor abstracto é motivado pela experiência sensorial e cultural associada a "up", a qual se encontra estruturada através de um esquema imagético de escala que emerge de uma direcionalidade fixa, baixo-cima. Por isso, "up" conceptualiza, entre outros valores, estados de espírito positivos, ou idoneidade moral como se verifica nas expressões: *feeling up, sheer up, to be way up, upright, upstanding person*¹⁴.

¹³ Leia-se o resultado da investigação de Gibbs (1994:427): "Psycholinguistics research also demonstrates that people's knowledge of the metaphorical links between different source and target domains provide the basis for appropriate use and interpretation of idioms in particular discourse situations. /.../ readers judgements about the appropriateness of an idiom in context were influenced by the coherence between the metaphorical information depicted in a discourse situation and the conceptual metaphor reflected in the lexical make up of the idiom".

¹⁴ Para uma introdução a este tema sugere-se a leitura de Lakoff & Johnson (1980, 14-24). Nesta secção os autores explicam o fundamento físico e cultural das metáforas orientacionais.

b) Verbos modais

A modalidade é outro dos lados obscuros das gramáticas, dado as explicações serem por vezes algo lacônicas, dificultando uma assimilação estruturada e motivada dos seus valores semânticos e pragmáticos. Mas, o trabalho teórico do filósofo Mark Johnson (1987:50) preconiza que os verbos modais têm um fundamento experiencial: por exemplo, se *can* denota capacidade, *may* permissão e *must* obrigação, a origem destas significações estará nas limitações físicas (forças naturais), ou nas restrições sociais (forças sociais). Um princípio tão basilar como este pode apoiar aplicações pedagógicas que reflectam mais claramente a origem do significado dos verbos modais¹⁵.

Para terminar, refiram-se ainda os trabalhos de Talmy (1988), no âmbito dos conectores discursivos, o léxico da moralidade (Johnson, 1993), ou o estudo do auxiliar "Will", de Vyvyan Evans (2001). Qualquer um destes estudos constitui uma poderosa base de trabalho para o professor de língua inglesa.

3. Conclusão

Julgo não ser extrapolação demasiado abusiva afirmar que, se a função primária da linguagem é a categorização do mundo, a função primária de uma aula de língua estrangeira será, em larga, medida compreender os contornos desse mundo. Quanto mais a linguística progride na compreensão do funcionamento da linguagem, mais clara e transparente deverá ser a informação partilhada com os nossos alunos.

As noções de corporização (experiência corporal), esquema de imagem, ICM (mapeamento analógico), protótipo, categoria, bem como a visão enciclopédica do conhecimento linguístico, devidamente simplificadas e aplicadas poderão contribuir para revitalizar tanto o funcionamento das aulas como a estrutura interna da bibliografia que apoia o trabalho de alunos e docentes. A revolução teórica provocada pela emergência do paradigma cognitivo torna urgente o desenvolvimento de estudos experimentais que testem a aplicabilidade de novas metodologias de inspiração cognitiva. Cumpre, no entanto, ressaltar que tal orientação não significa a sentença de morte às metodologias já existentes, mas antes revitalização e diversidade.

¹⁵ Para maiores desenvolvimentos consultar Johnson (1987).

No que respeita ao estudo de caso analisado demonstrou-se que, ao contrário do que sustentam as definições "clássicas" de expressão idiomática, estas estruturas fráscas, não serão arbitrárias, mas motivadas e, por isso mesmo, decomponíveis. A sua compreensão sustenta-se, fundamentalmente, em raciocínios de carácter analógico. Por isso, a exploração/adaptação pedagógica do conceito de mapa analógico afigura-se uma actividade cognitivamente produtiva a, pelo menos, três níveis: a) *percepção* da similaridade entre dois objectos ou acções; b) *compreensão* das relações que se estabelecem entre esses objectos ou acções; c) *generalização* para uma estrutura mais abstracta.

A nível mais geral, colocam-se ainda algumas questões sobre as quais me parece necessária alguma reflexão. É certo que é tendência geral dos manuais escolares e da maioria dos docentes trazer para o espaço de aula temáticas tão reais quanto possível para que os alunos sintam empatia com as situações artificialmente recriadas, mas não será que a forma como o léxico e a gramática são correntemente leccionados oculta a sua realidade cognitiva? Creio que a aula de língua terá de abrir espaço à desconstrução de algumas presumíveis arbitrariedades e à procura das suas motivações, ou pelo menos, à vontade de viajar até ao maravilhoso mundo da cognição.

Joana Castro Fernandes (I.S.C.A.P./I.P.P.)

Bibliografia

- Damásio, António (1994), *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, Mem Martins, Publicações Europa América.
- Evans, Vyvyan (2001), *Constructing the Future: Desire, Exoerientalism and the Semantics of Will* [Internet, www] <http://cogs.susx.ac.uk/users/vyv/>.
- Fernandes, Joana (2000), "Noções de linguística cognitiva em ESP: alguns idiomatismos do inglês empresarial", in: Oliveira, Silvina et al. (eds.) *Actas do X Congresso Luso Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias, Portalegre, GCSI*.
- Fernandes, Joana & Amaral, Rosa Maria (2001), "A Nova Face da Metáfora e da Metonímia no Ensino do Português", in: *Actas 4º Congresso da Associação de Professores de Português*, Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 179-85.
- Kuhn, Thomas S. (1962[1970]), *The Structure of Scientific Revolutions* (trad.

- port., 2000, a a partir da 2ª edição, 1970, A Estrutura das Revoluções Científicas), São Paulo, Editora Perspectivas.
- Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind – The Bodily Basis of the Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, the University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (1994), "The limits of continuity: Discreteness in Cognitive Semantics", in: C. Fuchs & B. Victorri, *Continuity in Linguistic Semantics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 10-20.
- Rosch, Eleanor (1978), "Principles of Categorization", in: *Cognition and Categorization*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-48.
- Sego, P. Lewis (1998), "Looking over the steering wheel", *Pedagogical Quarterly of Cognitive Linguistics*, 1 [Internet,www] <http://pqcl.indstate.edu/summer98/editor's.html>, pp.1-2.
- Silva, Augusto Soares (2001), *A Linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística* [Internet,www] <http://facfil.upc.pt/ling-cognit.htm>, pp. 1-39.
- Velasco C, Julio et al. (1998), "Learnability and Cognition: Second Language Acquisition in Adults (A Theoretical Approach)", *Pedagogical Quarterly of Cognitive Linguistics*, 1 [Internet, www] <http://pqcl.indstate.edu/fall98/article.html>, pp.1-4.
- Vidall, Victoria Escandell (1993), *Introduccion a la Pragmática*, Madrid, Editorial Antropos.
- Wright, Jon (1999), *Idioms Organiser*, London, Commercial Colour Press.

Perspectivas para o ensino do Inglês para Fins Ocupacionais (IFO)

A presente comunicação irá abordar três fases distintas no ensino do Inglês como língua estrangeira (ILE):

1. O aparecimento do Inglês para Fins Específicos (IFE);
2. Uma sub-divisão do IFE que emergiu numa época posterior – o Inglês para Fins Ocupacionais (IFO);
3. A consolidação do IFO e perspectivas futuras para o seu ensino.

O IFE, segundo Strevens (1978,190-191) parece ter tido origem no séc. XVI – em 1576 – data em que se publicou o primeiro guia turístico para visitantes estrangeiros. Também apareceram os cursos os cursos de língua *German for Science Students* que para o investigador "can be properly regarded as the earliest form of specific purposes language teaching". A citação parece evidenciar o carácter pragmático do ensino da língua e a existência de um público – alvo específico.

De igual modo, em Portugal, os primórdios do IFE parecem ter tido lugar com a "aula do comércio", durante o governo pombalino um pouco mais tarde, em 1759. Destinavam-se aos comerciantes da época e visavam melhorar as trocas comerciais com outros povos. Também aqui está patente o carácter utilitário da língua das aulas e a selecção do público a que se destinava.

Howatt (1984) refere que havia a necessidade de ensinar o Inglês dos Negócios aos protestantes que vieram para a Inglaterra no séc. XVI. Tal necessidade originou que se ensinassem, dentro do Inglês Língua Estrangeira (ILE) termos comerciais, e correspondência comercial que continuaram a difundir-se até ao séc. XIX, que se poderá considerar já o início do Inglês para Fins Ocupacionais (IFO), uma vez que se relacionava com o desempenho profissional dos comerciantes da altura. Todavia o Inglês para Fins Específicos (IFE) só passa a ter significado durante e após a Segunda Guerra Mundial. Se, durante o conflito foi sendo perceptível o desenvolvimento das tecnologias apoiadas pela investigação científica que iriam permitir a um dos contudentes ganhar o conflito – os Estados Unidos (EU) –, no período do pós-guerra esse desenvolvimento foi-se expandindo cada vez mais, aliando-se ao comércio internacional, que também se desenvolveu com grande rapidez.

Tínhamos assim, um mundo dominado por duas forças – a tecnologia e o comércio. E é, precisamente, neste contexto internacional que surge a necessidade de encontrar uma língua internacional que possibilite a comunicação também à escala internacional (Torre, 1999). A língua que reunia tais condições parecia ser o Inglês – língua franca universal – dado o papel desempenhado pelos EU e a Grã-Bretanha no conflito, bem como pelo facto de serem duas potências ao nível mundial. Mas não só. A sua eleição, para além de considerar os motivos políticos deteve-se, de igual modo, em critérios económicos e demográficos:

- 1) um terço da população mundial vive em países onde o Inglês é a língua nativa dominante (Brito e Moreno, 1997);
- 2) é a língua com maior número de publicações de todo o tipo;
- 3) mais de dois terços da população científica mundial escreve os seus artigos e livros em Inglês;
- 4) é a língua mundial do comércio, da marinha mercante, do tráfego aéreo, das conferências internacionais, da diplomacia, das comunicações, da economia e da contabilidade.

Toda a conjuntura aludida fez com que o espectro do Inglês se fosse alargando a novas tendências, ou seja ao aparecimento do IFE, ao desenvolvimento posterior do IFO e do Inglês dos Negócios (IN).

Já nos anos 50, Morris (1950, 20) preconizava que os programas de Língua Inglesa (LI) necessitavam de privilegiar skills linguísticos particulares e métodos que se coadunassem com os objectivos específicos do público-alvo. A razão de tal mudança, residia no facto dos aprendentes do pós-guerra não verem a aprendizagem da LI como sinónimo exclusivo de prestígio social, mas também por estarem conscientes de uma necessidade de natureza prática e de uma motivação que os levava a procurar a comunicação em contexto específico como algo primordial (*'use of language'*, Widdowson, 1978) para se movimentarem no mundo emergente da Ciência, da Tecnologia e dos Negócios.

Nos anos 60/70, os cursos de IFE/IFO focalizavam-se na linguagem escrita, valorizando a correspondência comercial diversa. Aí, os conteúdos variavam entre reclamações gerais, pedidos de informação e as situações ligadas à importação e exportação. Era dada ênfase ao vocabulário específico que também aparecia em textos sob a forma de diálogos acompanhados de glossários, de termos considerados difíceis e também algumas questões. O que interessava era dotar os alunos com palavras e expressões que ocorriam em situações de trabalho (IFO), apoiados em textos genuínos.

Portanto o IFE e em seguida o IFO estiveram ligados a três necessidades comunicativas decorrentes do pós-guerra que Candlin (1979, 6) descreve como sendo:

- 1) "International communication";
- 2) "Transmission of science and technology";
- 3) "English as an international language".

No entanto Gomez (1997,15) conclui que uma das características mais marcantes deste tipo de Inglês é o facto de ele ser o meio de comunicação por excelência dos falantes de L2: "It is a remarkable feature of English that probably more communication takes place between L2 users of it than between L1 users. (...) The growth of business and increased occupational mobility is resulting in a need of English as a common medium of communication," o que resulta, na actualidade, numa importância cada vez maior atribuída ao '*off-shore English*', ou seja o que Duddley-Evans e St. John, (1998,19) chamam: "The English spoken or written between Europeans who do not share first languages and have learned English for practical than academic reasons."

Na segunda metade da década de 70/80 os cursos de IFE/IFO deram a primazia à interação falada (Cotton e Owen, 1980), de cariz funcional, que se baseava em saudações, apresentações, concordar/ discordar, entre outras actividades, através de diálogos. De um modo geral, constatou-se a existência de necessidades diferentes que pendiam, cada vez mais para uma vertente profissionalizante. Assim, em meados dos anos 80, o IFO baseava-se na comunicação de situações de negócios, do tipo conversas telefónicas e reuniões (Howe e Ellis et al, 1986) onde já abundava o vocabulário específico inerente aos conteúdos focados que se relacionavam, de uma maneira directa, com uma futura inserção no mercado de trabalho. Por último, nos finais dos anos 80/90 começou a dar-se relevância ao aspecto negociativo, nomeadamente ao '*bargaining*', como reuniões e discussões de negócios, apresentação de situações e problemas financeiros, troca de informações e negociação.

No que diz respeito ao Ensino Superior Politécnico, a LI incidiu e incide, como mencionei, no Inglês Empresarial/ Negócios, num desempenho profissional marcado; daí já não se chamar IFE, mas uma sua subdivisão, o IFO, devido à proliferação das áreas dos Negócios, Finanças, Economia, entre outras, consequência do desenvolvimento científico e tecnológico que antes referi.

Todavia, já em 1976, Godinho detectou que havia a necessidade de se criarem cursos práticos de Inglês científico, tecnológico, entre outros

nas Universidades portuguesas, para se colmatarem as falhas existentes no Ensino Superior (Martins, 1993), dado que formam professores, por exemplo na área das Humanísticas cujas licenciaturas não contemplam o ensino das línguas para fins específicos e/ou ocupacionais. Portanto a sua formação académica não os preparou para esse tipo de docência, visto que é inexistente a formação de professores de IFE/IFO em Portugal, o que, no presente momento se torna numa situação insustentável (Cunha, 2000). A este propósito Ribeiro refere (1991, 11-12): "(...) nada foi feito (...) pelas instituições de Ensino Superior em Portugal para pôr fim a esta situação, continuando a lançar no mercado de trabalho professores de línguas sem conhecimentos relativos aos temas específicos, nem tão pouco promover reciclagens ou formação para aqueles que se encontram a leccionar nesses cursos. (...) A formação pedagógica dos professores de Inglês nunca incluiu nem inclui, hoje em dia, qualquer conteúdo correspondente, relacionado com IFE," ou sequer com IFO. Portanto, se é necessário encarar a LI de uma forma diferente, tendo, cada vez mais em vista a inserção dos alunos no futuro mercado de trabalho, haverá que contemplar a formação dos docentes nesses domínios específicos, para que se possam, de facto encarar novas perspectivas para o ensino quer do IFE, quer do IFO. Foi a constatação de uma tal lacuna que impulsionou os professores – sobretudo os do Ensino Superior Politécnico, em particular dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Aveiro, Coimbra e Porto – a investigarem pelos seus próprios meios, deslocando-se regularmente a congressos, seminários colóquios e eventos vários no domínio do IFE/IFO como oradores ou participantes.

Uma vez que, nos últimos anos, tem-se vindo a verificar uma proliferação de cursos no âmbito dos Negócios, da Economia, Contabilidade e Finanças, bem como da Ciência e Tecnologia, tanto a nível estatal como particular, em diversas Universidades e Institutos Superiores e Politécnicos, alguns dos quais incluem, nos seus planos de estudos a LI (Martins, 1993). Portanto deveria haver uma formação que acompanhasse a procura. Mas isso não acontece nas Universidades portuguesas, visto que o relacionamento entre estas, as Empresas e o Estado não é fluido (Lourenço, 2000). As primeiras por transmitirem conhecimentos de uma forma fechada, as segundas por se depararem com conhecimentos não adaptados às suas solicitações e o terceiro por falhar no seu papel de regulador e financiador do aproveitamento prático dos estudos. Em especial nas Faculdades de Letras os elencos curriculares não contemplam IFE/IFO, nem tão pouco como área opcional, à luz do

que é feito em Inglaterra, por exemplo, nas Universidades de Aston, Birmingham e Reading. Daí que, também no domínio das Línguas Estrangeiras urje inovar, para se poder acompanhar os requisitos ditados pela sociedade do novo milénio.

Para além de se contemplarem as necessidades dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, haverá que incluir, de igual modo, as necessidades dos professores das disciplinas específicas, das instituições e das empresas, tendo em conta o perfil do graduado proposto pela Unesco (1998) nesse sentido, que se coaduna com um elaborado por mim para os alunos do Curso de Contabilidade e Administração, a saber:

Assim, o futuro empregado no sector da Contabilidade, dado que poderá obter estágio/emprego no estrangeiro e conduzir a sua vida num ambiente cultural diferente do seu país de origem, deverá saber: a) defender-se com êxito numa entrevista, visando um futuro emprego ou uma promoção; b) utilizar o vocabulário específico em situações ligadas ao sector; c) ser entendido em situações básicas do quotidiano (ex: pedir ajuda ou informações sobre hotéis, direcções ou outras); d) negociar, tendo em consideração que um encontro ou uma reunião de negócios terá objectivos diversos (ex: troca de informação, tomada de decisões, ou apresentação de um indivíduo ou de um grupo); e) os aspectos culturais dos negociadores são passíveis de influenciar a negociação, pelo que haverá a necessidade de os estudar previamente, numa perspectiva comparativa, a cultura do 'eu' e do 'outro'; f) intervir em reuniões, colóquios ou seminários, com comunicações ou apenas como participante; g) tirar notas/apontamentos; h) apresentar relatórios de actividades desenvolvidas ou a desenvolver, tendo em conta que é necessário, por exemplo, contornar os problemas financeiros, sempre que existam, tentando viabilizar futuras soluções; i) aplicar e investir os lucros resultantes de uma qualquer operação financeira, de modo a que, tanto a empresa como os trabalhadores usufruam de tal aplicação; j) apresentar propostas de trabalho tendo em vista melhorar o trabalho de equipa.

Penso serem as perspectivas que se põem para o ensino do IFO, a curto e a médio prazo. Só depois de consideradas todas as necessidades aqui enumeradas poder-se-ão direccionar as práticas para a investigação da linguagem dentro da sala de aula, tendo em conta, nomeadamente, as interacções entre o falante nativo e não nativo (sobretudo o "off-shore English") (Duddley-Evans e St. John, 1998) que têm por objectivo a comunicação e a sociedade, estudando, por exemplo o *genre* (Swales, 1990) e o vocabulário específico das comunidades discursivas das diferentes profissões, uma maior exploração de casos rela-

cionados com o cruzamento de culturas ("cross-cultural issues") (Connor, 1996), ou ainda a focalização no "New English" (James, 1998), como seja o Inglês falado em Singapura, no sentido de se verificarem as diferenças ao nível sobretudo semântico e lexical.

Tendo em conta os diversos enfoques e tecnologias que se encontram à nossa disposição, onde dominam a globalização e a cidadania universal, não será difícil ao IFO encontrar novas perspectivas para enriquecer as suas práticas. Limitei-me, apenas a enumerar algumas.

Maria Ivone Osório Cardoso e Cunha (I.S.C.A.P., I.P.P.)

Bibliografia

- Candlin, C. (1979), "Preface." in: J. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, U.K., Longman.
- Connor, U. (1996), *Contrastive Rhetoric*, Cambridge Applied Linguistics.
- Cotton, D; Owen (1980), *Agenda Casebook*, London, Harrap.
- Cunha, M. (2000), *Estudo Diacrónico do IFE/IFO em Portugal: a problemática dos erros lexicais dos alunos dos ISCAS*, Aveiro, Tese de Doutoramento não publicada.
- Duddley-Evans; St. John (1998), *Developments in ESP*, Cambridge, CUP.
- Godinho, J. (1976), *Da necessidade de se criarem Cursos Práticos de Inglês Científico nas Universidades Portuguesas*, Lisboa, Livraria Almedina.
- Gomez, E. (1997), "Demandas de las lenguas de la unión Europea en Ofertas de Empleo", in: Chamorro; Navarette (eds.), *Lenguas Aplicadas a las Ciencias y las Tecnologías: aproximaciones*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 13-16.
- Howatt, A. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford, OUP.
- Howe, B.; R. Ellis et al. (1986), *Visitron: the Language of Meetings and Negotiations*, London, Heineman.
- James, C. (1998), *Errors in Language Learning and Use*, London, Longman.
- Lourenço, H. (2000), "Um Olhar sobre o Ensino Artístico", in: *A Página da Educação*, ano 9, n.º 95, Outubro, 5-9.
- Martins, T. (1993), "O Papel da Interdisciplinaridade no Inglês Técnico", in McGuinty, M. (ed.), *Actas do IV Congresso de Línguas Aplicadas às Ciências*, Évora, 235-246.
- Morris, J. (1950), "Designing a Course in Advanced Listening Comprehension", in: Mackay; Mountford (eds.), *English for Specific Purposes*, London, Longman, 99-109.

- Ribeiro, M. (1991), *Da necessidade da Formação de Professores de Inglês para Fins Específicos*, Aveiro, Tese de Mestrado não publicada.
- Stevens, P. (1978), "Special Purpose Language Learning: a perspective", in: Kinsella, V. (ed.), (1978), *Language Teaching and Linguistics: surveys*, Cambridge, CUP, 185-203.
- Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Glasgow, CUP.
- Torre, M. (1999), "Investigação, Formação e Ensino: Diálogos (Im)possíveis", in: Actas do ENDNELE, Universidade do Minho, 487-491.
- Widdowson, H. (1978), "The Communicative Approach and its Application", in: *English for Specific Purposes* (101), Bogotá: The British Council, 22-33.

The Adventures of Hocus and Lotus – o método mágico de aprender inglês

Esta comunicação pretende, tão somente, divulgar um projecto europeu de ensino/ aprendizagem precoce de uma língua estrangeira que, apesar de ter já alguns anos, ainda se encontra pouco difundido em Portugal e ao qual estou directamente ligada não só ao nível da formação de professores, mas também ao da tradução dos materiais para português.

Na tentativa de fazer uma abordagem o mais abrangente e sucinta possível, focarei brevemente os seguintes aspectos:

1. Breve história do projecto

Um grupo de investigadores europeus reuniu-se com o objectivo de debater temas ligados à psicolinguística evolutiva e à didáctica das línguas. Desse grupo fazia parte: a Professora Traute Taeschner (Universidade de Roma – La Sapienza), a Professora Feli Etxeberria e Professor Xavier Garagorri (Universidade do País Basco), o Dr. Frans Plooi (Instituto de Pedagogia de Amsterdão), a Professora Christine O'Hanlon (Universidade de Birmingham). No âmbito do projecto europeu Língua-D, e de forma a irem de encontro às exigências linguísticas da vivência europeia, estes investigadores elaboraram conceitos teóricos, conceberam e testaram materiais didácticos, criando assim as 18 histórias, em inglês, das "Aventuras do Hocus e da Lotus", como projecto experimental para o ensino de uma segunda língua (L2) a crianças do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com o apoio de um segundo projecto Língua-D, as 18 histórias em língua inglesa foram traduzidas e adaptadas para 7 outras línguas: neerlandês, dinamarquês, alemão, francês, italiano, português e espanhol.

2. Aprender inglês com o Hocus e a Lotus

O objectivo principal deste projecto é levar crianças, dos 3 aos 8 anos, a comunicar espontaneamente e de uma forma natural numa língua estrangeira, de forma a que aquelas não sintam que estão a aprender.

Como tal, as crianças aprendem inglês com o seu educador/professor primário e não com um professor de língua estrangeira.

Não sendo objectivo do método ensinar a ler ou a escrever em inglês, as crianças começam a expressar-se, desde o primeiro momento, na L2, desenvolvendo, deste modo, a sua competência discursiva. As 18 histórias constituem material didáctico para três anos de aprendizagem, ou seja, 6 para o primeiro ano, seis para o segundo e seis para o terceiro ano de aprendizagem.

O Hocus e a Lotus são pequenos dinossauros, e as personagens principais das histórias, que pretendem ajudar o público alvo a falar o mais naturalmente possível. Estas e as outras personagens (todas animais) foram concebidas de forma a evitar estereótipos e preconceitos ao nível da raça, vestuário e celebrações religiosas.

3. Princípios de Método

3.1. *Pressupostos teóricos:*

O princípio do método de ensino/ aprendizagem "Hocus e Lotus" são as condições relacionais e afectivas entre professor/ educador e alunos (intersubjectividade) que são o pano de fundo da aprendizagem da língua materna. Assim, este modelo linguístico tem como base:

1. O conceito de *format* (Bruner, 1975), i.e., uma repetição de experiências partilhadas entre o adulto e a criança, a qual dispeleta a intenção de comunicar, condição indispensável para se iniciar a linguagem verbal.
2. A associação ao *format* do conceito narrativo (Smorti), que reflecte a arquitectura da mente humana, ao elaborar as informações em termos de eventos e correntes de eventos.
3. O conceito de *scaffolding* (Bruner, 1986) que representa o tipo e a qualidade de apoio cognitivo que um adulto pode prestar a uma criança, durante a aprendizagem, e que a ajuda a levar a cabo uma tarefa que não conseguiria completar sozinha.
4. A "magia". Não sendo um conceito científico, este elemento reveste-se de especial importância ao criar na criança a necessidade de comunicar com o seu interlocutor, com mesma língua mãe, numa língua estrangeira. Esta magia é criada por uma "T-shirt mágica" que, ao ser usada, faz com que não se compreenda a língua mãe. Este fingimento, ou "magia", tão natural nestas idades, permite, assim,

fazer acreditar a criança que o professor, ao entrar no mundo dos "dinocrocs" Hocus e Lotus, já não compreende a língua materna do grupo. Ao existir uma boa relação afectiva entre a criança e esse professor, aquela terá, naturalmente, desejo de comunicar com este e falará espontaneamente a nova língua.

3.2. *Prática:*

Tendo como base o *format* narrativo, este método é também inovador na sua aplicação. Cada história (*format*) é partilhada em três fases distintas e complementares:

1ª – Dramatização:

Em grupo, através da experiência directa, o texto é narrado pelo professor/educador e alunos, à vez, recorrendo à mímica, de forma a "corporizar" os significantes da L2. Deste modo, a imaginação da criança, com a ajuda da expressão corporal e tom de voz do professor, ajuda-a a perceber a história e a reconhecer os vários animais e objectos que vão aparecendo.

O *format* é repetido ao longo de vários dias, até a criança o entender e conseguir narrar.

2ª – Mini-musical:

Numa segunda fase, professor/educador e alunos cantam a canção, que funciona como uma mini-opereta. Assim, a criança tem oportunidade de ouvir e, mais uma vez, de representar o *format*, constituindo o ritmo e a música ajudas preciosas para a memorização das estruturas linguísticas e do texto.

3ª – Livro de histórias ilustrado:

Por fim, e de forma a sedimentar melhor o que se apreendeu nas duas fases anteriores e a perceber o que, através dos gestos e da música, ainda não havia ficado claro, surge a imagem. A percepção visual completa, assim, o processo de compreensão dos vários elementos de cada *format*.

No entanto, a criança só se sentirá motivada e, consequentemente, só aprenderá a falar na L2, se estas experiências acontecerem dentro de um bom ambiente afectivo professor/educador – aluno e, mais importante ainda, se esse professor/educador for mágico, i.e., se conseguir fazer acreditar as crianças que o Hocus e a Lotus existem no seu mundo mágico e que, nesse mundo, só se pode comunicar na L2.

4. Modelo de Formação de Professores:

Um outro elemento inovador neste método de ensino/ aprendizagem precoce de uma língua estrangeira, para além de, como se disse anteriormente, não exigir um professor de língua estrangeira, é exactamente o modelo de formação de professores, a qual se divide em duas fases:

a) Sessões de formação regulares durante o ano lectivo

Ao longo do ano lectivo, e contemporaneamente à aplicação do método na sala de aula, os professores terão um total de aproximadamente 20/ 30 horas de formação, divididas em 5/6 sessões. Cada uma delas terá um teor teórico-prático (pois a prática desenvolve-se em função da teoria, de forma a conseguir uma aprendizagem efectiva e duradoura da L2), treinará um *format* e dará espaço para discussão e reflexão sobre o trabalho já realizado na sala de aula, esclarecimento de dúvidas, etc., de forma a levar a uma consciencialização do processo educativo. Estas sessões fornecem ao professor/educador todos os instrumentos necessários, i.e. estratégias linguísticas e materiais atraentes, para pôr em prática os princípios apreendidos e permitem o ensino da L2, mesmo àqueles professores que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua estrangeira;

b) Auto-formação guiada

A auto-formação não é uma opção neste modelo de formação mas, embora em pequena quantidade, é exigida e necessária a uma boa formação do professor/educador. Assim, e com materiais próprios (cassetes-vídeo e audio e textos) o professor/educador poderá repetir e treinar o que aprendeu na sessão de formação anterior, até se sentir preparado para a aplicação desses conhecimentos na sala de aula.

Este ciclo de formação repete-se nos dois anos seguintes, de forma a perfazer os 18 *formats*, trabalhando um total de aproximadamente 600 palavras na L2.

5. Materiais didácticos:

No âmbito de diversos projectos de cooperação, o mesmo grupo de investigadores criou materiais bastante atraentes, tanto para o professor/educador como para o aluno:

- a) Material do professor/ educador:
 - Guião com os textos das histórias e as letras das canções;
 - Cassete-vídeo com a dramatização (gestos, expressão corporal, etc.);
 - Cassete-audio com os textos das histórias, narradas por falantes nativos;
 - Cassete-audio com as canções;
 - "T-shirt mágica";
 - Livros de histórias ilustrados.
- b) Material do aluno:
 - Livros de histórias ilustrados;
 - Cassete-audio com as canções;
 - Dominó com as personagens;
 - "T-shirt mágica".

5.1. Características dos materiais:

Para a criação dos materiais, aquele grupo de investigadores interrogou professores e educadores sobre quais os temas que mais interessavam crianças na faixa etária dos 3 aos 8-10 anos, pelo que as ideias que serviram de base à criação dos materiais, partiram do mesmo sítio onde devem ser apresentadas: a escola.

Uma vez que os materiais se aplicam a qualquer língua estrangeira e são também indicados para filhos de imigrantes, evitaram-se quaisquer estereótipos culturais, tais como: raça, vestuário, orientações religiosas, etc... As personagens das histórias são animais, e não seres humanos, e as peripécias das mesmas estão intimamente ligadas à vivência das crianças e aos seus problemas.

6. Difusão do projecto:

O modelo de ensino/aprendizagem Hocus e Lotus tem sido implementado em quase todos os países cooperantes, com maior incidência em:

- a) Itália – onde, inicialmente, o Ministério da Educação autorizou a experiência em 120 grupos do ensino pré-escolar, envolvendo actualmente um total de 900 professores em todo o país;
- b) Alemanha (estado de Baden-Württemberg) – onde aproximadamente 100 professores adoptaram o projecto nos 1º e 2º anos do primeiro ciclo do ensino básico;

- c) Espanha – onde mais de 300 professores aplicam o modelo em Galiza, Navarra, Saragoza e País Basco;
- d) Portugal – onde ao longo dos últimos 3 anos tem sido pontualmente experimentado em algumas escolas do primeiro ciclo do ensino básico da Guarda. Este ano lectivo está também a ser adoptado por algumas escolas do 1º CEB de Torres Novas.

Conclusões

De uma forma bastante abreviada, tentei apresentar os aspectos principais deste modelo de ensino/ aprendizagem precoce de uma língua estrangeira, o qual tem sido bastante bem sucedido nas escolas onde tem sido aplicado, devido a um conjunto de razões, de entre as quais se destacam:

- a) as personagens principais (Hocus e Lotus), bastante simpáticas e cativantes;
- b) as histórias, concebidas tendo em vista as necessidades e gostos das crianças;
- c) a música e as actividades da sala de aula, do agrado das crianças.

Por outro lado, este mesmo método deu já provas de conseguir bons resultados ao nível da competência discursiva, uma vez que se conseguiu provar que as crianças:

- a) aprendem muito rapidamente, como pais e professores testemunharam e gravações em cassete-vídeo e audio o comprovam;
- b) repetem em casa o que aprenderam na sala de aula (excertos da história e, essencialmente, cantam as canções);
- c) têm uma boa pronúncia.

Alexandra Albuquerque (I.S.C.A.P./I.P.P.)

Bibliografia

- Bruner, J. (1975), "From Communication to Language: A Psychological Perspective", *Cognition-International Journal of Cognitive Psychology*, 255-287.
- Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Smorti, A. (1994), *Il Pensiero Narrativo*, Giunti.
- Taeschner, T. (1993), *Insegnare la Lingua Straniera con il Format: un Modello Psicolinguistico per la Scuola Materna ed Elementare*, Edizioni Anicia.

Retoma Pronominal e Nominal em Tradução Alemão- -Português de um Romance de Heinrich Böll

0. Introdução

Esta comunicação constitui uma análise sucinta das simetrias e assimetrias verificadas no que concerne à tradução de formas de retoma no romance de Heinrich Böll *Haus ohne Hüter*, e respectiva tradução em português com o título *Casa Indefesa*. Utilizamos para este efeito a 11ª edição, de 1998, da dtv, do texto alemão, e a tradução portuguesa de Jorge Rosa, com o título *Casa indefesa*, sem data, publicada pelos Livros do Brasil.

Por razões de limitação de tempo, vamos restringir-nos à análise de formas de retoma pronominal no texto de partida, nomeadamente às constituídas por pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e relativos. Na medida em que nos propusemos analisar este mecanismo de retoma num texto literário original e respectiva tradução, entendemos dever seleccionar para tal um texto com um número considerável de referências a diferentes pessoas, lugares e objectos, e particularmente numa trama que envolvesse simultaneamente várias personagens do mesmo e de diferentes sexos: a referência a várias personagens do mesmo sexo em co-texto próximo implica o domínio de uma sintaxe textual de formas inciais e formas de retoma que permita a fixação da referência, por um lado, evitando a ambiguidade (recurso a formas fortes), por outro evitando a saturação (recurso a formas fracas). Este romance afigurou-se-nos assim como adequado: num mesmo espaço – a casa de Martin – coexistem 3 personagens masculinas – Martin Bach, Albert Muchow e Glum – e 3 personagens femininas – Nella Bach, a Srª Holstege e Bolda; além disso, estas personagens cruzam-se com outras, nomeadamente as do núcleo familiar de Heinrich Brielach, particularmente nas inúmeras passagens respeitantes ao convívio entre Martin e Heinrich (da mesma idade e do mesmo sexo); acrescem ainda as outras passagens em que estas personagens, ditas principais, se cruzam com cerca de uma dezena de outras personagens, secundárias, ou quase com o estatuto de figurantes.

1. Retoma pronominal

1.1. Pronomes pessoais

O padrão prevaiente neste romance consiste na introdução de tópicos ou temas através de formas nominais, i.e., formas constituídas por sintagmas com um núcleo nominal, que depois são retomadas pronominalmente, o que configura a forma canónica na terminologia de Tschida (1995, 181 e ss.).

Em relação ao uso de pronomes pessoais regista-se uma assimetria básica nas estratégias de retoma do alemão e do português: a tendência no português para a elipse do sujeito pronominal em caso de manutenção de tema¹, e, como corolário, o recurso a sujeito expreso em caso de mudança de um para outro de dois (ou mais) temas concorrentes.

A forma canónica de introdução de tópicos ou temas, prevaiente neste romance, consiste, como dissemos, na sequência forma nominal – forma pronominal:

[1] (al) *Wenn **Nella** Besuch mitbrachte, rief **sie** Albert [...].* (p. 94).

O tradutor, seguindo a já referida tendência para a elipse do sujeito pronominal em português, opta nestes casos normalmente pela elipse:

[1] (pt) *Quando **Nella** aparecia em casa com visitas, [ø] chamava Albert [...].* (p. 99).

No entanto, quando se registam dois temas concorrentes, o tradutor opta pelo sujeito expreso, sempre que se verifica mudança de tema:

[2] (al) [...] *wenn **er** [Glum] mit Tata auf dem Bett lag, erzählte **sie** ihm alles [...].* (p. 163)

[2] (pt) [...] *quando [ø] estava deitado com Tata, ela falava-lhe em tudo [...].* (p.170).

Em casos de mudança de tema, análogos ao do excerto [2], o tradutor opta ainda, por vezes, por formas de retoma nominais, em alternativa a formas pronominais:

¹ Que a questão da elipse do sujeito em português está intimamente ligada à questão da manutenção de tema (ou tópico) é um dado já comprovado em Koller (1982).

[3] (al) **Martin** nahm Wilma wieder auf den Schoß. Sie steckte den Daumen in den Mund [...]. (p. 257).

[3] (pt) **Martin** tornou a pegar em Wilma ao colo. A garota meteu o polegar na boca [...]. (p. 271).

Dificuldades assinaláveis são as registadas quanto à tradução do pronome ‘es’, i.e., a forma de género neutro da 3ª pessoa do singular do pronome pessoal em alemão, que não tem correspondência directa no sub-sistema dos pronomes pessoais em português. Podemos dar como exemplo neste romance o uso do pronome ‘es’ em referência a uma criança em gestação:

[4] (al) *Später gab es Streit zwischen seiner Mutter und Karl wegen eines nie klar ausgesprochenes Dinges, das ‘es’ hieß. "Ich mach ‘es’ weg", war das, was die Mutter immer wieder sagte. "Und du machst es nicht weg!" war das, was Onkel Karl immer wieder sagte. Erst später verstand Heinrich, was ‘es’ war.* (p. 20).

[5] (al) [...] *Leo wurde Onkel Leo und wieder kam ein ‘es’. [...] Diesmal sagte die Mutter, was damals Karl gesagt hatte. "Ich halte ‘es’". Und Leo sagte das, was damals die Mutter gesagt hatte: "Du machst ‘es’ weg." Zu dieser Zeit war Heinrich schon im zweiten Schuljahr, und er wußte längst was ‘es’ war, [...] und es war klar, daß ‘es’ ein Kind war, und er brauchte nur für ‘es’ Kind einzusetzen. [...] ‘Es’ kam, das Kind [...].* (p. 23).

Em todos estes casos, o problema tradutivo que se coloca advém da inexistência do género neutro do pronome em português, e da dificuldade em optar por masculino ou feminino, visto desconhecer-se o sexo da criança. Estes factores levam o tradutor a recorrer aos pronomes demonstrativos invariáveis ‘isto’ e ‘isso’; ‘isto’ é assim usado como equivalente para ‘es’ quando a referência é feita pela mãe, ‘isso’ quando a referência é feita pelo pai. Note-se também que, para a referência veiculada pelo narrador, o tradutor opta também pela forma ‘isto’, ou seja pela forma de proximidade, o que parece correcto, tendo em conta a perspectiva narrativa que impera neste capítulo.

[4] (pt) *Mais tarde houve uma zanga entre a mãe e Karl por causa de uma coisa que nunca foi claramente mencionada mas a que*

chamavam **'isto'**. "Vou desembraçar-me **'disto'**", dizia a mãe constantemente. "Não te desembraças nada!", respondia-lhe sempre o tio Karl. Só mais tarde é que Heinrich compreendeu o que era **'isto'**. (p. 21).

[5] (pt) [...] Leo transformou-se no tio Leo, e depois **'isto'** tornou a surgir. [...] Agora era a mãe que dizia o que Karl dissera outrora: "Fico com **'isto'**". E Leo dizia o que outrora dissera a mãe: "Desembraça-te **'disso'**".

Por esta altura já Heinrich andava no segundo ano, e havia muito que sabia do que se tratava, [...] e era evidente que **'isto'** era um bebé, bastando substituir a palavra [...]

'Isto', o bebé, nasceu [...]. (p. 24).

Em relação às formas de retoma constituídas por pronomes pessoais formas de complemento, não se registam neste texto dificuldades de tradução assinaláveis, e, conseqüentemente, não se verificam estratégias tradutivas dignas de registo. Há, porém, alguns casos em que o tradutor opta por formas nominais para a tradução de formas pronominais de complemento. Essa opção é tomada, não como estratégia para evitar uma eventual ambigüidade de uma referência pronominal, mas antes para evitar a repetição de formas pronominais idênticas. Veja-se, por exemplo, a tradução do excerto [6],

[6] (al) *Nachmittags war er meistens mit **ihr** allein, und dann war sie ruhig und weinte nie [...].* (p.89).

[6] (pt) *Da parte da tarde, era quase sempre ele quem ficava sôzinho com **a pequena**, e então ela mostrava-se tranquila, nunca chorava [...].* (p. 92).

em que o recurso à forma nominal a *pequena* permite evitar a repetição de duas formas idênticas de pronome pessoal² – uma de comple-

² Registe-se que, em virtude da mudança de tópico da primeira para a segunda frase deste excerto, se torna necessário sujeito expresso; assim sendo, e a pretender evitar-se repetição de formas idênticas, restava apenas o recurso à substituição de uma das formas pronominais por uma forma nominal: ou a de complemento da primeira frase, opção tomada pelo tradutor neste caso, ou a de sujeito da segunda frase – *era quase sempre ele quem ficava sôzinho com ela e então a pequena mostrava-se tranquila.*

mento e uma de sujeito – muito próximas uma da outra (*era quase sempre ele quem ficava sozinho com ela, e então ela mostrava-se tranquila*).

Na tradução de pronomes pessoais, tal como na tradução de outros pronomes que de seguida tratamos, e também ainda na tradução de formas de retoma nominais, evidencia-se nesta tradução uma tendência relativamente forte para evitar repetição de formas no co-texto próximo.

1.2 Pronomes possessivos

Como já comprovado por Sousa-Möckel (1997), regista-se no português uma maior tendência para possessivos implícitos comparativamente com o alemão. É em virtude dessa tendência que, no excerto seguinte, *seine Hand* é traduzido por *a mão*; este mesmo excerto exemplifica também o recurso a uma forma analítica, *dela*, o que permite evitar qualquer ambiguidade de referência suscitada pela forma sintética *sua*, que admite tanto um possuidor masculino como feminino:

[7] (al) *Als der Lehrjunge gegangen war, legte der Bäcker wieder **seine** Hand auf ihre Hand.* (p. 266).

[7] (pt) *Quando o aprendiz se foi embora, o pasteleiro tornou a pousar a [ø] mão na dela.* (p.281).

No entanto, na tradução das formas de pronome possessivo, o texto de chegada apresenta ainda, por vezes, uma outra estratégia que permite evitar qualquer ambiguidade da referência veiculada pelas formas sintéticas: a deslocação da referência feita através de pronome possessivo no texto de partida para pronome pessoal no texto de chegada. Assim em [8] (pt), o clítico *lhe* torna-se um equivalente tradutivo para dois determinantes possessivos – *ihren* [*Kopf*], *seine* [*Brust*], substituindo, com vantagem, duas formas analíticas do possessivo – [*a cabeça*] *dela*, [*ao peito*] *dele*:

[8] (al) ***Martin** nahm Wilma wieder auf den Schoß. Sie steckte den Daumen in den Mund und legte ihren Kopf an **seine** Brust.* (p. 257).

[8] (pt) ***Martin** tornou a pegar em Wilma ao colo. A garota meteu o polegar na boca e encostou-**lhe** a cabeça ao peito.* (p. 271).

Em outros excertos, onde no texto de partida ocorrem vários possessivos no co-texto próximo, o tradutor tende a evitar a repetição de formas (sintéticas ou analíticas), nomeadamente através da elipse de partes da frase não essenciais à sua compreensão: no texto de chegada ficam assim implícitos elementos que no texto de partida eram explícitos.

[9] (al) [...] *legte **er seine** Hand auf ihre Hand, und sie ließ **seine** Hand dort liegen.* (p. 266).

[9] (pt) [...] [**ele**] *pousou a **sua** mão na dela e ela consentiu.* [*≠ e ela consentiu que a **sua** mão / a mão **dele** assim ficasse*]. (p. 281).

A tradução das formas de retoma constituídas por possessivos neste romance caracteriza-se, assim, no geral, pela tendência para evitar a repetitividade de formas, recorrendo quer a possessivos implícitos, quer a pronomes pessoais, quer à elipse de partes de frase, desde que estes procedimentos tradutivos não perturbem a compreensão do texto. Em termos do uso de possessivos, nos excertos aqui apresentados, como noutros, o texto de chegada é, por conseguinte, menos explícito do que o texto de partida.

1.3. Pronomes demonstrativos

Em relação ao uso de demonstrativos neste romance, quer como pronomes quer como determinantes, não se registam problemas de tradução nem assimetrias assinaláveis entre texto de partida e texto de chegada. O texto de partida não é aliás muito fértil em demonstrativos; problemas de desambiguação de referência e de marcação de tema são normalmente resolvidos inequivocamente através de nomes próprios, que permitem a identificação inequívoca das referências.

Num diálogo entre Albert e Bresgote ocorre contudo o demonstrativo ‘dieser’ como determinante de um nome próprio. Tanto Albert como Bresgote conhecem alguém de nome Gäseler e, através de troca de informações, tentam descobrir se se trata do mesmo designado:

[10] (al) *"Du sahst sie wegfahren?" sagte Albert.*

"Ja", sagte Bresgote, "mit einem Kerl, den ich hasse [...]."

"Wer war es?" fragte Albert [...].

(1) *"**Dieser** Gäseler", sagte Bresgote heftig, "kennst du ihn nicht?"*

"Nein."

[...]

"Du kennst ihn also doch", sagte Bresgote [...].

"Ich kannte nur einmal jemand, der so hieß [...]. Was macht er?" fragte Albert."

"Er ist seit drei Wochen beim 'Boten'".

[...]

(2) "**Dieser** Gässeler, den du kanntest, was hat er denn getan?"

[fragte Bresgote.]

[...]

(3) "**Dieser** Gässeler, den ich kannte, hat Nella Mann auf dem Gewissen [...], aber es ist sinnlos, es dir zu erzählen, weil wir nicht wissen, ob es derselbe ist." (pp. 225-226).

[10] (pt) – *Viste-a partir?* – perguntou Albert.

– *Sim* – disse Bresgote –, com um tipo que detesto [...].

– *Quem era?* – perguntou Albert [...].

(1) – **Esse tal** Gässeler – disse Bresgote com violência. – Não o conheces?

– Não.

[...]

– *Conheces decerto* [...]

– *Conheci um tipo com esse nome, mas foi em tempos idos* [...]. *Que faz ele?* – perguntou Albert.

– [...] *Há três semanas que está no 'Mensageiro'*.

[...]

(2) – **Este** Gässeler que tu conheceste, que fez ele? [perguntou Bresgote].

(3) – **Este** Gässeler que eu conheci tem a morte do marido de Nella na consciência [...], mas não vale a pena contar-te porque nem sabemos se é o mesmo. (pp. 237-238).

Como podemos ver, o tradutor opta, para estas três ocorrências da forma 'dieser', por traduções diferentes: *dieser Gässeler* é traduzido, respectivamente, na ocorrência (1) por *esse tal Gässeler* e nas ocorrências (2) e (3) *este Gässeler*.

Estas traduções afiguram-se-nos não adequadas; de facto, a nosso ver, na ocorrência (1) configura-se uma certa hesitação: dados co-textuais e contextuais fazem-nos crer que Bresgote faz referência a Gässeler através de *dieser Gässeler*, pressupondo inicialmente que o alocutá-

rio, Albert, o conhece; no entanto há de imediato uma hesitação que se manifesta na pergunta *kennst du ihn nicht?*/ *não o conheces?*, persistindo no entanto logo de seguida a convicção de que Albert conhece Gäseler, o que se manifesta na frase *Du kennst ihn also doch* / *Conheces decerto*.

Só posteriormente é que se coloca a questão de se estar eventualmente a falar de dois designados distintos com o mesmo nome e, a partir daí, assistimos, neste excerto, e no co-texto mais lato, a tentativas de fixação da referência, ou melhor, de desambiguação da referência, através de predicções que vão sendo sucessivamente atribuídas ao designado por um e outro dos interlocutores. Nas duas ocorrências seguintes, o demonstrativo está claramente ao serviço das referidas tentativas de desambiguação da referência; nessas circunstâncias também não nos parece adequada a tradução *este Gäseler* para as ocorrências (2) e (3).

A nosso ver, uma boa tradução para as três ocorrências seria o uso do artigo definido: *o Gäseler*. No primeiro caso, esta opção seria fiel ao pressuposto inicial de Bresgote de que o designado seria do conhecimento do alocutário. Em relação às ocorrências seguintes, o uso do artigo definido em conjugação com as relativas restritivas seria suficiente para que não restasse qualquer ambiguidade: *o Gäseler que tu conheceste*, *o Gäseler que eu conheci*. Esta opção teria ainda a vantagem de manter, tal como no texto de partida, a mesma forma, embora com funções diversas, nas três ocorrências.

Da análise do uso do demonstrativo neste excerto, pode portanto concluir-se pela necessidade de uma definição rigorosa das funções do demonstrativo, mesmo em formas idênticas, nas diversas ocorrências de um texto. Essa análise, que tem necessariamente que se basear em factores contextuais e co-textuais, deverá condicionar a escolha de equivalentes tradutivos. Falhas nessa análise conduzem a traduções pouco criteriosas que podem, como no caso vertente, perturbar a coerência do texto.

A solução que sugerimos para a tradução destas três ocorrências coloca uma outra questão: a da possível equivalência do determinante demonstrativo (al) ao artigo definido (pt) em determinadas ocorrências. Tal equivalência parece-nos ser possível e desejável, principalmente na oralidade, onde o português parece tender para evitar o demonstrativo em formas de retoma, recorrendo, caso necessário a outras formas de desambiguação.

1.4. Pronomes relativos e orações relativas

Como é sabido, os pronomes relativos introduzem orações relativas, as quais têm como função atribuir determinada predicação a um determinado antecedente ou núcleo. A função do pronome relativo consiste exactamente em permitir a retoma do antecedente, servindo assim de suporte para a atribuição da predicação. Essa predicação pode ser essencial para a definição do núcleo, e, nesse caso, estamos perante relativas restritivas, ou acessória, e nesse caso estamos perante relativas apositivas. É de registar a transformabilidade das relativas restritivas em atributos ou acessórios do seu núcleo e a transformabilidade das relativas apositivas em apostos ou continuados do seu núcleo. Verifica-se ainda que, por razões de estilo ou de interpretabilidade, o tradutor poderá recorrer a essas transformações nos dois sentidos, i.e., (al) relativa – (pt) não relativa, (al) não relativa – (pt) relativa.

De seguida veremos como o tradutor deste romance recorre a essa transformabilidade, em que co-textos o faz, e, eventualmente, quais os efeitos daí decorrentes em termos de estilo ou de interpretabilidade.

O recurso à transformação de relativas restritivas em atributos do núcleo ocorre muito raramente nesta tradução. Um dos poucos casos é o seguinte, em que a relativa restritiva em alemão é transformada, em português, em adjunto preposicional³:

[11] (al) [...] während Frauen mit offenen Kleidern auf den Plakaten, **die den roten Streifen trugen** 'Jugendverbot', 'Unmoralisch' versprochen [...]. (p. 201).

[11] (pt) [...] enquanto que as mulheres de vestidos abertos e **com a tira vermelha** "Impróprio para Menores" prometiam 'imoralidade' [...]. (p. 211).'

No geral as relativas restritivas que ocorrem, aliás pouco frequentemente, no texto de partida são traduzidas no texto de chegada também por relativas restritivas, tal como vimos no excerto [10] (*o Gäseler que tu conhecestes*; *o Gäseler que eu conheci*).

Em contrapartida, o recurso à transformação de relativa apositiva em aposto do núcleo ocorre muito frequentemente nesta tradução, prin-

³ Verifica-se ainda que o tradutor transferiu a atribuição do seu núcleo no texto de partida – *den Plakaten* – para um outro núcleo no texto de chegada – *as mulheres de vestidos abertos* – transferência co-textualmente legitimada pelas relações de contiguidade entre as duas formas nominais que constituem esses núcleos.

principalmente quando essa relativa apositiva é uma oração intercalada, relativamente curta, e com predicado contendo verbo de cópula. Nestes casos o aposto confere ao texto maior leveza, permitindo simultaneamente a atribuição de idênticas predicções, sem necessidade do suporte constituído pela forma de retoma (pronome relativo), e do predicado.

[12] (al) [...] *die Stille dieses großen Hauses, das sonst mit Lärm gefüllt war, bedrückte ihn.* (p. 212).

[12] (pt) [...] *o silêncio deste casarão, normalmente tão ruidoso, deprimia-o.* (p. 224).

Transformações análogas ocorrem também, mas já com menor frequência, em casos em que a relativa apositiva não é intercalada, e não contém predicado com verbo de cópula. Aqui, a transformação parece ser ditada por razões de natureza semântica: por exemplo, no excerto seguinte, uma tradução mais literal seria pouco aceitável pois o semantismo do verbo ‘rir’ dificilmente admitiria como agente ‘vozes’.

[13] (al) *Er hörte ihre hellen Stimmen zu, die über den mißlungenen Pudding lachten [...].* (p. 210).

[13] (pt) *Pôs-se a escutar as suas vozes bem audíveis, gargalhadas a troçar do pudim fracassado [...].* (p. 222).

Por vezes, uma oração relativa em alemão é traduzida por uma construção de aposição constituída por oração participial⁴, tal como na tradução do excerto [14]:

[14] (al) [...] *das Glas roten Weins, das auf dem Nachttisch stand, erschien ihm fast wie Tinte [...].* (p. 5).

[14] (pt) [...] *o copo de vinho rubro, pousado em cima da mesa de cabeceira, parecia-lhe cheio de tinta [...].* (p. 5).

Em alguns casos, a tradução de orações relativas através de orações participiais envolve alguns problemas de ambiguidade. O excerto [15], não ambíguo em alemão,

⁴ Cunha/Cintra (1996¹², 611) classificam estas orações como orações adjectivas reduzidas de participio.

[15] (al) [...] *ein großer Spiegel [...] war ganz ausgefüllt vom Porträt eines Mannes, **das auf der anderen Seite dem Spiegel gegenüber hing.*** (p. 220).

sê-lo-ia em português, quer traduzíssemos a oração relativa por oração relativa,

[15a] (pt) [...] *um grande espelho [...] estava completamente preenchido com o retrato de um homem, **que estava pendurado do lado oposto.***

quer por construção de aposição, constituída por oração participial,

[15b] (pt) [...] *um grande espelho [...] estava completamente preenchido com o retrato de um homem, **pendurado do lado oposto.***

A ambiguidade de [15a] advem do facto de o pronome relativo português ‘que’, contrariamente ao seu equivalente alemão ‘der’, não apresentar marcas de concordância com o seu antecedente, não podendo, por isso, por si só, desambiguar entre dois antecedentes; [15b] é também ambígua, e por maioria de razão, já que a construção de aposto não contém forma de retoma.

Também neste caso o tradutor optou por transformar a relativa apositiva em aposto, mas, para evitar ambiguidade de referência, incluiu no aposto uma forma nominal de retoma do antecedente, constituída por (repetição do) nome e determinante demonstrativo, que serve de suporte à predicação atribuída, evitando qualquer ambiguidade:

[15c] (pt) [...] *um grande espelho [...] estava completamente preenchido com o retrato de um homem, **retrato esse pendurado do lado oposto.*** (p. 232).

O tradutor poderia também ter optado por recurso de desambiguação idêntico e oração relativa em lugar de aposto (*retrato esse que estava pendurado...*); a tendência geral nesta tradução é, no entanto, a de recorrer à transformabilidade das relativas positivas em apostos, o que confere ao texto de chegada uma maior leveza.

Um outro recurso tradutivo, que ocorre com certa frequência, consiste na transformação de relativa apositiva em oração gerundiva⁵. O

⁵ Cunha/Cintra (1996¹², 606, 610) classificam estas orações como orações adjetivas reduzidas de gerúndio e registam a sua transformabilidade em orações relativas.

tradutor aplica este procedimento quando se verifica um certo grau de simultaneidade entre a asserção da oração principal e a da oração relativa:

[16] (al) *Dauernd waren Briefe von Nella gekommen, **die ihn anflehte, zurückzukommen** [...].* (p. 212).

[16] (pt) [...] *recebia constantemente cartas de Nella, **implorando-lhe que voltasse** [...].* (p. 224).

Este tipo de transformação parece ser particularmente preferido como alternativa a uma tradução literal, quando esta implicaria o uso do determinante relativo ‘cujo’ – um determinante que conduz a frases em certa medida pesadas e de baixa frequência em português:

[17] (al) *Albert kam aus der Küche zurück, **deren Tür er offen ließ.*** (p. 220).

[17] (pt) *Albert voltou da cozinha, **deixando a porta aberta.*** (p. 233).

Todos os casos que temos vindo a analisar consistem portanto no recurso à transformação de relativas em alemão em não relativas em português. Regista-se contudo ocasionalmente o recurso a relativas em português para a tradução de lexemas complexos, aos quais correspondem determinados conceitos na língua de partida que é necessário explicitar para os leitores do texto de chegada.

[18] (al) *Sie sah genau aus wie die Frauen in den **Rassenbüchern**, nur weniger langweilig.* (p. 222).

[18] (pt) *Parecia mesmo uma das mulheres dos **livros em que se celebra a raça germânica**, apenas menos enfadonha.* (p. 234).

2. Conclusões

As assimetrias registadas na tradução de formas de retoma constituídas por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos são, como vimos, ditadas quer pela estratégia de evitar ambiguidade referencial (exemplos 7, 9 e 15), quer por pela estratégia de evitar repetição de

formas idênticas no co-texto próximo (exemplos 6 e 9). As equivalências obtidas por via de transformações que conduzem a que a pronome possessivo em texto de partida equivalha pronome pessoal em texto de chegada (exemplo 8), as que conduzem a que a pronome pessoal em texto de partida equivalha pronome demonstrativo no texto de chegada (exemplos 4 e 5) e ainda os casos em que a determinante demonstrativo no texto de partida possa corresponder artigo definido no texto de chegada (exemplo 10) acabam por comprovar, por via da análise linguística de texto de carácter contrastivo aqui apenas esboçada, que se é verdade que intra-língua os sub-sistemas pronominais se complementarizam formando um sistema pronominal, inter-líguas, neste caso, alemão-português, se faz uso dessa complementaridade para cumprir os objectivos acima mencionados, i.e., evitar ambiguidade referencial e evitar a repetição de formas idênticas no co-texto próximo.

Outro tipo de assimetrias, nomeadamente as registadas na tradução das relativas, parece ter sido ditado mais por razões de estilo, nomeadamente no sentido de obter uma sintaxe mais leve no texto de chegada (exemplos 11, 12, 13, 14, 16 e 17). Esta tentativa de obtenção de uma sintaxe mais leve no texto português comparativamente com o texto original alemão encontra alguma justificação em análises interculturais do discurso, que apontam, de facto, para uma tendência do alemão para períodos mais longos e sintaxe mais pesada, em comparação com outras línguas, nomeadamente o português. De todo o modo, e principalmente quando abordamos razões de estilo, como é agora o caso, resta sempre ao tradutor, principalmente do texto literário, um leque de escolhas que permitem que ele próprio, para além de tradutor, se assuma também, pelo menos em parte, como escritor.

Dalila Lopes (I.S.C.A.P./I.P.P.)

Bibliografia

Fontes

- Böll, Heinrich (1998¹¹), *Haus ohne Hüter*, München, dtv.
 Böll, Heinrich (s/ data), *Casa Indefesa*, Tradução para Português de Jorge Rosa, Lisboa, Livros do Brasil.

Bibliografia secundária

- Cunha, Celso / Cintra, Lindley (1996¹²), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Ed. Sá da Costa.
- Ehlich, Konrad (1983), "Deixis und Anapher", in: Rauh, Gisa (ed.) (1983), *Essays on Deixis*, Tübingen, Narr, 79-97.
- Koller, Erwin (1982), "Zum Subjektspronomen aus Kontrastiver Sicht" in: Schützeichel, Rudolf (ed.) (1982), *Sprachwissenschaft* Band 7, Heft 2. Heidelberg, Carl Winter Universitätsverlag, 149-167.
- Sousa-Möckel, Filomena M. (1997), "A construção possessiva em português e em alemão", in: Lüdtke, Helmut e Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (1997), *Linguística Contrastiva. Deutsch versus Portugiesisch-Spanisch-Französisch*, (= *Acta Romanica*, Band 9), Tübingen, Narr, 121-134.
- Tschida, Alexander (1995), *Kontinuität und Progression. Entwurf einer Typologie sprachlicher Information am Beispiel des Französischen* (diss.), (= *pro lingua* Band 25) Wilhelmsfeld, Egert.
- Wandruszka, Mario (1969), *Sprachen vergleichbar und unvergleichlich*, München, Piper.

Der Zusammenhang zwischen Lernstruktur und Wissensstruktur¹ – Kritische Revision des Studienganges "Fremdsprachenlehrer"

0. Einführung

Als Dozenten für Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache (4. Studienjahr) und Supervisoren bei der schulpraktischen Ausbildung der Studenten, dem 1-jährigen Referendariat/estágio (5. Studienjahr), stellen wir seit Jahren fest, dass viele Referendare² während ihrer Schul – und Universitätszeit in der Regel kein zufrieden stellendes Fremdsprachenniveau erreichen. Sie haben bei schriftlichen Aufgaben und besonders im Bereich der verbalen Unterrichtsführung häufig große bis größte Schwierigkeiten.

Die Studenten selbst schätzen ihre produktiven Fertigkeiten zu einem Großteil als unzureichend ein: In einem Fragebogen, den mittlerweile ca. 150 Studenten des 4. Studienjahres im Laufe dreier Jahre bearbeitet haben, beantworten ca. 60% die Frage nach der mündlichen Beherrschung, ca 55% die Frage nach der schriftlichen Beherrschung der Fremdsprache Deutsch als "unzureichend" oder "schlecht".

Das bedeutet, dass die Mehrheit unserer Referendare nach mindestens zwei, in der Regel drei Jahren Deutschunterricht in der Schule und einem 4-jährigen Germanistikstudium nicht in der Lage ist, ihren Fremdsprachenunterricht verbal angemessenen zu inszenieren. Das Problem scheint kein rein hausgemachtes zu sein, in zahlreichen Diskussionen und Berichten finden sich ähnliche Beschreibungen aus anderen Universitäten und Ländern.³

¹ Diese kurze Darstellung orientiert sich an einer Fragestellung, die in den 70er und 80er Jahren auf den verschiedensten Ebenen der Lehrerausbildung intensiv diskutiert wurde. Heute gewinnen konstruktivistische Tätigkeitstheorien in der fachdidaktischen Diskussion immer mehr an Bedeutung – und damit auch die hier gestellte Frage. Bernd Fichtner, Universität Siegen, hat darüber 1977 promoviert; das theoretische Konzept dieses Vortrags folgt seiner Argumentation in weiten Teilen.

² Die weibliche Form ist immer mitgedacht, wird aus Gründen der übersichtlichen Darstellung aber nicht geschrieben.

³ Vgl. Diskussionspapier *Welche Germanistik wollen wir fördern? Eine Einladung zur Diskussion* des DAAD, 2001.

Nach den gerade (2001) veröffentlichten Ergebnissen der OECD-Untersuchung PISA könnte man schließen, es läge ursächlich an der geänderten Arbeitswilligkeit oder – fähigkeit unserer Studenten. Eine bequeme, aber sicher unzulässige Erklärung. Immerhin haben sie ein Universitätsstudium erfolgreich abgeschlossen!

Die Didaktik interessiert nun die Frage, ob und ggf. welche Gründe für den beschriebenen Zustand in der organisatorischen und curricularen Struktur des universitären Ausbildungsganges verantwortlich sind. Eine genuin didaktische Fragestellung, insofern die Didaktik eine praxis-orientierte Wissenschaft ist, die versucht mit ihren speziellen Fragen ein Praxis-Problem zu analysieren, um dann mögliche Hinweise zur praktischen Lösung für dieses Problem zu entwickeln.

Im ersten Teil sollen die Charakteristika der Fremdsprachenlehrer-ausbildung in *philologisch* orientierten Studiengängen beschrieben werden.

In einem weiteren Schritt soll versucht werden, Bedingungen und Formen des Lernens auf einem eher theoretischen Niveau darzustellen mit dem Ziel Kategorien zu entwickeln, die eine didaktische Analyse des Problems erlauben und in einem nachfolgenden Schritt helfen, idealistisch-modellhaft Elemente für mögliche Lösungswege zu finden.

Im letzten Teil sollen dann praktische Konsequenzen vorgeschlagen werden, die helfen könnten, die Bedingungen und Ergebnisse unserer gemeinsamen Arbeit zu verbessern.

1. Beschreibung und Analyse von Lehr – und Lernprozessen

1.1. Die aktuelle Situation

Um Fremdsprachenlehrer zu werden, absolviert der Student zahlreiche Ausbildungsveranstaltungen wie Sprachkurse, Literatur, Linguistik, Landeskunde und Didaktik/Methodik. In einem Aufsatz beschreibt und kritisiert Hans-Jürgen Krumm dieses Konzept so: "... ist es problematisch, wenn in Anlehnung an die deutsche Fachstruktur lediglich die traditionelle germanistische Ausbildungsstruktur

A: Literaturwissenschaft

B: Sprachwissenschaft

ergänzt wird um die Komponente Fachdidaktik, Landeskunde, Sprachpraxis. ... Das... ist ein disziplinenorientierter Ansatz, dem die didakti-

sche Komponente lediglich additiv angefügt wird".⁴ Das heißt, alle Fächer existieren nebeneinander, es gibt kaum oder keine Querverbindungen, keine inhaltliche oder gar fächerübergreifende Absprache in Hinsicht auf die Anforderungen, die auf den späteren Fremdsprachenlehrer zukommen.

Unsere Behauptung ist nun, dass ein Student in einem so additiv organisierten Prozess isolierte Wissensstücke erwirbt, die zwar ausreichen, einzelne Fachprüfungen und letzten Endes ein Examen zu bestehen, die aber offenkundig kaum dazu dienen, zur Bewältigung neuer und komplexer Zusammenhänge – wie z.B. Unterrichten – frei kombiniert und zielgerichtet benutzt zu werden.

Um zu untersuchen, ob dieser Zustand für das hier zu erörternde Problem von Bedeutung sind, werden wir einen Theorierahmen benutzen, der erlaubt, die Struktur und das Ergebnis unterschiedlicher didaktischer Konzeptionen zu analysieren. (Auch wenn bei "Praktikern" theoretische Zugriffsweisen oft nicht beliebt sind – wir halten es mit Albert Einstein: "Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie." Und es scheint, dass er recht hatte.)

1.2. Lernen zwischen Konstruktion und Determination

In einfachster Form kann man Lernen beschreiben als einen Prozess, in dem ein Lerner – hier Subjekt genannt – in Kontakt kommt mit einem neuen Lerngegenstand, dem Objekt. In allgemeinsten Form heißt unterrichten, neue Wissensstrukturen in den Horizont des Lernsubjekts zu bringen, so dass dieses sich die neuen Strukturen aneignen kann. Spätestens seit Bruner⁵ beschäftigt sich die Didaktik mit den Begriffen/Kategorien "Lernstruktur" und "Wissensstruktur" und dem Zusammenhang zwischen ihnen als einem ihrer Grundprobleme. Wir sehen Lernen an als einen aktiven Prozess, in dem das Subjekt neue Ideen oder Konzepte auf der Basis aktuellen und bereits erworbenen Wissens konstruiert.⁶ Es wählt Informationen aus und transformiert sie, bildet Hypothesen, trifft Entscheidungen, gesteuert von kognitiven Strukturen⁷, so zu verfahren. Dieser Prozess ist nicht beliebig, sondern wird beeinflusst durch die subjektspezifischen Konstruktionsmerkmale – die

⁴ Krumm 1994, S. 7.

⁵ Bruner 1971.

⁶ vgl. Heyd 1997, S. 24.

⁷ vgl. ebda, S. 13f.

Lernstrukturen – und die spezifischen Objektmerkmale – die Wissensstrukturen; Lernen vollzieht sich also im Spannungsfeld von subjekthafter Konstruktion und objekthafter Determination.

Ein kurzer historischer Rückblick auf die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft offenbart, dass es unterschiedliche Wege gab und gibt, Subjekt und Objekt zu einander zu bringen.

1.3. Die Betonung der Wissensstruktur – der objektbezogene Weg

In der Ausgabe vom 6.12.2001 karikiert die Wochenzeitung *Die Zeit* die schlechten Ergebnisse der o.g. PISA-Studie für deutsche Schüler als zwangsläufige Folge der deutschen Unterrichtsrealität, dem üblichen "Der-Lehrer-fragt-die-Schüler-antworten-Ping-Pong" –. Die Schüler werden mit isolierten Wissens"stücken" gefüttert, die hinterher geprüft und benotet werden können. Um einen Lerngegenstand unterrichtbar und lernbar zu machen, wird er in kleine konsumerable "Häppchen" zerlegt, die der Schüler schlucken muss. Oder, weniger polemisch: Ein auf der Basis eines traditionellen Philologiestudiums komponiertes Ausbildungscurriculum teilt das Fach in verschiedene Kurse, und jeder Kurs geht davon aus, dass seine Gegenstände a priori didaktische Qualität für die Ausbildung zum Deutschlehrer haben. Der Student muss das studieren, was jeder einzelne Kurs zu studieren aufgibt bzw. anbietet. Was immer es sei. In den letzten beiden Semestern hat er das Fach "Didaktik/Methodik" zu absolvieren, das – bildhaft gesprochen – wohl wie ein Trichter wirken soll, wo alle bisher erworbenen Kenntnisse zusammengeschüttet und unter dem Aspekt von didaktischer und methodischer Bedeutung und praktischer Verwendbarkeit in neuer verfügbarer Kombination heraus kommen sollen. Und was kommt heraus? – S.o..

Ein Manko dieses Weges ist, dass eine übergeordnete und organisierende Perspektive fehlt, in unserem Falle z.B. ein Profil des zukünftigen Fremdsprachenlehrers mit genau beschriebenen Qualifikationen. Die Liste der Themen und Ziele der einzelnen Kurse scheint mehr oder weniger beliebig. So ist es z.B. völlig unverständlich, dass eine "Einführung in die Linguistischen Grundlagen" der Fremdsprache nicht zu den Pflichtveranstaltungen gehört. Dem Subjekt, dem Studenten, bleibt oft verschlossen, cui bono er das eine oder andere Fach studiert. Er hat sich zu bemühen, die Wissensstruktur des einzelnen Objekts herauszufinden und bis zum Prüfungstag zu internalisieren. Oft, nicht immer, reicht es wenigstens zum Bestehen der Prüfung.

Um es an einem anderen Bild zu verdeutlichen: Es scheint, dass in diesem Prozess von Wissen ansammeln der Lernende die verschiedenen Schubladen seiner Kommode "Deutsch" mit einzelnen Versatzstücken von „Wissen“ anfüllt – und dort bleibt es, ordentlich separiert. Er kann offenkundig kein sinnvolles Ganzes konstituieren, seine Kenntnisse nicht derart organisieren, dass er sie bewusst und flexibel zur Bearbeitung neuer Aufgaben einsetzt.

Ein weiterer Kritikpunkt: Die Unterrichtsmethoden werden nicht problematisiert. Da es hier nur um die Vermittlung von Wissensstrukturen geht, geraten der Vermittlungs- und Lernprozess nicht in den Blick: das determinierende Objekt ist dominant.

1.4. Die Betonung der Lernstruktur – der subjektbezogene Weg

Es gab und gibt verschiedene didaktische Schulen und Modelle, die dieser Idee folgen. Wir finden sie in den Reformbewegungen der 20er Jahre wie der Arbeitsschulbewegung, Peter-Petersen-Schulen, der Laborschule Hartmut von Hentigs, der Subsumtionstheorie von Ausubel.⁸ Man geht davon aus, dass das Subjekt über ein universelles psychisches und mentales Equipment verfügt, das nur in angemessener Form genährt werden muss. „In angemessener Form“ meint in Bezug auf die Objekte, dass man sie so klassifizieren und ordnen muss, dass sie dem jeweiligen Entwicklungsstand des Subjekts entsprechen. Sehr verallgemeinert kann man sagen, dass die Wissensstrukturen didaktisch so reduziert/taxonomiert werden müssen, dass sie mit den jeweils verfügbaren Lernstrukturen korrespondieren. Lernen wird als eine Art Synchronisierungsprozess betrachtet, bei dem die Lernstrukturen neue Wissensstrukturen auf einem angemessenen Niveau einordnen, um so optimale Verankerung zu sichern.⁹

In Bezug auf unsere Ausgangsfrage können wir feststellen, dass in diesen subjektbetonten Prozessen die behauptete untergeordnete Rolle der Lerngegenstände, der Objekte, dramatische Wichtigkeit gewinnt. Man gesteht ihnen zu, dass sie alle repräsentativen und komplexen Wissensstrukturen enthalten, geschlossen und unveränderlich. Das Objekt erscheint und verbleibt als etwas Äußerliches und Starres.

⁸ Ausubel 1967.

⁹ ebda., S. 234.

Auch hier geraten die Vermittlungsmethoden nicht in den Blick. Vereinfacht gesagt wird Lernen gesehen als ein Prozess der mehr oder weniger passiven Übernahme bzw. Angleichung von „passenden“ Wissensstrukturen in gerade „sensible“ Lernstrukturen.

2. Das System der gegenständlichen Tätigkeiten

2.1. *Gegenständliche Tätigkeit als didaktische Kategorie*

Die bisherigen Ausführungen sollen verdeutlichen, dass weder aus der einseitigen Betonung der Lerngegenstände, der Objektseite, noch der der Lernenden, der Subjektseite, zufrieden stellende didaktische Konzepte resultieren. Wir benötigen eine dritte Kategorie, die ausgewogen Objekt – und Subjektseite in Einklang bringt: das System der gegenständlichen Tätigkeiten.

Historisch betrachtet entspringt diese Kategorie dem "operativen Standpunkt", der zuerst in den exakten Naturwissenschaften bei Galilei, später bei Newton entfaltet wurde.¹⁰ Für die Unterrichtswissenschaften bekam diese Kategorie entscheidende Bedeutung durch die sowjetische Tätigkeitstheorie.¹¹ Im Rahmen dieses kurzen Referats kann ein Überblick über Leontjews "Theory of humans' activities"¹² nicht geleistet werden. Aber die Hauptmerkmale lassen sich für unsere Fragestellung zusammengefasst darstellen. Sie können uns Hinweise zur Bestimmung und Strukturierung curricularer Elemente einer berufsorientierten Deutschlehrausbildung geben.

2.2. *Der Systemcharakter der gegenständlichen Tätigkeit*

"Alle Menschen sind Systemkonstrukteure, und jeder versucht zu bestimmen, was für ihn das grösste und das kleinste System ist. Für jeden Menschen ist das System, das er konstruiert, sein Leben, sein Ich ..." ¹³ Alle gegenständlichen Tätigkeiten bestimmen dieses System von Entwicklung und Lernen. Und sie selbst haben Systemcharakter, der durch bestimmte Attribute gekennzeichnet ist:

¹⁰ vgl. Fichtener, 1977, S. 70 ff.

¹¹ Wygotsky, 1964; A. N. Leontjew, 1971; s. auch Heyd, 1997; S. 12ff.

¹² A. N. Leontjew, 1973.

¹³ Churchman, 1973, S. 7.

- Alle Tätigkeiten sind zielgerichtet. Auf der Basis *optimaler Orientierung* antizipiert das Subjekt das *Ziel der Tätigkeit* als idealisiertes Ergebnis.¹⁴
- *Gegenstand der Tätigkeit* ist das Objekt/die Gesamtheit der Objekte, durch deren Bearbeitung das Ziel erreicht werden kann.
- Das Subjekt wählt geeignete *Strategien, Verfahren und Werkzeuge* aus, um das Ziel zu erreichen. Diese sind bestimmt durch den Charakter der Ziele und die Merkmale des Objekts.
- Das *Ergebnis der Tätigkeit* enthält neue Lern- und Wissensstrukturen auf einem höheren Niveau, gekennzeichnet durch die Charakteristika der konstruktiven Tätigkeit, die des Objekts und die der im Tätigkeitsprozess gewonnen Erfahrungen.

3. Didaktische Konsequenzen für ein problemorientiertes Ausbildungskonzept

3.1. Optimale Orientierung

Das Universitätsstudium ist der Ort, an dem der Student sein eigenes System gegenständlicher Tätigkeiten entwickeln kann, ausgerichtet auf seine zukünftigen beruflichen Tätigkeiten. Dazu muss er ein idealisiertes Konzept entwickeln von dem, was Unterrichten für ihn heißt. Er muss Ansprüche entwickeln hinsichtlich seiner

- linguistischen Kompetenz: Sprachkönnen; rezeptive und produktive Fertigkeiten; Sprachwissen (Pädagogische Grammatik, Terminologie); Sprachfunktion; Kontrastivität; Kommunikationstheorie;
- lerntheoretischen Kompetenz: Lernen als Konstruktionsprozess; autonomes Lernen; Lernstrategien; Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen; Motivation; Aktivierung; Zusammenhang zwischen Muttersprache und Fremdsprache(n);
- Vermittlungskompetenz: Lehrerrollen und ~verhalten; Unterrichtsmodelle; Unterrichtsmethoden; Unterrichtsplanung; Progression; Reflektion; Medien;
- Fachkompetenz: Themen- und Textauswahl; Rolle der Literatur; Sach- und Fachtexte; Rolle der Grammatik; Landeskunde;

¹⁴ vgl. Fichtner, 1977, S. 295.

- interkulturellen Kompetenz: Stereotype und Vorurteile; Geschichte und Gegenwart der Beziehungen zwischen D-A-CH und dem eigenen Land; Kulturkontrastivität;
- kulturpolitischen Kompetenz: Rolle der deutschen Sprache im eigenen Land; ~ im europäischen Kontext; schulpolitische Tendenzen; Institutionen und Materialquellen; erweitertes Berufsspektrum.¹⁵

3.2. Gegenstände der Tätigkeit

Die einzelnen Fächer müssen ihre Inhalte und Arbeitsweisen so darstellen, dass der Student seine Teilnahme daran als bedeutungsvoll und notwendig für das Erreichen seiner Ziele beurteilen kann. Jedes Fach ist integrativer Teil des gesamten Ausbildungsprozesses und muss sich an den zukünftigen beruflichen Erfordernissen ausrichten. Das heißt aber nicht, dass sich zum Beispiel die Angebote in Literatur nur auf einfache Formen und spezielle Themen beschränken, sondern im Gegenteil darauf angelegt sind, an exemplarischen Beispielen aller Epochen und Formen von Literatur Verstehensstrategien und vielfältige produktive Umgehensformen mit Literatur zu entfalten. Die einzelnen Disziplinen sollten hierzu nicht nur streng disziplinär, sondern, wo immer möglich, fächerübergreifend zusammen arbeiten an komplexen Problemen, Aufgaben und Projekten.

3.3. Strategien und Verfahren

Jedes Fach kann dazu beitragen, dass der Student ein umfangreiches Methodenrepertoire in Bezug auf das eigene Lernen und das Lehren aufbaut. Er soll durch methodisch angemessene Verfahrensweisen angeleitet werden, eine Vielzahl fachgerechter und interdisziplinärer Zugriffsweisen und Bearbeitungsformen zu erlernen, um so seine Kompetenzen eigenständig und eigenverantwortlich auszubauen.

3.4. Unterrichtspraktische Erfahrungen

Schul- und Unterrichtsrealität müssen in den Ausbildungsgang integriert werden. Der Student muss Gelegenheit bekommen, sein erwor-

¹⁵ vgl. Krumm, 1994, S. 7, z.T. wörtliche Übernahme.

benes Wissen in der praktischen Versuchen zu erproben und seine Unterrichtskompetenz schon während des Studiums aufbauen; nach der Entscheidung für den Ausbildungsgang „Schule“ im 3. Studienjahr sollten Praktika integrativer Bestandteil der Ausbildung werden, um den Prozess der optimalen Orientierung zu fördern. Ein weiterer Effekt wäre, dass der Student seine linguistische Kompetenz sehr schnell an den Erfordernissen überprüfen und daran anpassen kann. Wir wissen, dass viele Studenten diese leidvolle Erfahrung z.T. erst am Ende des 4-jährigen Studiums machen, dann nämlich, wenn sie ins Referendariat eintreten; anders gesagt: wenn es zu spät ist.

3.5. Die Ergebnisse

Wir sollten dem Studenten Gelegenheit geben, seine und unsere Arbeit qualitativ zu bewerten. Es müssen Kriterien und Verfahren entwickelt und ausprobiert werden, die zur Beurteilung eigener und fremder Leistungen geeignet und praktikabel sind. Dozenten und Studenten könnten zusammen arbeiten und mit einander die Qualität und Ergebnisse gemeinsamer Lehr- und Lernerfahrungen auswerten, um genau diese zu optimieren.

Zu unserer Ausgangsfrage: Wir glauben, dass durch eine organisatorische und curriculare Umorientierung eines bisher traditionell-philologisch ausgerichteten Studienganges hin zu einem problem- und berufsorientierten Design die Ausbildung unserer Lehramtsstudenten für alle Beteiligten effektiver und befriedigender ausfallen könnte:

- für die Studenten, weil sie eigenständig in Hinsicht auf das Berufsziel ihr Studium organisieren und sich durch das System gegenseitlicher Tätigkeiten dahin qualifizieren können;
- für die Dozenten, weil jedes Fach gleich wichtig zur Ausbildung fach- und sachgerechter Kompetenz beiträgt;
- für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen, weil so ausgebildete Studenten ihre im Studium erworbenen Qualifikationen zur Lösung der Aufgabe "Fremdsprachenunterricht Deutsch" besser, weil bewusst, zielgerichtet und selbstbestimmt nutzen können.

Und: Wenn wir im Rahmen dieses „Europäischen Jahres der Sprachen“ über die sich verändernden Rollen der einzelnen Fremdsprachen konferieren: Ein attraktiver Deutschunterricht, inszeniert von kompetenten

Fremdsprachenlehrern, ist immer noch die beste Werbung in Zeiten, wo die Bedeutung dieses Faches an den allgemeinbildenden Schule abnimmt.

Klaus Altevogt (F.L.U.P.)

Bibliographie

- Ausubel, D. P. (1967), *Educational Psychology: a cognitive view*, New York.
- Bruner, J.S. (1951), *Personality dynamics and the process of perceiving*, in: R.R. Blake & G.V. Ramsey (Eds.), *Perception, an approach to personality* (pp. 121-147), New York, The Ronald Press.
- Churchman, C. W. (1973), *Die Konstruktion von Erkenntnisssystemen – Grundlagen für die System- und Organisationstheorie*, Frankfurt/New York, Herder&Herder.
- DAAD (2001), *Diskussionspapier Welche Germanistik wollen wir fördern? Eine Einladung zur Diskussion*, Handout
- Fichtner, B. (1977), *Der Zusammenhang von Wissensstruktur und Lernstruktur als ein Grundproblem der Didaktik*, Kastellaun, A. Henn.
- Heyd, G. (1997), *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Günter Narr.
- Krumm, H.-J. (1994), *Neue Wege in der Deutschlehrerbildung*, in: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer 1994. München, Klett Edition Deutsch.
- Leontjew, A. N. (1973), *Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie*, Berlin: Akademie.
- Wygotsky, L. S. (1964), *Denken und Sprechen*, Berlin, Akademie.

**The Educational Policy of Related Languages:
Spanish and Portuguese
Spanish as a Foreign Language in Portugal.**

Considering that the mother tongue of all students studying Portuguese in the Escuela Oficial de Idiomas (Official School of Languages) in Madrid is Spanish, we could structure resources designed to help with a repertoire of linguistic functions that will help the student in the reformulation of the basic communicative functions. In the first stage, I consider of extreme usefulness the recognition of related or similar structures and/or, far from being unnoticed, the highlighting of the supposed equality and connection between the languages in question. We have experiences in that the student recognises words like *ventana* or *janela*, but fails to remember words that were not sufficiently pointed out, because the general textual or contextual comprehension was given. The categorical repertoire that I refer to will help the student recognise specific functions of the oral language and is a picture of reality, even though in this field it is always difficult sociologically to categorise the uses. In this sense, the function of the linguistic manifestation and the obligatory memorisation of the same would be reduced and would only be carried out when necessary. This first proposal, which would contain what is known as the "threshold level", would have to examine up close the linguistic peculiarities and always, when possible, give examples of its contextual use.

The main factor contributing to confusion (which, when permitted, enables the establishment of the most dangerous errors) is the intervention of the maternal language that is always referred to in the learning process.

The systematic studying of vocabulary is, from my point of view, another of the fundamental supports of the compulsory studying of any foreign language. In the case of Portuguese and Spanish, the recuperation of a contextual lexical body and the search for idiomatic expressions in closely related languages is sufficiently useful and can be utilised as an auxiliary resource and even as creative and theatrical techniques.

The techniques of – collective or individual – creativity enable reproduction of the creative process bringing out behaviours and particular mental attitudes. Its process is practically the same independent

of the type of research that is involved. The research, whether artistic, technical, scientific, didactic, or simply an adaptation of the professional or daily life, is made up of the same phases and, in general, the same steps.¹

In the case of the learning of foreign languages, there is always certain information of which the students are aware and other information of which they are unaware. But in order to emphasise the resources, permanent training is needed.

It would be interesting to be able to measure and evaluate the quality, and to determine the correlation between the various typical features of the creative subject, but we lack versatile, adaptable and precise measuring instruments for these situations.

In Spain there currently exists a reasonable demand for the teaching of Portuguese, not only at the University level, but also at the intermediate levels. On the contrary to what many believe, Portuguese is not easy to learn for Spanish native speakers, precisely because the apparent similarities between both languages constitute a continuous cause for interferences at phonological, morph-syntactical, and especially lexical levels. To reach a perfect mastery of Portuguese, it is necessary to undertake a profound study of the linguistic structures in order to prevent "false friends". The similarities between both languages, that at one advanced stage can cause difficulties, in the first stage, in change, of great help and motivation, after two or three years of Portuguese the student can acquire a base and linguistic competence deeper than what he/she had acquired if he/she had not dedicated the same time to learning another foreign language that was not romance. In this sense, pointing out the document in the frame of reference, the portfolio and the threshold level, essential documents in these moments to move towards a Europe of Languages, in this European Year of Languages celebrated by this event.²

In addition, the tendency of the rising demand of Spanish teaching with specific goals, as a consequence of the business appraisal of the Spanish language, indicates rapid economic growth as caused by the push from Mercosur and the diverse process of liberalisation of new sectors of the market (like the incorporation of the business area in the

¹ Sanz Juez, A. (1999), "Educación Creativa y Aptitudes", Polibea, Madrid, 53.

² Portuguese is taught in the Escuela Oficial de Idiomas (Official School of Languages) in the Autonomous Communities of Madrid, Extremadura, Castilla-Leon, Cataluña, and Galicia.

internet). According to the report of *El Español en el Mundo* (1998) prepared by the Instituto Cervantes, the expansive cycle of the Spanish language will continue until 2010. I believe, thus, that the combined action of organisations like the Instituto Cervantes or the Instituto Camões, whose goals are very tied to this promotion of their languages, should make themselves though their regular actions intensified and without search of immediate economic results. The *Acción educativa en el Exterior* (Spanish Educational Movement abroad), regulated by the Royal Decree 1027/1993 from June 25th (B.O.E. from E. from August 6th), guarantees the cultural and educational presence, establishing a network of educational establishments designated by the Spanish state or mixed design; Spanish sections, bilingual sections, etc...

I must highlight the function of the linguistic assessors (*Asesores lingüísticos*) which have the specific obligation of co-ordinating, assessing, supporting, promoting, and empowering the language and Spanish culture together with organisms, universities, etc.. In my case position, I worked as a linguistic assessor in the Embassy. From 1992 to 1994 I observed directly the complementary actions for the implantation of Spanish in the Mercosur in general and in the state of Santa Catarina, in particular, together with the Education Secretary in Florianópolis. Experience that provided both interests that served as a point of reference.

The analysis and evaluation of the real situation of Spanish in Brazil cannot but motivate us to continue the search for serious methodological proposals that contribute effectively to the creation or adaptation of a specific methodology.

To that end one must incorporate the necessity to enhance the specialised formation of the authentic administrators of the implantation of Portuguese or Spanish as educators. All of it takes time and permanent effort. Moreover, the accelerated requirements would inundate the bureaucratic fabric that supports it if there was not a previous systematic analysis, and if the educational ideas were not organised in reference to definite action.

The experts must develop an adequate dialectic formulation that contributes to elaborating an appropriate, serious, coherent, and, above all, rigorous methodology that supports Spanish and Portuguese, as in this case, the tracing and quick spreading of closely related languages. In this sense the reaction of the Instituto Cervantes and the Instituto Camões (as well as translators and interpreters) must assist in overcoming this historic shortcoming. Because of this, I believe that for the

integral formation of teachers of Spanish as a foreign language (and in particular reference to teachers of Portuguese as a mother tongue), it is necessary to elaborate a specific methodology where the general principles of learning a foreign language are contemplated but with a permanent vision of genetically close languages.

That new conception of the development should include a global proposal where the economic, the social, the cultural, and the political are integrated harmoniously, and that the educational and the political have premeditated articles with planned actions that are well analysed and not left to improvisation.

Angeles Sanz Juez (E.O.I., Madrid)

The Use of Foreign Languages in the Metropolitan District of Porto, Portugal

In May 2001 it was decided to conduct a survey into attitudes to foreign languages, language learning and language usefulness in the metropolitan district of Porto. This survey formed part of a programme of activities put together by the Faculty of Letters modern languages' departments to celebrate The European Year of Languages.

The initial inspiration for this local survey was The Eurobarometer Special Survey N.º 54 managed and organized by The Education and Culture Directorate-General of the European Commission which described similar issues at a European level and resulted in the publication of the report *Europeans and Languages* in February 2001. Using data from both surveys, it is possible to describe the issues from local, national and pan-European perspectives taking into account a variety of sociological variables.

The respondents in this local survey were asked to consider various aspects of their foreign language ability, learning experience and language preferences. The role of foreign languages in the European dimension was considered in terms of ideas of citizenship, the linguistic image of The European Union, the question as to whether the EU should have a single working language and, if so, which. Also the impact of Porto being the joint European Capital of Culture on foreign language contact was considered in one question.

The initial findings of the local Porto survey presented in this paper show a number of distinct, different patterns when compared with the Eurobarometer conclusions, with the main focus falling on the relevance of educational background, professional status and age of the respondents.

The interviews which form the basis of this survey were carried out by undergraduates attending The Faculty of Letters, the University of Porto. These findings result from the work of the authors who also received the support of fellow foreign language teachers as well as members of staff from the Sociology Department.

The preliminary nature of the statistics presented in this paper must be emphasized. It is hoped that a fuller, more detailed presentation will be made available at the Faculty of Letters website in the near future. This final representation of statistical information will make more

extensive use of the SPSS version 10 software package which can provide filtered cross-referenced data demonstrating variations within categories of response according to each independent variable.

1. Sociological Profile:

1.1. Sex:

Male: 355 = 44.8% Female: 432 = 54.5% No Response: 6 = 0.8%
793 Respondents

The total number of local respondents was almost 800 in comparison with the 16,078 interviewed for the Eurobarometer survey of whom approximately one thousand were from Portugal.

1.2. Age:

0-17 years: 54 = 6.8% 18-25 years: 339 = 42.8% 26-35 years: 130 = 16.4%
36-50 years: 195 = 24.6% 1-65 years: 60 = 7.6% 65 + years: 11 = 1.4%
No response: 3 = 0.4%

The age bias apparent here towards the 18-25 group probably results from the questionnaire being conducted by students of the Faculty of Letters who would be more likely to be in contact respondents of a similar age to themselves.

1.3. Formal Education: Indicate the highest level attended:

Primary: 108 = 13.6% Secondary: 333 = 42% Baccalaureate: 58 = 7.3%
Graduate Degree: 259 = 32.7% Post-graduate: 9 = 1.1% Masters: 7 = 0.9%
Doctorate: 5 = 0.6% No response: 14 = 1.8%.

There is an approximately equal division between respondents who have been formally educated beyond secondary level and those who have not.

1.4. What is your principal occupation?

Homemaker: 22 = 2.8% Student: 271 = 34.2% Unemployed: 3 = 0.4%
Retired: 12 = 1.5% Professional (self-employed): 29 = 3.7% Business

Owner: 47 = 5.9% Secretary: 12 = 1.2% Professional (salaried): 136 = 17.2% Director: 11 = 1.4% Shop Assistant/Tradesperson: 20 = 2.5% Service provider: 91 = 11.5% Supervisor: 7 = 0.9% Manual worker (skilled): 27 = 3.4% Manual worker (unskilled): 52 = 6.6% Others: 29 = 3.7% No Response: 24 = 3.0%

The typology employed here corresponds to the interpretations by the respondents themselves. The high percentage of student respondents (34.2%) reinforces the existence of a bias towards younger people (42.8% between the ages of 18 and 25) and is of key importance. The European average figure reported by Eurobarometer is that 78% of students are likely to know a foreign language compared to a figure of 99.6% among student respondents of this survey; this figure is rivaled only by that of "self-employed professionals" at 93.1% as well as the "salaried professionals" at 97.1%.

1.5. What is your current professional status?

Company Owner/Employer: 40 = 8.1% Self-employed Worker: 54 = 10.9% Salaried worker: 369 = 74.2% Family firm – unpaid work: 21 = 4.2% Member of a cooperative: 2 = 0.4% No Response: 11 = 2.2% (Other situation: 297 = 37.5%).

The categories employed here correspond to those determined in the recent Census 2001 conducted by the government in Portugal. The great majority of workers were not self-employed regardless of their type of occupation.

2. Language Learning

2.1. At what age should learning a foreign language begin at school?

3-6 years: 228 = 28.8%
7-9 years: 425 = 53.6%
10-13 years: 133 = 16.8%
14-18 years: 6 = 0.8%
No response: 1 = 0.1%

Business and professional people dominated the selection of 3-6 years as the ideal age to start learning a foreign language whereas all job

types and ages were represented in the choice for 7-9 years. Almost all respondents chose a pre-puberty option indicating an awareness, conscious or not, of a "critical age" factor strongly associated with language learning success by many theorists. The figure of 53.6% opting for 7-9 years old reflects the local compulsory schooling policy although recognition of the value of an early start to foreign language learning is strong (28.8%).

2.2. *Do you speak a foreign language?*

No: 108 = 13.6% Yes: 685 = 86.4%

The positive response figure of 86.4% can be qualified by consideration of the factors of age and educational qualifications. The figure decreases with an increase in age, from over 90% to 70.3% at age 36 and then falls below 50% for the over 65 age group. The more educationally qualified a respondent was, the more likely an affirmative answer was, thus all respondents, except two (99.4%), who had progressed beyond secondary school replied positively. Foreign language knowledge at Primary level remains low by comparison at 38.9%. A similar pattern is present in the Eurobarometer survey. However, the total affirmative response percentage for Europe was much lower at 53% with 54% expressing no desire to learn a foreign language because it would be too time consuming (64%) or too difficult (65%).

2.3. *If No, which of the following languages would it be useful to learn?*¹

German: 9 = 8.3% Danish: 0 = 0% Spanish: 8 = 7.4% Finnish: 0 = 0%
French: 34 = 31.5% Greek: 1 = 0.9% English: 94 = 87% Italian: 1 = 0.9%
Dutch: 0 = 0% Swedish: 0 = 0% Other(s): 0 = 0%

Regardless of age or profession the choice of English as being useful to learn dominates, the exception being among respondents with an educational background limited to "primary school" who did not choose English. Also noteworthy is the zero response level for the Scandinavian languages, perhaps a reflection of their geographic, com-

¹ The language options are presented here according to Portuguese alphabetical order just as they appeared in the original questionnaire.

mercial and cultural distance from Portugal. The local figures correspond largely to the Eurobarometer figures for English (75%), French (40%), German (23%) and Spanish (18%). One difference was in the figures for German and Spanish which were much lower locally than those for Europe indicating a more polarized attitude.

2.4. If Yes, which of the languages do you consider to be your first foreign language (and then 2nd and 3rd)?

German Danish Spanish Finnish French Greek English
Italian Dutch Swedish Other(s)

1st Foreign Language:

English: 469 = 68.7% French: 120 = 17.6% Spanish: 21 = 3.1%

German: 9 = 1.3%

2nd Foreign Language:

French: 280 = 49.7% English: 88 = 15.6% Spanish: 65 = 11.5%

German: 57 = 10.1%

3rd Foreign Language:

Spanish: 113 = 31.4% German: 89 = 24.7% French: 81 = 22.5%

Italian: 16 = 4.4%

Among the respondents choosing English there was a strong bias within the 18/25 age group, of whom the vast majority were students, with a subsequent decline in relation to the respondents' ages. This perhaps explains the very different Eurobarometer results which were 41% for English, 19% for French, 10% for German and 7% for Spanish. This difference is accentuated further when the figure of 36% for Portuguese only respondents within the Eurobarometer population is considered. A contrasting pattern exists with the choice of French, where there was a slight drop in positive responses in the 26/35 age group (down to 19 from 43 respondents) followed by an increase in the 36/50 age group (up to 38). Here the local historical background is important as it is only comparatively recently that English has superseded French in educational contexts and in public awareness.

In terms of second foreign language, French accounted for almost 50% of the respondents' choices. In addition, it should be noted that the number of respondents choosing English as their second foreign language (88) represented more than half of the respondents who did not choose English as their first foreign language (150). These factors reinforce the notion of polarization mentioned above.

2.5. *How would you rate your ability in your first foreign language?*

Read/understand:

Very good: 191 = 27.9% Good: 237 = 34.6% Adequate: 155 = 22.6%

Intermediate: 45 = 6.6% Basic: 47 = 6.9% No response: 10 = 1.5%

Listen/understand:

Very good: 179 = 26.1% Good: 221 = 32.3% Adequate: 166 = 24.2%

Intermediate: 59 = 8.6% Basic: 38 = 5.5% No response: 22 = 3.2%

Oral production:

Very good: 97 = 14.2% Good: 192 = 28% Adequate: 222 = 32.4%

Intermediate: 75 = 10.9% Basic: 72 = 10.5% No response: 27 = 3.9%

Written production:

Very good: 78 = 11.4% Good: 189 = 27.6% Adequate: 220 = 32.1%

Intermediate: 91 = 13.3% Basic: 80 = 11.7% No response: 27 = 3.9%

The Eurobarometer survey reports results in this category in terms of three levels of language proficiency: "very good", "good" or "elementary". With respect to English the results were 14% for "very good", 33% for "good" and 29% for "elementary". Locally in Porto five levels of proficiency were employed with scores for "very good" being approximately double for the receptive skills of reading (27.9%) and listening (26.1%) and at almost the same level for speaking (14.2%) and writing (11.4%). This distinction between receptive and productive skills is very important in pedagogical terms and in terms of giving an indication of the respondents' levels of self-confidence and language learning awareness. For example, the number of "very good" and "good" replies decreases with an increase in the age of the respondent. Also, among second language users of French and Spanish there was a more positive bias towards the skill of speaking compared to users of English.

2.6 *Indicate by order of importance (maximum of three) the main sources of learning in your first foreign language:*

First Source:

Primary School: 191 = 28% Secondary School: 209 = 30.6% Language

Institutes: 39 = 5.7% Higher Education: 18 = 2.6% Short courses abroad:

2 = 0.3% Stays in foreign countries: 56 = 8.2% Others: 8 = 1.1%

No Response: 160 = 23.4%

Second Source:

Primary School: 56 = 11.1% Secondary School: 178 = 35.3% Language

Institutes: 43 = 8.5% Higher Education: 37 = 7.3% Short courses abroad:

6 = 1.2% Stays in foreign countries: 20 = 4% Others: 3 = 0.8%

No Response: 160 = 31.7 %

Third Source:

Primary School: 21 = 8.3% Secondary School: 25 = 9.9% Language Institutes: 34 = 13.4% Higher Education: 55 = 21.7% Short courses abroad: 8 = 3.2% Stays in foreign countries: 29 = 11.5% Others: 20 = 5.6%

No Response: 67 = 26.5%

Formal schooling accounted for almost 60% of the options available, a clear indication of the dominant role of classroom instruction in the field of foreign language learning. Considering the primary source of the respondents' foreign language there was a clear distinction between the cases of English and French. In terms of degree of importance, the pattern for French was: "primary school", then "secondary school" and then "stays in foreign countries" whereas for English it was: "secondary school", then "primary school" and then "language institutes". There was also an inversion of priority choice in the 0-17 age group who chose "primary school" before "secondary school". In the Eurobarometer survey there is a much clearer dominance of secondary education as the main source with a figure of 59.1% reported, a figure almost identical to that achieved locally for primary and secondary education combined.

3. Work

3.1. How important is a knowledge of foreign languages in the labour market nowadays?

Extremely important: 419 = 52.8% Very important: 261 = 32.9% Important:

98 = 12.4% Not very important: 11 = 1.4% Not at all important: 0 = 0%

No response: 4 = 0.5%

Recognition of the importance of foreign languages in the labour market was almost universal (over 98%) with special emphasis for the category of "extremely important" which received 52.8% of all opinions expressed. An educational background of a university or post-graduate level provided an "extremely important" rating of over 65% with less than 10% or less being allocated to "important" and below. This pattern was also true for all age groups, showing a slight decline with increase in age (from 60% at 26/35 down to 48.2% at 36/50 falling to 40.8% above 51 years of age), and strongest among students, professional people and company owners.

3.2. *Do you need to use a foreign language in your field of work?*

No: 488 = 61.6% Yes: 303 = 38.3% No Response: 1 = 0.1%

Among the respondents who answered negatively students dominate which contrasts with their recognition of the importance of foreign languages stated above. This can perhaps be explained by the fact that the student respondents were non-Faculty of Letters friends or acquaintances of the students who conducted the questionnaire. Zero positive responses were also provided by the "retired" and the "unemployed" categories. Also responding negatively were many unskilled workers, where only 19 (36.5%) responded positively and 33 (63.5%) responded negatively. A contrast exists here with "skilled workers" among whom 63.5% responded "yes". A positive response was more likely the more "professional" a respondent was; for example, among the category of "professionals" 125 out of 165 responded positively. The factor of age also provides some contrasting information: 67.7% say "yes" at age 26/35 (the peak) and this falls to 51.3% at 36/50 and 33.8% above the age of 51. However, perhaps the most startling contrast arises from the gender variable: 51.4% of men said "yes" whereas only 27.8% of women said the same. Language use at work among women is low. This compares to a figure of over 75% for the female population of the Modern Languages and Literature degree course at the Faculty of Letters in Porto.

3.3. *If Yes, which of the foreign languages below do you need to use?*

German: 29 = 9.5% Danish: 5 = 1.6% Spanish: 69 = 22.7% Finnish: 2 = 0.7%
French: 115 = 38.9% Greek: 0 = 0% English: 242 = 79.9% Italian: 16 = 5.3%
Dutch: 1 = 0.3% Swedish: 0 = 0% Other(s): 2 = 0.7% specify: Chinese

An almost constant numerical relationship of results exists here: English in first place, with approximately double that of French in second place, which in turn is approximately double that of Spanish in third place, which is also approximately double that of German in fourth place. These results could be seen as a reflection of the relative importance of commercial relationships, hence the greater significance of Spanish over German in this instance compared to the inversion of this situation at other points of the questionnaire. This is the only category in which Italian marks any presence again perhaps a result of eco-

conomic factors. The dominance of English here may also reflect the use of English as a "lingua franca" or contact language with countries other than the United Kingdom or Eire.

3.4. What use do you make of your first foreign language in your work?

For correspondence: 71 = 23.7% For consulting the Internet: 116 = 38.7%
For talking/telephoning: 166 = 55.3% For consulting publications: 101 = 33.7%
For producing documents/texts: 86 = 28.7% Others: Which? Information Technology: 7 = 2.3%

The results here assume significance in relation to the question of language skills which were considered in question 2.5 of this questionnaire. Namely that degrees of confidence were much higher when the skills required were receptive rather than productive. However, here, the highest frequency of use was for speaking and telephoning, precisely the second weakest skill area reported in question 2.5 (written production was the weakest). Also interesting is the fact that the Internet was more frequently used as an information resource than traditional publications, the Internet being very much a foreign language environment for native speakers of Portuguese.

3.5. How often do you make use of your first foreign language in your work (approximately)?

Always: 32 = 10.6% Frequently: 147 = 48.8% Rarely: 110 = 36.5% Never: 4 = 1.3% No response: 8 = 2.7%

While few respondents (10.6%) could claim to make constant use of their first foreign language at work it was also true that almost none (1.3%) were able to claim that their first foreign language was never of any use. Indeed, almost 50% stated that they used their first foreign language frequently at work. Therefore, while a clear majority of respondents did not require a foreign language in their work (61.6% in question 3.2) those that made use of this ability did so frequently and most usually for speaking and telephoning.

4. Socio-Cultural Context

4.1. To what extent does a knowledge of foreign languages improve your socio-cultural status?

A lot: 300 = 37.8% Quite a lot: 396 = 49.9% A little: 71 = 9.0% Not at all: 13 = 1.6% No response: 13 = 1.6%

In terms of improving one's socio-cultural level, the respondents were convinced of the importance of the role of foreign languages with just under 90% replying positively. Age seems not to be a factor here; the response figures for the "quite a lot" category are very similar across all age groups. When considering educational background, there is an approximately 10% jump in "very important" responses moving up each educational category, starting at 25% at primary level and finishing up at 52.4% among post-graduates. In terms of job/occupation, the combined figure of 93.1% for "very important" and "quite important" is a strong recognition of the socio-cultural factor in foreign language learning/knowledge. However in no single category did "very important" outweigh "quite important". Perhaps this was a question to which the respondents felt they should reply positively. It is also possible to imply the significance of two general factors: the increasingly global nature of the socio-cultural environment and the relative isolation of native speakers of Portuguese in terms of this process given the restricted geographical spread of the Portuguese speech community (compared to the high total number of speakers).

4.2. Do you use a foreign language in the context of your social life?

No: 308 = 38.9% Yes: 478 = 60.3% No Response: 6 = 0.8%

The balance of answers here needs to be seen in the light of the age factor. The fulcral point is the age of 35, below which the tendency is towards a positive answer and above which the tendency is towards a negative answer. Perhaps a question of definition also arises here as to what the respondents considered to be their social life, whether the concept was exclusive in the sense of implying direct contact with non-Portuguese speaking people or it had a wider interpretation.

4.3. If Yes, which of the languages below do you use?

German: 38 = 7.9% Danish: 3 = 0.6% Spanish: 89 = 18.4% Finnish: 2 = 0.4% French: 171 = 36% Greek: 1 = 0.2% English: 382 = 79.3% Italian: 19 = 3.9% Dutch: 3 = 0.6% Swedish: 0 = 0% Other(s): 1 = 0.2% specify: Serbo-Croat

The figures here correspond largely to those presented in question 3.3, related to the workplace, both in terms of ranking and in terms of percentages. The implication is that resident communities of foreign language speakers in Porto have comparable contact with the local population, but again, we should take into account the fact that English dominates through its dual role as the means of communication of both native speakers and second language users.

4.4. In what kind of situations?

Watching films: 345 = 71.3% Reading books/magazines: 282 = 58.3% Travelling: 245 = 50.6% Meeting tourists: 147 = 30.4% Surfing the Internet: 276 = 57% Socialising with foreigners: 222 = 45.9% Other: 8 = 1.7% What? Socialising with relatives

The most frequent use of a foreign language was the watching of films: this is a reflection of the local situation in which foreign language films are rarely dubbed into Portuguese (the exceptions being most often films produced for the juvenile market by Disney and Dreamworks) both in the context of television and the cinema itself. The lowest figure of 30.4% for contact with tourists may be surprising given that Portugal is considered a prime tourist location. However, the importance of tourism in the north of Portugal, and specifically in Porto, is much less than is the case for Lisbon and the Algarve. In any case, tourism in Porto focuses almost exclusively on the historic centre and the Port wine cellars on the opposite side of the River Douro which severely limits the local population's interaction with foreign visitors.

5. Europe

5.1. *How important is a knowledge of a foreign language to your sense of being a European citizen?*

Extremely important: 126 = 15.9% Very important: 221 = 27.9% Important: 248 = 31.3% Not very important: 120 = 15.1% Not at all important: 66 = 8.3% No response: 12 = 1.5%

In total 75.1% of respondents gave answers of "important" or above. This was a common pattern across all age groups. In addition, those respondents educated above degree level more often answered "extremely important". However, even though the distinctions between the categories "extremely important", "very important" and so on are consistent across all age groups (for example, the category of "very important": age 0/17:27.8%, age 18/25:28%, age 26/35: 27.7% and age 36/50: 26,7%) the exception is respondents over the age of 51 years; here the figure for "not at all important" is approximately double that of other age groups. The older generation did not "grow up with" the relatively recent notions of a European identity. This seems to function with age rather than gender as the figures for men and women are very even. The importance of educational background is much clearer where the combined figure for "extremely important" and "very important" only rises above 50 % for the university educated and postgraduate respondents. There seems to be a clear recognition that a "beyond local" perspective towards language is a contributory factor in a sense of being European. In the Eurobarometer survey 72% of all Europeans considered that learning a foreign language would be useful and 93% considered that it would be important for their children to learn a foreign language.

5.2 *Which languages do you most associate with the European Union?*

German: 349 = 44% Danish: 25 = 3.2% Spanish: 210 = 26.5% Finnish: 30 = 3.8% French: 574 = 72.5% Greek: 44 = 5.6% English: 719 = 90.7% Italian: 113 = 14.2% Dutch: 23 = 2.9% Portuguese: 217 = 27.4% Swedish: 19 = 2.4% No Response: 10

The very high levels of response for English and French were in some way predictable in the light of previous questions, but the appeal-

rance of Portuguese in third position is perhaps indicative of the way in which local people accept the dominant role of English and French in European affairs but also assert the importance of their own native language in the same context. It also reinforces the idea of a two-tier definition within the foreign languages where English and French stand apart from Spanish and German.

5.3. Do the institutions of the European Union need a single working language?

No: 452 = 57% Yes: 331 = 41.7% No Response: 9 = 1.3%

The answers represent a relatively even split between positive and negative. But the idea of a defensive attitude to one's native language also comes to light in this section, specifically among younger respondents. This resistance paradoxically increases with educational level (among postgraduates only 38.1% said "yes"). However, in terms of principal occupation, the influence of a large numbers of students may be considered decisive: 174 (64.2%) responded negatively and 93 (34.3%) responded positively. The same kind of imbalance is also discernible in the 18/25 age group where 208 (61.4%) responded negatively and 129 (38.1%) responded positively.

5.4. If Yes, which one of the languages below should be chosen?

German: 3 = 0.9% Danish: 0 = 0% Spanish: 2 = 0.6% Finnish: 0 = 0%
French: 23 = 6.8% Greek: 3 = 0.9% English: 257 = 75.6% Italian: 1 = 0.3%
Dutch: 0 = 0% Portuguese: 20 = 5.9% Swedish: 0 = 0% No response: 31 = 9.1% Other: 2 specify: Esperanto

The lack of any significant figures for languages other than Portuguese, French and English may be seen as corroborative evidence for the points raised in relation to question 5.2. The degree of dominance of English was clear-cut despite the semi-official joint division usually assumed in parallel with French within European institutions.

5.5. Has the fact of Porto being European Capital of Culture in 2001 led you to use foreign languages more frequently?

No: 577 = 72.9% Yes: 206 = 26% No Response: 10 = 1.1%

There is little variation in responses according to age, sex or educational background. Only one group appears with a positive percentage, that of shop assistants/trades people with 55% saying "yes" with the next highest figure being 35.7% for "Self-employed professionals". Perhaps the fact that this survey was conducted in May, prior to the tourist "high season" in Porto, goes some way to explaining the low frequency of use/contact reported here. It may well be that the Capital of Culture status did little to attract non-Portuguese speaking tourists on a year round basis. It can also be noted that while Porto was joint European Capital of Culture alongside Rotterdam there are no instances of Dutch obtaining significant results anywhere in the survey, this despite the existence of several joint cultural projects including, for example, the conversion of a downtown shopping street into a Dutch language shopping environment.

Maria Ellison / Nicolas Hurst (F.L.U.P.)

