5.º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

ACTAS

Propriedade: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Sede e Redacção: Via Panorâmica, s/n - 4150-564 PORTO, Portugal

DIRECÇÃO: **Isabel Galhano Rodrigues e Nicolas Hurst**

CORPO REDACTORIAL: Teresa Alegro, Maria del Carmen Arau Ribeiro, Francine Arroyo, Cristina Avelino, Olga Bottino, Judite Carecho, Carola Strobl, Veronique Delplancq, Konrad Ehlich, Francisco Espírito Santo, Maria Elisa Gomes da Costa, Eugenia Gonzalez, Luis Gouveia, Vicky Hartnack, Tom Grigg, Susan Howcroft, Belinda Maia, Gillian Owen Moreira, Roger Phillips, Joaquim Quadrado Gil, Belmiro Rego, Diana Silver

Os artigos publicados nesta Revista são da exclusiva responsabiliade científica dos seus autores

Depósito Legal Nº 184052/02

Composição e Impressão: Helvética - Artes Gráficas, Lda. - Fânzeres

5º ENCONTRO NACIONAL sobre o ENSINO das LÍNGUAS VIVAS no ENSINO SUPERIOR



Organização:
APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão

Teresa Alegre
Universidade de Aveiro

Esta comunicação gira em torno da tradução na sua vertente pedagógica, ou seja, o exercício da tradução, não como um fim em si, mas como um meio para desenvolver a competência linguística. Alguns interrogar-se-ão sobre a actualidade deste tema, pois a presença da LM (língua materna), ou melhor, o dilema da presença ou ausência da LM no ensino de LE (língua estrangeira) não constitui uma novidade. Desde há décadas que a didáctica das línguas estrangeiras se encontra marcada por diversas controvérsias, sendo uma delas precisamente o recurso a estratégias interlinguais.

A tradução marcou uma fase particular do ensino de línguas estrangeiras, na qual a língua não era vista como um meio de comunicação directa, mas antes como um veículo de transmissão cultural e de reflexão sobre a própria língua. Talvez por essa razão seja ainda difícil abordar a questão da tradução sem que nos venha à mente um ensino com base no texto escrito, de carácter literário ou filosófico.

A tradução pedagógica a que me refiro aqui insere-se num contexto moderno do ensino de línguas que entende a língua essencialmente como veículo de comunicação e de cultura, e que procura conciliar a proficiência com a reflexão linguística.

Numa primeira parte referir-me-ei ao actual contexto do ensino-aprendizagem que favorece novamente a presença da tradução; em seguida darei conta, em termos gerais, da presença, implícita ou explícita, do recurso à tradução em manuais de ensino do Alemão como LE dos anos 90; por fim, apresentarei alguns tipos de exercícios de tradução que podem ser realizados num contexto de aprendizagem da língua alemã.

O CONTEXTO ACTUAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Numa época em que o ensino-aprendizagem de LEs (línguas estrangeiras) é marcado por uma vertente intercultural e, simultaneamente, por um apelo às capacidades cognitivas dos aprendentes, novas perspectivas se abrem à presença da LM e da tradução na aula de LE.

Diversos autores — entre os quais Ladmiral (1981), Lavault (1985), Bausch/Weller (1981) ou Königs (1981) — focaram, nos anos 80, a importância do confronto linguístico na aprendizagem de LE e contribuiram para uma redefinição da tradução pedagógica, através de uma reflexão sobre a natureza da tradução, como actividade profissional. Por outras palavras, eles fomentaram a revalorização da tradução pedagógica, trazendo à superfície algumas das características da tradução em contexto real e sublinharam a utilidade prática de se saber traduzir de uma língua para a outra num contexto comunicativo.

Outros, como Stern (1992) ou Butzkamm (1993), que se centram numa perspectiva de ensino-aprendizagem, isto é, que não se ocupam especificamente das questões da tradução, defendem uma posição de equilíbrio entre estratégias intralinguais (ou seja, estratégias que se situam exclusivamente no plano da LE) e estratégias interlinguais (que integram a LM), em função dos objectivos da aprendizagem. Butzkamm (1993) — na sequência dos estudos de Dodson (1967) sobre o método bilingual — defende o recurso sistemático à tradução como forma de semantização, em níveis de iniciação à LE. Stern (1992) reflecte sobre possíveis vantagens e desvantagens de determinadas estratégias interlinguais, favorecendo de modo geral as técnicas que decorrem no sentido da LE para a LM e reservando para certas técnicas de tradução de LM para LE um papel restrito de reforço ou de confirmação de conhecimentos linguísticos já adquiridos através de estratégias intralinguais (cf.Stern 1992: 297).

Também em Portugal, alguns autores, como Alarcão (1991), Franco (1991) ou Andrade (1988, 1997), têm reflectido sobre esta temática, manifestando-se favoravelmente em relação à presença da LM na aula de LE e à tomada de consciência, por parte de professores e alunos, do papel que ela pode desempenhar na aprendizagem de LE.

Não me referirei, contudo, aos contributos particulares de cada um destes autores. Centrar-me-ei antes no surgimento de tendências no âmbito

da didáctica das línguas — em particular do Alemão como LE — que criam condições favoráveis à aceitação da LM[1] e à revalorização da tradução.

Uma dessas tendências consiste na actual valorização da aprendizagem consciente da LE, que se alia a um conhecimento explícito da língua, por oposição a teorias que valorizam a aprendizagem implícita, sem recurso à reflexão sobre o modo de funcionamento da língua. Alguns chegam mesmo a falar de uma *mentalistische Wende* ou de uma *kognitive Wende* (Götze 1994: 30; Gnutzmann/Königs 1995: 16s.; Thurmair 1997: 25) para caracterizarem esta perspectiva do ensino das línguas estrangeiras. Na base desta viragem está a teoria cognitiva, que interpreta a aprendizagem de segundas línguas como um processo cognitivo complexo (McLaughlin 1992), que envolve representações mentais da língua e a alteração e reestruturação dessas representações através do contacto com o novo sistema linguístico. De acordo com esta teoria, toda a aquisição de segundas língua é feita com base na LM ou nos sistemas de outras línguas previamente adquiridas. Em que medida pode então um ensino de base cognitiva favorecer o recurso à LM? Trata-se, no fundo, de explicitar, de tornar consciente um processo interno que inevitavelmente tem lugar no nosso cérebro, pelo menos em fases de iniciação. O confronto de determinados aspectos de LE com a LM, e vice-versa, justifica-se, a meu ver, em fases de reflexão sobre o modo de funcionamento da língua.

Por outro lado, os estudos sobre as estratégias de aprendizagem (Wenden/Rubin 1987) levam-nos a reconhecer a existência de diversos tipos de aprendizagem. Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira: se para uns é essencial uma análise da língua, para outros será mais importante uma abordagem intuitiva. Uma consequência justa da percepção dos diferentes estilos de aprendizagem será a diversificação das técnicas de ensino e uma procura de equilíbrio entre fases de reflexão sobre a língua e fases de automatização, entre fases essencialmente receptivas e fases de utilização activa da língua. Neste sentido, a tradução — ou os diversos tipos de exercícios que a constituem — podem contribuir para um alargamento das estratégias de ensino.

A abordagem intercultural, que procura ter em conta as necessidades específicas e as características de determinados grupos de aprendentes oriundos de um mesmo país ou de uma mesma cultura,

[1] Pelo menos em termos teóricos, já que em termos práticos ela nunca abandonou completamente a aula de LE.

estabelecendo uma ponte entre a cultura e a língua destes aprendentes e a cultura e a língua estrangeiras, contribui também para uma redefinição do papel da LM. Das consequências metodológicas deste conceito fazem parte, para além de uma revalorização da língua e da cultura maternas, o desenvolvimento das capacidades receptivas, nomeadamente de uma *Lesedidaktik*, na qual podemos integrar, com vantagem, exercícios de tradução de LE para LM. Neuner/Hunfeld (1990: 130) integram explicitamente o confronto linguístico dentro dos parâmetros desta abordagem, caracterizando-a da seguinte forma:

> *Das grundlegende Verfahren eines interkulturellen Deutschunterrichts ist der Vergleich vom Elementen, Einheiten und Strukturen der eigenen Kultur mit denen der Zielkultur. Das schließt den Sprachvergleich ausdrücklich mit ein!*

O confronto de culturas e de línguas complementa o ensino de base comunicativa, dando ênfase à situação particular de aprendizagem da LE em países nos quais a distância física e cultural ou a perspectiva remota de contacto directo com a língua alemã não justifica um ensino exclusivamente comunicativo. Convém, no entanto, frisar que, apesar de parte integrante da abordagem intercultural, o confronto linguístico raramente surge de uma forma explícita nos manuais que integram esta perspectiva.

Antes de nos referirmos à presença da LM em manuais de ensino do alemão como LE dos anos 90, gostaríamos de chamar a atenção para a distinção entre "recurso à LM" e "exercício de tradução", propriamente dito.

As expressões "recurso à LM" e "tradução pedagógica", que frequentemente encontramos na literatura referente a este tema, são por vezes utilizadas indistintamente, talvez porque a fronteira entre as duas é, por vezes, difícil de estabelecer. Quando um professor explica em português uma palavra que os alunos não conseguem entender, ou quando o professor pede a um aluno um equivalente em português, para se certificar de que a turma entendeu determinada palavra ou expressão em alemão, está simultaneamente a recorrer à LM e a fazer uso da tradução com fins pedagógicos. Contudo, se quisermos ser rigorosos, admitiremos que existem diversos graus de recurso à LM: desde a simples instrução de trabalho

dada na LM (o que não implica necessariamente a tradução), até ao exercício de tradução planeado previamente pelo professor, passando pelo comentário ou pela discussão de um aspecto particular da cultura ou da língua estrangeiras que o professor não pode ainda fazer na LE porque os alunos não a dominam suficientemente. Assim, porque não se recorre sempre à LM pelas mesmas razões, distinguiremos entre "recurso à LM", entendido aqui como uma forma de utilização pontual da LM ou da tradução, com o objectivo de superar uma dificuldade de compreensão ou de verificar essa mesma compreensão — que Andrade (1988), à semelhança de outros autores, designa por "tradução explicativa" —, e a "tradução pedagógica", que se refere aqui a um recurso consciente (pelo menos da parte do professor) à LM, através de um exercício de tradução (oral ou escrito, realizado para LM ou para LE) de uma unidade de sentido, numa acepção lata do termo.

Baseando-nos nesta distinção, podemos afirmar que a "tradução explicativa" ou o "recurso à LM" é habitualmente aceite e utilizado pelos professores de alemão e pelos alunos dos níveis de iniciação. A sistematização de determinada regra linguística, sobretudo quando ela é resultado de um processo indutivo, também é feita muitas vezes através da LM, dando-se desta forma ao aprendente a possibilidade de reflectir sobre o sistema da LE e, inclusivamente, de o confrontar com outros sistemas conhecidos, como o da LM ou de outras LEs. Certamente que o recurso à LM varia consoante a competência linguística dos alunos e do professor, mas está presente nas aulas de língua alemã.

No que diz respeito à presença da tradução pedagógica, a situação é mais difícil de avaliar. Se nos cingirmos primeiro ao ensino secundário e nos basearmos nos programas oficiais, não encontraremos nenhuma referência concreta ao exercício da tradução, mas apenas uma vaga alusão à valorização do "*contributo da experiência de aprendizagem da língua materna*" em fases de reflexão sobre o "*modo de funcionamento da língua alemã*" (DGEBES 1991: 28). Em relação ao ensino superior, não há dados suficientes para podermos apreciar de forma rigorosa a presença da tradução, mas, tendo em conta que uma grande parte dos leitores são falantes nativos e que nem todos dominam a língua portuguesa, é pouco provável que a tradução desempenhe um papel relevante como estratégia de ensino.

Alguns manuais de ensino do Alemão como LE

Passando agora à apreciação de alguns manuais de ensino, considero pertinente distinguir entre aqueles que são pensados para o ensino do Alemão em Portugal, nomeadamente para o ensino secundário, e que estão organizados de acordo com os programas oficiais de ensino, e os manuais concebidos para o ensino da língua alemã em qualquer parte do mundo. Os primeiros podem, em princípio, atender às necessidades específicas do aluno português e recorrer ao confronto directo entre a cultura e a língua dos países de expressão alemã e a cultura e a língua portuguesas. Os segundos terão necessariamente que recorrer a estratégias mais gerais se pretenderem abarcar um universo de aprendentes mais vasto, não se podendo cingir ao contraste com uma outra cultura em particular.

De entre o primeiro grupo de manuais seleccionei três dos mais conhecidos entre os professores portugueses[2]: *Viel Spaß!* (Murta 1996), *Treffpunkt* (da Torre et al. 1997) e *Deutsch? Aber ja!* (Franco et al. 1997).

Apesar de apenas um deles — *Deutsch? Aber ja!* 2 Guia do professor (Franco et al. 1997: 3) — referir explicitamente que vários temas são abordados segundo uma perspectiva intercultural, todos eles apresentam determinados aspectos culturais, no sentido de *Landeskunde* (festas tradicionais, hábitos do quotidiano, férias, instituições), e remetem o aluno para aspectos semelhantes em Portugal. O manual *Viel Spaß! Niveau 1* centra-se nas festas tradicionais: o Natal (Murta 1996: 86s.) e no dia de S.Martinho (*ibid.*: 121s.). O manual *Treffpunkt 10* remete pontualmente para diferentes convenções sociais[3] e para situações de contacto entre cidadãos portugueses e cidadãos de países de expressão alemã (da Torre et al. 1997: 210, 323). O manual *Deutsch? Aber ja!* recorre de uma forma sistemática à LM para explicar o vocabulário contido nas unidades, distinguindo-se assim dos outros dois que não utilizam explicitamente a LM. Algumas palavras são explicadas através de sinónimos em alemão, outras são traduzidas para português. Para além disto, o *item* "*intercultura*" surge em diversas unidades e abrange vários tópicos, desde "*viagens de férias na Alemanha, Áustria, Suiça e Portugal*" até à comparação entre o

[2] Chamo a atenção para o facto de esta ser apenas uma intuição baseada no contacto que tenho tido com professores de Alemão no âmbito dos estágios pedagógicos.

[3] Por exemplo, as formas de cumprimentar em Portugal e na Alemanha (da Torre et al. 1997: 98).

sistema escolar alemão e o português. Sobre estes aspectos não é feita uma comparação explícita entre os vários países, mas o confronto de realidades é sugerido através de instruções do tipo "*Vergleichen Sie das deutsche mit dem portugiesischen Schulsystem*" (Franco et al. 1997: 111).

Podemos afirmar que estes três manuais têm em conta, de um modo geral, o contexto de aprendizagem português e remetem pontualmente para as experiências dos alunos; no entanto, nenhum deles aponta directamente para o conhecimento dos aprendentes sobre a sua LM nem para o confronto entre o sistema de regras gramaticais (ou outras) do Português e do Alemão[4]. Provavelmente os autores destes manuais não sentem necessidade de especificar numa obra deste género aspectos contrastantes entre a língua alemã e a portuguesa[5], deixando esta opção aos próprios professores. Penso, no entanto, que a inclusão de comentários específicos sobre certas diferenças e semelhanças do funcionamento das duas línguas contribuiria para a sensibilização dos alunos e dos próprios professores para estas questões.

Vejamos agora o que se passa com alguns manuais estrangeiros. Devido à limitação já referida deste tipo de manuais, que não se destinam exclusivamente aos aprendentes oriundos de determinada cultura, mas que procuram abranger uma camada mais vasta de aprendentes, são poucos os que contornam explicitamente essa dificuldade de uma forma imaginativa. Seleccionei os manuais *Sprachbrücke* (1987) e *SOWIESO* (1995), que seguem abertamente uma perspectiva intercultural, uma perspectiva reflexiva e que são concebidos para o ensino da língua alemã no estrangeiro. Para além destes, referirei ainda uma outra obra que se destina essencialmente ao trabalho autónomo por parte do aprendente e que é pensado para um nível médio de conhecimentos (ao contrário dos dois primeiros, que se destinam à iniciação): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. As razões desta opção residem no facto de esta obra procurar estabelecer expressamente uma ligação entre a língua alemã e a LM do aprendente.

O manual *Sprachbrücke* apresenta, no livro de apoio para o professor, uma concepção intercultural. Tal como os autores afirmam, a língua a

[4] Um excepção constitui a chamada de atenção no manual *Treffpunkt 3* (da Torre 1996: 333) para o facto de não se poder, muitas vezes, estabelecer um paralelo entre verbos em alemão que pedem um determinado caso (acusativo ou dativo, por exemplo) e os verbos em português. Subentende-se aqui que se trata do complemento directo e indirecto em português. No entanto, este recurso ao confronto com o conhecimento da LM constitui uma excepção nesta série de manuais.

[5] Ou estão condicionados por outro tipo de critérios.

aprender deverá constituir uma ponte que permita o acesso à nova cultura, partindo do conhecido para o desconhecido, ou seja da língua e cultura maternas para a língua e cultura estrangeiras (Rall et al 1990: 11). A utilização da LM não é tida como um tabu; antes pelo contrário, ela é solicitada sempre que se trata de confrontar determinadas particularidades linguísticas ou de discutir determinados temas de uma forma mais profunda. A obra recorre sistematicamente ao confronto de hábitos, convenções sociais e características culturais, como sejam as formas de cumprimentar, os hábitos alimentares, a habitação, entre outros. Para além deste confronto cultural geral, o manual contempla algumas particularidades da língua alemã a nível semântico e sintáctico, remetendo sempre para a tradução dessas palavras ou expressões para a LM. É o caso, por exemplo, de fenómenos de polissemia como "*Uhr* - horas" e "*Uhr* - relógio", ou da distinção entre *Stunde* e *Uhr*, que podem não encontrar correspondência em outras línguas. O exercício da tradução não se limita, contudo, à palavra ou à expressão; a tradução de pequenos textos, na sua maioria textos líricos, tem como função despertar a sensibilidade linguística do aprendente e desenvolver nele a capacidade de traduzir. É de sublinhar que este manual é um dos poucos que inclui a tradução como uma quinta capacidade-base a desenvolver.

O manual *SOWIESO* remete também para a LM dos aprendentes, em particular quando são introduzidos temas novos ou quando se procede à reflexão sobre a língua. As instruções referentes à utilização da LM surgem em particular no livro do professor e revelam uma atitude flexível em relação à sua utilização — "*die Einsprachigkeit des Unterrichts ist für uns das Ziel, aber kein Dogma. Wo es dem bewußten Lernen und der Selbstbestimmung der Lernenden über ihren Lernprozeß dient, halten wir — in klar abgegrenzenten Unterrichtsphasen — den Gebrauch der Muttersprache zunächst für sinnvoll.*" (Funk/Koenig 1995: 50). A presença da LM surge em contextos tão diversos como a reflexão gramatical sobre a morfologia do artigo definido em alemão; o confronto entre as convenções postais de indicação do nome e morada do remetente; a terminologia gramatical; a simbologia animal; formas de realce e acentuação na frase ou a utilização de dicionários unilingues e bilingues. O exercício da tradução não surge de uma forma evidente, mas está implícito em algumas indicações de trabalho, como por exemplo na preparação de diálogos, para a qual os autores sugerem a elaboração de tópicos na LM para posterior realização

de diálogos em alemão, sugerindo-se assim uma forma livre de tradução de LM para LE. No manual *SOWIESO* (nível 2) surge mesmo um breve exercício de tradução de LM (ou melhor de diversas línguas, uma das quais poderá corresponder à LM do aprendente) para a língua alemã. Este exercício insere-se na exercitação do discurso indirecto e consiste na reprodução/tradução em discurso indirecto de frases tão simples como "*Nous sommes français.*" — "*Sie sagen, daß...*".

Por aquilo que nos foi dado observar, consideramos que este manual procura integrar de uma forma significativa a LM na aprendizagem da LE. Embora não chegando a tematizar (de uma forma tão clara como o manual *Sprachbrücke*) a problemática da tradução (talvez por se dirigir a um público mais jovem), *SOWIESO* sensibiliza professores e alunos para a presença da LM.

Por último observaremos a integração de exercícios de tradução, juntamente com outro tipo de exercícios como o da transformação de frases ou da correcção de erros, numa obra que se destina a aprendentes de nível intermédio e superior que queiram consolidar os seus conhecimentos gramaticais. A obra *Grammatik mit Sinn und Verstand* conduz o aprendente através de uma progressão que tem início no texto, passa para a exemplificação e sistematização de regras e chega por fim à exercitação das estruturas. É nesta última fase que surge, por vezes, o recurso à tradução para LM. Nesta obra, encontramos desde o confronto implícito com a LM, através de comentários dos autores sugerindo que determinados fenómenos gramaticais são comuns a outras línguas ou, pelo contrário, que diferem de outras línguas (cf. Rug/Tomaszewski 1993: 65, 93), até exercícios explícitos de tradução de palavras ou de frases (cf. Rug/ Tomaszewski 1993: 188, 246), com o intuito de prevenir ou de chamar a atenção para possíveis erros de interferência.

Estas são algumas das formas encontradas pelos autores de manuais que se destinam a um público heterogéneo para integrarem a LM dos aprendentes na aprendizagem da língua alemã, sem contudo se referirem em particular a alguma dessas línguas. Neste aspecto, considero que estes manuais estrangeiros conseguem levar mais longe a integração da LM dos aprendentes do que os manuais portugueses, cujo contexto linguístico, em princípio, oferece melhores condições para o fazer. Apesar de não se destinarem a um único grupo de aprendentes, estes manuais alemães revelam uma maior preocupação com o confronto com a LM do que certos manuais nacionais.

Exercícios de tradução pedagógica

Após esta referência aos manuais, que ilustrou algumas das possibilidades do exercício da tradução, passo agora a referir-me concretamente a alguns exercícios da tradução pedagógica que têm, na minha opinião, um papel especial na consciencialização de estruturas do alemão como LE e na explicitação de um confronto com a LM que decorre, muitas vezes, apenas como um processo interno, não verbalizado pelos aprendentes.

Antes de passar concretamente aos exemplos, gostaria de salientar algumas das diferenças que podemos estabelecer entre as características da tradução profissional e da tradução pedagógica, que nos ajudam a entender melhor o que está em causa no exercício da tradução:

Tradução profissional	Tradução pedagógica
— ênfase na tradução como produto	— ênfase na tradução como processo
— trabalho (normalmente) individual	— trabalho (normalmente) realizado em grupo
— a selecção do texto é feita com base em critérios profissionais	— a selecção do texto é feita com base em critérios didácticos (linguísticos / culturais)
— o texto é traduzido na íntegra	— de um texto podemos seleccionar partes
— o tradutor raramente recebe as reacções do leitor	— as traduções são discutidas em conjunto
— a tradução realiza-se da LE para a LM	— a tradução pode ocorrer em diversos sentidos: LE — LM LM — LE LE — LM — LE

— tradução interpretativa	— possibilidade de recurso a outro tipo de tradução (por ex.: trad. palavra a palavra; trad. interlinear)
— actividade sistemática e isolada de outro tipo de actividades	— actividade linguística integrada em outras actividades de aprendizagem da língua

Através desta caracterização apercebermo-nos de que a tradução pedagógica representa uma forma de diversificação de estratégias de reflexão sobre a língua. O exercício da tradução está, neste contexto, relacionado com o desenvolvimento de um espírito inquisitivo sobre a língua, ou melhor, sobre as línguas.

De seguida, exemplificarei de forma sucinta alguns tipos de exercícios de tradução realizados de LE para LM:

* Exercícios contrastivos / confrontativos — tradução de palavras, expressões e frases isoladas de LE para LM, com o objectivo de chamar a atenção para divergêngias de sentido, de estrutura morfo-sintáctica ou de nível funcional-pragmático entre as duas línguas. Um tema que suscita a participação activa dos alunos no confronto linguístico é, por exemplo, a tradução de expressões fixas em alemão. O verbo auxiliar utilizado nem sempre encontra uma correspondência directa na língua portuguesa (anexo 1). Exercícios deste género podem ser utilizados em todos os níveis de língua, desde que se adequem as estruturas ou o vocabulário escolhido aos conhecimentos dos alunos.

* Tradução de texto ou de parte de um texto, com o objectivo de aprofundar a compreensão, ou de identificar estruturas gramaticais que dificultam a compreensão (anexo 2).

O exercício da tradução deve surgir após uma fase de preparação e de compreensão textual global. Tendo em conta que a tradução de textos é uma actividade que absorve tempo, é necessário ter em atenção a dimensão e o grau de dificuldade do texto.

Faseamento:

- Compreensão global do texto (trabalho individual)

- Exploração do texto, verificação da compreensão (grande grupo)
- Compreensão detalhada do passo a traduzir (trabalho em pequenos grupos)
- Tradução do passo, com auxílio do dicionário (bilingue ou unilingue) e registo das traduções em acetato (trabalho em pequenos grupos)
- Confronto e discussão das diversas traduções (em grande grupo).

* Retradução — tradução de um texto, ou de um passo de um texto, de LE para LM e novamente para LE. As duas operações de tradução podem ser realizadas pelos mesmos alunos ou por alunos diferentes, o objectivo principal é a comparação dos dois textos em LE e a chamada de atenção para as assimetrias entre as duas línguas (anexo 3).

Bibliografia

Alarcão, I.: "Reflexões em Redor do Misterioso Processo de Desenvolvimento / Aprendizagem de uma Língua Estrangeira" in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Nº 4, Janeiro de 1991, 81-85

Bausch, K.-R. / Weller, F.-R. (Hrsg.): *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1981

Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, 2ª ed.,Tübingen, Francke, 1993

D.G.E.B.S.: *Programas de Língua Estrangeira. Alemão. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Ministério da Educação, 1991

Da Torre, C. / Braga, I.: *Treffpunkt 10*, Lisboa, Lisboa Editora, 1997

Da Torre: *Treffpunkt 3*, Lisboa, Lisboa Editora, 1996

Dodson, C.J.: *Language Teaching and the Bilingual Method*, London, Pitman, 1967

Franco, I. / Vilela, M. / Lapa, C.: *Deutsch? Aber ja! 2*, Porto, Porto Editora, 1997

Gnutzmann, C. / Königs, F.G.: "Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung" in C. Gnutzmann / F. G. Königs, *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen, Narr, 1995, 11-26

Götze, L.: "Grammatik" in Kast, B. / Neuner, G., *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin, Langenscheidt, 1994

Königs, F. G.: "Übersetzung und Fremdsprachenunterricht - vereinbar oder unvereinbar?" in K.-R. Bausch / F.-R. Weller (Hrsg.),*Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1981, 203-216

Ladmiral, J.-R.: "Pour la traduction dans l'enseignement des langues: <Version> moderne des humanités", in K.-R. Bausch / F.-R. Weller (Hrsg.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1981, 217-232

Lavaut, E.: *Fonctions de la Traduction en Didactique des Langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier Érudition, 1985

McLaughlin, B.:*Theories of Second Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987

Murta, M.:*Viel Spaß! Niveau 1*, Porto, Porto Editora, 1996

Neuner, G. / Hunfeld, H.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin, Langenscheidt, 1990

Rug, W./ Tomaszewski, A.: *Grammatik mit Sinn und Verstand*, München, Klett Edition Deutsch, 1993

Stern, H.H.: *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1992

Thurmair, M.: "Nicht ohne meine Grammatik!", in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 1997, 25-45

Wenden, A. / Rubin, J (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*, s.l., Prentice Hall International, 1987

ANEXO 1

Exercício extraído de Rug, W. / Tomaszewski, A.: *Grammatik mit Sinn und Verstand*, München, Klett, 1993, 16 (sublinhados nossos)

Teil des Prädikats

Haben, sein, werden sind oft Teil des Prädikats; sie helfen, einen verbalen Ausdruck zu bilden. Diese Ausdrücke haben eine feste idiomatische Form und müssen wie Verben gelernt werden.

Lesen Sie die Beispielsätze und die Liste; finden Sie weitere Ausdrücke; suchen Sie Synonyme und Entsprechungen in Ihrer Sprache.

Warum *bist* du denn so *ungeduldig*?
Ich wollte *glücklich werden*.
Aber dann bin ich *Lehrerin geworden*.
Sind Sie etwa *krank*?
Du *hast sie* wohl *nicht mehr alle*?

haben	Hunger haben	Durst haben
	Geburtstag haben	Sorgen haben
	Magenschmerzen haben	Fieber haben
	Geduld haben	lange Haare haben
	die Nase voll haben	frei haben
sein	krank sein	frei sein
	verheiratet sein	arm sein
	aus sein	weg sein
	los sein	Sozialist sein
werden	krank werden	teuer werden
	kalt werden	Vater werden
	spannend werden	verrückt werden
	alt werden	Ingenieur werden

ANEXO 2

Einkaufsbummel ohne Lärm und Abgas

Drei deutsche Städte haben eine autofreie Innenstadt: Lübeck, Aachen und Erfurt. An ein oder zwei Tagen in der Woche jedenfalls.

Die Hansestadt hat eine der schönsten Altstädte. Trotz Bombardements im Zweiten Weltkrieg blieb die etwa einen Quadratkilometer große Fläche auf einer Insel weitgehend unversehrt. Etwa 1000 denkmalgeschützte Häuser und ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz veranlaßten die UNESCO 1988, Lübecks Altstadt in die Liste der Weltkulturgüter aufzunehmen. Grund genug für die Bürgerschaft, den Straßenverkehr zurückzudrängen.

Vor rund zwei Jahren gingen die Räte noch weiter: An Samstagen und Sonntagen müssen Autos zwischen 10 und 18 Uhr draußen bleiben.

Die Städte **Aachen und Erfurt** hingegen wollen Einwohnern wie Besuchern an jedem Samstag einen „Einkaufsbummel ohne Lärm und Abgase" bieten. Seit Oktober 1991 ist Aachens Innenstadt zwischen 10 und 15 Uhr gesperrt (langer Samstag zwischen 10 bis 17 Uhr).

Im thüringischen Erfurt wurde der autofreie Tag in der Vorweihnachtszeit des vergangegen Jahres erprobt und soll in diesem Jahr auf alle Samstage ausgedehnt werden.

Um zu erkunden, wie die autofreie Innenstadt bei den Bürgern ankommt, ließen die Lübecker Stadtväter drei Befragungen vornehmen. Ergebnis: 85 Prozent gaben der autofreien Altstadt die Bewertung „sehr gut" oder „gut", weniger als fünf Prozent lehnten den Versuch ab. Der Einzelhandel erlitt nach einer Studie der Industrie- und Handelskammer keine Umsatzeinbußen.



STATT AUTOS Fahrräder: Parkplatznot inbegriffen

FOCUS 11/1933, 5.29 Fotos: Aspect, G. U. Baranski, Contrast Press, M. Dannemann, N. Lerset, A. Pentos, Zertenspregel, opa

Etwa 1000 denkmalgeschütze Häuser und ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz veranlaßten die UNESCO 1988, Lübecks Altstadt in die Liste der Weltkulturgüter aufzunehmen

TRADUÇÃO (Grupo 1)

Cerca de 1000 monumentos protegidos e um na sua forma original, ligados, em grande parte, com redes de estradas, levaram a Unesco a incluir a zona antiga de Lübeck na lista dos bens do património mundial, em 1988.

TRADUÇÃO (Grupo 2)
Aproximadamente 1000 monumentos são considerados património nacional e a maior parte da rede viária é conservada na sua forma mais primitiva levando a UNESCO em 1988, a incluir na lista como um bem do Património Mundial a cidade antiga de Lübeck.

TRADUÇÃO (Grupo 3)
Foi exigido à UNESCO em 1988 que aproximadamente 1000 monumentos protegidos na parte antiga de Lübeck, alguns na sua forma original, fossem incluídos na lista de património mundial, mantendo-se em grande parte as redes de estradas existentes.

TRADUÇÃO (Grupo 4)
Cerca de mil casas pertencentes ao património e uma rede de estradas, mantida, em grande parte, na sua forma original, levaram a UNESCO, em 1988, a incluir a cidade antiga de Lübeck na lista dos bens do património mundial.

COMENTÁRIO:

A principal dificuldade reside da identificação e compreensão da moldura nominal "ein ... Straßennetz". Esta estrutura pode ser através da tradução:

...ein	Straßennetz...
...uma	*rede viária...*
...ein	erhaltenes Straßennetz...
...uma	*rede viária conservada...*
...ein	weitgehend erhaltenes Straßennetz...
...uma	*rede viária praticamente conservada...*
...ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz...	
...uma	*rede viária praticamente conservada na sua forma original...*

ANEXO 3

Frase extraída de um texto autêntico, previamente trabalhado com os alunos.

Wie die 11jährige Hamburgerin Eugenia Tseggelidis machen bereits mehr als 5000 Jugendliche bei "Greenteams" — den neuen Jugendgruppen von "Greenpeace" — mit.

TRADUÇÃO
Assim como Eugenia Tseggelidis, uma jovem de 11anos de Hamburgo, mais de 5000 jovens participam nos "Geenteams" — os novos grupos juvenis da Greenpeace.

Exemplos de algumas das retraduções realizadas individualmente:
RETRADUÇÃO 1
Wie eine elfjahrig Hamburgerin, Eugenia Tseggelidis, machen mehr als 5000 Jugendlichen in Greenteams — die neuen jugendlichen Gruppen aus Greenpeace — mit.

RETRADUÇÃO 2
Wie Eugenia Tseggelidis, eine elfte jährige Hamburgerin, als mehr 5000 Jungen machen jetzt in den "Greenteams" mit — die neuen Jungen Gruppen von "Greenpeace".
....

CORRECÇÃO (A frase e os sintagmas com erros são inspirados nos erros dos alunos.)

Kreuzen Sie die richtige Übersetzung an!

1.
- Wie Eugenia Tseggelidis eine 11jährige Hamburgerin...
- Wie Eugenia Tseggelidis, ein Mädchen, elf Jahre alt, aus Hamburg...
- Wie die 11jährige Hamburgerin Eugenia Tseggelidis...

2. Warum ist dieser Satz falsch?
- Wie die 11jährige Hamburgerin Eugenia Tseggelidis, mehr als 5000 Jugendliche machen bei den Greenteams mit.

Using music lyrics in language teaching: An evaluation of songbook for english

María del Carmen Arau Ribeiro
Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Guarda

Having used songs for language teaching in the classroom over the entire decade, I decided, this year, to compile, re-edit, and issue a Songbook for English for students' use outside of the classroom. In this presentation, I will provide an assessment of this language learning activity, based on student evaluations and on my own findings. From both a pedagogical and a professional perspective, this project has much to contribute to our understanding of the benefits of individual learning activities and how these can, in turn, affect the classroom environment and, consequently, the act of learning itself.

In this final decade of the century, it is safe to affirm that the teaching community, in general, has come to accept the use of fun and games in the classroom as more than just "fun and games". Still, although these activities are unanimously embraced and encouraged at the K-12 level, I have found their inclusion as a teaching technique to be largely rejected at the university level in Portugal. I would like to share with you my experience with using song "in a package" as a learning tool with students in a course of content-based English, as part of the *bacharel* degree for Administrative Secretaries at the Politechnic Institute in Guarda.

Briefly, the Songbook for English is a compilation of songs of my selection and preparation, based on cultural, functional, syntactic, lexical, and phonological interests for learning English. In many cases, the songs and the corresponding activities serve to supplement an area that has been previously developed, but at other times, they introduce new notions. What is new and unusual, to the best of my knowledge, is that the Songbook was prepared for use out of the classroom.

I would like to raise several issues before beginning the evaluation of the project. First, the inclusion of such a tool is largely predicated on my vision of content-based English as not worlds apart from a General English language course. In my ESP classes, in the Secretarial degree at hand, in

the degree for technical salespersons and in the Topographical Engineering degree, what primarily differs is the *application and use* of language in specific content areas and their consequent lexical and semantic notions, which provides a focus for material selection. This focus can be applied on an as-needed basis, meaning that it need not always be present. Applying this to song, we see that the reggae tune, "You Can Get It If You Really Want" by Jimmy Cliff, can be used for its motivational effect or for setting goals in a general learning environment, while Peter, Paul and Mary's "Leavin' on a Jet Plane" could be linked to a functional unit on travel.

Second, listening is an essential skill area which deserves to be taught and needs to be learned. Listening, the process of receiving, attending to, and assigning meaning to aural stimuli and a complex, problem-solving skill is the basic mechanism through which rules of the language are internalized, and "the medium through which much significant cultural information is conveyed" (Scarcella and Oxford: 139). Many current researchers have encouraged us to refrain from thinking of listening as only an enabling skill.

Third, listening to songs is an undeniable component of listening as a language skill. Focusing attention in listening is essential. Listening to music can make an important contribution since music helps to enhance the attention span (Scarcella and Oxford: 147). Music can also contribute to a higher rate of intake, not to be confused with input. Due to the difference between available stimuli and what the learners actually take into their consciousness, music can contribute to the creation of intake. This may include the images, rhyming, color patterns, and physical motion often induced through music. And while memorization is an important strategy in language learning, perhaps both the usable composite images created through songs and the stretches of language that can be learned by heart should also contribute to meaningful intake.

When listening to spontaneous speech, learners further encounter natural speech phenomena like reformulation, redundancy, hesitation, and topic changing (Harmer: 212). While it is true that not all of these phenomena may be found in song, some of them can be found, notably the first two clarifying techniques, although in songs, we tend not to think of these as more than simple repetition. As teachers of listening, it is our job to help students work through natural speech phenomena to find the main meaning; in songs, the main meaning is more readily available, so students may not

need as much assistance in listening to this medium. But the disembodied quality of a singer's voice, like listening in on a telephone conversation, is devoid of kinesics, the body language we very often rely upon in not just L2 but L1 as well! The lack of evident kinesics would seem to require stronger discrete listening skills where songs are concerned. Listening to music provides an opportunity to listen for understanding rather than for speaking (Scarcella and Oxford: 139).

Fourth, songs can be an important conveyor of culture in language. Scarcella and Oxford (1992: 189-190) have called music "an international language all of its own... (which) can lead students into a better understanding of English. (It is) culture... used as content, not just as an explainer of content or as a playful diversion for 'real' language work" while Bowen, Madsen and Hilferty (1985: 127) state that "one activity that bears fruit... is acquaintance with popular literature... (which) brings the student a little closer to the culture". Listening to music is certainly more than simply hearing music; it is an L2 area in which teachers can provide much needed assistance.

Fifth, singing is an ideal way to connect all the language skill areas. Listening to songs is seldom a static, receptive skill because even when learners do not choose to sing along, the tune will stick with them or feet will tap to the rhythm. In other cases, listening to songs <u>does</u> enable, as when learners incorporate phrases, expressions, or vocabulary learned through lyrics into their speaking, writing or reading skills. Reading skills are tapped through preview and discussion questions and transcribed lyrics, while writing proficiency can be extended through brainstorming and editorial suggestions. Spelling is developed through close examination of the lyrics while speaking (and pronunciation) proficiency is developed through pre- and post-discussions as well as singing along, because "the rhythms learned along with... songs are usually valid examples of the suprasegmental elements in the language" (Bowen, Madsen and Hilferty: 127). And because song helps to lower the affective filter in listening, other related language areas may become intake more easily.

Finally, I <u>do</u> defend the use of song (and poetry, games, role-play, drama, and so on) at learning levels beyond high school. Music, regardless of the listener's age, is commonly seen as a form of relaxation; due to this view, in part, listening to music can be a positive learning aid. And after all I have just stated on its behalf, why should students of higher learning be

denied such a benefit? Music, included overtly in the curriculum, offers an unexpected variety in the teaching-learning continuum. Moreover, our students, while growing, exploring and trying to understand their place in a confusing world, often identify closely with songs, being that they cover the realm of human emotions and experience.

Then why move this activity out of the classroom when it is so beneficial? Traditionally, it has been shown that learners spend an extensive amount of time listening in the classroom (some cynically refer to this as "bench time"); so why not move the Songbook for English, yet another listening task, OUT of the classroom? This step would provide more time to expand on and integrate this learning tool in other effective communicative ways IN the classroom.

Furthermore, as previously pointed out, the main meaning of a well-chosen song may be less camouflaged by distracting natural speech phenomena, and thus, may be the easier of listening activities for a student to manage without direct teacher involvement.

And rather than "abandoning" the learners, the music project at-home actually allows the teacher to extend learner contact hours with the target language, much like the weekly composition or working on the Internet. Then, as learners are likely to teach and impress their friends and family by singing along with songs, their pride and interest in the language will tend to grow. And given that EFL learners may perceive or truly face limited immediate opportunities to use English, enlarging the environment of the target culture is an appreciated plus.

In light of the fact that our students listen to music for enjoyment on a regular basis, this seems a logical source to tap for learning. In using the Songbook for English, a student at home can listen to an item repeatedly without exposing any lack of success that could be potentially embarrassing. Transcribed lyrics also seem to contribute to a "democratization" of music in the sense that weaker learners gain access to understanding previously available only to the "elite" or stronger language learners.

One objective of bringing music INTO the classroom is related to reducing the affective filter. Taking it OUT of the classroom, but labeling it "required work" changes the perspective on both the part of the learners and that of the teacher. As teachers, we must ask ourselves, "Do we lose the positive effect of lowering the affective filter by thus removing the cause from the classroom?" In my experience, the response is an emphatic "no".

My students expressed their appreciation for this significantly different material for learning in various overt manners:

- commenting on enjoying the activity;
- being willing to evaluate their experience, the songs and activities;
- telling of how they taught their friends and family members;
- dropping lines from the songs into conversation and writing;
- coming to class humming the tunes and positively motivated.

Although many other factors contribute to a positive learning atmosphere in the classroom, I do not doubt that the Songbook has been one. Compiling the previously separate songs creates a "project" which students then look forward to completing, a "page turner". An unusual homework assignment, it entails numerous useful life skills such as organizing and planning ahead to meet a deadline, possibly cooperating with a workgroup, and a myriad of other necessary skills.

However, I must point out that the extent to which students benefit from this at-home exercise can only be measured indirectly. The reaction and feeling cannot be gauged on the spot because the moment of contact is removed from the sphere of classroom influence. Conversations, follow-up texts, tests, and activities can be employed in the search for immediate results, but the flavor is different. Teachers using this project forego to possibility of convincing students that it is worthwhile and must leave it "up to the students" to judge, enjoy, and find their own ways.

Overal, using the Songbook, and other such editions, encourages interaction with the material, not rote copying or transfer of words or sentences. Because it functions in ways that go beyond filling in the blanks, it exercises many thinking modalities and solicits socio-cultural growth and expansion on the part of the learner. By securing several different approaches to using songs, the compendium of sixteen melodies translates into a rich source of language knowledge, with learning occurring through discovery, in a place where the learner is in absolute control.

Using songs as a teaching tool requires extensive preparation, especially when moved out of the classroom. Song selection, which is just the beginning, can be based on lexical, syntactic, functional and/or cultural topics. I further recommend that issues such as vocal range, instrumentation, and musical arrangement be attended to. The song must be

transcribed or, with any luck, the jacket cover will include lyrics. Just as a warm-up is common in the classroom, songs need a good lead-in or pre-activity, which can include brainstorming relevant concepts, listing or mapping vocabulary (many of these techniques were discussed in a workshop at the 4º ENELESP, where Prof. Walter Best and I showed how students really seem to want to engage in these activities which then create positive learning habits), and stimulating background knowledge, including the historical background (of the song, artist, or the cultural topic), a recapitulation of an area of linguistic competence, or the relevance of the song in the context of the class or world concerns. Let me point out that it is no less important for the teacher to create expectations and enthusiasm for the task where listening to songs is concerned.

The challenge in creating listening activities is, perhaps, to design tasks of listening for perception as well as comprehension of meaning (Oxford: 71). Listening for perception, for example, can be achieved through taking notes and dictation, while comprehension is exercised in summarizing and highlighting parts of the song. Listening activities can further include objectives of confirming expectations, finding specific information, carrying out a communicative task, and reaching a general understanding (Harmer: 212). Techniques I have learned and employed in Songbook include:

- completion exercises
- cultural/social background
- similes and metaphors
- other grammatical features
- vocabulary
- phonological features.

I have also included the identification and use of the following:

- paraphrasing
- error identification
- synonyms, antonyms, and homonyms.

Completion activities, when guessed at prior to listening, require use of discourse competence by which the students test hypotheses in a top-down process, recognizing that the purpose of a CLOZE can vary according to structure or function desired, or be simply random.

Back in the classroom, I have used techniques including:

- lyric dictation
- writing or modifying lyrics
- journalism
- debating
- summarizing
- discussion sessions
- singalongs of same or new songs
- charades/miming of parts of songs
- story-telling
- language corpus research
- Internet research: finding more lyrics, biographies, other information.

Listening to additional songs with related structures or about related topics allows for further application of the skills practiced, while singing the songs again in class can contribute to feelings of mastery and enthusiasm for more of these activities.

Writing or modifying song lyrics (individually or in groups/as a class) is another fun way to "bring the activity home" in the classroom. Editing a song can include substituting one surface element for another to achieve greater semantic/syntactic accuracy, making the element more explicit or specific, or omitting unnecessary elements.

In addition to linking these activities to other skill areas, both in and out of the classroom, it is also important to link the songs to the students' life experience and other areas of contact with the target language. These may include movies, books, poetry, advertisements, menus, street signs and other realia, as well as other songs. In Portugal, foreign language productions, which are not dubbed, area particularly wealthy source for teachers.

Fifteen students responded to an evaluation of the Songbook (see Appendix) with the following results. Only one-third of the students thought it was useful to have each song recorded three times on the cassette; the other two-thirds said twice was enough. While most respondants thought each of the language skill areas was enhanced through the exercise, two disagreed with respect to grammar, with one nay-sayer for each of the following areas: spelling, reading, listening, and vocabulary. All but one of the fifteen repondants enjoyed the activity.

The variety of "least" enjoyed songs (8/15) seems to point to the

difficulty of selecting songs that will fit everyone's tastes, yet a consensus was easier to reach: 15 respondants listed a total of just five favorite songs.

Further requests were also varied, but some consensus can also be found in this category. Of the groups or singers requested by more than one student, The Beatles, Queen, Elvis, and Elton John lead the Kelly Family, Michael Boulton, BackStreet Boys and Bon Jovi, followed by Guns 'n' Roses, Scorpions, Nirvana, and Brian Adams.

In conclusion, I do lose some of those moments of joy which singing a song for the first time in the classroom can bring. But I have not forfeited the right to link the project with what goes on in the classroom, and as shown, this is certainly possible. Essentially, to ignore music as a teaching and learning tool would be a great loss for at least the following reasons:

- it speaks so strongly to the socio-cultural underpinnings of a language;
- it is a valuable technique for reducing the affective filter in language learning;
- the teacher preparation required is invigorating and creative;
- it provides another forum for the teacher to learn to be willing to "let go" and experiment with new dimensions and responsibilities;
- it gives learners an opportunity to claim the language for their own.

The Songbook for English, as an out of class project, is the perfect solution for teachers who feel that there is "no time" for music in the classroom and a creative challenge for those teachers who have already recognized the benefits of music.

Bibliographic References

S. Walter Best and Maria del Carmen Arau Ribeiro, *The English Writing Workshop: Creation, Application, and Adaptation*, Workshop (unpublished) at the 4º ENELESP, Faculty of Letters of the University of Oporto, 1996.

Bowen, Madsen and Hilferty, *TESOL Techniques and Procedu-res*,Cambridge, Newbury House Publishers, 1985.

Julia M. Dobson, *Effective Techniques for English Conversation Groups*, Washington, U.S.I.A., 1985.

Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, New edition, London, Longman, 1991.

Sandra Nicholls and Elizabeth Hoadley-Maidment (eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, Surrey, Nelson, 1988.

David Nunan and Clarice Lamb, *The Self-directed Teacher: Managing the Learning Process* (Cambridge Language Education. Series editor: Jack C. Richards), Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

John W. Oller, Jr. (ed.), *Methods that Work: Ideas for Literacy and Language Teachers*, 2nd ed., Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1993.

Rebecca L. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1990.

Sandra J. Savignon and Margie S. Berns (eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings*, Reading, Addison-Wesley Publishing Company, 1984.

Robin C. Scarcella and Rebecca L. Oxford, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1992.

Connie L. Shoemaker and F. Floyd Shoemaker, *Interactive Techniques for the ESL Classroom*, Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1991.

Earl W. Stevick, *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

Joyce Merrill Valdes (ed.), *Culture Bound*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

APPENDIX

(Results of) **Evaluation Songbook for English**
volume I

Scale: 1 to 5 - 5 is excellent

TITLES	Task/Topic	Song	Activity
Mercedes Benz	varied	*3,93*	*3,86*
Our House	synonyms	*3,2*	*3,46*
Our House	vowels	*N/A*	*2,53*
You Can Get It...	goals	*3,26*	*3,2*
Dock o' the Bay	pres. cont./geography	*3,26*	*3,53*
Tears in Heaven	2nd conditional	*4,46*	*4*
If You Want to Sing Out...	1st conditional	*3,26*	*3,06*
Where Were You Last Night?	simple past	*3,06*	*3,53*
Steppin' Out	inf./pres. cont.	*2,3*	*3,33*
It's a Big, Old, Goofy World	similes	*3*	*3,06*
Helplessly Hoping	pres. part.	*2,8*	*3,6*
Fire and Rain	past/pres. perf./preps.	*2,73*	*3,66*
Leavin' on a Jet Plane	pres. cont./cond.	*3,26*	*3,66*
Bruce's Monologue	fluency	*3,53*	*3,06*
Streets of Philadelphia	varied	*4,6*	*3,46*
Love Me Tender	adv./adj.	*4,06*	*3,46*
Elvis is Dead	Elvis	*3*	*2,86*
AVERAGE		*3,35*	*3,37*

Was it useful to have the song recorded three times?	Yes	No
Do you enjoy this kind of learning activity?	Yes	No
Does this help you with your grammar?	Yes	No
Does this help you with your vocabulary?	Yes	No
Does this help you with your pronunciation?	Yes	No
Does this help you with your listening skills?	Yes	No
Does this help you with your reading skills?	Yes	No
Does this help you with your spelling?	Yes	No

What song did you like the most?
What song did you like the least?
Write the name(s) of song(s) in English that you'd like to learn or singers/bands that you like:

Littérature et cinéma

Francine Arroyo
Faculade de Letras, Universidade de Lisboa

Depuis quelques années, on constate, chez de nombreux cinéastes, un recours de plus en plus fréquent à des romans consacrés plutôt qu'à des scénarios originaux. Pour mémoire et pour la seule filmographie française, rappelons quelques titres : *Germinal* d'Emile Zola, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, *Le hussard sur le toit* de Jean Giono, *Les misérables* de Victor Hugo, *La Reine Margot* d'Alexandre Dumas de même que plusieurs textes de Pagnol dont *La gloire de mon père* et *Le château de ma mère* pour ne citer que les plus récents. Le film devient ainsi une porte d'accès aux œuvres littéraires. Or, le film fait partie du large éventail des documents authentiques permettant de varier les pratiques pédagogiques et les situations d'apprentissage en classe de langue grâce à l'apport des nouvelles technologies. Le fait qu'il s'agisse d'adaptations de romans va conduire à un travail d'analyse comparative motivant et permettre de diversifier les approches de l'œuvre littéraire.

L'utilisation du film en classe doit dépasser le stade de l'illustration ou du commentaire du contenu et s'intéresser à la spécifité technique de cette forme de communication ainsi caractérisée par F. Vanoye dans *Récit écrit, récit filmique*: «Lire un film c´est percevoir de la langue écrite (générique, intertitres, fragments textuels, sous-titres), de la langue parlée (paroles, intonations), des signes gestuels (mimiques, gestes), des images dans leur contenu, dans leur échelle, leur mouvement, leur succession, des sons (bruits, musique) et surtout la relation de tous ces éléments entre eux et avec les articulations du récit.» Il existe, pour le récit filmique, comme pour le texte écrit, des techniques d'analyse auxquelles il convient d'initier les étudiants si l'on veut leur fournir les outils nécessaires à une approche moins immédiate et affective du cinéma et faire d'eux des spectateurs critiques.

Nous n'exposerons pas ici toutes les activités de classe d'anticipation sur l'histoire à partir du titre, d'affiches, photos, critiques et autres articles de revues spécialisées ou non, traitées dans un autre cadre, (Avelino,

Arroyo, 1995) ni ne nous attacherons aux aspects culturels et historiques. Notre objectif est de démontrer comment l'on parvient, avec des techniques différentes, à transmettre les mêmes idées. Après avoir présenté quelques aspects techniques de l'image, indispensables pour en dégager la polysémie, nous analyserons trois extraits de films correspondant à des passages de romans: *La Gloire de mon père* de Marcel Pagnol/Yves Robert, *La Vouivre* de Marcel Aymé/George Wilson et *Madame Bovary* de Gustave Flaubert/Claude Chabrol.

Aspects techniques

1.1 Codes de l'image

1.1.1. L'échelle de plans

Les schémas ci-dessous présentent les principales grosseurs de plan indispensables à toute analyse de l'image :

Cf. ficheiro « image1.jpg »

Esnoufd D, et alia, *Eh!... Regarde!- 12 cours pour une initiation à l'image*

Les fonctions des grosseurs de plan sont d'ordre psychologique, dramatique et rythmique. Plus on s'approche d'un personnage, plus on a l'impression de deviner sa pensée : le spectateur ne peut échapper à l'image qui sollicite une grande attention. Plus on s'éloigne du personnage, plus on peut suivre son action : le spectateur est moins impliqué et peut davantage se détendre.

D'autre part, le rapport grosseur des plans/statut des personnages est signifiant. Si l'on analyse les images du début de *La gloire de mon père* d'Yves Robert, on se rend compte que les personnages principaux sont présentés en gros plan : le père, Joseph, dans sa salle de classe où il lit à ses élèves une fable de La Fontaine, la mère, dans sa chambre où elle va accoucher de son premier enfant, Marcel, qui lui aussi apparaît en gros plan. Par contre, le petit frère, Paul, est présenté dans les bras de sa tante en plan demi-ensemble: ce sont des personnages secondaires.

1.1.2. L'angle de prise de vue

L'angle "normal" de prise de vue est celui d'une personne debout, dont l'axe du regard est horizontal. La vue d'en haut (plongée) écrase les personnages, la vue d'en bas (contre-plongée), au contraire les grandit. C'est pour cette raison que les héros comme Tarzan et Batman sont toujours filmés en contre-plongée à l'issue d'une bataille dont ils sortent vainqueurs.

1.1.3. Le cadrage

Le cadre d'une image délimite son contenu. Au cinéma, on parle aussi de champ qui circonscrit la surface de représentation. Mais l'espace de l'image déborde le cadre et nous imaginons le hors-champ qui peut-être suggéré par un regard, un geste, des lignes de fuite (d'une rue, d'un paysage, etc.), des objets fractionnés. Le spectateur conçoit cet espace en fonction des données visuelles de l'image mais aussi en fonction de son imaginaire, de ses références culturelles, de son expérience personnelle, de sa connaissance des codes de représentation. La profondeur de champ est aussi signifiante. Si une image est divisée en zones nettes et en zones plus ou moins floues, la netteté prend une valeur expressive: ce qui est laissé dans l'imprécision prend un statut secondaire.

1.1.4. Le point de vue

Le point de vue se définit spatialement : c'est la place occupée par l'opérateur (appareil photo, caméra). Le choix du cadre, de l'échelle du plan, de l'angle de prise de vue mais aussi de la lumière, l'organisation spatiale des objets et des personnages correspondent à une intention et le spectateur tend à adopter le point de vue de l'instance de vision. Il se projette dans la fiction à travers l'identification : il est l'œil de l'objectif, le foyer où vient se constituer et se structurer la représentation. Souvent aussi, il s'identifie à un personnage, comme dans la lecture d'un roman.

1.2. Les mouvements de caméra

D'autres codes comme les mouvements de la caméra sont spécifiques au cinéma. Le plan fixe où la caméra ne bouge pas; le panoramique où la caméra, fixée sur axe, opère un balayage par rotation sur son axe; le travelling (avant, arrière, latéral, vertical, d'accompagnement, subjectif) où la caméra se déplace; le zoom ou travelling optique, qui est un retrécissement ou un élargissement du champ de vision et enfin le mouvement de grue qui permet à la caméra de combiner et d'amplifier tous les mouvements. Dans *Madame Bovary* de Claude Chabrol, la valse du premier bal auquel Emma est invitée, filmée à la grue, nous entraîne dans un tourbillon de tissus chatoyants, de lustres scintillants et de piétinements sur le parquet qui marque le début de la chute inexorable de l'héroïne qui la conduira à la mort.

Au début de *La gloire de mon père* d'Yves Robert, les lieux, les collines provençales et Marseille, sont traités différemment. Le film commence par

un travelling panoramique des collines, s'arrêtant sur Le Garlaban, "une énorme tour de roches bleues plantée au bord du Plan de l'Aigle" (première page du roman). Marseille est définie en trois plans fixes type clichés (Notre-Dame de la Garde, la Porte d'Aix et un tramway dans une rue). La caméra mobile indique que les collines sont le lieu du mouvement et de la liberté, les plans fixes de la ville, au contraire suggèrent un lieu contraignant.

1.3. Le montage

Le montage est l'assemblage des plans filmés coordonnés par le raccord (sur le regard, le geste, le mouvement) ou la ponctuation comme le fondu enchaîné qui permet le changement de temps (flash-back, par exemple), le passage du rêve à la réalité, etc. L'effet est défini par J. Mitry dans *Eisenstein*: "le montage est l'art d'exprimer et de signifier par le rapport les deux plans juxtaposés et de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître une idée ou exprime quelque chose qui n'est contenu dans aucun des plans séparément." Les fonctions des durées des plans sont d'ordre rythmique et dramatique. Plus les plans sont courts, plus l'attention du spectateur est sollicitée, plus ils sont longs, plus l'action semble lente. La bande son (paroles, bruits, musique, silences) introduit aussi des éléments rythmiques à valeur temporelle. Par exemple, dans *Les vacances de M. Hulot*, la musique allègre annonce des moments de détente dans la journée des vacanciers, le silence, des incidents perturbateurs.

1.4. Les citations

"Les cinéastes héritent, observent, s'inspirent, citent, parodient, plagient, détournent, intègrent les œuvres qui précèdent les leurs." (Vanoye, Goliot-Lébé). Certaines citations sont directes comme l'insertion de documents d'époque dans la fiction: de nombreux films sur la deuxième guerre mondiale utilisent ce procédé (cf *Le dernier métro* de François Truffaut). D'autres, indirectes, peuvent faire allusion à des séquences filmiques mais aussi à des œuvres artistiques (peinture, sculpture, bande dessinée...) comme *Delicatessen* de Marc Caro et Jean-Pierre Jeunet qui renvoie à la bande dessinée.

1.5. Rapports images/sons

Le canal image et le canal sonore peuvent avoir des rapports de redondance, d'ancrage (certains éléments de l'image aident à comprendre de quoi on parle et pourquoi on en parle), de complémentarité (l'un des

canaux apporte des informations que l'autre ne contient pas mais qui sont essentielles à la compréhension) mais peuvent être autonomes, comme par exemple une séquence qui présente un lieu (rue, intérieur...) qui n'a aucun rapport apparent avec la conversation des personnages. Dans ce cas le rapport se situe au niveau du symbolisme. Il peut exister aussi des rapports de contradiction, de distanciation où le commentaire relativise l'image (ou le contraire), de critique et de surdétermination (exagération, amplification).

Activités

2.1. L'illustration : *La gloire de mon père*, de Marcel Pagnol, adapté par Yves Robert

L'analyse comparative du début du livre et du début du film nous montre que le film se veut d'une grande fidélité au texte. L'option du narrateur en voix off, voix masculine adulte, parlant à la première personne nous introduit dans un récit autobiographique. Les phrases prononcées sont exactement celles du texte de Pagnol, « Je suis né dans la ville d´Aubagne, sous le Garlaban couronné de chèvres, au temps des derniers chevriers », (première phrase) illustrées par des images, celles du Garlaban durant tout le générique et des bruitages montrant des rapports de redondance. Quand le narrateur prononce les mots *chèvres* et *chevriers*, on voit et on entend un troupeau de chèvres dans les rues du village. Ce parti pris est conservé jusqu'à la fin du film, ce qui a valu à Yves Robert des critiques négatives mais qui fait de cette œuvre cinématographique un très bon document de travail pour un cours de Français Langue Etrangère.

Activités proposées

- Repérage, dans le texte, des paroles prononcées, dans le film, par le narrateur, afin de démontrer la fidélité à l'œuvre de Marcel Pagnol.
- Repérage de la manière dont sont filmés les personnages afin de dégager le rapport échelle des plans/statut du personnage dans l'histoire. Les personnages principaux (le père, la mère et le narrateur) sont filmés en gros plan, les personnages secondaires (le petit frère, la tante) en plan demi-ensemble.
- Repérage des mouvements de caméra pour illustrer le symbolisme des espaces. Le Garlaban et les paysages provençaux, symbolisant

la liberté des vacances et des découvertes sont filmés en travelling panoramique, alors que Marseille, espace contraignant où Marcel se sent en prison, est présentée en trois plans fixes. On peut souligner au passage les clichés : Notre-Dame de la Garde, la place d'Aix et le tramway qui nous transporte au début du siècle.

- Après lecture de la scène où le père découvre que Marcel, trois ans, sait lire (p. 31-33), en écrire le scénario en indiquant le cadrage, l'échelle des plans, les mouvements de caméra, la description des images et les dialogues. Comparer avec l'original.

2.2. La transposition : *La Vouivre* de Marcel Aymé adapté par George Wilson

La Vouivre est considéré comme un beau film par ceux qui n'ont pas lu le roman, par contre, les lecteurs de Marcel Aymé sont profondément déçus et disent le plus grand mal de cette adaptation. Ce sentiment, très courant, provient du fait que l'on perçoit le film comme une trahison. Pourtant, selon Dominique Garnier, auteur du roman *La femme publique*, et coscénariste du film d'Andrzej Zulawski, «faire un bon scénario, ça veut dire trahir délibérément le livre. Parce que ça a son rythme propre qui n´a rien à voir avec le cheminement de l´écrivain. (*Autrement* nº 69). C'est donc une méconnaissance du cinéma et de ses techniques qui est à l'origine de cette déception.

Dans *La Vouivre*, le personnage principal est extrêmement complexe, assez peu sympathique au début, solitaire, calculateur et dur. Il s'humanise au fil des chapitres au contact de cet être surnaturel appelé la Vouivre. A la fin, sa mort apparaît comme la seule issue possible, non seulement parce qu'il a osé transgresser l'ordre naturel des choses en ayant des rapports avec une naïade mais aussi parce qu'il a abdiqué inconsciemment des principes qui faisaient sa force. D'ailleurs, cette mort est annoncée dès les premières lignes du roman:

> Arsène Muselier arriva à la Vieille Vaîvre vers six heures du matin et se mit à faucher le pré en forme de potence, qui bordait un champ de seigle sur deux côtés. La Vieille Vaîvre était une pièce de terre d'environ un hectare, découpée dans la forêt à cinq cents mètres de la lisière. Au pied des grands arbres, les ronciers ourlaient d'une ligne sombre les quatre côtés du rectangle ainsi creusé. Le pré appartenait aux Muselier et le champ aux Mindeur, leurs petits-cousins avec lesquels ils étaient en froid depuis trois générations.

La brouille entre les deux familles était survenue quelques années après la mort de l'ancêtre commun qui avait essarté ce morceau de forêt sous le deuxième empire.

Arsène, un garçon de vingt-trois ans, petit et puissamment charpenté, fauchait sans lever le nez, car la besogne exigeait une attention soutenue. Le pré manquait de pente et le fond argileux y retenait l'eau pendant la plus grande partie de l'année. A la belle saison, le terrain, semé de trous, avait le relief et la consistance d'une éponge sèche et la faucheuse s'y cassait les dents. Il fallait couper à la faux en prenant bien garde à ne pas piquer dans la terre.

La présence du mot *faux*, métaphore de la mort, et de ses dérivés, *faucher*, *faucheuse*, saute aux yeux, mais une analyse plus poussée nous permet de constater la mise en place de tout un champ lexical autour de la mort. Faucher un champ en forme de potence à l'aube (six heures du matin) sent la condamnation à mort. Ce champ, d'un hectare environ, semé de trous à la belle saison, dans lequel on échoue (se casser les dents) ressemble fort à la description d'un cimetière. L'emploi de l'expression *être en froid*, plutôt qu'être brouillés ou fâchés, pour qualifier les relations entre les familles Muselier et Mindeur ne semble pas non plus innocent.

Comment transposer un texte si dense, où l'on n'a pratiquement pas de description physique des personnages, mais des portraits psychologiques implicites sous leurs actes et leurs attitudes?

L'option de George Wilson de faire d'Arsène Muselier un homme fragile et malade (il a été blessé à la tête durant la première guerre mondiale), revenant dans son village alors que tout le monde le croyait mort, est très contestable. Cependant, comme Marcel Aymé, il nous annonce sa mort dès le début du film.

Arsène, habillé en soldat, arrive sur une charrette qui transporte la statue d'un soldat vêtu comme lui, hommage d'une mairie quelconque aux hommes morts à la guerre. La guerre est finie, seuls les morts sont toujours en uniforme.

Après avoir repris contact avec sa famille, on le voit, le lendemain matin, faucher un champ. On retrouve la même métaphore de la mort que dans le roman lorsqu'Arsène s'arrête pour aiguiser sa faux, métaphore qui se termine sur une plongée quasi à la verticale où le personnage est noyé

dans le blé. Dans une scène parallèle, à la fin du film, dans le même champ, il est filmé en plongée, lové en position fœtale dans les épis: sa mort est imminente. La musique et les bruitages, dont énormément de chants de grenouilles (ou de crapauds) contribuent à accentuer cette atmosphère de fatalité.

De nombreuses autres scènes des deux œuvres peuvent être mises en parallèle, pour démontrer comment la même idée peut être exprimée par des procédés différents.

ACTIVITÉ PROPOSÉE

- Repérage, dans le texte, du champ lexical de la mort et dans le film, des codes de l'image, (grosseur des plans, cadrage, angles de prise de vue, mouvements de la caméra) pour démontrer que la mort du personnage principal est annoncée dans les deux œuvres.

2.3. L'ADAPTATION: *MADAME BOVARY*, DE GUSTAVE FLAUBERT ADAPTÉ PAR CLAUDE CHABROL

Le texte de Gustave Flaubert, de plusieurs centaines de pages, comporte de nombreuses et longues descriptions mettant en place le cadre géographique et socio-culturel de l'histoire qu'il est relativement facile de montrer à l'écran grâce à la «reconstitution historique»: costumes, habitat, outils et instruments, etc. L'emploi très complexe du discours rapporté, plus particulièrement du discours indirect libre oblige l'adaptateur à faire des choix et à transformer en dialogue des scènes clés pour le film, résumées en quelques lignes de récit. C'est le cas de l'invitation au bal du marquis d'Andervilliers. Dans le film, c'est Charles Bovary qui annonce à Emma qu'ils sont invités au bal, dans une courte scène.

Mais, vers la fin de septembre, quelques chose d'extraordinaire tomba dans sa vie; elle fut invitée à la Vaubyessard, chez le marquis d'Andervilliers.

Secrétaire d'Etat sous la restauration, le marquis, cherchant à rentrer dans la vie politique, préparait de longue main sa candidature à la Chambre des députés. Il faisait, l'hiver, de nombreuses distributions de fagots, et, au Conseil général, réclamait avec exaltation toujours des routes pour son arrondissement. Il avait eu, lors des grandes chaleurs, un abcès dans la bouche, dont Charles l'avait soulagé comme par miracle, en y donnant à point un coup de lancette. L'homme d'affaires, envoyé à Tostes pour payer

l'opération, conta, le soir, qu'il avait vu dans le jardinet du médecin des cerises superbes. Or, les cerisiers poussaient mal à Vaubyessard, M. le Marquis demanda quelques boutures à Bovary, se fit un devoir de l'en remercier lui-même, aperçut Emma, trouva qu'elle avait une jolie taille et qu'elle ne saluait point en paysanne; si bien qu'on ne crut pas au château outrepasser les bornes de la condescendance, ni d'autre part commettre une maladresse, en invitant le jeune ménage.

Un mercredi, à trois heures, M. et Mme Bovary, montés dans leur boc, partirent pour la Vaubyessard, avec une grande malle attachées par derrière et une boîte à chapeau qui était posée devant le tablier. Charles avait, de plus, un carton entre les jambes.

Ils arrivèrent à la nuit tombante, comme on commençait à allumer les lampions dans le parc, afin d'éclairer les voitures. (p. 77-78)

Même lorsque l'on sait que, dans le film, c'est M. Bovary qui annonce à sa femme qu'ils sont invités au bal du Marquis, si aucune indication n'est donnée sur la situation de communication, il est impossible de deviner la mise en scène. Selon les connaissances que l'on a de la société de l'époque, ou l'image que l'on s'en fait, de l'œuvre de Flaubert et de Chabrol, d'autres romans et auteurs du XIXème siècle ou d'autres films, il y a une infinité d'options possibles. Il est intéressant de confronter différents points de vue puis de comparer avec la scène du film de Chabrol. Des activités de ce type permettent de faire prendre conscience que les images mentales générées par la lecture peuvent être différentes de lecteur à lecteur, le réalisateur étant un lecteur parmi d'autres.

Activités proposées

- Après lecture du texte ci-dessus, établir, en petits groupes, la situation de communication (où se passe la scène, à quel moment de la journée, en présence d'autres personnages ou non, comment Charles annonce-t-il la nouvelle, comment Emma réagit-elle, etc.?) où M. Bovary annonce à sa femme qu'ils sont invités au bal et écrire le dialogue. Donner quelques indications techniques sur les images (échelle des plans, mouvements de caméra, montage, etc.).
- Faire écouter la bande sonore du film, définir où se passe la scène (bruitages de chants d'oiseaux) et comparer avec les propositions faites.
- Visionner la scène puis compléter la mise à plat fragmentaire ci-dessous.
- Revisionner pour vérification.

Une séquence de Madame *Bovary de Claude Chabrol* : l'annonce du bal

Plan	Codes image	Canal visuel	Canal auditif
1	Plan demi ensemble Caméra fixe	Jardin, extérieur, jour. A l'extrême droite, Emma, debout, regarde derrière elle. Elle se déplace vers le centre de l'image, se tourne vers la caméra. M. Bovary entre dans le champ par le bas, en courant. Il porte un manteau marron et une serviette à la main. Il la prend par le bras, elle se déplace vers la gauche de l'écran	Gazouillis d'oiseaux (tout le long de la séquence) (off)B.: *Emma / Emma /* E.: *tu rentres déjà /* B.: *non /———— / ———— à voir / mais je suis passé* E.: *j'ai envoyé les lettres à M. Pommier et à Mme. Loubet /———* B.: *oui / très bien*
2	Plan épaules	M. Bovary, de face. Coin supérieur gauche, cheveux d'Emma, de dos.	B.: *tu te souviens du marquis d'Andervilliers / ————————————/*
3	Plan poitrine	Emma, de face, M. Bovary, de dos, partie droite de l'image.	*celui qui nous avait/demandé des boutures de cerisier/* E.: *————————/*
4		Champ	B.: *non / mais tu vas le voir/———— / ———— / ————/*
5		Contre champ	E.: *il nous invite/*
6		Champ	B.: *oui /à son grand bal/*
7		Contre champ	E.: *c'est vrai / c'est bien vrai/*
8		Champ	B.: *mais oui /———— / c'est dans 15 jours /*
9		Contre champ. Emma saute de joie, embrasse son mari, visage radieux posé contre celui de	E.: *Oh / Charles / dis-moi mon Charles / ——— /* B.: *bien sûr /* E.: *mm /* B.: *bien sûr /* E.: *mm /*

Conclusion

L'adaptation de romans au cinéma ouvre des perspectives différentes sur l'approche du texte littéraire en classe de langue. Trop souvent, le film est utilisé comme introduction au texte ou comme simple illustration, avec deux réactions possibles de la part des étudiants : ou ils ne lisent plus le roman puisqu'ils en connaissent déjà l'histoire, ou ils sont déçus par l'adaptation car la lecture faite par le réalisateur, et la spécificité des deux langages, écrit et cinématographique, font que le film correspond rarement à leurs attentes. C'est pourquoi il faut varier les activités afin de montrer la spécificité de chaque langage et donner aux étudiants des outils d'analyse pour en faire des lecteurs et des spectateurs critiques.

Bibliographie

Arroyo F., Avelino C., «Regards sur le cinéma», in *Le Français dans le Monde* nº 278, Paris, 1996.
Aumont J., Marie M., *L'analyse des films*, Paris, Nathan Université, 1988.
Aumont J., *L'image*, Paris, Nathan Université, 1990.
Chion M., «Ecrire un scénario», *Cahiers du cinéma*, Paris, INA, 1985.
CIEP, *Cinéma et langues vivantes*, Paris, Dossier de Sèvres, 1986-1990.
Compte C., *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.
Esnoufd D, et alia, *Eh!... Regarde!- 12 cours pour une initiation à l'image*, Centre Régional Pédagogique de Caen, 1991.
Fozza et alia, *Petite fabrique de l'image*, Paris, Magnard, 1992.
Gandreault A., Jost F., *Le récit cinématographique*, Paris, Nathan Université, 1990.
Lancien Th., *Le document vidéo*, Paris, Clé international, 1986.
Maillot P., *L'écriture cinématographique*, Paris, Méridiens Kliencksieck, 1989.
Peeters B., *Autour du scénario*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1986.
Vanoye F. , *Récit écrit, récit filmique*, Paris Nathan Université, 1989.
Vanoye F., *Scénarios modèles, modèles de scénario*, Paris, Nathan Université, 1991.
Vanoye F., Goliot-Lété A., *Précis d'analyse filmique*, Paris Nathan Université, 1992.

Revues

Le Français dans le Monde nº273, mai-juin 1995.
Referências/Ressources, Numéro Spécial, juillet 1995
TDC nº 696, 15-31 mai 1995
Autrement nº69, avril 1985.

Œuvres étudiées

Aymé, M., *La Vouivre*, Folio nº 167.
Flaubert, G., *Madame Bovary*, Folio nº 804.
Pagnol, M., *La gloire de mon père*, Fortunio nº 1.

La culture derriére les mots

Cristina Avelino
Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

Le lien étroit entre langue et culture alimente de grandes discussions scientifiques car cette relation est complexe et s'inscrit dans une inter-dépendance.

Cette symbiose entre langue et culture se retrouve dans les trois rôles tenus par la langue dans toute communauté :

- elle est le véhicule de la littérature, des arts, des sciences, des mythes, des rites et comportements,
- elle est un produit en évolution qui crée des ressources nouvelles (néologismes) pour s'adapter aux réalités,
- elle est productrice de représentations, d'attitudes personnelles ou collectives dans les échanges communicatifs.

On peut donc considérer comme Robert Galisson (1), qu'apprendre une langue a pour objectif fondamental le fonctionnement culturel dans l'univers de l'autre. La culture étant le vrai enjeu et la langue une sorte de passage obligé, de voie d'accès à laquelle l'école a eu tendance à donner une primauté écrasante.

Culture et méthodologies

Si l'on considère l'évolution de la pédagogie des langues étrangères, on constate des moments différenciés :

- **la période de la méthodologie traditionnelle** (grammaire-traduction) qui s'inspirait de l'enseignement du latin et grec et s'appuyait sur des contenus civilisationnels. La langue enseignée était essentiellement des textes littéraires des «grands classiques» qui étaient censés donner accès à une conception universelle de la culture. En fait, la traduction des textes a souvent mis en place une vision ethocentrique et élitiste et une conception esthétisante de la culture.

- **la période de la méthodologie directe** où l'enseignement de la «civilisation» était devenu un objectif explicite et allait introduire la dissociation entre langue et culture. Cet enseignement était introduit tardivement et consistait à transmettre un savoir sur des faits historiques, géographiques et artististiques mais aussi le mode de vie des natifs.
- **la période des méthodologies audiovisuelles** liées à l'émergence de la linguistique va accentuer cette séparation. La langue est devenue prioritaire et son apprentissage vise à faire acquérir des comportements verbaux dans un carcan structural où la valeur culturelle intrinsèque de ces comportements est négligée. A un niveau avancé, la littérature servait à introduire les spécifités culturelles nationales relevant plutôt d'un passé prestigieux.
- **la période de l'approche communicative,** dans les années 70, a permis le passage d'un enseignement prescriptif de la langue à un enseignement plus ouvert et pragmatique révélant le souci croissant de prise en compte de l'apprenant. Les documents authentiques et l'importance acordée à la compétence de communication semblaient annoncer une intégration des composantes culturelles.Les références théoriques aux travaux en ethnographie de la communication ont mis en évidence les dimensions hétérogènes de toute communauté linguistique et la variation des normes culturelles dans l'usage de la langue. Toutefois, dans les pratiques, la tendance à rechercher des universaux pragmatiques s'est avérée plus forte et souvent les spécificités culturelles des façons de communiquer ont été négligées.

Dans les années 80, la pédagogie du FLE a fait sienne une notion et une démarche introduites dans les textes officiels de l'Education Nationale face à l'hétérogénéité de la population scolaire: l'éducation ou l'approche interculturelle. Les travaux de Geneviève Zarate et de Martine Abdallah-Pretceille légitiment cette problématique et soulignent l'importance de l'influence des sciences sociales en didactique.

On évolue alors vers une conception où la langue et la culture sont parties intégrantes de l'élaboration d'une compétence sociale interculturelle et transnationale. On met l'accent sur les processus d'échanges permettant à des interlocuteurs de s'influencer, de se métisser mutuellement par la reconnaissance de l'Autre.

Avec l'interculturel, qui s'européanise dans les années 90, la priorité

est donnée à un savoir-être comportemental comprenant les savoirs et les savoir-faire et à une conception de la culture dynamique, plurielle et subjective. Cette approche vise à développer un processus cognitif d'interrogation, d'information et de résolution de problèmes passant par un processus de décentrage qui va permettre la relativisation de soi et des autres et la compréhension des liens entre les faits.

Cette option d'ordre formatif est reprise dans les programmes de langue du 3ºciclo et secundário, on veut développer chez les apprenants une capacité active d'adaptation, une formation à l'altérité mais aussi contribuer à l'affirmation d'une identité nationale et européenne.

Enseigner la langue en tant que culture

Mon approche consiste à mettre en évidence la fonction médiatrice de la langue et à dégager le tissu culturel des faits linguistiques en proposant des pistes de travail pour **enseigner la langue en tant que culture** comme le suggère Claire Kramsch .

Pour mettre en pratique cette approche, j'ai choisi un domaine de la langue : la phraséologie, plus précisément ce que l'on appelle les expressions idiomatiques ou parfois locutions figurées ou imagées. Ces tournures sont des lieux d'exploration privilégiés car elles ajoutent d'autres dimensions à la dimension sémantique ordinaire des signes et font référence à une mémoire collective, à un fonds commun partagé par le plus grand nombre.

Leur usage neutralise les sens littéraux, souligne les sens partagés par les locuteurs et facilite la communication. Comme le considère Robert Galisson, ces mots s'inscrivent dans la catégorie des mots à «charge culturelle partagée» qui ont le pouvoir dans la communication ordinaire d'agréger, de solidariser, de rendre compte de l'identité collective et d'établir une relation immédiate entre le sujet et la langue.

Ces expressions, dans les discours ordinaires voire littéraires sont un espace d'inventivité, de fécondité langagière par la transgression, la dérision et l'humour. Elles se prêtent à des jeux de langage, soulignent la dimension ludique et polysémique de l'usage social de la langue et constituent un lieu particulier de relativisation de la vision ethnocentrique de toute communauté linguistique.

Au niveau pédagogique, le travail sur ces tournures pose plusieurs difficultés qui concernent leur reconnaissance dans les discours par les

apprenants, leur interprétation (sens littéral ou sens idiomatique) et leur production (réutilisation adéquate dans une situation) mais leur richesse linguistique et culturelle et leur forte occurrence dans la communication ordinaire justifient le choix opéré.

Culture et expressions idiomatiques

Quels types de culture véhiculent ces expressions idiomatiques ? En adoptant le point de vue de Robert Galisson nous distinguerons deux types de culture :

- **la culture-vision** (savante, cultivée, liée aux savoirs) transmise par des discours descriptifs sur divers domaines: sociologie, anthropologie, histoire (temps, mythes) géographie, littérature. Cette culture est généralement construite dans une situation d'enseignement qui sollicite une intériorisation rationelle de l'information.

- **la culture-action** (ou expérientielle, ordinaire, liée au savoir-faire, savoir-être) qui passe par une appropriation de la culture par l'expérience en situation d'échange communicatif et découle d'un processus d'intégration au niveau des comportements. Elle peut se constuire à partir du vécu expérientiel subjectif ou de démarches interculturelles faisant appel à la décentration et à la relativisation.

Nous allons proposer un classement d'expressions idiomatiques s'inscrivant dans ces deux domaines de la culture et montrer la mobilisation de ces diffférents savoirs dans l'usage de ces tournures.

1 Expressions relevant de la culture savante

Nous trouvons de nombreuses expressions (nous ne citons qu'un petit échantillon) s'inscrivant dans des références culturelles très diverses:

- **la Bible :**ne connaître ni d'Eve ni d'Adam, être en costume d'Adam,pleurer comme une Madeleine,s'en laver les mains,
- **les oeuvres littéraires nationales ou étrangères :**revenir à ses moutons (La Farce de Maître Pathelin), être un mouton de Panurge (Rabelais),montrer patte blanche (La Fontaine), appeler un chat un chat (Boileau),se réduire comme une peau de chagrin (Balzac), se battre contre des moulins à vent (Cervantès),
- **les personnages des mythes gréco-romains/ mythes populaires :**sortir de la cuisse de Jupiter, coûter les yeux de la tête, être dans les bras de Morphée, être une Sainte Nitouche, remettre à la Saint--Glinglin, être Gros-Jean comme devant,

- **des lieux réels :** tomber de Charybe en Scylla, se porter comme le Pont-Neuf, être bon pour Charenton,
- **des moments historiques:** : mettre au ban, faire amende honorable, dire le mot de Cambrone,
- **des références institutionnelles :** ne pas sortir de Polytechnique, avoir voix au chapitre, mettre à l'index, être mis à pied,
- **des langues régionales:** habiller de pied en cap (provençal), mettre les pieds dans le plat (vendéen).

2 Expressions relevant de la culture ordinaire

Dans cette catégorie, nous pouvons mettre toutes les expressions qui rendent aussi bien compte de caractéristiques physiques et psychologiques que d'attitudes et de comportements sociaux dans la vie quotidienne.

Caractéristiques physiques et psychologiques

Ces expressions traduisent des perceptions de l'Autre et de soi et créent de nouveaux rapports à la réalité. L'approche thématique peut être un axe d'exploration :

- la comparaison à des animaux domestiques et à des animaux sauvages: avoir un caractère de cochon/ verser des larmes de crocodile, être bête comme une oie/ être paresseux comme une couleuvre, être têtu comme une mule/ être un vieux renard
être doux comme un agneau/ avoir une langue de vipère,

- la référence à des origines étrangères rend évidents les stéréotypes figés dans la langue: fort comme un Turc, travailler comme un nègre, filer à l'anglaise, avoir les portugaises ensablées, parler le français comme une vache espagnole / parler petit-nègre.

Comportements sociaux

La vie sociale est une source inépuisable d'expressions dont certaines rendent compte de comportements communicatifs et des différentes phases de cette vie.

- la mimique et la gestuelle : hocher la tête, baisser les bras, froncer les sourcils,
s'arracher les cheveux, se mordre les doigts, hausser les épaules, se frotter les mains,

- les moments de la vie (naissance, mariage, mort):
être né coiffé, ne pas naître de la dernière pluie, faire la noce, ne pas être à la noce, passer l'arme à gauche, mourir de sa belle mort,
vie quotidienne,le travail, les loisirs :se lever de bon poil/de mauvais poil, partir en vadrouille, manger sur le pouce, mettre la charrue avant les bœufs, mettre de l'eau dans son vin, être la cheville ouvrière, avoir du piston, filer un mauvais coton, faire la navette, battre à plate couture, brouiller les cartes, être un as,se tenir à carreau, damer le pion.

Démarche et supports

Cette approche articule la langue et les données culturelles et s'inspire d'outils de travail relevant de la linguistique, de la sociolinguistique, de l'ethnographie de la communication, de la pragmatique et de l'analyse de discours.

Elle privilégie des activités rendant compte du processus social d'énonciation où les apprenants sont amenés à réinscrire et à relocaliser les signes linguistiques et à confronter deux types de lecture : celle du natif et la leur.

On crée ainsi un espace de réflexion sur les formes et on développe une attitude d'interrogation, de critique débouchant sur la découverte du tissu culturel sous-jacent, de façon motivée et la prise de conscience de son importance dans la communication ordinaire.

Pour mener ces activités, on peut avoir recours à des documents authentiques de nature différente : articles de la presse écrite : journaux, magazines (Libération et Canard Enchaîné), publicités écrites,audio ou vidéo et textes littéraires.

Les étapes de leur traitement pédagogique tendent à dégager la fonction pragmatique du document, à identifier le contexte (sociolinguistique), à analyser le discours au niveau explicite et implicite (tissu culturel et rôle discursif).

Application pratique

Dans le cadre de l'atelier, nous avons proposé un spot publicitaire qui a été diffusé sur M6 courant mars 1998 et dont nous avons fait une transcription séquentielle.

Le document : une publicité Lustucru

Séquences Canal visuel Canal auditif

1 Tour de table en commençant par une dame âgée (L1), une jeune femme, un jeune garçon (L2), un plat de pâtes et un homme jeune (L3).

L1: Alors/ elles ont pas/ que(l)que chose de plus/mes Lustucru//

L2: des œufs//

2 L'homme, l'air amusé et moqueur, s'adresse à la dame âgée.

L3: En parlant/ de pâtes aux œufs/ Germaine/ lequel est arrivé le premier/ l'oeuf/ ou la poule//

3 La dame se lève de table, sous le regard surpris des autres.

L1: Ah/ c'est comme on dit//

4 Elle sautille dans une cuisine dont le sol est couvert d'œufs. Marcher/ sur des œufs/ (bruit correspondant au rythme des sauts)

5 Elle montre un oeuf qu'elle tient à la main et ouvre une porte de réfrigérateur qui se présente comme un coffre où se trouve un bœuf. oualors/ qui vole un oeuf/ vole un bœuf/ (sonnerie d'alarme)

6 Elle tient un panier rempli d'œufs au bras et fait tourner, à toute vitesse, des paniers autour d'elle. ou encore/ on met pas/ tous ses œufs/ dans le même panier/ (bruit du déplacement des paniers)

7 Le petit garçon, l'air intrigué et une fourchette à la main, s'adresse à la dame.

L2: Oui/ mais/ le premier/ c'est l'œuf/

8 Elle revient à table et s'adresse au petit garçon, à la jeune femme puis à l'homme avec une moue de défi.

L1: Ce qui est sûr/ c'est que chez Lustucru/ i(l)s font pas de bonnes pâtes/ sans casser des œufs// eux//

9 Sur une table, un plat de pâtes cuisinées fume et derrière, des paquets de pâtes Lustucru.

Voix off féminine:

Les pâtes aux œufs Lustucru/ au moins/ on sait pourquoi/ elles sont bonnes/ / (bruits de téléphone)

10 Au centre, bande bleue quadrillée avec la marque Lustucru et audessous, un message: Ça vous a plu, c'est Lustucru.

Voix off féminines chantant:

Ça vous a plu/ c'est Lustucru// Les étapes de l'analyse

1. **La fonction pragmatique du document La nature**

Il s'agit d'un spot publicitaire qui est régi par une contrainte de brièveté et obéit à un rituel sociolangagier dans sa composition.

Le cadre

L'annonceur (APL, Lafolfilm) à la demande d'un fabricant (Lustucru) va présenter un produit (choix du mode de présentation et de la mise en scène des caractéristiques) à un public (téléspectateurs de M6) consommateur en puissance pour le persuader d'acheter le produit.

L'organisation

Au niveau discursif, nous avons un document mixte (image/ texte), le textuel comprenant du conversationnel, du narratif et du descriptif (allocution, slogan).

Au niveau sémantique, il s'agit d'une présentation explicite en conjonction avec le produit sollicitant une saisie métaphorique.

Au niveau statégique, le document joue à la fois sur l'apport d'information et la séduction par le jeu sur la langue.

2. **Le contexte sociolinguistique**: lieu de représentation des éléments socioculturels.

Les circonstances

- Le lieu: nous découvrons un espace intérieur de la vie quotidienne, une cuisine à l'ancienne appartenant à un monde rural (détails du décor).
- L'époque: la scène est inscrite dans l'actualité (détails vestimentaires de la famille et de la dame) et présente un moment privilégié de conviviabilité: un repas.

Les personnages

- Le nombre Cinq sont présents à l'écran (1 couple, 2 enfants et une personne âgée) mais seulement trois sont les protagonistes de l'échange,
- Les modes de qualification Si nous considérons l'apparence physique, nous remarquons une opposition entre la jeunesse incarnée par la famille et la vieillesse par la paysanne, opposition qui est reprise par les détails vestimentaires. La tenue un peu démodée et rurale contraste avec les vêtements actuels de ville des autres personnages. La parlure renforce l' opposition monde rural/monde urbain car l'accent (le r roulé), les marques de la langue parlée (chutes de phonèmes et négation incomplète), et la langue imagée de la

vieille dame contraste avec la langue soignée de l'homme et du petit garçon au niveau articulatoire et formel.

- L'identité: anonymat sauf pour la vieille dame qui s'appelle Germaine (prénom symbolique en fonction de la ruralité et de la tradition)
- La relation: familiale mais peu précise au niveau des rapports.
- Les rôles fictionnels (attribués selon des imaginaires socioculturels): une paysanne de la France profonde correspondant à l'image de la grand-mère des contes traditionnels (Le petit Chaperon Rouge) opposée à une famille plutôt citadine.

3. Les rôles discursifs: un déséquilibre notoire dans la distribution des tours de parole en faveur de la vieille paysanne qui répond aux sollicitations de l'homme et du petit garçon. L'organisation des échanges est sur le modèle: Question(2)/Réponse avec stratégies d'évitement.

4. Analyse du discours

- Le discours évoque le produit présent à l'image de façon explicite et prend la forme d'un récit suivi de morale. Il met en évidence la marque (présente 4 fois) et les caractéristiques du produit par la répétition d'un ingrédient: les œufs (9 fois) et effectue un travail au niveau phraséologique en proposant une lecture littérale et une mise en récit des expressions et proverbes et en recourant à l'intertexte (proverbe sous-jacent). La dimension ludique du langage est illustrée par les expressions idiomatiques mais aussi par un travail au niveau phonétique (paires homophones et effets de rime) et la redondance (entendu/lu) du slogan.

- Le discours s'appuie sur des savoirs partagés au niveau implicite:

1. Les représentations du monde rural (stéréotypes) passent au niveau visuel et au niveau linguistique par les expressions idiomatiques évoquant des traits de caractère souvent associés au monde paysan: marcher sur des œufs: la prudence, la précaution, quivole un œuf, vole un bœuf: la méfiance, ne pas mettre tous ses œufs dans le même panier: la prévoyance, on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs: la résignation.

Le message sous-jacent indique que cela ne sert à rien de vouloir tout expliquer, il faut accepter la sagesse populaire, les croyances.

2. La représentation d'une culture savante s'appuyant sur un savoir plutôt scientifique qui est en quelque sorte dépassée par la culture de l'expérience, de la tradition. Le discours de Germaine reflète la sagesse populaire (recours à des discours figés) qui ne peut pas être questionnée (croyances) et s'oppose aux discours de l'homme et du petit garçon qui lancent un défi sous la forme d'une boutade illustrant une démarche rationelle. La dimension narrative et ludique de l'introduction des expressions idiomatiques ravive les bonnes et vieilles traditions de la France profonde et vise une complicité et une adhésion du public.

L'interprétation de ce spot requiert une compétence ludique de lecture métadiscursive et mobilise un savoir latéral fait de valeurs et croyances véhiculées par la phraséologie. Ainsi, le produit présenté se trouve pourvu des qualités inhérentes à cette référence à un imaginaire rural valorisé car fiable comme l'atteste l'allocution finale «Au moins on sait pourquoi elles sont bonnes».

Comme nous avons essayé de le montrer, les approches de la culture inscrite dans la langue présentent un grand intérêt car elles introduisent une nouvelle forme de connaissance de la langue étrangère et s'appuient sur une pédagogie de la découverte exigeant une décentration et un repositionnement contribuant au développement de la capacité critique et de l'ouverture d'esprit.

Ces pistes de travail peuvent s'appliquer à des documents divers, toutefois , il faut souligner l'importance des textes publicitaires qui mettent plus en évidence les
processus de production de formes culturelles et les représentations sociales et identitaires de nos sociétés.

NOTES

(1) Conférence «Quelles cultures pour quelles langues demain? De l'ardente obligation de réconcilier les cultures» prononcée lors du colloque «A cultura francesa em Portugal. Que futuro?» qui s'est tenu les 1,2 et 3 avril 1998 à l'UTAD.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille M. *Vers une pédagogie interculturelle*, Publications de la Sorbonne, Paris, 1986.

Abdallah-Pretceille M., Porcher L. *Education et communication interculturelle,* , PUF, Paris, 1996.

Avelino C. «De l»enseignement de la civilisation à la formation à l'altérité» in *Polifonia* nº1, Edições Colibri, UNIL, Lisboa, 1997.

Avelino C., Marmorat N., Teixeira L.F. (1992) «Impressions de France... Images de la France dans les manuels de français produits au Portugal» in *Actes du colloque Images Réciproques France-Portugal*, Paris, ADEPBA,1992.

Avelino C.,Chambeu F. «Médiation, représentations et savoirs» in *Actes des Journées de Réflexion* «Cultures : formations et identités», Lisboa, GRIF, 1997.

Byram M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier--Didier 1992.

Byram M., Zarate G. *Des jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1996.

Byram M.,Neuner G.,Zarate G. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

Calbris G., Porcher L.*Geste et communication*, Paris, Hatier, collection LAL, 1989.

Chambeu F. «Interculturel: perspective historique» in *Referências/Ressources,* nº 8, avril 1997.

De Carlo M. *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.

Duneton C. *La puce à l'oreille. Anthologie des expressions populaires avec leur origine*, Paris, Stock, 1978.

Duneton C. ,Claval S. *Le bouquet des expressions imagées. Encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue français*, Paris, Seuil, 1990.

Galisson R. *De la culture à la langue par les mots*, Paris, CLE International, 1991.
«Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués....» in *Cahiers du français contemporain, La locution en discours*, CREDIF, ENS Fontenay-St Cloud., 1995

Kramsch C.*Context and Culture in language teaching*, Oxford, OUP, 1993.«La composante culturelle de la didactique des langues» in *LeFrançais dans le Monde, Recherches et Applications*, janvier 1995.

Porcher L. *La civilisation*, Paris, CLE International, 1986

Rey A., Chantreau S. *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris, Le Robert, 1982.

Zarate G. *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.

Developing Reading Skills by

Olga Bottino
Universidade de Lisboa

In this paper, I want to look at reading and some of the factors involved in the process, including reasons for reading and objectives Then I want to consider some fundamental aspects to be taken into account when devising a course, and some of the techniques for further development in this essential skill

Reading can be defined as a process of looking at and understanding what is written but it is not as simple as that, for many understand some things and not others and still be reading Compared to someone who is reading in his own language, the foreign language reader may not understand many things and will have to develop strategies to overcome the problems encountered Yet, the fact is that, despite this view of what reading is, the reader does not have to look at or understand every word in a text to be able to understand it in some measure Although there are differences in the way people read, research shows that the efficient reader does not read word by word, but in groups of wards, taking what he needs to discover the meaning of the text in an activity which has been called a 'psycholinguistic guessing game This does not, however, mean random guessing, but principled and guided by two main sources - the text and what the reader brings to it.

The effective reader brings with him a number of very important things He knows the writing system and can recognise letters in a panted and handwritten form, and is familiar with the spelling of a wide variety of words Moreover} this reader already knows many of the words in the text though perhaps not all and, although he may not be able to explain the workings of grammar and syntax, he is nevertheless used to them, and to a vanety of years and have therefore acquired a certain amount of vocabulary and are familiar with a range of structures, their knowledge is still limited to cope with the amount of texts they will be confronted with during the course To add to this, there are marked differences in the ability of the students for, whereas some are able to use a variety of structures

and vocabulary, there are others who cannot, and the numbers of the more able vary from class to class, and from year to year. Further problems are thus introduced.

Whatever the situation, however, one of the main difficulties for the foreign language learner is undoubtedly his incomplete knowledge of the language which will be a major obstacle when dealing with some texts as, most of the time, he uses reading to help him learn the language, unlike the native speaker who uses knowledge of the language to help him read Nevertheless, reading is not simply understanding the meaning of words and sentences in isolation Understanding these is important, but the effective reader has to be able to interpret the text as a whole and the relationship between sentences and paragraphs.

Students often find it difficult to follow the writer in this manner The reason for this may perhaps be that they have been used to texts with clearer 'signposts', like with, because, therefore, for example, etc. which provide clearer indications of the meaning Many texts do not provide these, making it more difficult for the students to find these relationships, but there are good exercises which can be done to train them.

What the reader bring with him

What the reader brings with him is also important, for readers already have a stock of knowledge or 'knowledge of the world' as it is referred to, when they read a text They all bring something to the text, but whether it helps them to understand the text or not depends on the content itself and their particular knowledge.

The knowledge readers bring with them does not include that of just a particular topic but normally that of familiarisation with a variety of texts, culture and way of life. If we take articles on sport or entertainment for instance, they generally assume that the reader already knows about the subject, though some readers will already have a lot of information, and others will have little The reader's ability to interpret the subject will thus vary, causing greater difficulty in some cases, even when the reader speaks the same language as the writer Of course, for the foreign language learner with his limited stock the problem is greater.

Reasons tar reading

The reasons why people read are no less important People read for

a number of reasons whether they are conscious of this or not and their reasons generally come under the headings of reading for information, interest and pleasure I will take a few examples When confronted with warning signs, for instance, people are reading involuntarily The signs are put there to make them stop and draw attention to some kind of danger With timetables, however, people normally just scan them for particular information.

Another example is the local newspaper column Rather than reading in detail, many people just pick out things that interest them whilst others go through it more thoroughly if they are looking for something in particular. With regard to the articles themselves, some people just read the headlines or some headlines and select only a few articles to read in detail, depending on a variety of factors, mainly dictated by tastes and interests Yet when reading a novel, unless it is also for study purposes, the reader does so for pleasure and tends to read fairly rapidly.

As we can see, there are many reasons why people read and differences in the process of reading are largely dependent on the motives the reader has The effective reader adapts to each type and does not read everything slowly.

When we come to the foreign language learnner, however, his reasons for reading are not generally for information, interest or pleasure since in most cases reading to learn English will also be his main target The learner may therefore think that he should read slowly and intensively to grasp the meaning of every single word, and if the text is very difficult for him this may be the only way m which he will be able to make sense out of it This may be of help to him yet this slow, intensive way of reading may not make him an effective reader, able to adapt to different styles and purposes. Simply just being able to make out the meanings of words will not suit the purpose if he Wants to be an effective reader it is essential to learn to use language in am adequate manner and with flexibility All the same, reading for the sake of learning and practising language is still a good reason for the language learner to read, but should never be the only one The best thing is for the teacher to set the students a variety of tasks in which they can practise reading in different ways through a range of texts, providing them with different purposes for reading which will help to develop their skills.

Reading objectives

At this point, it may be useful to consider the objectives the learner has in reading i hey may be summed up as reading texts with comprehension, reading flexibly to suit the purpose, to learn language and content from reading, and to read with a sense of critical awareness, although, of *course,* there will be differences in these objectives.

When we look at the first of these, reading texts with comprehension, we mean that the reader will be able to understand the purpose and function of the text, and also the main topic and how this is developed from one paragraph to another. This also means that he should be able to understand the meaning of sentences and their inter relationship The reader will encounter language and sometimes grammatical problems, depending on the extent of his knowledge of language and ability He will have to acquire techniques in vocabulary and also be prepared to deal with uncertainty.

The second of these, reading flexibly to suit the purpose, means that the learner can read texts in different ways, at different speeds, sometimes intensively, but often that he will be able to skim and scan and read extensively in order to fulfil a number of purposes Variety in the type of material the learner is presented with in order to develop his skills is therefore fundamental.

In many cases, much of the new language the learner meets will be through reading, which brings us to the third of these objectives, learning new language from the context Some of this can be learned through guessing or using a dictionary, but being able to recognise a word or guess it is not the same as learning it. He will be able to lea n from the content when he can select relevant information weigh up evidence and arguments, pick out the main points from the mass of detail and evaluate their importance. He will likewise know how to use indexes and headings when he needs reference material as it is obvious that studying and reading skills sometimes overlap, with a great deal of reading activities also being a preparation for study.

Turning to the fourth point, reading with Critical awareness, at least, in some degree the reader ought to be able to look at a text objectively and find out what the writer is actually trying to do in a given text. If we consider advertisements, for example, they are often careful in their use

of rather persuasive language and the reader should be able to detect this. Not all texts, however, are as obvious as advertisements. In fact, they may be far more subtle, biased and tending towards a particular point of view Some texts may be too complex and escape many of the readers The language learner therefore needs to be made aware of such tendencies in order to be able to develop his skills.

Devising a course

These reading objectives can be a good basis for the language teacher in devising a course They require thought and planning and also often modification m methods and material as the course progresses, in accordance with the ability of the students and their reactions.

A good way of building the four objectives of comprehension, flexibility, learning through language and content and critical awareness, into a course, is by using themes as the basic unit for organisation, such as for example, food, travel, sport, hobbies, etc. Moreover, this topic approach provides a way of incorporating authentic material into the course The learner is introduced to new vocabulary and is given the chance to consolidate it by practising it through exercises and activities in the topic increasing difficulty in the texts can also be introduced so that there is a progression.

The selection of topics and material is up to the teacher, but will depend on the ability of the students and the level they have already reached, together with the availability of material The choice is vast and may include reading texts from already prepared material, which is sometimes very good, but not a ways, as this can sometimes be rather artificial, and it is also important to include what are often termed 'authentic texts', that is any text that has not been written for language learning purposes, including signs, advertisements, stones and novels, postcards, reference books on history, science, etc. and articles Sticking solely to course book material can be dull The language is often highly controlled and may offer little variety in text type. When choosing supplementary material, it should offer additional information on the subject or approach it from a fresh perspective, and if the textbook provides a piece of narrative writing it is a good idea Or the supplementary material when possible, to provide instead a letter or an article

Authentic material should anyway be used to familiarize the learner with writing that is 'real', with examples of the language as it is really written for a variety of relevant purposes Moreover, as long as the texts are within the scope of the learners they will be encouraged by the fact that they can understand them, and I have to stress how important encouragement is.

Reading techniques

Reading techniques to help students with unfamiliar words and complex structures therefore play a major role for, although the students may be used to many of the methods when dealing with texts in their own language, many often find it difficult to apply these to the foreign language. Training the students so that they are able to deal with unfamiliar words and complex sentences without being discouraged is therefore essential.

Inference

I will now look at some of these techniques. When first reading a text, the students should be encouraged to guess the meaning of words and expressions they do not know Many just want to ask the teacher or open the dictionary - hardly the best thing First, they ought to attempt finding solutions for themselves and develop the skill of inference, making use of all kinds of syntactical, logical and cultural clues The skill is vital to their development as readers. This is not to be confused with the times when they do need to find precise meanings for words and for which they have to use a dictionary, in itself a valuable skill and one which is not as easy as it sounds for, in many instances, students are unable to select the best or even the right word, and also need practice in the technique.

Linking sentences and ideas

Students need to be able to understand a text as a whole They need to realize that it is not made up of isolated sentences which, though significant in themselves, work together to form a text if they are to interpret a text coherently they have to be able to understand the relationship between the various sentences in order to do this, the student has to be able to detect the devices which create textual cohesion especially how reference and link words are used to express ideas, and modifying and quali-

fying statements By reference we mean all the devices which allow lexical relationship for example, anaphora, the use of synonyms and antonyms, compression, nominalization, etc.

If a reader does not know the meaning of some of the words in a passage he may not be able to grasp some of the points, but failure to understand inter- or intro sentential connections, which announce conclusions, examples or suppositions, etc. may mean that the communicative value of the passage will be lost or, at least, to some extent Words like these ala if y the development of a passage and will aid the reader when skimming it is therefore important to recognise these signals from the start, and among the good exercises that can be done are those which allow the reader to see the function of the connectors and look for equivalents, completing texts with the missing connectors, producing a coherent text by joining sentences and adding link words, the last type being particularly useful as there will be a number of acceptable versions and comparing these will highlight different ways of conveying the information.

Improving reading speed

Reading speed is also an important factor to be considered for, if a student reads too slowly and stops at every word, he will probably find that he is easily discouraged A practical way of improving reading speed is to ask the students to time themselves They can also use a conversion table if they wish with the length of the text and the reading time, keeping a record of their results, and so be encouraged to monitor their own progress However, reading speed for its own sake is not enough, for the student must be able to read at a speed which enables him to understand the content of what he is reading One useful way is to set comprehension questions when working on improved reading speed.

Prediction

Grammatical, logical and cultural clues enable the student to guess what is going to happen next and this is more a skill than a technique, but is basic to many reading techniques and the process of reading itself it is certainly a useful skill and a worthwhile one to practise This can be done by doing such exercises as completing unfinished passages, or stopping at some points in a text and asking students to predict what will probably come next.

Previewing

This is a specific reading technique in order to find the desired information, it requires using the table of contents, the appendix, the preface and the chapter and paragraph headings it can be very useful when skimming and scanning.

Motivation

Motivation plays an important part in developing reading skills because what we read by choice reflects our own interests and it normally follows that we are thus motivated This also means that we expect to find certain things in what we read, perhaps answers to questions and information and ideas which are of special interest to us for the process of reading is a permanent inter-relationship between the reader and the text in which expectation is a fundamental characteristic indeed, the knowledge we already have about the subject and what we want to find in the text may be as important as what we take from it As we read, we make predictions, some of which are confirmed or modified.

In the classroom, however, the situation is different and artificial with students often being confronted with texts they do not know anything about and are not interested in reading All this of course it may be argued, makes the learning situation difficult The teacher is therefore faced with the task of finding material which will appeal to the class as a whole, and also allow the students to choose their own when possible Yet this does not mean that the choice of texts should be limited on y to what they know already it is an exaggeration to say that only texts they know something about should be selected as of en others they know less about can awaken interest and lead to the desire to read A balanced approach is best to ensure that there is a range of material to which the students will be able to respond, encouraging them to pursue their reading on whatever topics they are interested in and also provide variety.

Conclusion

I have pointed to some of the obstacles our students face in reading and ways in which these can be overcome, offering some suggestions on worthwhileactivities. The role which these play in the process of developing reading skills has to be emphasized.

Bibliography

Francis, *H. Learning to Read,* George Allen and Unwin, London, 1982
Grellet, *F. I)eveloping Reading Skills,* Cambridge University Press, 1981
Nuttall, C, *Teaching Reading .9hills in a Foreign Language,* Heinemann Educational Books Limited, London, 1982
Pincas, *A. Teaching English Writing,* The Macmillan Press Limited, London and Basingstoke, 1982
Rlines, A, *7echniques in Teaching Writing,* Oxford University Press, Oxford 1983
Williams, E, *Reading in the language classroom,* Macmillan Publishers Limited, London And Basingstoke, 1984
White, R *Teaching Written English,* George Allen and Unwin Ltd. London, 1980.

Aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem por correio electrónico e ao vivo

Judite Carecho, Carola Strobl
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

1. Aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem

Tal como a bicicleta de dois lugares que inspirou a sua designação, a aprendizagem em regime tandem implica a colaboração entre dois parceiros que pretendem alcançar objectivos semelhantes, e que, graças à ajuda mútua, atingirão esses objectivos de forma mais fácil e rápida do que o fariam sozinhos. No caso presente, o objectivo em causa é aprender uma língua estrangeira. Mais especificamente, cada um dos parceiros pretende aprender aquela que é a língua materna do outro: por exemplo, a Astrid, que é alemã, quer aprender Português, e o Paulo, que é português, quer aprender Alemão. Nesta situação, a colaboração pode assumir várias formas. Quando produz um texto na língua que está a aprender, cada um pode pedir ao outro que, como falante nativo, o ajude ou corrija na sua formulação. Por outro lado, ao usar a sua língua materna na comunicação, cada um está a proporcionar ao outro um óptimo exercício de compreensão, e ao mesmo tempo a servir-lhe como modelo linguístico a seguir.

Ajudar e corrigir na formulação e servir como modelo linguístico são componentes típicas do papel do professor numa aula de língua estrangeira. Porém, o contexto em que estas actividades surgem na aprendizagem em regime tandem é completamente diferente do da sala de aula, podendo resumir-se em dois princípios básicos.

O primeiro desses princípios é a reciprocidade: enquanto a relação professor-aluno é uma relação assimétrica entre alguém que sabe de determinada matéria e alguém que não sabe, numa parceria tandem ambas as pessoas envolvidas são ao mesmo tempo peritos numa das línguas em causa e aprendentes da outra. Estabelece-se assim uma relação muito mais equilibrada, em que cada um tem tendencialmente maior empatia e paciência na reacção às dificuldades do parceiro e menor embaraço e inibição relativamente às suas próprias dificuldades. A outra faceta da reciprocidade é a dependência mútua: o progresso de cada um está dependente da colaboração do outro, e para que tudo funcione bem é necessário

um investimento equivalente de ambas as partes.

O segundo princípio básico da aprendizagem em regime tandem é a autonomia. Não se trata de um curso de línguas canónico, com programas, temas e exercícios fixos e obrigatórios, mas sim de uma forma de apren-dizagem autónoma, em que cada participante decide o que quer aprender e como, e, em função desses objectivos, solicita a necessária colaboração do parceiro. Cada par pode comunicar sobre temas que realmente interessem a um ou a ambos os parceiros, pode abordar as dificuldades concretas de cada um, pode decidir como e quando quer usar cada uma das línguas, fazer correcções, etc. Mantendo estas características básicas, este tipo de aprendizagem pode, no entanto, decorrer em paralelo com um curso formal de línguas e complementá-lo de forma bastante eficaz.

2. A Rede Internacional Tandem por Correio Electrónico

A aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem enfrenta na prática uma dificuldade básica: a de conseguir juntar parceiros que são falantes nativos das línguas em causa, e que residem geralmente em países diferentes, muitas vezes distantes. Uma forma de resolver este problema é não fazer tandem presencial (*face to face*), mas usar a Internet e estabelecer parcerias tandem à distância, em que os participantes se cor-respondem por correio electrónico, comunicando de forma bastante rápida sem precisar de sair dos respectivos países. Foi para enriquecer desta forma o ensino universitário de línguas estrangeiras que se iniciou em 1993 o projecto *International E-Mail Tandem Network*, organizado pela Universidade de Bochum em conjunto com as universidades de Oviedo e Sheffield, e coordenado por Helmut Brammerts, docente do área de investigação sobre o ensino de línguas na Universidade de Bochum. A partir de Julho de 1994 o projecto começou a ser financiado pela União Europeia, e actualmente envolve 27 instituições de ensino de 17 países, entre elas a Universidade de Coimbra, as quais oferecem aos seus estudantes a possibilidade de participar em parcerias tandem por correio electrónico.

A base para o funcionamento da Rede Internacional Tandem por Correio Electrónico são as subredes bilingues, que correspondem às combinações de línguas para as quais é possível formar parcerias tandem no âmbito do projecto, tendo cada subrede pelo menos um coordenador por cada língua. Por exemplo, a subrede DEU-POR destina-se aos falantes de Alemão que querem aprender Português e aos falantes de Português que querem aprender Alemão, e é coordenada por Karl Heinz

Delille e Adelaide Chichorro Ferreira, de Coimbra, e Markus Stumm, de Bochum. As restantes subredes a funcionar com a língua portuguesa são NED-POR, Neerlandês-Português, e ENG-POR, Inglês-Português.

Através de correio electrónico, os participantes de cada subrede têm acesso ao serviço de encontro de parceiros tandem, que está centralizado em Bochum, e que lhes atribuirá parceiros interessado em aprender a língua materna deles. No que diz respeito à subrede DEU-POR, foram formados por este serviço entre 1995 e Abril de 1998 oitenta e três pares tandem[1].

Cada subrede tem também pelo menos um fórum bilingue no qual se pode inscrever e participar qualquer pessoa interessada em uma ou ambas as línguas. As mensagens mandadas para o fórum, muitas vezes com perguntas ou informações úteis a respeito das línguas em causa e dos países onde são faladas, ou então sobre assuntos mais ou menos actuais, são portanto recebidas por todos os inscritos, que podem responder de novo para o fórum, continuando a discussão. Na secção seguinte faz-se uma breve apresentação do fórum da subrede DEU-POR.

3. Projectos no âmbito da subrede DEU-POR

3.1. O fórum DEU-POR

Há neste momento[2] 91 pessoas inscritas no fórum, das quais 37 têm endereços electrónicos de Portugal, 25 da Alemanha, 18 do Brasil, 3 da Suíça, 2 do Reino Unido, e os restantes 6 endereços universais, não localizáveis geograficamente. É interessante observar que há participantes que residem num país onde nenhuma das duas línguas é falada. Esta é uma das vantagens de um fórum deste tipo: qualquer pessoa que queira aprender, aplicar ou simplesmente refrescar os seus conhecimentos de uma língua pode fazê-lo inscrevendo-se no respectivo fórum, independentemente do local onde resida.

O decorrer da comunicação no fórum depende de muitos factores, e é por isso muito instável. Por vezes surge um tópico que suscita muitos

[1] O endereço do serviço de encontro de parceiros e outras indicações sobre como participar, bem como informações actualizadas sobre as diversas subredes e sobre a aprendizagem em tandem por correio electrónico em geral estão disponíveis em várias línguas, incluindo o Português, na página do projecto na Internet: *http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de*. Foi também publicada por cada instituição participante, na respectiva língua, uma brochura com informação teórica e prática sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem por correio electrónico, e sobre a respectiva subrede. A versão portuguesa é o *Manual de aprendizagem de línguas em tandem via Internet*, com edição de Karl Heinz Delille, Adelaide Chichorro Ferreira, Leonardo Opitz, Helmut Brammerts e David Little, publicado em 1996 pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

[2] Abril de 1998

comentários, e chegam a receber-se dez mensagens por dia, como foi o caso de uma discussão sobre as características de pessoas de diversas nacionalidades na área do amor. Noutras épocas, o fórum está quase parado durante algumas semanas. Aliás, nem todos os inscritos no fórum participam activamente, alguns limitam-se a receber as mensagens. Existem naturalmente diversas possibilidades de reanimar e incentivar o diálogo no fórum, nomeadamente por parte dos coordenadores da sub-rede: podem por exemplo colocar-se questões, ou pode pôr-se à dis-cussão um determinado assunto, mais ou menos polémico ou actual. Mas a experiência tem mostrado que poucas dessas tentativas de intervenção resultam, e que o fórum tem a sua dinâmica própria.

A terminar esta breve apresentação, um exemplo de uma mensagem enviada para o fórum com a respectiva resposta, um esclarecimento linguístico, mas também cultural:

- *"Olá Marcus,*
  o que é a língua lusitana, penso que desta já ouvi, mas não sei neste momento?! Obrigado!
  Rainer, aus der Mitte Europas"
- *"Olá Rainer,*
  Nem sabias mas escreves na língua lusitana. Da mesma forma, língua germânica é língua alemã. Lusitano ou luso é o adjetivo usado para os que vivem na Lusitânia, ou seja, Portugal. Quando algo pertence a Portugal e ao Brasil dizemos que é luso-brasileiro. Será que existem os luso-falantes? Neste caso, os brasileiros também estariam incluídos. Esta palavra Lusitânia soa-me muito bem. Dá a impressão de altivez e nobreza.
  Luso era o filho de Baco, o qual teria povoado com seus descendentes a parte ocidental da Península Ibérica (onde atualmente situa-se Portugal), daí a Lusitânia.
  Marcus, aus Froeliche Hafen"

3.2. Projecto de tandem presencial com estudantes da FLUC e estudantes Erasmus/Sócrates

3.2.1. Objectivos

Este projecto foi levado a cabo nos três últimos anos lectivos por Carola Strobl em paralelo com os cursos de língua alemã que leccionou na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A ideia básica era formar pares tandem com estudantes desses cursos e estudantes Erasmus/

Sócrates que eram falantes nativos de Alemão, aproveitando a presença destes na Universidade de Coimbra durante o ano lectivo.

Relativamente aos alunos portugueses, um dos objectivos era dar-lhes a possibilidade de comunicarem na língua estrangeira numa situação "real" e de treinarem assim as capacidades orais, que são normalmente mais descuidadas nos cursos de línguas na universidade, entre outras razões devido ao facto de as turmas terem 25 a 35 alunos. Outro objectivo era proporcionar-lhes o contacto directo com pessoas da mesma faixa etária que são membros da cultura-alvo, contacto esse que se torna assim autêntica *Landeskunde* ao vivo. Para os parceiros alemães[3], o projecto era uma maneira de lhes possibilitar a entrada na vida estudantil de Coimbra, algo que nem sempre é fácil para os estudantes estrangeiros, que tendem por vezes a fechar-se em grupos próprios, contactando muito pouco com estudantes portugueses.

Objectivos comuns a todos os participantes eram, por um lado, a sensibilização para as diferenças entre as duas línguas (o que lhes pode ser útil por exemplo numa futura actividade de ensino da língua estrangeira) e, por outro lado, a sensibilização para a cultura estrangeira e para a cultura de origem, no sentido de uma aprendizagem intercultural à qual a parceria tandem se adequa por excelência. Pretendia-se ainda criar um ambiente propício ao desenvolvimento de amizades interculturais e a uma posterior continuação dos contactos.

3.2.2. Procedimento

A combinação em pares foi feita pela organizadora com base em informações recolhidas junto dos participantes, nomeadamente sobre tempos livres, interesses gerais, preferências relativas ao parceiro (por ex. o sexo), e ainda sobre a respectiva personalidade (muito tímida, muito extrovertida). Esta forma de estabelecer as parcerias permitiu evitar situações embaraçosas de escolha, mas haveria naturalmente outras possibilidades de o fazer, por exemplo, através de um sorteio.

No primeiro encontro com todos os parceiros foram dadas informações gerais sobre o funcionamento do tandem e as suas possibilidades, e fornecidas as tarefas tandem. A segunda fase desse encontro consistiu num pequeno jogo, em que cada um devia reconhecer o respectivo parceiro a partir de uma descrição escrita pelo próprio na língua estrangeira. O local escolhido para um encontro foi um café, de modo a proporcionar aos

[3] Embora se tratasse de falantes de língua alemã que nem sempre eram de nacionalidade alemã, usamos aqui por uma questão de simplicidade a designação "parceiros alemães".

parceiros tandem um ambiente descontraído para esta primeira conversa. Cada par combinou então horas e locais de encontro para o início do trabalho a dois, sendo-lhes recomendado que dedicassem a essa actividade pelo menos uma hora e meia por semana.

3.2.3. Meios de intervenção e observação por parte da organizadora

Foram propostas pela organizadora diversas actividades concretas visando estruturar o trabalho dos pares tandem:

- realização de algumas tarefas tandem específicas seleccionadas a partir das que estão disponíveis na base de dados da Rede Internacional Tandem na Internet[4]. A cada participante é fornecida uma versão da tarefa na língua-alvo, e para a sua realização ele conta com o auxílio do parceiro respectivo, por vezes indispensável, como nos casos em que se trata de descobrir o significado histórico e cultural de determinadas figuras, lugares ou conceitos (p. ex. o *Marquês de Pombal*, *Xanana* ou *propinas*). Mais do que de tarefas num sentido estrito, trata-se de material de apoio com que se pretende estimular o diálogo e a troca de informações entre os dois parceiros, e que se desenvolve essencialmente em três vertentes: a vertente pessoal, de conhecimento mútuo (informações sobre a vida diária, hábitos, gostos e experiências), a vertente cultural (informações/observações e por vezes comparações entre as duas culturas), e a vertente linguística (exploração de diversos aspectos das línguas em causa).
- o registo de impressões sobre os encontros num diário escrito em língua estrangeira (cf. excertos desses diários na secção 3.2.5.)
- a criação de um sistema para fixar novos vocábulos e estruturas aprendidas (p. ex. através de fichas escritas durante ou após cada encontro)
- a elaboração conjunta de uma lista de erros frequentes de cada um dos parceiros e a reflexão sobre a natureza desses erros (p. ex. erros de interferência entre as duas línguas).

Dado que os parceiros portugueses frequentavam os cursos de língua alemã leccionados pela organizadora, uma possibilidade de intervenção no trabalho dos pares seria considerar estas tarefas como parte da avaliação desses

[4] É possível ter acesso a todas essas tarefas pelo endereço indicado na nota 2. Quase todas existem em várias línguas, e das que foram seleccionadas para o projecto aqui descrito há uma versão portuguesa.

alunos. Essa experiência foi feita, mas os resultados foram negativos. Não havendo um enquadramento semelhante do lado dos participantes alemães, a obrigação era válida apenas para os portugueses, prejudicando por isso o equilíbrio da relação entre os parceiros e o princípio da reciprocidade.

Uma outra possibilidade de a organizadora intervir e auxiliar o trabalho dos pares era o atendimento individual, aos pares, ou a grupos maiores. Para além de qualquer participante ou par poder sempre recorrer a este atendimento em caso de dúvidas, problemas com o parceiro ou outras difi-culdades, foram igualmente estabelecidas algumas sessões de aconselha-mento obrigatórias. A primeira tinha como objectivo recolher as impressões iniciais, depois de dois ou três encontros, e as restantes realizavam-se a intervalos regulares, permitindo observar o decorrer do processo e dar indicações para outras actividades ou atitudes, etc.

No final de cada ano do projecto foram ainda realizados inquéritos para registar as opiniões dos participantes acerca da sua experiência. Na secção seguinte resumem-se alguns dos resultados desses inquéritos.

3.2.4. Alguns resultados e opiniões dos participantes

Em geral, houve muito boa aceitação do projecto por parte dos participantes. Os parceiros portugueses referiram como aspectos muito positivos sobretudo a possibilidade de falar durante algum tempo na língua estrangeira, ganhando assim confiança na sua própria competência linguística, e também a oportunidade para conhecer um "representante" da cultura-alvo. Afirmaram ainda que esta actividade deveria fazer parte do currículo logo no primeiro ou segundo ano do curso.

Também os parceiros alemães realçaram a utilidade do tandem a nível linguístico. Apesar de a sua estadia em Portugal constituir uma situação de imersão na língua estrangeira, eles afirmam que, na vida quotidiana, têm poucas oportunidades para dizer mais do que algumas frases em Português, e para falar sobre temas que exijam um certo grau de conhecimento vocabular e complexidade estrutural. Mencionam igualmente como aspecto muito positivo o facto de terem junto de si um "especialista" que os vai corrigindo, coisa que também não acontece nas conversas do quotidiano. Muitos dizem ainda que o tandem constitui uma óptima oportunidade para conhecer estudantes portugueses.

3.2.5. Alguns excertos dos diários de estudantes portugueses

Uma boa forma de se obter uma imagem mais concreta da actividade

desenvolvida pelos pares tandem ao longo deste projecto é analisando os diários escritos pelos estudantes portugueses. Estes relatos reflectem de certo modo as três vertentes em que a comunicação entre os parceiros é incentivada pelas tarefas tandem (cultural, pessoal e linguística), e é segundo esses aspectos que estão organizados os excertos de diários que passamos a apresentar (traduzidos para Português):

a) Análise e comparação das culturas, opiniões concordantes e discordantes, preconceitos

- *"embora Portugal e a Áustria tenham semelhanças, representam duas realidades sociais e económicas e duas mentalidades bem diferentes. Para nós, portugueses, a independência dos jovens alemães e austríacos é muito estranha e invejável, porque em Portugal é muito difícil estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Isto não só por causa da situação económica do país mas também por causa da mentalidade. Em Portugal, a família é demasiado importante, quer dizer, Portugal é muito conservador no que diz respeito às relações entre pais e filhos."*
- *"Comparámos os costumes dos dois países, mas chegámos à conclusão de que não há grandes diferenças. Existem naturalmente algumas particularidades, p. ex. na comida, mas no que se refere aos trabalhos em casa, como limpar, lavar, passar a ferro, em geral não há diferença - quase tudo é feito pelas mulheres!"*
- *"elas [duas parceiras alemãs] não correspondem ao nosso cliché sobre os alemães. Não são arrogantes e são realmente simpáticas. E a S. [colega portuguesa] e eu falamos mais alto do que elas (sempre pensámos que os alemães falassem muito alto)."*
- *"Segundo C. [o parceiro alemão], os portugueses não gostam da aventura, não são suficientemente críticos e são patriotas. Ele disse que na época dos Descobrimentos os portugueses exploraram vastas partes do globo, mas que hoje já nada resta desse espírito. Mas eu não estou de acordo. Há uma razão para isso: durante o regime de Salazar os valores fundamentais eram Deus, pátria e família. Não tenho a certeza se somos patriotas, porque andamos sempre a dizer mal do nosso país. E a razão por que os portugueses não são tão aventureiros como os alemães é que os portugueses não têm tanto dinheiro."*

b) Informação cultural de tipo turístico

- *"E. recomendou-me uma viagem ao Wattenmeer. A descrição dela deixou-*

-me curioso."

- *"A. quer comprar prendas típicas de Portugal para a família. Pediu-me para lhe dar algumas ideias. Disse-lhe que podia comprar cerâmica de Coimbra."*
- *"mas era novo para mim que a Oktoberfest começava já em Setembro"*

c) Vida pessoal

- *"Falámos sobre os nossos planos para o próximo ano. Possivelmente V. vai estudar em França, e eu vou começar a minha carreira como professora (se tudo correr bem!)"*

d) As línguas (processo de aprendizagem)

- *"perguntei a C. como é que tinha aprendido o género das palavras em Alemão. Queria saber se existia uma maneira específica ou mágica de o fazer"*
- *"Os erros mais frequentes que A. dá têm a ver com a conjugação dos verbos. No Brasil, ela não aprendeu a conjugar a segunda pessoa. Agora tem dificuldades com isso. Também tem problemas com os verbos reflexos e não reflexos e com as preposições."*
- *"Ele disse-me que a minha pronúncia, os conhecimentos de vocabulário e a forma de lidar com a língua alemã em geral tinham melhorado notavelmente desde que nos tínhamos conhecido. Fiquei surpreendida e senti-me orgulhosa."*

e) Outras actividades

- *"Desta vez, fomos juntos com outros pares tandem a um bar tradicional. Queríamos mostrar aos nossos parceiros um pouco da vida estudantil de Coimbra. (...) Bebemos uma bebida tradicional e comemos chouriço tradicional português."*
- *"C. tinha um problema com o bilhete de avião, queria mudar a data mas não era possível. Então fomos a duas agências de viagens para resolver esse problema."*

3.3. Projecto de tandem por correio electrónico com professoras estagiárias

3.3.1. Objectivos

Trata-se de um projecto que decorreu entre o final de Novembro de 1997 e o início de Março de 1998, no âmbito do Seminário de Alemão do Ramo Educacional da FLUC, leccionado por Judite Carecho e Carola

Strobl. As participantes portuguesas foram as 28 alunas que frequentaram esse seminário como formação científico-pedagógica complementar do estágio de profissionalização como professoras de Alemão e Inglês, que estavam a realizar nesse ano lectivo numa escola secundária.

Relativamente a estas participantes, havia três objectivos básicos. O primeiro era o alargamento e a actualização dos seus conhecimentos linguísticos e culturais através do contacto com um falante nativo da língua alemã. A relevância deste objectivo para futuros e actuais professores de línguas estrangeiras, confirmada pela recente criação de uma secção específica para parcerias de professores dentro do serviço de encontro de parceiros tandem, referido na secção 2., é também realçada no comentário final escrito por uma das participantes no projecto, que aqui citamos: *"A primeira coisa que me entusiasmou neste projecto foi o facto de me darem a possibilidade de conhecer uma pessoa de nacionalidade alemã e de manter um contacto regular com esta. Reparo que, enquanto professores numa escola secundária, os "estudiosos" da língua alemã têm tendência a estagnar no seu desenvolvimento da língua. Primeiro porque as exigências são muito específicas e depois porque essas mesmas exigências não variam ao longo dos anos. Assim sendo, esta tarefa parecia uma boa oportunidade para conhecer melhor a realidade da língua alemã, e as suas particularidades, e também para aprender com os meus próprios erros."*

O segundo objectivo era dar a conhecer a aprendizagem em tandem por correio electrónico, e o uso deste meio de comunicação em geral. A experiência adquirida no decurso do projecto deveria encorajar as futuras professoras a desenvolver com os seus próprios alunos iniciativas semelhantes, ou actividades de troca de correspondência entre turmas por correio electrónico, utilizando por exemplo a secção especial de parcerias entre turmas do serviço de encontro de parceiros tandem, também criada recentemente, ou o serviço de parcerias entre turmas do *Goethe-Institut München*[5]. Esta seria uma forma de, como professoras de línguas estrangeiras, tirarem o melhor proveito do equipamento informático e das ligações à Internet com que as escolas secundárias têm vindo a ser dotadas.

O terceiro objectivo do projecto era mostrar às participantes as potencialidades da Internet como fonte de material autêntico e actual (por

[5] É possível aceder a este serviço especial de parcerias tandem pelo endereço indicado na nota 2. Também o serviço de parcerias do *Goethe-Institut* é acessível através da respectiva página na Internet *(http://www.goethe.de)*, que contém igualmente exemplos de projectos de intercâmbio e outras indicações úteis para professores interessados.

vezes até com propostas de didactização) e de informação relevante, para as aulas e também para a sua formação como professoras de línguas estrangeiras: por exemplo, jornais e revistas dos países onde se falam essas línguas, publicações específicas para o ensino da língua estrangeira (para o Alemão, p. ex., a revista *Juma (www.juma.de)*), páginas de algumas instituições viradas para a divulgação e o ensino da língua (para o Alemão, p. ex., o *Goethe-Institut* (cf. nota 5), a *Deutsche Welle (www.dwelle.de)*, ou a *InterNationes (www.inter-nationes.de)*), dicionários, páginas de informação gramatical, etc.

3.3.2. Dados do projecto

Os participantes de língua materna alemã interessados em melhorar os seus conhecimentos de Português, no total 26 alemães e 2 suíços, foram angariados através de contactos directos com docentes da área de Português em universidades alemãs (essencialmente Würzburg, Hamburgo, Heidelberga e a Universidade Humboldt em Berlim), de anúncios no fórum Deu-Por, e ainda do serviço de encontro de parceiros tandem. Os participantes foram combinados em pares ao acaso, e receberam informações básicas sobre a aprendizagem em regime tandem, bem como um conjunto de tarefas tandem na respectiva língua-alvo, tarefas essas que deveriam funcionar como impulso para a comunicação.

Após as sessões introdutórias, em meados de Novembro, passou a ser dedicada ao projecto a última meia hora da sessão semanal do seminário. Durante esse período as participantes portuguesas tinham à disposição os nove computadores da sala de informática da FLUC, para receberem e gravarem na sua disquete novas mensagens e para enviarem as que tinham escrito previamente, em casa ou na escola, bem como para navegarem na Internet (para este efeito podiam usar mais três computadores). O projecto decorreu nestes moldes até ao início de Março, quando a sala de informática deixou de estar disponível, tendo havido no total oito sessões úteis para além da introdução.

3.3.3. Alguns resultados

No final do projecto foi distribuído às participantes portuguesas um inquérito anónimo com que se pretendia recolher dados e opiniões, bem como saber até que ponto os objectivos já referidos tinham sido alcançados. Os resultados apresentados nesta secção baseiam-se nos 20 inquéritos que foram preenchidos e devolvidos.

Gráfico 1: Quantas mensagens enviou/recebeu?

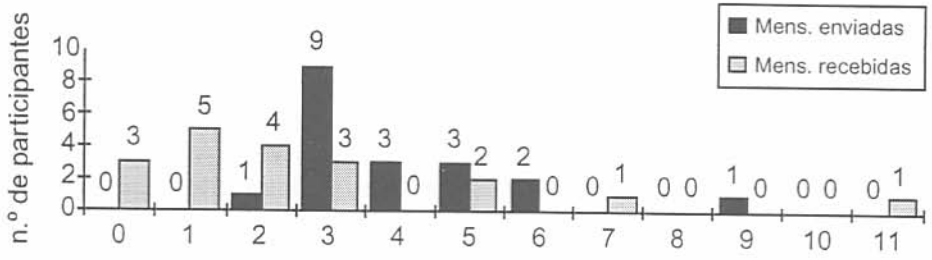
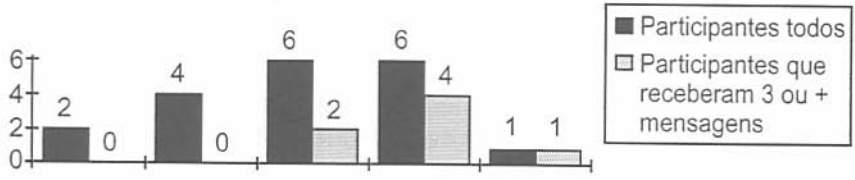


Gráfico 2: De uma forma geral, como decorreu a comunicação?



Como era previsível, dada a curta duração do projecto, o número de mensagens trocadas foi relativamente reduzido (cf. gráf. 1). A participante mais bem sucedida enviou 9 e recebeu 11 mensagens, e houve vários diversos casos em que não se chegou a estabelecer um verdadeiro contacto, pois foram recebidas apenas duas, uma ou mesmo nenhuma mensagem. A avaliação global que as participantes fazem da comunicação está naturalmente relacionada com a quantidade de mensagens trocadas. Não sendo na globalidade negativa, ela é claramente mais satisfatória nos casos em que houve de facto um contacto com alguma consistência (cf. as colunas claras no gráf. 2).

No que diz respeito aos objectivos iniciais do projecto, o de aprofundar conhecimentos linguísticos e culturais através da correspondência com um falante da língua alemã foi de alguma forma alcançado. Para duas das participantes este foi mesmo o primeiro contacto com um falante nativo para além dos professores do curso, e em dez dos inquéritos esse contacto com um falante nativo e representante de uma cultura diferente é referido como uma das experiências mais importantes no âmbito do projecto. Apesar da limitação temporal deste contacto, sete participantes afirmam ter tirado proveito dele a nível linguístico, com a aprendizagem de novas palavras e expressões, a consciencialização dos erros através das correcções do

parceiro, e a prática regular da escrita e leitura das mensagens.

Relativamente ao segundo objectivo, familiarizar as participantes com o correio electrónico e com o tandem por correio electrónico em particular, um aspecto claramente positivo do projecto foi ter proporcionado a 13 de 20 inquiridas o primeiro contacto com a Internet e o correio electrónico. Para seis delas esta foi a experiência mais importante no âmbito do projecto. De acordo com o resultado dos inquéritos, este segundo objectivo parece mesmo ter sido plenamente alcançado, pois quando se lhes pergunta se, no futuro e como professoras, teriam interesse em participar num projecto de correio electrónico com os seus alunos, todas as inquiridas sem excepção respondem afirmativamente. Três delas colocam no entanto algumas condições, nomeadamente a existência do equipamento adequado, um número reduzido de alunos por turma, e um nível razoável de conhecimentos linguísticos por parte dos alunos.

Quanto ao objectivo de dar a conhecer as potencialidades da Internet como fonte de informação e material para as aulas e para a formação de professores de línguas estrangeiras, os resultados também foram positivos: 15 das participantes afirmam ter encontrado informações que lhes interessavam pessoalmente (imagens, informações sobre cidades, textos, entrevistas, jornais), e em 12 desses casos recolheram também material de utilidade imediata para as aulas (informação e material sobre o Natal, poemas, notícias, figuras e textos informativos sobre os países de língua inglesa e alemã). Das 20 inquiridas, 17 afirmam que gostariam de continuar a fazer experiências com a Internet.

3.3.4. Alguns excertos de mensagens

A fim de obtermos mais dados concretos sobre a comunicação entre os parceiros, pedimos às participantes portuguesas que nos facultassem a parte que entendessem da correspondência trocada, acompanhada de um breve comentário final sobre o decurso dessa correspondência. Tal como no projecto de tandem ao vivo apresentado na secção 2., estas mensagens reflectem as três áreas em que as tarefas tandem estimulam o diálogo entre os parceiros - as vertentes pessoal, cultural e linguística -, e é dessa forma que estão organizados os excertos que aqui apresentamos.

a) Troca de informação pessoal

Uma das facetas da aprendizagem em tandem é o estabelecimento de uma relação pessoal entre os parceiros. O comentário de uma das par-

ticipantes portuguesas parece demonstrar que isso é possível mesmo quando todo o contacto ocorre através de correio electrónico e não se prolonga por muito tempo: "*Foi emocionante poder falar com alguém com quem nunca tínhamos contactado antes, e o mais engraçado é que logo depois das primeiras mensagens nos tratávamos como se nos conhecêssemos há anos*". Uma das formas de estimular o estabelecimento dessa relação pessoal através das tarefas tandem é uma série de perguntas sobre a vida diária e os hábitos, gostos e experiências dos dois parceiros. É na sequência dessas perguntas que surgem na correspondência textos como o que aqui citamos, escrito por uma parceiro(a) alemã:

- *"Ich wohne mit meinen beiden Kindern in einer 3-Zimmer-Wohnung in einem Mehrfamilienhaus, ganz in der Nähe der Uni. Auch wenn ich dort nicht mehr studiere, nutze ich nach wie vor die Bibliothek. Mit dem Bus sind das 5 Minuten. Da ich kein Auto habe, fahre ich auch sonst viel mit dem Bus. Eine Fahrt kostet DM 2,90, aber ich habe eine Monatskarte. Dafür bezahle ich DM 79,00 und kann dann innerhalb des Stadtgebietes so oft fahren, wie ich will. Meine Miete ist relativ günstig, ich bezahle DM 630 plus monatlich DM 104 für Strom und Gas."*

Embora contenha informação de carácter pessoal, este texto tem a particularidade de ser adequado para utilização em aulas de Alemão de níveis iniciais: enquadrando-se nos programas a nível temático e vocabular, ele pode sobretudo servir como fonte de informação cultural autêntica. Esta é em nossa opinião uma das vantagens que este tipo de projecto pode trazer aos (futuros) professores de línguas estrangeiras.

b) Troca de informação cultural

Esta é uma vertente em que a aprendizagem em regime tandem pode desempenhar um papel importante, complementando e enriquecendo os conhecimentos adquiridos num curso de línguas formal. Isso mesmo é ilustrado pelo seguinte pedido de informação por parte de um parceiro alemão, e pela respectiva resposta:

- *"Na nossa última aula de português falámos do Alentejo. Talvez possas contar-me um pouco das tuas experiências nesta parte do teu país, dos estereótipos, das piadas que existem..."*
- *"O Alentejo é a parte do nosso país que é mais seca, desabitada, e ex-*

tremamente quente. Devido ao calor que faz no Verão, as pessoas dormem toda a tarde ou então não saem de casa. Até as lojas estão fechadas!

Eu fiz parte de um grupo folclórico durante algum tempo e costumávamos actuar no Alentejo. Era incrível como durante o dia as vilas pareciam desertos autênticos e durante a noite aparecia tanta gente, sem sabermos bem como nem de onde.

Os alentejanos, apesar de "dorminhocos", são extremamente simpáticos e abertos. Eles também são caracterizados pela sua lentidão, até a pensar! (...) Devido a essa lentidão, que eu acho bastante aceitável, tendo em conta os 40-45 graus de temperatura, contam-se muitas anedotas de alentejanos. Mas primeiro gostaria de escolher algumas e depois mando-tas."

Sendo as tarefas tandem essencialmente um impulso ao diálogo entre os parceiros, um dos aspectos típicos da aprendizagem em tandem é a liberdade dos participantes para abordarem os assuntos que mais lhe interessam, o que lhes permite trocar informações e comparar os aspectos da realidade dos dois países que melhor conhecem ou que lhes dizem directamente respeito. No caso das professoras estagiárias, um dos assuntos abordados foi naturalmente o ensino:

- *"Vou contar-te como é dar aulas, como é ser professora... Bom, não é nada fácil, pois os alunos são muito irreverentes e mal educados. Ontem até tive de expulsar um aluno da aula. Fiquei muito triste. Mas não tive outra escolha. E aí, como é? Como é que se faz quando um aluno se porta mal?"*

Das informações culturais fazem também parte os temas da actualidade em cada país. No decurso deste projecto houve em diversas universidades alemãs greves de estudantes, que aliás dificultaram a participação dos parceiros alemães no projecto, por falta de acesso às salas de computadores. Também sobre este aspecto houve comparações e troca de informação, como neste texto de um parceiro alemão:

- *"Que prazer ter a tua primeira "carta eléctrica"! Agora eu não sei como vamos começar as nossas tarefas. (...) Neste momento quase todas as universidades da Alemanha fazem greves por caso de uma lei que queria não só baixar o apoio financeiro do medio mas também diminuar a democratia dentro das universidades. Por isso não se faz quase nada, só grupos de actividades que organisam acções diferentes (manifestações, etc.)"*

c) Questões relacionadas com a (aprendizagem da) língua estrangeira

A língua estrangeira e a sua aprendizagem são naturalmente tópicos importantes para ambos, o que se traduz por exemplo em conselhos de ordem geral, como os dados pela parceira portuguesa relativamente ao uso do dicionário na primeira sequência citada, ou em comentários relativos ao decurso do próprio tandem, como no segundo excerto, também escrito por uma portuguesa:

- *"Leider kann ich Dir heute nur auf deutsch schreiben, da ich kein Wörterbuch für Portugiesisch mit habe und somit hoffnungslos verloren bin. Ohne Wörterbuch würde ich nur Blödsinn schreiben."*
  "Weißt Du, Du solltest so viel auf Portugiesisch schreiben wie möglich, selbst wenn Du kein Wörterbuch bei Dir hast. Und Du würdest kein Blödsinn schreiben, denn wenn man mit anderer Leute kommunizieren will (darf man das sagen?!:)) sind die sprachliche Fehler nicht wichtig. Portugiesisch, wie Deutsch, ist keine einfache Sprache, aber ich denke, daß Deutsch schwieriger ist."
- *"Ich möchte auch wissen, ob Du die Texte, die ich auf Portugiesisch schreibe, gut verstehst. Ich weiß nicht, ob Du die Texte zu kompliziert findest. Bitte sag mir Bescheid."*

Muito frequentes são igualmente as situações de ajuda mútua, ou com pedidos mais ou menos explícitos e relacionados com as necessidades específicas de cada parceiro, como nos excertos seguintes, ou de outras formas, como por exemplo as traduções que a participante portuguesa vai intercalando no texto que citamos em segundo lugar:

- *"Já agora gostaria que me ensinasses palavrões em Alemão. É que os meus alunos perguntam-me e eu não conheço quase nenhum."*
- *"Os meus outros hobbies são escrever cartas (Briefe schreiben), tocar guitarra (Guitarre spielen), bordar ponto-de cruz (Stickarbeit machen - Kreuzpunkt... kann man das sagen?...) e ouvir música (Musik hören)"*
- *"bordar ponto-de-cruz: você traduziu como "Kreuzpunkt" mas essa palavra não existe, existe "Kreuzstich" mas não sei se isso seja uma tradução correcta porque não sei bordar."*

Neste último excerto é notório que o mecanismo de pedido de ajuda e correcção implica um exercício da consciência linguística - inclusivamente da consciência da relação entre o conhecimento linguístico e os outros

tipos de conhecimento -, que é um dos aspectos mais benéficos da aprendizagem em tandem, em especial no caso de os participantes serem (futuros) professores da língua estrangeira. Esta consciencialização abrange os mais diversos aspectos, e entre eles certas particularidades de cada língua, por exemplo os caracteres especiais como as vogais com trema em Alemão e com acentos em Português, que ganham especial relevo na correspondência por correio electrónico por criarem muitas vezes problemas técnicos na transmissão e obrigarem ao uso de sinais alternativos:

- *"Desculpa tambem que sobre o ordenador alemao nao encontram-se nem tilde, nem cedil..."*
- *"Acerca da pontuacão, não te preocupes. Tenta imitar os meus símbolos."*

4. Problemas e conclusões

Como se depreende dos aspectos positivos e dos exemplos apresentados, o balanço global de ambos os projectos descritos é satisfatório, e os seus objectivos foram em grande parte alcançados. Há no entanto alguns aspectos problemáticos que não queríamos deixar de referir aqui, pois deverão ser alvo de atenção por parte dos organizadores de projectos semelhantes no futuro.

O primeiro desses aspectos diz respeito aos parceiros tandem que querem aprender a língua portuguesa. Se para o tandem presencial os estudantes Erasmus/Sócrates que se encontram em Portugal representam uma boa possibilidade, a situação do tandem por correio electrónico é mais complicada. Mesmo que se encontrem parceiros em número suficiente, como foi o caso no projecto descrito, a simples análise do número de mensagens trocadas mostra também que isso não garante para cada par a reciprocidade e o empenho de ambas as partes que o tandem requer. O ideal seria ter como parceiros os membros de um grupo homogéneo, mais ou menos semelhante ao grupo dos parceiros portugueses, e igualmente acompanhado por um docente com quem o organizador pudesse contactar de forma a acompanhar o decurso do projecto.

Um outro aspecto problemático do tandem por correio electrónico são as exigências a nível técnico, que não podem ser descuradas. É muito importante cuidar de tudo com antecedência, desde um número suficiente de computadores com um acesso eficiente à rede, passando pelo programa de correio e a *password* de cada participante, até à indicação exacta do endereço do parceiro. Mesmo estando tudo isto preparado, há sempre as

dificuldades de principiante e os problemas imprevistos, e a fase inicial é nesse aspecto crítica, pois todos necessitam de auxílio ao mesmo tempo. É vital ter nessa fase um número adequado de pessoas com conhecimentos técnicos razoáveis a dar apoio aos participantes (no caso descrito, três pessoas revelaram-se insuficientes para 28 participantes).

Outra questão importante é a da duração e do ritmo necessários para um projecto deste tipo. Na parte do inquérito reservada a críticas e sugestões, o que as participantes no tandem por correio electrónico mais acentuaram foi que o projecto deveria ter durado mais tempo, e que o horário de acesso à sala de computadores deveria ser mais flexível e alargado. Diversas interrupções devidas a férias, greves nas universidades, e falhas na ligação à rede dificultaram muito o contacto regular entre os pares e, para aqueles que, apesar disso, tinham conseguido estabelecer uma relação satisfatória, foi frustrante ser obrigado a interrompê-la passado pouco tempo.

Há ainda dois problemas de fundo que, sem podermos abordar de forma satisfatória, não queríamos deixar de mencionar aqui. Por um lado, torna-se bastante difícil integrar este tipo de projecto nos currículos universitários portugueses, em geral bastante rígidos. Por outro lado, quando se opta por integrá-lo de alguma forma num determinado curso, põe-se o grande problema de como avaliar isoladamente a participação de cada um numa actividade cujo sucesso depende em larga medida do parceiro e do entendimento entre os dois, e por vezes até de circunstâncias técnicas alheias a ambos.

Considerando os muitos aspectos das experiências descritas que foram classificados como positivos, tanto pelas organizadoras como pelos participantes, em inquéritos anónimos e comentários, pensamos que os pontos problemáticos mencionados nesta secção merecem ser discutidos e aperfeiçoados, de forma a que se possa no futuro tirar o melhor partido das potencialidades desta forma de aprendizagem, como complemento enriquecedor da formação de estudantes e professores de línguas estrangeiras.

L'aventure de la langue française en Francophonie

Véronique Delplancq
Escola Superior de Educação, Viseu.

Introduction

La langue française est en fait la plus germanique des langues romanes comme son nom, hérité des envahisseurs francs, le prouve. En fait, l'histoire du français est à la fois celle du latin parlé en Gaule et celle d'un enrichissement constant au contact de langues voisines.

Vers 50 AJC, l'ensemble de la Gaule entre dans l'orbite romaine et les Gallos-Romains abandonnent leur langue celtique pour donner partout la priorité au latin. Ce latin va encore se modifier car de nouvelles invasions vont provoquer des contacts avec d'autres langues qui laisseront leur empreinte sur la façon de parler des populations. Malgré l'importance grandissante de la langue fançaise devenue langue du roi dès la fin du X^{ème} siècle, les langues régionales font partie du paysage linguistique.

Le 18ème siècle parle de l' «Europe française», expression du diplomate et écrivain italien Caraccioli. Le français connaît une extraordinaire expansion dans toute l'Europe, y compris dans les pays nordiques et l'Europe orientale. Au 19ème et au début du 20ème, le maintien du français à l'étranger est essentiellement assuré par les aristocrates préférant le français à leur langue maternelle, comme en Russie, par exemple. Le second axe de l'expansion de la langue française est lié au développement du fait colonial. L'universalité française du XVIII^{ème} siècle était strictement européenne. Désormais, la France est la métropole d'un vaste espace francophone dans lequel elle envoie de nombreux enseignants et où elle crée des collèges et des lycées français.

Nous allons voir quatre exemples de territoires francophones:

la Belgique, le Québec, l'Afrique Noire et les Antilles, Haïti, la Guyane.

Les objectifs poursuivis sont :

- de préciser comment le français y est arrivé, comment il s'y est installé, comment il s'y est répandu, comment il se maintient à l'heure actuelle;

- de donner quelques caractéristiques propres illustrées de quelques exemples.

Sur le continent européen, la Belgique

L'origine du nom est le vieux nom latin «Belgica», province gauloise allant du Rhin à la Seine. La Belgique a une existence très récente puisqu'elle a été fondée en 1830. Ses frontières résultent de guerres avec les peuples qui entourent le territoire de l'actuelle Belgique. C'est la frontière sud qui a connu les guerres de Louis XIV à Napoléon.

La population wallonne (du germanique «wahl», population germanisée) vit sur une fraction du territoire de l'ancienne Gaule conquise par les Romains. Dès les XIIIème et XIVème siècles, le français s'y diffuse comme par osmose. A l'époque contemporaine, il devient la langue maternelle de tous, comme en France, par la généralisation de l'instruction. Aucune explication fiable n'existe quant au fait qu'au nord d'une ligne qui s'est tracée seule, au hasard, la population garde son parler germanique tandis que la partie sud, également envahie par les Francs, se latinise. De nos jours, Bruxelles a un statut régional de bilinguisme; Bruxellois francophones et Wallons constituent la «Communauté française de Belgique» à l'opposé de la Communauté néerlandophone.

Au niveau phonétique, nous pouvons signaler comme caractéristiques du français de Belgique:

- une nette distinction entre les voyelles nasales [ẽ] et [õe]
- présence de voyelles longues (ex. baie, fée, fête...)
- prononciation syllabique du [i] de *lion* par exemple, du [y] dans *tuer,* du [u] dans *nouer*
- prononciation du [y] comme [u] dans *huit* ou *buis*

Ces éventuelles différences de prononciation ne sont pas source de difficultés de compréhension entre Belges et Français. Par contre, plus problématiques sont les mots de graphie commune mais de sens différent selon le pays.

Exemples

En France	En Belgique
Biscuits secs	Bonbons
Bonbons	Chiques
Endives	Chicons
Scarole	Endive
Petits chocolats fourrés	Pralines
Verres consignés	Vidanges
Dossier	Farde
Kiosque à journaux	Aubette
Téléphoner	Sonner
Prison	Amigo
Affectueux	Amitieux
Petit déjeuner	Déjeuner
Déjeuner	Dîner
Dîner	Souper
Giboulée d'avril	Veau de mars
Froid et humide	Cru
Soixante-dix	Septante
Quatre-vingt-dix	Nonante
Salade de blé	Mâche

Sur le continent américain, le Québec

Le Québec, ancienne Nouvelle-France, province du Québec depuis 1867, occupe 1.668.000 km^2 (soit 3 fois la France). Peuplé d'environ 7 millions d'habitants, 82% sont francophones. On peut donc le considérer comme le bastion du français au Canada et même en Amérique du Nord.

Anglais et Français, après leurs tentatives infructueuses contre les colonies portugaises et espagnoles du sud, se tournent vers le nord de l'Amérique. En 1534, J. Cartier prend possession du Canada. Champlain fonde Québec en 1608. Quelques Français (surtout pêcheurs et commerçants) bâtissent un immense empire issu des expéditions que les Bretons, Normands, Basques ont menées dés le XVII^{ème} siècle. Mais la population

anglophone s'accroît rapidement et beaucoup plus que celle des francophones d'où de nombreuses guerres remportées par les Anglais entraînant la perte de nombreux territoires partout en Amérique du Nord. Durant tout le 18ème siècle, la lutte des nouveaux maîtres contre l'enseignement catholique et français a été très violente. Vers le milieu du 19ème, la communauté francophone, en forte croissance démographique et résolue, a pu consolider et développer, en quantité et en qualité, son réseau d'enseignement, depuis des collèges jusqu'à des universités. Dans les années soixante, soixante-dix, beaucoup d'enseignants français sont allés exercer dans les établissements québécois.

Le français est la langue officielle du Québec, mais les services fédéraux sont bilingues. Il est imposé à l'école, y compris aux émigrants. Un réseau scolaire de langue anglaise est assuré cependant pour répondre aux besoins de la communauté anglophone. Jusqu'en 93, la Charte de la langue imposait l'usage du français notamment dans les entreprises, dans la publicité. Un certain bilinguisme a été autorisé depuis, contesté par le Parti québécois, partisan d'une francisation plus musclée du Québec.

Les Québécois ont leur façon de parler qui n'est pas celle du Parisien. L'explication se trouve dans le fait que les premiers colons s'expriment dans leur patois régional français tandis que les plus hauts placés s'exprimaient en français de la Cour. Une langue «moyenne» est née. En outre, la coupure avec la France, l'environnement anglophone ont donné la parlure québécoise. Cette façon de communiquer a été longtemps ressentie comme honteuse, preuve d'une décadence. Actuellement, cette langue (le «joual», prononciation du mot «cheval») est, pour l'élite, un signe d'identification du vrai Québécois.

Exemples

Certaines locutions se retrouvent dans des régions de France, de Belgique ou de Suisse.

En France	Au Ouébec
Froid et humide	Cru
Couverture	Couverte
Déjeuner	Dîner
Dîner	Souper

La résistance à l'anglais se manifeste plus nettement qu'en France. Les Québécois francisent les terminaisons anglaises et traduisent sans hésiter les mots de leurs voisíns anglophones.

Mixer -> mixeur ; supporter -> supporteur

En France (franglais)	Au Ouébec
Ferry	Traversier
Living	Vivoir
Square	Carré
Week-end	Fin de semaine
Parking	Parc de stationnement
Pop-corn	Maïs soufflé
Vol charter	Vol nolisé

D'autres expressions semblent plus spécifiques.

En France	Au Québec
Bavarder	Placoter
Maltraiter	Magamer
Lancer	Garocher
Importuner	Achaler
Grand nombre	Trâlée
Dire des bêtises	Parler à travers son chapeau
Être amoureux	Tomber en amour
Etre dans le pétrin	Etre dans l'eau bouillante
Troisième âge	Âge d'or
Handicapé	Personne exceptionnelle
Epicerie (ouverte après les heures normales)	Dépanneur
Gâteau de pâte frite (type donut)	Beigne
Feux de signalisation	Lumières
Brochure	Pamphlet
Gomme	Efface
Réveille-matin	Cadran
Maïs	Blé d'Inde
Trombone	Clip
Soutien-gorge	Brassière
Taille-crayon	Aiguisoir
Balle	Balloune
Être enceinte	Être en balloune
S'enivrer	Partir sur une balloune
Petit baiser	Bec
Manteau d'hiver	Capot
Automobile	Char
Conduire	Chauffer
Faire des commérages	Placoter
Dollar	Piasse
Boisson gazeuse sans alcool	Liqueur
«je t'aime» (du verbe «hair» prononcé «aguir»)	«jt'aguis point»
Faire de l'auto-stop	Faire du pouce
Aller au cinéma	Aller aux vues

Sur le continent africain, l'Afrique Noire

En Afrique, le français est langue officielle dans 17 pays, mais il n'y est réellement parlé que par un peu plus de 10% des habitants.

Dès le début du 17ème siècle, les Français se sont installés au Sénégal, au Dahomey et en Côte d'Ivoire. Au début du 19ème siècle, l'empire colonial français se réduit à des îles et à quelques comptoirs côtiers, de commerce. Quelques années plus tard, les missionnaires français accompagnent les explorateurs et les colonisateurs, dans et hors du domaine français (en Ouganda par exemple). Les Français pénètrent plus vers l'intérieur des terres. Les Belges sont également au Congo, au Rwanda... Ceux-ci ont plus fait pour l'éducation de base, la France s'étant concentrée sur l'enseignement secondaire et supérieur.

La décolonisation, dans les années 50, est menée dans d'assez bonnes conditions. Les nouveaux états concluent avec la France et la Belgique d'importants accords de coopération. Les écoles de missionnaires jouent encore un rôle primordial, surtout en Afrique Centrale. L'enseignement est le plus souvent dispensé entièrement en français. Les problèmes qui s'opposent au développement du français sont multiples: pauvreté, guerres, famines, maladies...

Exemples

En France	En Afrique Noire
Rendre enceinte	Enceinter
Aller à l'école	Fréquenter
Manquer quelqu'un	Absenter quelqu'un
Aller aux toilettes	Cabiner
Habiter	Rester
Indiquer du doigt	Indexer
Montrer du doigt	Doigter
Faire le ménage	Ménager
Marcher, aller à pied	Piétiner
Demander l'autorisation de prendre congé	Demander la route
Travailler	Boulotter
Remettre sa chemise dans le pantalon	Se brailler
Apprendre un cours par coeur	Coraniser
Donner une cigarette	Cigaretter
Tomber en panne	Panner
Voler, dérober	Déplacer
Faire des commérages	Bilaner
Fausse rumeur	Bilan
Sandwich	Pain chargé
Pot-de-vin	Avocat
//	Sac de ciment

Un peu de français des îles

Les Antilles, la Guyane et Haïti (Amérique centrale) ont d'abord été, pour les Français comme pour les Anglais et les Hollandais, des bases contre les possessions espagnoles, des refuges de pirates, flibustiers et corsaires, et le sont restées en partie jusqu'aux environs de 1720. Elles furent souvent partagées entre les colonisateurs et toutes ont régulièrement changé de maîtres.

Les pirates, surtout français, ont été à l'origine de colonisations de plusieurs îles. Certaines îles ont subi plusieurs fois des occupations anglaises assez longues et sont aujourd'hui françaises (Martinique, Guadeloupe et ses dépendances). Deux autres îles ont été longtemps françaises mais ne le sont plus. Elles en ont gardé un créole vivant (Sainte-Lucie et La Dominique).

La colonisation française fut lente. Les Français se sont mélangés à des Juifs venus du Brésil et à des protestants de divers pays (ces 2 groupes ont été expulsés après la révocation de l'édit de Nantes). Dès la fin du XVII^{ème} siècle, l'expansion de la canne à sucre y amène des «engagés» français mais aussi des Acadiens chassés d'Acadie par les Anglais. Cependant, l'essentiel du peuplement vient de la traite des noirs achetés aux Portugais, puis pris directement sur la côte ouest de l'Afrique. Depuis une trentaine d'années, la population de la Guyane croît sensiblement grâce à l'implantation du Centre Spatial de Kourou.

Commencée assez tôt par l'église catholique, d'abord pour les enfants des colons européens, puis pour les métis et les «libres», la scolarisation française s'est étendue bien plus tard aux esclaves. De nos jours, il reste toujours une conséquence du décalage dans la scolarisation des esclaves et de leurs descendants. Le créole comme langue maternelle y est bien plus répandu que le français, langue d'éducation et de culture pour les créoles en général.

En fait, Haïti est plus «créolophone» que francophone, même si l'administration (très discrète) et la presse (très peu diffusée) utilisent le français, et malgré l'usage du français comme langue d'enseignement à tous les niveaux scolaires (le créole est enseigné quelques heures par semaine au niveau primaire). 15% baragouinent le français et le lisent un peu. Les autres ne savent que le créole mais le vocabulaire de celui-ci est à 99% d'origine française. Les Haïtiens sont en général capables de comprendre des phrases très simples ne comportant que des mots français répandus dans la langue du XVIII^{ème}.

Exemples

En France	En Guadeloupe, en Martinique
Aller vite	Bomber
Cacher	Serrer
Blanc né aux Antilles	Béké
Allocations familiales	Argent braguette
Prétentieux	Comparaison
Passoire	Couloir
Crabe	Matoutou
Épicier	Lolo
C'est le Bon Dieu qui passe	C'est Bon Dié ka passé
Donnez-moi vos voix mes Petits enfants	Ti manmaille la baille moin la voix
Le diable est dehors	Mi diable là dérhô
Et	Epi

En France	À Haïti
Dire des bêtises	Bêtiser
Coup de foudre	Coup de soleil
Aller aux toilettes	Aller à la commode

En France	En Guyane
Sac à main	Paraga
Éventail	Walwary
Femme aux moeurs légères	Matadô
Femme âgée, dévote	Masso-Zébédé
Valse napoléonnienne	Gragé
Danse du ventre	Labassiou
Carnaval	Vaval
Personne déguisée	Touloulou

Bibliographie

Deniau, X. (1992), *La Francophonie*, PUF, Que sais-je
Walter, H. (1994), *L'aventure des langues endent*, R. Laffont.
Atlas de la langue française (1995); Bordas, Les Actuels.
Guide Le Québec (1995), Hachette.

Fremdsprachendidaktik - Perspektiven für DaF in einer sich wandelnden Kommunikationswelt

Konrad Ehlich
University of Munich

1. Worum es gehen soll

Das Thema der Tagung ist der Innovation verpflichtet: neue Perspektiven, neue Technologien, neue Grenzen.

Neuheit bedeutet: das Alte erscheint uns als nicht mehr genügend. Veränderung bearbeitet Unzufriedenheit, bearbeitet Ungenügen an dem, was besteht. Wir haben keine allgemein überzeugende Didaktik fremder Sprachen. Die Vermittlung fremder Sprachen erreicht bisher noch nicht die Ziele, die ihr gesetzt sind. Die Fremdsprachenkenntnisse sind unzureichend ausgebildet. Die konkreten Fertigkeiten werden als nicht ausreichend angesehen, ja, als nicht ausreichend erfahren. Besonders in Europa stehen die Fragen der Sprache und der Sprachen auf der Tagesordnung, seit die Tendenz zur Vereinigung stark geworden ist. Die Fragen einer entwickelten Mehrsprachigkeit wurden zwar von den Politikern weitgehend ausgeklammert, aber sie stellen sich für die Bürger und Bürgerinnen Europas unübersehbar. Dieser Nachfrage entspricht die Lernwirklichkeit bisher nur bedingt, ja, es gibt gegenläufige Tendenzen: Eskapismus in den Schulen, Abwahl der Fremdsprachen, Eingrenzung aufs Englische. Doch diese schulbürokratischen Möglichkeiten der Flucht nutzen wenig; sie haben hingegen einen deutlichen Effekt: In späteren Lebensabschnitten kommt die Sprachenfrage wieder auf die biographische Tagesordnung.

Insgesamt also wächst der objektive Bedarf, fremde Sprachen zu lernen. Die schulischen Antworten reichen dafür offensichtlich nicht aus. Neue Perspektiven ergeben sich, neue Grenzen locken, neue Technologien bieten neue Möglichkeiten. Doch die Umsetzungen sind noch diffus. Dies ist eine Situation, die zum Nachdenken einlädt, zu dem, was man eine „Reflexion der Grundlagen" nennen könnte. Sie scheint mir unumgänglich in einer Situation, die unverkennbar krisenhaften Charakter trägt. Die Fremdsprachvermittlung ist in einer - in ihrer Tragweite noch nicht ganz offensichtlichen - Krise.

Deshalb möchte ich dazu einladen, einige solcher Überlegungen mitzudenken, einige solcher Reflexionen an sich heranzulassen. Ich möchte im folgenden den Blick auf Grundlagen des Geschäfts der Vermittlung fremder Sprachen richten, besonders auf stillschweigende Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Es geht also nicht um Rezepte und Vorschläge, wie es „morgen" im Unterricht anders werden könnte, sondern um Unterricht und das Lernen, um das Lernen und das Lehren und um die Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen von Lehren, Lernen und Unterricht zu bedenken.

2. Schule - eine vermeintliche Insel der Stabilität im Kommunikationswandel

In einer sich stetig wandelnden Welt scheint es einige Inseln der Beständigkeit zu geben, Inseln, die Hoffnung für die von den Stürmen der Wandlung Hin-und-her-Geworfenen sind. Ein solcher stabilisierter Bereich scheinen die Institutionen des Unterrichts zu sein. Besonders die Schule scheint den Wandlungen gegenüber resistent. Sie blickt auf eine mehrtausendjährige Geschichte zurück. Sie hat gesellschaftliche Veränderungen mehrfach überstanden. Mit der Entwicklung und Verbreitung allgemeiner Schulpflicht hat sie eine biographische Relevanz gefunden wie nur wenige andere Institutionen, und zwar für viele, ja, für alle (es gehört schon einiges dazu, sich der Schule zu entziehen). Sie ist *verallgemeinerte Vermittlerin*; ohne sie sind Bestand, Kontinuität und verläßliche Veränderung von Gesellschaften kaum vorzustellen. Die Stabilitätserwartung in bezug auf die Schule ist, nicht verwunderlich, also allgemein. Sie gilt besonders für die Agenten dieser Institution, für die Lehrerinnen und Lehrer. Sie gilt noch stärker für das Personal in jenen Institutionen, die die Schulen begleiten, stärken, begründen und die das Personal der Schulen ausbilden; sie gilt also für das schulbezogene Personal von Akademien, von pädagogischen Hochschulen, von Universitäten.

Was Zwecke und Aufgaben der Schule sind, das erscheint gleichfalls sonnenklar: Der jeweils nächsten Generation wird in einer frühen, als besonders lernfähig geltenden Phase ihres Lebens alles das an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten mitgegeben, was nötig ist, um in der Welt der Erwachsenen zu bestehen, sobald die Phase der Kindheit vorbei ist. Schulische Ausbildung erscheint so als extendierte, prolongierte, permanente *Initiation*. Abschließende Examina sind die Zulaßkarte zum vollen, zum erwachsenen Leben.

Zunehmend freilich erweist sich diese Karte, um eine Metapher der Fußballwelt zu nehmen, als „Rote Karte". Der Eintritt ins Erwachsenenleben ist zugleich das Aus, ist der Übergang in ein „Nicht-gebraucht-Werden". Dies ist ein unverkennbares Krisenzeichen des Gesamtzusammenhangs. Es wird gesellschaftlich durch neue, durch weitere Ausbildungen, durch „Um-Schulungen" „bearbeitet". Auf offensichtliche Problemstellen des Gesamtkonzeptes antworten die Institutionen mit ihrer eigenen Wiederholbarkeit. „Das ganze noch mal", wenn auch modifiziert, so lautet die probate Antwort. Dies ist auch ein Ausdruck der Grundüberzeugung von der Dauerhaftigkeit der Institution Schule.

Andere Krisenzeichen sind in der zweiten Hälfte diesen Jahrhunderts weniger drastisch, reichen aber in ihrer Wirkung fast noch weiter. Immer deutlicher wird, daß die durch das Schlußzertifikat bezeugte „Reife" kaum auch nur für wenige Jahre ausreicht. Das gesellschaftliche Wissen, dessen grundlegender Übertragung die Schule dient, wird in immer schnelleren Zyklen *entwertet*, weil es veraltet ist. Immer größere Teile der Bevölkerung sehen sich vor die permanente Notwendigkeit gestellt, neues Wissen in kürzerer Zeit und für kürzere Gültigkeitsdauer zu erwerben, Dauerhafteres von weniger Dauerhaftem zu scheiden, das obsolet gewordene Wissen von gestern und vorgestern zu entsorgen und dabei doch nicht im bloßen Taumel der Belanglosigkeiten zu versinken. Auf den Wissenswellen reiten, „Surfen im Internet" verspricht kurzfristigen nautischen Lustgewinn - und läßt schon in mittelfristiger Perspektive den Untergang im immer bewegten, immer beweglichen Wissensmeer erwarten.

Die Devise des „lebenslangen Lernens" wird als Antwort ausgegeben. Aber wie läßt sich lebenslanges Lernen lebend bewerkstelligen? Lernen ist längst nicht mehr in der einfachen partizipierenden Imitation möglich. Viel zu komplex sind die Wissensbestände, sind die Praxen, auf die es sich einzustellen gilt.

Angeleitetes Lernen begleitet die Komplexität der Gesellschaften seit den frühen Hochkulturen. Dies ist ja eben die Grundlage für die Tätigkeit von SpezialistInnen des Lehrens. Diese SpezialistInnen aber sind zutiefst geprägt vom Vertrauen auf die Verläßlichkeit der Vermittlungsinstitutionen.

Dies führt zu einem eigenartigen *Paradox*. Auf der einen Seite gewinnt das Lernen eine immer größere Bedeutung für die einzelnen und für die

Gesellschaften. Die Vermittlung bisher nicht gekannten Wissens wird auf Dauer gestellt - ebenso wie - gesamtgesellschaftlich - der Erwerb von neuem Wissen. Andererseits bleiben die Verfahren und die konkreten, kleinschrittigen Ziele der Wissensvermittlung einem ganz anderen Konzept von Lernen verpflichtet, nämlich dem der einmaligen Grundeinführung in eine feste Wissenswelt. Wir stoßen also auf einen basalen Widerspruch zwischen der Herausforderung und ihrer Bearbeitung. In einer ganz grundsätzlichen Weise verfehlen die Antworten die Frage. Anders ausgedrückt: die Sprache der organisierten Wissensvermittlung ist eine andere als die Sprache der neuen Erfordernisse.

Darüber aber herrscht gesellschaftliche Unklarheit. Das Ergebnis ist Ratlosigkeit.

Noch so intensive Wiederholungen der Formeln, die zur verläßlichen Welt Schule, die zur institutionellen Stabilität gehören, vermögen diesen Widerspruch nicht zu überbrücken. Mit der Unerbittlichkeit der tatsächlichen Veränderungen werden die Forderungen neu und lautstark gestellt.

Was für die Schule allgemein gilt, gilt besonders auch für den Bereich der schulischen Vermittlung fremder Sprachen. Betrachten wir zunächst, was die Antwort der Pädagogik auf die soeben geschilderte Situation ist, noch etwas genauer ist (§ 3), und wenden wir uns dann der Frage zu, welches Bild sich für die Fremdsprachvermittlungssituation ergeben hat (§ 4).

3. „Kinder-Führung" - ein hinreichendes Konzept von Didaktik?

Zwei Ausdrücke sind es, die für das Geschäft der institutionalisierten Initiation stehen, für die Vorbereitung und Zubereitung der zukünftigen VermittlerInnnen, der zukünftigen LehrerInnen: *Pädagogik* und *Didaktik*. Nur der zweite ist dabei von seiner Herkunft her hinreichend weit: Didache bedeutet Lehre. Pädagogik hingegen trägt im Wort bereits die Fixierung auf das überkommene Modell der initiierenden Institution in sich: Kinder-Führung. (Wie drastisch und direkt das zunächst verstanden wurde, hat die Pädagogik, hat die Wissenschaft von der Erziehung selbstfreundlich verdrängt: Der Pädagoge war zunächst der Prügelmeister, der das zu lernende Wissen mit dem Stock vermittelte.) Auch die „Er-Ziehung" enthält die Gewaltsamkeit der Institution noch präsent.

Mit problematischer Geschichte und problematischen Präsuppositionen also geht die Institution, gehen ihre AgentInnen, gehen die AusbilderInnen dieser AgentInnen an ihr Geschäft.

Was Wunder, wenn als Schatten-Diskurs zu dieser gesellschaftlichen Tätigkeit immer und immer neu der Ruf zur Freiheit, zum „Wachsen" und „Wachsenlassen" ergeht. Jean Jacques Rousseau grüßt aus diesem Schatten und als dieser Schatten.

Die Problematik, das Paradox, das oben beschrieben wurde, ist freilich auch dadurch nicht zu bearbeiten. Die Beschwörungen der Langsamkeit von „Entwicklung", „Wachstum", „Reife" genügen dem beschleunigten Wissenstransfer und seinen Erfordernissen nicht. Die „Wachstums"-Bedingungen sind kaum je gegeben; vielleicht werden sie es einmal in jenem science-and-social-fiction-Raum, den etwa der utopische Sozialismus entwarf. Aber davon ist die Gesellschaft weit entfernt.

4. Fremdsprachvermittlung: Verfahren aus dem Kontext vergangener Ziele. Zu einigen Voraussetzungen fremdsprachen-didaktischen Denkens

Die gesellschaftlichen Entwicklungen dieses Jahrhunderts entfernen sich zunehmend von den nationalstaatlichen Projekten des 19. (auch wenn Baltikum und Balkan das Gegenteil suggerieren). Zu den Kernpunkten dieser Projekte gehörte die Einheit von Nation als gesellschaftlichem Handlungsraum und Sprache. Lediglich in der historischen Tiefendimension wurden *andere* Kulturen systematisch angeeignet, die lateinische und die griechische. Die Befassung mit fremden Sprachen beschränkte sich fast ganz hierauf. Nur hochspezialisiertes Personal ging darüber in drei Bereichen hinaus: das protestantisch-theologische in der Beschäftigung mit semitischen Sprachen, mit dem Hebräischen;

das ökonomische im grenzenüberschreitenden Handel; das allgemein-kulturelle, das die Zirkulation der Gedanken aus anderen, benachbarten Sprachen betrieb.

Als vierte Gruppe traten die Missionare hinzu, die in der Christentums-Expansion des europäischen Kolonialismus die Sprachen der zu Missionierenden lernten.

Im großen und ganzen aber war jenseits der „klassischen" Sprachen Fremdsprachvermittlung sporadisch - bis auf einen klassenspezifischen Ausnahmefall: die Beherrschung der herrschenden Sprache der Herrschenden, also für das 17. bis 19. Jahrhundert in Europa im wesentlichen die Beherrschung des Französischen. Man lernte es, gehörte man denn zu den Klassen oberhalb der bürgerlichen, zusammen mit Fechten, Tanzen und Parlieren.

Erst die Erweiterungen der Handelsbeziehungen führten zu einer drastischen Veränderung in der 2. Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Andere Sprachen traten als Lernerfordernis in das Sprachvermittlungsbild ein. Größere Kulturräume gerieten - meist als Konkurrenten - miteinander in Kontakt: der britische, der französische, der portugiesische, der spanische, der niederländische vom Westen bis zum Fernen Osten; der deutsche im Osten und im Norden; der arabische in Afrika. Überlappungszonen konstituierten eigene Sprachen für diesen Zweck: Pidgins. Ansonsten wurden für alle im Handel Tätigen Kenntnisse möglichst mehrerer dieser nationenübergreifenden Kommunikationsmittel erforderlich. Die Antwort war dreifach:

1. ungesteuerter Erwerb in situ;
2. die Eins-zu-eins Übermittlung der je fremden Sprache durch (meist schlechtbezahlte) Sprachlehrer für die, die solches Personal sich leisten konnten;
3. die Veränderung und Erweiterung des schulischen Fremdsprachensektors.

Diese dritte Linie konfrontierte die überkommene Befassung mit Fremdsprachen mit neuen Anforderungen. Wie wurde von der Institution Schule auf diese Herausforderung geantwortet? Ein erstes Mal, ja prototypisch, sehen wir große Teile der Fremdsprachvermittlung diese Herausforderung mit den Antworten von gestern beantworten. Genauer: der verstärkte Bedarf an Grundvermittlung fremder Sprachen führt didaktisch nur zu einem Austausch. In einem neuen Schultyp, dem Real-Gymnasium, treten die neueren Sprachen sozusagen einfach an die Stelle der alten. Die Stundentafel also verändert sich durchaus. Insofern findet sich eine curriculare Verschiebung, was ohne Zweifel eine erhebliche fremdsprachendidaktische Modifikation bedeutet. Damit aber hatte sich

diese didaktische Veränderung auch schon erschöpft. Die Didaktik der so neu etablierten Unterrichtsfächer verharrte bei den erprobten Konzepten von gestern: Die Bestimmung der Vermittlungsgegenstände vollzog lediglich und Punkt für Punkt das nach, was für das Lateinische und das Griechische schon gegolten hatte.

Wie sahen und sehen diese Gegenstände aus? Sie sind von zwei Polen her bestimmt, die es zusammenfassend zu charakterisieren gilt: Einerseits ist es ein Sprachverständnis, das ich ein „*didaktisiertes Sprachverständnis*" nennen möchte. Andererseits handelt es sich um ein *literarisches Zielkonglomerat*: Die klassischen Autoren sollen gelesen werden. Von ihrer Lektüre verspricht man sich Lese-, vielleicht sogar Lust-Gewinn. Davor hingegen, so war aus derselben Tradition bekannt, hatten die Götter den Schweiß gesetzt, das Pauken von Formen und Wörtern. Das Endziel war der *Kanon*, die Etappenziele waren die *Grammatik* und die *Vokabeln*. Die einzuübende Struktur war die „constructio", das Konstruieren: Man konstruierte sich einen Sinn zusammen, indem man grammatische und vokabuläre Kenntnisse möglichst glücklich verband. Der Alltag der Unterweisung war häufig - die immer neue Verfehlung des Zieles.

Sprachliches Handeln wurde also reduziert auf das *Verstehen*, das Verstehen wurde reduziert auf seine *initiale Phase*, und fremdsprachliches Handeln insgesamt war weithin *unglückliches* Handeln. Der Lehrer allein hatte die Verstehenskompetenz, und auch mit noch so viel Einsatz gelang das Erreichen des didaktischen Teilziels nur selten. Irgendwann schlugen die Fehlschläge auch um ins Gelingen - bei wenigen freilich, den „Begabten". Fremdsprachenunterricht erreichte seine didaktischen Ziele also nur mit erheblichen Einschränkungen. Die Lektüre-Fähigkeiten für die klassischen Texte betraf eine kleine Gruppe von Erfolgreichen. Fremdspracherwerb als Unterrichtsziel ließ bei vielen anderen hingegen vor allem *Frustration* zurück.

Das ist ein schweres Erbe im Bestand der Fremdsprachendidaktik. Die Institution Schule ist gerade beim Fremdsprachenunterricht mit einer erheblichen Mißerfolgsgeschichte belastet. Gilt dies für die Institution in bezug auf viele ihrer AbsolventInnen insgesamt, so gilt es für den Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik also besonders.

Fassen wir diesen Punkt zusammen. Überkommene Fremdsprachendidaktik macht zwei hauptsächliche Lehr-Zielbereiche aus: Grammatik

und Vokabular einerseits, einen Kanon andererseits. Wesentliche Zielvorgabe für die Lernenden ist ein verstehender Zugang zu einer *fremden Textwelt*. Dieser Textwelt wird eine große Bedeutung für die zukünftige gesellschaftliche Praxis der Lernenden zugesprochen. Von einem ernsthaften Erreichen der Unterrichts-Ziele kann erst gesprochen werden, wenn die kanonischen Texte gelesen werden.

Diese didaktische Zielsetzung weist einen eigenartigen Widerspruch auf: Sie ist einerseits maximalistisch, andererseits minimalistisch. Minimalistisch ist sie, weil sie nur das *Verstehen* schriftlicher Texte anstrebt und die anderen Aspekte des kommunikativen Handelns außer Betracht läßt. Maximalistisch ist sie, weil sie erst bei einem verstehenden Umgang mit den stilistisch *kompliziertesten* Texten ihre Ziele erreicht sehen kann.

Die maximalistische Zielsetzung degradiert das jahrelange lernende Umgehen mit der Grammatik und den Vokabeln zu einer bloßen Hilfstätigkeit. Zugleich erwartet sie von den Lernenden eine extreme *Lern-Geduld*. Diese ist lediglich durch externe Maßnahmen sicherzustellen, also durch einen Pflichtenkatalog und dessen Durchsetzung.

Die Grammatikvermittlung, in etwas geringerem Maß die Vokabelvermittlung wird so zum Langzeitziel. *Didaktische Zerdehnung*, anders gesagt: die kommunikative Dauer-Geduldsprobe kennzeichnet gerade den Fremdsprachenunterricht. Zudem ist beides als reines Mittel zu einem anderen Zweck bestimmt.

Das ergibt eine mehrfache *Entfremdung* für die Lernenden: Die Schule selbst ist suspendiertes Handeln. In diesem suspendierten Handeln sind lange Strecken des Fremdsprachenunterrichts wiederum durch extreme Entfernungen zwischen sprachlichen Mitteln und sprachlichen Zwecken gekennzeichnet. Das Ergebnis ist eine außergewöhnliche Anforderung an die Lernenden wie an die LehrerInnen. Die *Motivationsproblematik* wächst gerade hier ins schier Unermeßliche - mit allen Folgen: Ausstiegsdrohung und -realisierung der Lernenden und Entwicklung von Motivations-Hilfsmaßnahmen durch die LehrerInnen.

Für die eigentlichen Lehrgegenstände dieses didaktischen Systems, Grammatik und Lexikon, ergibt sich eine weithin *losgelöste* und eine weithin *technokratisch verselbständigte Organisation des Lehrstoffes*.

Dies gehört, so scheint mir, zu den festen Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts und der darauf bezogenen Fremdsprachendidaktik. Im schulischen Kontext ergibt sich als Resultat, daß der Fremdsprachenunterricht gut geeignet ist, um sekundären Zwecken, nämlich den Zwecken der Disziplinierung und der Selektion zu dienen. Diese Zwecke waren über große Strecken der Institution Schule von ähnlicher Bedeutung wie die Zwecke, die sich aus der Maxime „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen" ergeben würden.

5. Die „neueren Sprachen": Didaktisierung als Anpassung an überkommene Voraussetzungen

Durch die Umsetzung des Fremdsprachenprogramms von den beiden klassischen zu den neueren Fremdsprachen änderte sich diese grundsätzliche Struktur zunächst nicht wirklich. Vielmehr rückten und rücken die neueren Sprachen sozusagen als bloße inhaltliche Modifizierungen in die im Rahmenwerk enthaltenen Leerstellen ein.

Das meine ich ganz direkt. Wir können also im einzelnen fragen: Wie konkretisiert es sich für das Sprachverständnis und seine Operationalisierung; und wie konkretisiert es sich für die am weitesten reichenden, „höchsten", schließlichen Lehrziele? Die Antworten, so scheint mir, lassen sich in folgender Weise geben:

(a) Für die Sprache bedeutet es, daß Sprachbeschreibungen nach dem Modell der Beschreibungen der klassischen Sprachen angestrebt werden und daß diese umgesetzt werden in unterrichtbare Fragmente;
(b) für das Lexikon bedeutet es die Herstellung von Lexika nach Art der klassischen Lexika;
(c) für die finalen Ziele bedeutet es: Herstellung eines Kanons.

Etwas näher betrachtet, heißt das:

(a) Grammatik wird nach dem Modell des Donatus in einer ungeklärten Mischung von formalen und funktionalen Faktoren beschrieben. Schwer-punkt sind die Paradigmen, die vor allem für die Morphologie erarbeitet werden.

Damit aber nicht genug: Zentrale Leitpunkte für die Grammatik sind vor allem jene Bereiche, die den direkten Übergang zur kanonischen Literatur ermöglichen, nämlich die Extremnutzungen des Systems. Das bedeutet: überproportionales Gewicht bekommen diejenigen Teile des grammatischen Systems, die bei den komplexesten schriftlichen Texten in literarischer Absicht eingesetzt werden. Beispiele sind etwa die Systeme der „consecutio temporum" in romanischen Sprachen, die Modalsysteme und vor allem die Modi des Verbes im Deutschen, das System der Subjunktionen in beiden Bereichen.
(b) Für das Lexikon heißt es: Es werden tendenziell Thesauren vorausgesetzt - die freilich bei noch lebenden Sprachen nie wirklich zu erstellen sind; schließlich kommt täglich Neues hinzu. Als Konsequenz ergibt sich ein dauerndes „Als ob". Im Prinzip werden diese pseudo-thesaurischen Lexika auf die „Klassiker" eingeschränkt. Deren Sprache wird vermittelt.
(c) Vor allem aber ist die Herstellung eines Kanons von Klassikern unerläßlich. Erst wenn es ihn gibt, ist eigentlich die Didaktik für die neuen Fremdsprachen zum Ziel gekommen. Diese Aufgabe wurde der Fremdsprachendidaktik erleichtert, ja abgenommen durch die Konsolidierung der Nationalliteratur-canones, wie sie von den Nationalphilologien des 19. Jahrhunderts im Rahmen des Projekts Nation europaweit hergestellt wurden. (Die schwierige Position der Amerikanistik oder gar anderer Wissenschaften, die sich auf die anderen postkolonialen englischsprachigen Literaruren und ihre Umsetzung in das Unterrichtsgeschehen beziehen, zeugen bis heute von den starken Auswirkungen dieser Zielsetzungen.)

6. Kommunikationsfreier Kommunikationserwerb - oder: von der Schwierigkeit schulischer Vermittlung fremder Sprachen

Die Forderungen nach einer „Umkehr" des Fremdsprachenunterrichts (wie bei Viëtor 1882), die spätestens seit dem Ausgang des vorigen Jahrhunderts zu hören waren, führten nur bedingt zu einer wirklichen Veränderung. Dies ist mit besonderer Deutlichkeit etwa an der Patterndrill-Methode zu erkennen. Ihre unterrichtsmethodische Innovation betraf den Vermittlungsmechanismus von grammatischen Strukturen. Genauer gesagt: Sie betraf den Umstand, daß Vermittlung im wesentlichen als mechanisches Geschäft gesehen und durch diese Sichtweise weiterhin und selbstverständlich sozusagen „rationalisiert" werden konnte. Die

Grundvoraussetzungen blieben aber weiterhin und selbstverständlich jenem Rahmen zugehörig und verpflichtet, der von der traditionellen Fremdsprac-hendidaktik vorgegeben war.

Ähnliches gilt für all jene Verfahren, die inhaltlich eine didaktische Umorientierung anstrebten, von der „Natur-Methode" von Heness (1866) an (s. Neuner 1991, S. 148), die einerseits in ihrem Naturversprechen den Rousseauschen Pädagogikverzicht fortsetzten, bis hin zu einer großen Zahl sogenannter alternativer Methoden andererseits, die in bezug auf die Lehrgegenstände der *Kommunikationsfähigkeit* weithin auf intuitionistische Modellierungen dessen angewiesen blieben, was tatsächliche Kommunikation denn sei. Zugleich aber artikulieren diese immer neuen Versuche mit aller Deutlichkeit das Erfordernis einer anderen Bestimmung von Sprachvermittlung, als es die schulischen Voraussetzungen gestatten.

Sie stoßen aber gerade hierin mit den schulischen Gegebenheiten heutiger schulischer Realität verstärkt zusammen. Diese ist unter anderem durch die folgenden Faktoren gekennzeichnet:

- stundentafelmäßige Organisation des Wochenplans;
- Isolation der Unterrichtsgegenstände;
- bürokratische Organisation des Unterrichts;
- weitgehende Transformation des Lehr-Lern-Diskurses in Unterrichtsdiskurs;
- Wissensvermittlung in Praxissuspendierung und auf potentielle Zukunft hin.

Besonders der letzte Aspekt sowie die Transformation des Lehr-Lern Diskurses in den Unterrichtsdiskurs (vgl. zu dieser Unterscheidung Ehlich 1981) wirken sich für die Vermittlungsziele einer fremden Sprache extrem ungünstig, wenn nicht fatal aus.

Gerade für die Vermittlung von Kommunikationsbefähigung ist frühestzeitige sprachliche Handlungs-Praxis offenbar unumgänglich. Diese *Handlungspraxis* bedeutet zu allererst: Eingebundensein des sprachlichen Handelns in die Gesamttätigkeit der Aktanten in der Zeit, in der Gesamttätigkeit des Tages. *Wirkliche Progression des Erwerbs kann in bezug auf die Sprache nur erreicht werden, wenn das sprachliche Wissen als Handlungswissen sich im Handelnden „engrammiert".*

Dieser Punkt scheint mir zentral: Erst der Umschlag von einem Wissen *über* sprachliche Strukturen zu einem tatsächlichen *sprachlichen Handlungswissen*, der Umschlag von einem „Wissen über" zu einem Praxiswissen setzt die Handelnden in die Lage, sprachlich *aktiv* zu werden. Dies tangiert eine fundamentale Voraussetzung der Institution Schule: Wenn irgendwo, dann ist in bezug auf Sprache die suspendierte Wissensvermittlung der Schule zum Scheitern verurteilt.

Dies wird freilich dadurch verschleiert, daß sprachliches Handlungswissen selbst leicht in propositionale Form gebracht werden kann. Es erscheint als einfach abbildbar in der Form von *Regeln* und in der Form von *Wissensgleichungen* („Wort a der Zielsprache „bedeutet" Wort b der Herkunftssprache des Lerners"). Dadurch entsteht besonders für die Lehrenden (und die sie Anleitenden) leicht der Eindruck, sprachliches Wissen sei im Grunde von gleichem Typ wie narratives Wissen (Geschichte, Geographie) oder wie beweisendes Wissen (Mathematik, Physik). Diesem Eindruck wird besonders durch einen Typ sprachlichen Wissens Vorschub geleistet, der auch Bestandteil des schulischen Kanons ist. Ich meine das *Muttersprachwissen* von Lernenden und Unterrichtenden.

Gerade dieses aber unterscheidet sich didaktisch grundlegend vom fremdsprachlichen Wissen. Dem Muttersprachwissen, das schulischer Gegenstand wird, geht der Spracherwerbsprozeß als handlungspraktischer Prozeß immer schon voraus. Die *Ergebnisse* dieses Prozesses werden im Unterricht thematisiert und ein Stück weit bewußt gemacht.

Selbst dort, wo im Muttersprachunterricht die sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen weiterentwickelt werden, geschieht das als Fortschreibung von Prozessen, die im Spracherwerb selbst bereits angelegt sind.

Anders die Vermittlung einer fremden Sprache. Hier geht es vor allem darum, den Umschlag von beschreibendem Wissen zu Handlungswissen zu bewerkstelligen. Handlungswissen bildet sich aber vor allem dann aus, wenn *Handlungserfordernisse* konkret vorliegen. Das Arbeiten mit einer Sprache, ihre Nutzung für eigene Ziele ist eine mental aufwendige Angelegenheit. Diesen Aufwand erbringen Aktanten dann, wenn sie selbst damit Ziele realisieren können, die anders nicht zu realisieren sind. Das Sich-Einlassen auf eine Sprache erfordert insofern mehr und anderes mentales

Tun als das Sich-Einlassen auf andere, fragmentarisierte Wissensbestände, die ggf. auch mit wenig Interesse - notfalls im Modus des Auswendiglernens - angeeignet und eine Zeitlang mental unterhalten werden können.

Nicht so die fremde Sprache: Jede konkrete Nutzung verlangt vom Aktanten eine Vielzahl hochwacher, konkreter Abrufungen und Einsetzungen des bereits erworbenen Wissens. Jede Nutzung konfrontiert den Lernenden gleichzeitig mit seinen Wissensmängeln und Wissensdefiziten (vgl. Ehlich 1980).

Doch die didaktische Technologisierung, wie sie bereits seit der Grammatik-Übersetzungs- Methode vorherrschend ist, läßt schulisch-institutionell darüber leicht hinweggehen. Es entstehen so sekundäre, rein innerschulische Handlungsziele. Diese werden freilich in ihrer Problematik spätestens dann für den Lernenden offensichtlich, wenn er den schulischen Kontext verläßt und selbst zum sprachlich Handelnden wird - oder doch werden müßte.

7. Neue Kommunikationsanforderungen, neue fremdsprachendidaktische Möglichkeiten

Dies aber ist heute zunehmend der Fall. Die wachsende Mobilität einer sich in großen gesellschaftlichen Strukturen organisierenden Welt bringt Menschen unterschiedlichster Sprachen vielfältig und alltäglich miteinander in Kontakt. Die Fremden sind so selbstverständlich wie diejenigen, die wie wir selbst über unsere Muttersprache verfügen. Das Migrationsgeschehen wie der Tourismus, die Multikulturalität unserer Städte und unserer Dörfer, die permanenten Erweiterungen des Handels und die weltweite Zirkulation der Produkte und ihrer Beschreibungen - dies alles läßt den *Ernstfall der fremdsprachlichen Kommunikation* üblich, alltäglich und allgegenwärtig werden. Schule, als Institution eigener Art immer auch ein *Schutzraum* eines nur virtuellen Wissens, verliert ihre Qualität der *Handlungsentbindung*.

Dadurch aber ergeben sich für die Vermittlung fremder Sprachen Vermittlungsanforderungen neuen Stils. Die Fremdsprache tritt für die Biographie aus dem curricularen Gesamtzusammenhang der Schule heraus. Wir stehen m. E. vor einer großen Welle der *Ent-Schulung von Fremdsprachvermittlung*.

Dies ist für diejenigen, die professionell mit Fremdsprachvermittlung befaßt sind, m.E. eine große Chance. Indem nämlich Lernende Fremdspracherwerb als unmittelbares Handlungserfordernis erfahren, löst sich ein zentrales Problem schulischer Fremdsprachvermittlung tendenziell auf: das Problem der Motivation. Wohlgemerkt: Auch dann, wenn die Handlungseinbindung der fremden Sprache zurückgewonnen ist und den Lernenden präsent vor Augen steht, bedarf es der Aufrechterhaltung, Förderung, Stützung und Stärkung von Aufmerksamkeit und Motivation. Dies aber wird zurückgefahren auf kleinphasige Erfordernisse „vor Ort" in den jeweiligen Lernschritten. Es verliert sich nicht in die Abstraktion der handlungsentbundenen schulischen Motivationssurrogate.

Die systematisierte Mobilität gegenwärtiger Gesellschaften erweist sich als ein neuer *trans-schulischer didaktischer Gesamtzusammenhang*, der bisher in seinen Konturen und Strukturen kaum erkannt und kaum fruchtbar gemacht wurde. Einige seiner Konsequenzen bedürfen frühzeitiger Beachtung. Dazu gehören m. E. die Fragen „Wer will welche Sprache lernen?" und „Zu welchen Zwecken will er/sie die Sprache lernen?".

Vom Sollen zum Wollen - dies scheint mir der wichtigste Differenzpunkt gegenüber den traditionellen Grundannahmen zu sein. Hieraus ergeben sich wichtige Unterschiede sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Das Konzept des *„autonomen Lernens"* antwortet als didaktisches Konzept hierauf. Allerdings scheint es mir die Grundlegendheit der Veränderungen dann nicht ernsthaft aufzunehmen, wenn es die autonomen Lerner wiederum sozusagen schulisch einfängt und so domestiziert. Dann läuft das Konzept auf eine ähnliche double-bind-Paradoxie hinaus wie die Aufforderung „Sei spontan!". Autonome Lernende verantworten ihre Lernziele selbst. Sie greifen auf die Lehrenden zurück, aber in anderer Weise als es Schüler in bezug auf Lehrer tun.

8. Perspektiven fremdsprachendidaktisch angeleiteten Handelns außerhalb der Schule - und in ihr

Dies bedeutet eine erhebliche Veränderung für die Tätigkeitsfelder der Lehrenden. Diese sind gefragt als SpezialistInnen, die ihren Sachverstand aufgabenspezifisch zur Verfügung stellen. Mindestens in den folgenden Hinsichten läßt sich das konkretisieren:

- Es werden neue Fähigkeiten der *Einsicht in die spezifischen Lernvoraussetzungen*, Lernfähigkeiten, Lernmöglichkeiten der Fremdsprach--Lernenden erforderlich.
- Die vagen SchülerInnenbilder der LehreInnen bedürfen einer didaktischen Konkretisierung.
- Die Lehrmaterialien, Progressionsvorschläge, Lehrhilfen der Lehrenden bedürfen der *Flexibilisierung* und der *Individualisierung*. Die besondere Leistung der Fremdsprach-Unterrichtenden besteht in der hochspezialisierten Qualifikation, *spezifische Lernangebote* zu entwickeln, vorzuhalten und einzusetzen.

Für das Lernen selbst ergibt sich m.E. ein anderer *Sprachaussetzungsrhythmus*. Was ist damit gemeint? Im schulischen stundentafelmäßigen Operationalisieren didaktischer Zielvorgaben, in der Realität des Unterrichts, werden die Lernenden der fremden Sprache zwischen zwei bis sechs Schulstunden pro Woche ausgesetzt, also gerade einmal anderthalb bis vier Stunden real. Dieser Faktor gilt freilich nur dann, wenn der Fremdsprachenunterricht (FSU) wirklich durchgehend in der fremden Sprache erfolgt. Wir haben wenig unterrichtsanalytische Daten über die Faktizität dieser Voraussetzung. Dies ist m. E. ein bedeutendes Defizit der *Sprach-Lehrforschung* - es ist nicht das einzige.

Selbst aber einmal unterstellt, daß der FSU wirklich in der fremden Sprache stattfindet, so minimiert sich der Sprachaussetztungsfaktor für die einzelnene SchülerInnen weiter, und zwar erheblich, wenn wir die *aktiven* sprachlichen Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin betrachten. Angesichts des Übergewichts des Lehrer-Sprechhandelns im Unterricht ist die tatsächliche aktive Begegnungsrate der einzelnen zukünftigen Aktanten mit der Fremdsprache verschwindend. Dies wird sich drastisch ändern müssen, wenn Sprache im Ernst angeeignet werden soll.

Damit das handlungspraktische sprachliche Wissen entsteht, bedarf es aber offensichtlich einer gewissen *konzentrierten Beanspruchungsintensität* des lernenden Gehirns. Erst wenn diese erreicht wird, „bequemt sich" der Kopf sozusagen dazu, neben den bereits vorhandenen Strukturen auch die neuen aktiv zu akzeptieren. Und mit der bloßen Kenntnisnahme ist es leider eben nicht getan. Wir verfügen bisher nicht über ein genaues

Wissen darüber, welche Beschäftigung der Kopf braucht, um zur aktiven subjektiven Strukturausbildung zu gelangen. Die meisten PraktikerInnen wissen freilich aus Erfahrung, daß es für die verschiedenen Aspekte des zu erwerbenden Systems genau solche qualitativen Sprünge sind, die die großen Lernfortschritte ausmachen. Sie haben mit der jeweiligen Umsetzung hin zum Handlungswissen zu tun. Dieses hat eine Chance bei - oder sollte man besser sagen trotz - jeder Methode. Die *Sprachaussetzung*, der Umfang, in dem die einzelnen Lernenden mit der fremden zu erwerbenden Sprache konfrontiert werden, dürfte dafür eine entscheidende Rolle spielen.

Diejenigen Lernenden, die aus freiem Entschluß für konkrete biographische Handlungszwecke eine fremde Sprache erwerben, sind sich im allgemeinen darüber im klaren, daß dieser Erwerb Kosten verursacht: sowohl Kosten der eigenen Lernarbeit wie auch Kosten zur Bezahlung derjenigen, die diese Lernarbeit erleichtern, ja ermöglichen. Ich habe gesagt: Die neuen Sprachlernerfordernisse bieten für die Sprachvermittlung neue Aufgaben und neue Chancen. Dies bedeutet auch, daß diejenigen, die mit diesem Geschäft befaßt sind, sich ernsthaft aufmachen sollten, ihre spezifische Expertise weiterzuentwickeln und mit Mut und Risikobereitschaft diese denjenigen anzubieten, die die erforderlichen Kosten zu tragen in der Lage sind.

Es bedeutet weiter eine neue Verantwortung in bezug auf die *schulische* Fremdsprachvermittlung. Gesellschaften wenden viele Mittel auf, um SchülerInnen den Zugang zu anderen Sprachen zu ermöglichen. Dies ist nicht immer so recht klar - gerade auch den Schülern nicht. In Zeiten des knappen Geldes sind wir aber verstärkt aufgefordert, eine bildungsökonomisch-didaktische Reflexion ernsthaft einzusetzen, um diese Mittel besser zu nutzen, als es bisher geschieht. Um Fremdsprachenwissen als Handlungswissen tatsächlich in den didaktischen Prozeß einfließen zu lassen, werden wir kaum umhin können, die *schulischen Rahmenbedingungen* für die Fremdsprachvermittlung drastisch zu verändern. Das betrifft das Lehrpersonal, es betrifft die schulische Organisationsform, es betrifft die Intensität der Sprachaussetzung. Austausch von Lehrkräften, die native speakers sind, und zwar didaktisch begleiteter Austausch, enthält bis jetzt kaum genutzte Möglichkeiten für einen anderen Fremdsprachenunterricht. Dieser sollte verstärkt intensive Sprachaussetzung ermöglichen, etwa in

der Form einer *zeitweiligen Immersion*, indem andere Unterrichtsgegenstände in der fremden Sprache gelehrt werden. Schulische Institutionen wie die deutschen Schulen im Ausland, wie zweitsprachorientierte Schulen (z.B. im Bezug auf portugiesische Migranten im Ruhrgebiet), internationale Schulen oder Europa-Schulen, aber auch die Erfahrungen multilingualer Gesellschaften wie der ladinischen können hier wichtige Kenntnisse vermitteln. Diese gilt es sprachlehrforschend zu erfassen und nutzbringend weiterzugeben.

Ich denke, wir stehen vor einem Bündel großer Aufgaben bei der Vermittlung fremder Sprachen, und ich denke, eine Fremdsprachendidaktik, die ihre Aufgabe ernsthaft aufgreift, kann hierzu wichtige Beiträge leisten. Solche Fremdsprachendidaktik nimmt die Reflexionserfordernisse ebenso sorgfältig wahr wie die praktischen Anforderungen, die diesen Erfordernissen zugrundeliegen.

Ein mehrsprachiges Europa dürfte hier für die nächsten Jahrzehnte eine grundlegende Aufgabe vor sich haben.

Literatur:

Ehlich, Konrad, „Fremdsprachlich Handeln: Zur Pragmatik des Zweitsprac-herwerbs ausländischer Arbeiter", *Deutsch lernen*, 1/80, 1980, S. 21-37

Ehlich, Konrad, „Schulischer Diskurs als Dialog", In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hgg.) *Dialogforschung*, Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf, 1981, S. 334-369

Neuner, Gerhard, „Methodik und Methoden: Überblick", In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) Hand-buch Fremdsprachenunterricht; UTB Grosse Reihe, Tübingen, 1991[2], S. 145-152

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans, *Methoden des fremdsprachlichen Deutsc-hunterrichts. Eine Einführung*, Berlin, Langenscheidt, 1993

"Princípio fonético vs. princípio histórico-etimológico: Incongruências do novo acordo ortográfico para a língua alemã"

Espírito Santo, Francisco
Universidade de Aveiro

Está prevista para o dia 1 de Agosto deste ano a entrada oficial em vigor do novo acordo ortográfico para a língua alemã. No entanto, há, neste momento, fortes dúvidas a este respeito em virtude da enorme e crescente contestação de que tem vindo a ser objecto – salientando-se, apesar de algo tardia, a dos escritores.*

Esta reforma ortográfica, embora fosse necessária, resultou plena de contradições, (nem sempre) justificadas por critérios ou factores de tipo "pragmático" (em ambos os sentidos da palavra).

Escolheram-se três exemplos que me pareceram mais evidentes (entre muitos outros) do ponto de vista linguístico (há diversas questões de carácter didáctico que se levantam com esta reforma, mas que, pela sua natureza, não serão aqui tratadas):

- por um lado, uma aproximação às tradições de escrita medievais (de carácter predominantemente fonético);
- por outro, deparamos com dois ditongos, que são tratados de modo totalmente diverso – e contraditório: enquanto um deles mantém uma grafia etimológica, o outro conserva a sua grafia fonética.

Antes de os abordar e discutir em concreto, será útil tecer algumas – breves – considerações de carácter teórico-metodológico. Em primeiro lugar, o conceito de norma (linguística), entre cujas finalidades e objectivos se encontram a clareza, a facilidade e a estética, num objectivo mais amplo de facilitar a comunicação, que, a avaliar pelos textos produzidos pelos autores e responsáveis do projecto (DUDEN 1996, HERMANN 1996, IDS-Sprachreport 1996), foram nele contemplados ("Erleichterungen beim Erlernen und bei der Handhabung der deutschen Orthographie...den Interessen sowohl des Schreibenden als auch des Lesenden nachzukommen").

O conceito de norma – ou de normalização –, tal como o entendemos hoje, data sensivelmente do séc. XVIII, com as chamadas 'Sprachgesellschaften', em que se salientaram figuras como Freyer (*Anweisung zur*

Teutschen Orthographie, 1722), Gottsched (*Grund-legung einer deutschen Sprachkunst*, 1748) e *Adelung (Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie*, 1788), entre outros. Este processo extendeu-se ao séc. XIX (em especial, após a criação do 'II Império') e, naturalmente, continuou no séc. XX (em diversas fases). Caracterizou-se por uma alternância entre os chamados "princípio fonético" e "princípio histórico-etimológico": o primeiro dá uma primazia à representação gráfica da pronúncia (voltaremos, mais à frente, a esta questão da correspondência ou dependência entre grafema e fonema), enquanto o segundo prefere respeitar a etimologia e a tradição histórica (falando-se, a este respeito, de "Schriftbild").

Contudo, já antes se haviam registado tendências – ou preocupações – no sentido de um "Sprachausgleich": não se pode, como já disse, falar ainda de "norma" explícita, mas a perspectiva de uma norma implícita é perfeitamente legítima e verificável, não apenas nos séculos imediatamente anteriores, isto é, após Gutemberg e Lutero (período em que, por sinal, do ponto de vista gráfico, se constata, durante algum tempo, uma considerável irregularidade), mas, logo no reinado de Carlos Magno (por exemplo, em Otfried von Weißenburg) ou, mais tarde, no séc. XV (com Niclas von Wyle), e muito especialmente no alemão alto e tardo-medieval, em que a escrita fonética tem um papel fundamental, tanto na chamada "Höfische Dichtersprache" (textos literários), como nos "Schreibdialekte" ('tradições regionais de escrita') patentes nos "Urbare" ('textos funcionais', cf. ESPÍRITO SANTO 1997).

Existem vários princípios orientadores e factores de legitimação, como o uso prolongado ou maioritário e, relativamente às normas explícitas (como é o caso), as entidades que criam e implementam ou fazem implementar as normas segundo esses ou outros princípios.

O segundo tipo de reflexão prende-se, precisamente, com o princípio fonético (acima referido), de que o novo acordo parece querer aproximar-se, sem, no entanto, pretender abandonar o predomínio do princípio histórico-etimológico ("keinen Bruch mit der Schreib-tradition"; "Rein linguistische Lösungen waren ebensowenig erreichbar wie rein pragma-tische"). Directamente ligada a esta questão está a problemática da relação entre fonema e grafema, com três orientações/escolas principais:

- a escola que defende a completa autonomia do grafema ("Autonome Richtung", com uma orientação derivada do Círculo Linguístico de Praga, incluindo nomes como Vachek, Uldall, McIntosh);

- uma outra que postula a dependência do grafema relativamente ao fonema ("Phonembezogene Richtung", representada, entre outros, por Fleischer e Althaus;
- uma terceira, de compromisso entre as duas anteriores, que advoga uma primeira função representativa do grafema, em particular através do conceito de 'grafonema' introduzido por McLaughlin, também defendida por Garbe.

A posição subjacente a este trabalho é a da dependência do grafema, permitindo, contudo, em fases posteriores, uma relativa autonomia do grafema (ESPÍRITO SANTO 1997).

A questão principal, no entanto, é a da coerência linguística de algumas das disposições normativas do novo acordo. O que acontece é que se gastou tanto tempo (houve inúmeras versões intermédias e outras alegadamente "definitivas"), para, afinal, se apresentar um corpo de regras que não é homogéneo, anulando, desta forma, uma das "reivindicações" dos autores: a alegada facilidade de uso e de aprendizagem (incluindo a perspectiva do alemão como língua estrangeira).

Passemos, agora, a analisar os três exemplos seleccionados para esta comunicação (tendo em conta uma duração máxima prevista de 20 minutos).

O primeiro exemplo de respeito pelo princípio fonético (embora a questão, aqui, seja essencialmente de carácter fonológico, porquanto a articulação do [s] correspondente é sensivelmente igual, dado que o <ß> simboliza a confluência fonemática entre os dois 's' do alemão medieval: o apical, resultante do /s~z/~/r/ germânico, e o dorsal, resultante da segunda mutação consonântica de /t/) é, como se disse ao início, a escolha de <ß> como monografe para assinalar vogais longas, enquanto se optou pelo duplo <ss> para as vogais breves. Retomou-se, assim, uma tradição proveniente ainda do germânico (ocidental) e do alemão antigo, em que a geminação de consoantes levou à redução das vogais, tendo-se, depois (na Idade Média tardia e a seguir), usado a duplicação de consoantes para assinalar vogais breves (com alguns 'extremos' no pré-novo-alto-alemão, como já vimos antes: por exemplo, *hellffen*).

Já o tratamento de dois ditongos – /ai/ e /au/ – é ainda mais contraditório, ora obedecendo ao princípio histórico-etimológico, ora ao fonético. O ditongo /ai/ é resultante da confluência fonemática de /i:/ (drî, vrî, ...) e de /ei/ (-heit, -keit, leiten, ...) através, respectivamente, da

ditongação do novo-alto-alemão e da abertura (ou do abaixamento). Aqui, manteve-se a grafia histórica <ei>, que, no entanto, não corresponde à realização fonética ([ae] ou [aª]); cf. 'Kaiser', 'Mai' (em médio-alto-alemão: keiser, meie).

Por outro lado, o outro ditongo em questão – o /au/, proveniente, tal como o anterior, da ditongação de /u:/ (hûs, lût, ...) e da abertura de /ou/ (houwen, houbet, ...) – tem uma grafia predominantemente fonética: <au> (correspondendo, sensivelmente, à realização [ao] ou [aª]).

Para além destes casos, há demasiadas – e evitáveis – excepções (que os próprios autores/responsáveis admitem, mas que são banal e desadequadamente referidas como "Nebenvarianten" (o que deveria pressupor um critério de quantificação) a par das "Haupt-varianten".

A impressão com que se fica é que estamos perante um trabalho de orientação grafemática medievalista (com base em manuscritos, textos oficiais e funcionais e em que se estabelecem, realmente, critérios para definição de "Normalschreibungen" e "Sonderschreibungen"), mas sem nunca se chegar a um critério, não diremos uniforme, mas, pelo menos, homogéneo e consistente do ponto de vista linguístico. Por outras palavras: ora prevalece a opção por grafias fonéticas, ora por uma escrita de tipo histórico-etimológico.

Não há, neste acordo de reforma ortográfica, nos textos de suporte teórico dos seus autores, coerência e sistematicidade. Para quem está a aprender a escrever e a ler em alemão (seja em contexto Alemão como Língua Estrangeira, ou mesmo como Língua Materna ou Segunda Língua: não podemos ignorar o factor/fenómeno da variação diatópica, como, por exemplo, na articulação bávaro-austríaca da palavra 'Polizei', em que o ditongo tem a realização próxima da medieval, pois não sofreu ainda a abertura característica do alemão moderno normal), há demasiadas incongruências que não facilitam em nada o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Notas:

Já depois da realização do Encontro se soube que a entrada em vigor do acordo tinha sido suspensa em sede de tribunal, suspensão essa que foi, entretanto, definitivamente revogada, pelo que este novo acordo ortográfico para a língua alemã está oficialmente em vigor.

Bibliografia (sumária):

DUDEN. ¨1996. ***Rechtschreibung der deutschen Sprache.*** Herausgegeben von der Duden-Redaktion. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibung. Mit dem amt-lichen Regeltext. Mannheim et al.: Duden-Verlag.
(Internet: «http://www.duden.bifab.de»)

ESPÍRITO SANTO, Francisco Manuel Cruz do. 1997. ***Zum Verhältnis von Literatur-sprache und Schriftdialekt im (Spät-)Mittelhochdeutschen.*** Ein phonologisch-graphema-tischer Vergleich. Universidade de Aveiro, Dissertação de Doutoramento (original em alemão, acompanhado de um resumo em língua portuguesa).

HERMANN, Ursula. 1996. ***Die neue deutsche Rechtschreibung.*** Völlig neu bearbeitet und erweitert von Prof. Dr. Lutz Götze. Mit einem Geleitwort von Dr. Klaus Heller. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag (edição autorizada pelo Instituto Bibliográfico de Munique).

IDS-Sprachreport. 1996. Extraausgabe. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. ***Rechtschreibreform*** – Eine Zusammen-fassung von Dr. Klaus Heller.
(Internet: «http://www.ids-mannheim.de»)

O Professor de Inglês no limiar do século XXI

Elisa Gomes Ferreira
Universidade Fernando Pessoa

O tema que escolhi para apresentar neste encontro de professores de inglês do ensino superior está, como é inevitável, ligado à minha experiência como professora e como formadora de professores de inglês; é, fundamentalmente, uma reflexão apoiada não só nas minhas vivências pessoais, como também em obras e autores que me ajudam a referenciar e justificar o trabalho que desenvolvo na prática, autores dos quais me permitiria destacar António Nóvoa, Albano e Maria Teresa Estrela, Donald Schön, Helena Araújo, Lourdes Montero, de entre outros.

Foram fundamentalmente eles que despoletaram todo um processo de atenção sobre conceitos relacionados com a profissão de professor tais como profissionalismo, profissionalização, proletarização da função docente, conceitos estes que, sendo universais, me serviram, no entanto, porque actualizados, de suporte para uma percepção do contexto português.

Apesar de alguns especialistas considerarem a carreira de professor como uma "semi-profissão", uma "quase" profissão, ou uma "profissão menor", não tenho dúvidas em a considerar, tal como Shulman, Ginsburg ou Correia, uma verdadeira profissão. E estou plenamente consciente disso, porque creio que ninguém tem dúvidas de que a educação constitui, face aos múltiplos desafios do futuro, um trunfo indispensável à humanidade na construção dos seus valores de paz, de liberdade e de justiça social. Será a educação, que poderá conduzir a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais verdadeiro, permitindo a superação de todas as barreiras de carácter racista ou de qualquer outro tipo de diferenciação. É minha opinião que esta vertente dos valores essenciais deveria atravessar todo o processo de formação docente, de forma a garantir que, qualquer professor na sua actividade específica, os tenha como base alicerçante de todo o acto educativo.

Estamos no final de um século marcado pela violência e pela agitação; mas estamos também perante um final de século marcado por

importantes progressos económicos e científicos. Assim, existe dentro de muitos de nós um sentimento que se situa entre a angústia e a esperança, e este facto exige-nos enfrentar a educação e, em especial, os seus profissionais, como peças fundamentais à superação desse estado dilemático.

A todos os cidadãos deverá ser concedido fazer frutificar os seus talentos e a sua criatividade, no sentido de ajudar a construir um futuro com mais futuro e, por isso, penso que aos professores e agentes educativos cabe uma missão importante: dar a cada jovem os meios de compreender o outro e de compreender o mundo, respeitando-se e respeitando-o. Para isso, será necessário ajudar o jovem a conhecer-se a si próprio e ao meio que o rodeia, será necessário ajudá-lo a redefinir valores, de forma a torná-lo cidadão culto, interveniente, criativo numa Europa sem fronteiras e, consequentemente, cada vez mais interactiva.

Caberá então a nós, enquanto educadores, envidar todos os esforços de forma a preparar a futura geração para os importantes desafios que a esperam.

A missão do professor não pode estar dependente de actos aleatórios, isolados ou pouco referenciados a nível pedagógico, didáctico e científico. Pelo contrário, a profissão de professor tem de ser adequada e realizada de forma permanente, elaborando sínteses dinâmicas entre a escola clássica e a escola paralela, de forma a não criar rupturas sistémicas e possibilitando aos jovens estudantes o acesso harmonioso às três dimensões da educação: a dimensão ética e cultural, a dimensão científica e tecnológica, a dimensão económica e social.

Hoje, o jovem não necessita, apenas, de professores adequadamente preparados; também se revela de extraordinária importância que a esse mesmo jovem seja possibilitado o acesso a técnicas de aprendizagem assentes não só em instrumentos clássicos como especialmente modernos (novas tecnologias) que lhe permitam uma integração plena nas actividades escolares, motivando-o de forma a ultrapassar o estado de iliteracia que ainda se vive em Portugal no limiar de um novo século (e que muito nos entristece), inserindo-o, sem que ele perca uma consciência crítica, num mundo cada vez mais tecnológico.

Verifica-se que, em muitos casos, o nosso ensino tem vindo a demonstrar lacunas que poderão estar na base da insuficiente preparação dos docentes para a tarefa de ensino-aprendizagem, lacunas que se arrastam do primeiro ciclo de ensino.

Todos os formadores verificam as dificuldades que os professores

em início de carreira têm em frente de uma classe, quando se sentem incapazes de ultrapassar os complexos e inesperados problemas que lhe são colocados.

A escola, hoje, não aceita apenas do professor uma simples transmissão de conhecimentos, mesmo quando organizado e previamente planificado. A escola de hoje exige dele muitos outros saberes:

- exige a capacidade de saber provocar e desenvolver no aluno todas as suas potencialidades intelectuais, psico-sociais e éticas;

- exige a faculdade de criar situações de real intercâmbio entre a escola, a família e o meio, tornando o universo escolar não uma célula isolada, mas um núcleo importante no âmbito da comunidade;

- exige a competência para, num mundo cada vez mais intercultural, saber resolver e apagar todos os conflitos que as aparentes diferenças vão construindo negativamente, de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, mais sadia e mais intercompreensiva.

Isto não pode ser conseguido sem um trabalho de reflexão e dúvida permanente sobre o que o professor faz, sobre o que fez e sobre o que há-de fazer.

A ligação entre o saber teórico, indispensável suporte de uma adequada preparação científica, e todas as outras necessidades que acabei de referir, tem que ser obtida de uma forma sólida, abrangente e dialogante, surgindo como resultado do esforço de todos os que se encontram envolvidos na educação .

Sinto, com preocupação, que estes aspectos não têm sido devidamente reconhecidos no nosso sistema educativo ou que, sendo reconhecidos, não têm obtido o suficiente apoio nem os meios necessários para serem operacionalizados. Será este, a meu ver, um dos factores responsável por inúmeros problemas, como a indisciplina, o "stress", o insucesso escolar, o absentismo, tanto por parte dos professores, como dos alunos. Por isso, é necessária uma diferente formação dos nossos professores dos diferentes graus de ensino, uma formação que os ajude, sobretudo, a tomar consciência das necessidades educativas e que os ajude a serem capazes de procurar as melhores estratégias para a superação das lacunas detectadas; uma formação que não se limite à

inicial, mas que se desenvolva ao longo de toda a vida, que vá de encontro aos interesses e necessidades do sujeito em formação e de todos aqueles com quem o docente trabalha e convive; que possibilite o acompanhamento das inovações operadas no campo educativo e tecnológico e que torne o professor capaz de enfrentar uma escola massificada, onde os problemas novos e os novos desafios surgem quase diariamente, exigindo, por isso mesmo, profissionais que saibam ultrapassar aquilo que João Evangelista Loureiro denominou de "imitação da arte pedagógica espontânea dos mais velhos", profissionais que sejam capazes de produzir mudanças significativas nas suas práticas profissionais. Gostaria aqui de acrescentar que, também no ensino universitário, deveria existir essa componente de formação pedagógica, aspecto a que tenciono dedicar um próximo trabalho de investigação

Os modelos da racionalidade técnico-científica, por si só, não são suficientes para acompanhar os avanços da época em que vivemos.

A racionalidade técnica e a racionalidade prática têm que se interligar num diálogo harmonioso conducente a uma nova cultura educativa, a uma escola onde se privilegia a compreensão, a reflexão, a imaginação, a criatividade, a inovação.

A formação dos docentes deverá, pois, realizar-se nesse sentido, inserindo nele, o professor de inglês, as suas necessidades específicas.

É na escola que se gera um intercâmbio profícuo de experiências e se fomenta a inovação. Esta, estará relacionada com as necessidades do século que se aproxima, em que os profissionais da educação terão que, mais do que nunca, ser reflexivos, críticos, simultaneamente autónomos e interactivos.

Muitos especialistas têm estado atentos a esta problemática. Permitir-me-ia citar alguns:

Isabel Alarcão, investigadora sempre alertada para os sinais de mudança e para a criação de processos que respondam, de imediato, a esses sinais, considera que toda a resposta à novidade deve ser feita em parceria com os alunos.

Carlos Rosales pretende profissionais que evidenciem destreza na utilização de técnicas e recursos, que sejam reflexivos e activos, capazes de uma combinação adequada da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

Elbaz pensa que os docentes deverão deixar de lado tudo o que é rotineiro e, consequentemente, menos motivador, para se transformarem

no que Zeichner denomina de pedagogo atento, investigador na acção, sujeito com um ofício moral, em síntese um cientista aplicado.

Luísa Cortesão fala da segurança emocional, segurança que cria no docente a capacidade de superar problemas, um ser que, tal como Donald Schön preconiza, seja capaz de estar atento aos problemas dos seus alunos, dando-lhes a merecida atenção e razão, ajudando-os a ultrapassar os problemas, ajudando-os a descobrir o que já sabem, muitas vezes proveniente da escola paralela, mas que não conseguem verbalizar, desenvolvendo, enfim, as suas capacidades intelectuais.

Shulman, considerando a efemeridade e a brevidade dos métodos de ensino, afirma que o ensino é como o gelo que se evapora à temperatura ambiente; por isso, defende um clima de aprendizagem facilitador e fomentador, capaz de criar aceitação, empenhamento e participação por parte do aluno.

Por tudo isto considero que, ser professor é uma profissão e uma das mais exigentes da nossa sociedade, não sendo, em vão, todas as tentativas que ajudem a dar aos docentes um perfil mais adequado às novas necessidades de um Portugal integrado na Comunidade Europeia, no limiar do século XXI.

É urgente, para além de tudo o que disse, que sejam aumentadas condições de intercâmbio de professores dentro da Comunidade, uma vez que só o conhecimento directo das diferentes culturas permitirá, não só a possibilidade de gerar nos alunos a consciência de serem "cidadãos europeus", como ainda a possibilidade de reforçar a consciência da sua própria identidade nacional.

Já anteriormente referi o perfil do professor que se deseja no limiar do século XXI, *um profissional reflexivo, autónomo, responsável, capaz de uma conjugação eficaz da epistemologia da técnica e da epistemologia da prática.* O principal objectivo será criar nos alunos o interesse pela descoberta, auxiliando-os de forma a que aprendam significativamente, para estarem preparados para enfrentar a vida activa de uma forma adequada. O professor terá que ser um ser culto, consciente, fortemente motivado para a sua profissão, preparado para ajudar os jovens a explicitar as suas opiniões e expressar os conhecimentos que adquirem na "escola paralela" de tão importantes repercursões nas suas vivências.

Num primeiro momento, considero que a formação dos professores de inglês existentes em Portugal não corresponde às necessidades de uma autêntica prática pedagógica e não corresponde, porque não consegue responder minimamente às necessidades que anteriormente apontei. E

isto advém não deles, mas do sistema que não lhes permite combinar, na maior parte dos casos, como preconizam Alarcão, Elbaz, Dewey, Tolstoy, entre outros, qualidades de técnico, de sábio, de cientista, de artista, de amigo, de facilitador.

Estamos perante uma classe profissional que necessita de uma formação mais adequada aos desafios que dela se esperam. A formação institucionalizada de formadores deverá ser, portanto, uma necessidade imperiosa tendo como objectivo uma maior ligação entre o saber e o saber-fazer, a criação de eixos comuns aos diferentes modelos e a respectiva avaliação. Será necessário, igualmente, uma reforma socio-económica e educativa que possa voltar a colocar os docentes numa situação adequada às funções que desempenham, funções da mais elevada importância no contexto educativo e social.

Defendo que aos formadores seja concedida uma preparação que deverá, em síntese, responder a:

-uma actualização constante do saber técnico-científico que, no caso do professor de inglês, terá diferentes componentes: linguística, nomeadamente a linguística aplicada, cultural e literária;

-actualização de processos pedagógico-didácticos;

-introdução neste conjunto de conhecimentos dos processos que a técnica e a informática têm vindo a desenvolver;

-uma racionalidade prática que não descure a realidade de uma sociedade cada vez mais integrada na comunidade europeia e onde a língua inglesa desempenha um tão importante papel.

E como sistema estruturante de toda esta formação a consciência de que está nas mãos dos professores a reconstrução de valores que possam servir de suporte e espartilho a uma sociedade em crise. Para isso, será necessária a actualização de uma filosofia da educação.

Bibliografia

Alarcão, I.: - "Reforma Educativa e Formação Contínua de Professores", "*Noésis*", 6, pp. 37-42, 1988.
- "Dimensões de formação", *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Universidade de Aveiro, pp.69-79, 1991.
- *Formação contínua de professores: Dimensões de formação*, Conferência proferida no I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, Aveiro, CIFOP, 1991.
- "Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores", *Supervisão e Formação de Professores*, Aveiro, Cidine, pp. 5-30, 1991.
- "Continuar a formar-se, renovar e educar. A formação contínua de professores", *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 3, pp. 24-35, 1992.
- "Formar-se para formar", *Aprender*, ESEP, 15, pp. 19-25, 1993.

Araújo, Helena - "Profissionalismo e Ensino", *Caderno de Ciências Sociais*, 3, pp. 85-103, 1985.
- *Towards an analysis of social class and ideologies in Portugal Teachers*, MA Dissertation, Institute of Education, London University, 1987.

Correia, J. A. - *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto, Edições Asa, 1989.
- "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores", *Inovação*, 4, 1, Lisboa, IIE, pp. 149-165, 1991.
- "Formação Contínua dos Professores", *Correio Pedagógico*, 69, pp. 2-3, 1992.

Cortesão, L.: *Escola, Sociedade: Que relação?*, Porto, Edições Afrontamento, 1982.
- "Formação de Formadores, Um Projecto Inovador?", Barcelona, *1º Congreso de Inovatión Pedagógica*, 1983b.
- "Reflexões sobre o Projecto de Formação de Formadores ou a "Breve história de um planeta livre", Vida e Morte das Instituições", *Alter Ego*, Lisboa, pp. 41-53, 1988.
- "Formação: Algumas expectativas e limites. Reflexões críticas", *Inovação*, 4, 1, pp. 93-100, 1991.

Gomes da Costa, M. Elisa - *O Paradigma da Formação de Professores de Inglês em Portugal: que Racionalidade?*, Tese de Doutoramento, Departamento de Didáctica e Organização Escolar, Universidade de Santiago de Compostela, 1997.

Elbaz, F. - *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*, London, Croom Helm, 1983.

Elliot, J. - "Actuación profesional y formación del profesorado", *Cuadernos de Pedagogia*, 191, pp. 76-80, 1991.

Estrela, A. - *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*, 3ª ed., Lisboa, INIC, 1984.

Estrela, M. T. - "Algumas considerações sobre o profissionalismo docente", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XX, Coimbra, pp. 123-134, 1986.
- "Novos paradigmas e velhos problemas-reflexões a propósito da investigação educacional", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, pp. 123-133, 1986.
- "Investigação sobre a Disciplina/Indisciplina na Aula e Formação de Professores", *Inovação*, 4(1), Lisboa, IIE, pp. 29-49, 1991.

Estrela, M. T. e Estrela, A. - *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*, Lisboa, Ed. Estampa, 1977.

Formosinho, J. - *A Componente Pedagógica Sócio-orgazicional na Formação de Professores*, Braga, Universidade do Minho, 1985.
- *Modelos de Formação de Professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista e o modelo integrado*, Apresentado no Encontro "Ensino Superior e Formação de Professores", Universidade de Aveiro, 1985.

- "De Serviço de Estado a Comunidade Educativa, uma nova concepção para a escola portuguesa", em *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 2, 1, pp. 27-33, 1989.
- Gimeno Sacristan, J. - "La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB", *Revista de Educación*, 269, Enero-Abril, pp. 77-99, 1982.
- *El perfeccionamento como desarrollo de la profesionalidad docente*, Bilbau, Comunicação apresentada ao 1° Congresso da Escola Pública Basca, 1989a.
- *Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*, Comunicação apresentada às Jornadas sobre "Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los paises de la CEE", Barcelona, 1990.

Ginsburg, Mark : "El Concepto del Profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos", *Revista de Educación*, 285, pp. 5-31, 1987.
- *Contradictions in Teacher Education and Society: a critical analysis*, London, The Falmer Press, 1988.
- "El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado", *Revista de Educación*, nº extraordinário "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", pp. 315-345, 1990.

Gonzalez Sanmamed, M. - *Aprender a enseñar: mitos y realidades*, La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 1994.
- *Formación e socialización de futuros docentes: Análise da súa cultura profesional*, Editorial Tambre, 1995.

Loureiro, João Evangelista - "As novas orientações do ensino e a formação de professores", *O Futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Universidade de Aveiro, pp. 293-318, 1985.

Marcelo Garcia, C. - *La formación del profesorado: Nuevas perspectivas a partir de la contribución de la investigación sobre el pensamiento del profesor* (documento inédito), 1991.

Montero, L. - *Lecturas de formación del profesorado*, Santiago, Tórculo, 1987.
- *Proyecto Docente de Formación del Profesorado*, Universidad de Santiago de Compostela, 1988.
- "Las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado: sentido curricular y profesional", *La formación práctica de los profesores*, Santiago, Tórculo, pp. 17-51, 1988.
- "La formación del profesorado en servicio", Santiago, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 302-374, 1990.
- "El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional", Marcelo, C. y Mingorance, P.(Eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. II. Formación inicial y Permanente*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 57-82, 1992.
- *La enseñanza como profésion y el profesor como profesional*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago, 1996.

Montero, L. e Vez, J. M. - "Professional development of teacher trainers: a case study, *European Journal of Teacher Education*, V. 13, 1/2, pp. 25-34, 1990.

Nóvoa, A. - *La professionnalisation des professeurs au Portugal*, Genève, Universidade de Genève, Tese de Doutoramento, 1986.
- *Le temps des professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols, 1987.
- *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*, Lisboa, ISEF/UTL, 1987.

Nóvoa, A. e Finger, M. - *O Método (Auto)biográfico e a Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

Nóvoa, A.: "Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas", *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), pp. 435-456, 1989.

Nóvoa, A.: *Análise da Instituição Escolar*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1990.

Nóvoa, A. : "O passado e o presente dos professores", *Profissão Professor,* Porto, Porto Editora, pp. 9-32, 1991.

Nóvoa, A.: "Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?", *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa* (org. Stephen Stoer), Porto, Edições Afrontamento, pp. 59-130, 1991. Porto, Porto Editora, pp. 11-30.

Nóvoa, A. e Popkewitz, T., orgs.: *Reformas Educativas e Formação de Professores,* Lisboa, Educa, 1992.

Pérez Gomez, A.: *El pensamiento práctico del profesor. La formación del profesor como profesional reflexivo* (documento inédito), 1991.

Pérez Gomez, A.: "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión", *Comprender y transformar la enseñanza* (J. Gimeno Sacristan y A. I. Pérez Gomez), Madrid, Ediciones Morata, pp. 398-429, 1992.

Rosales, C.: *Manifestaciones de innovación didáctica,* Santiago, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1992a.

Rosales, C.: *Posibilidades de cambio en la enseñanza,* Madrid, Cincel, 1992b.

Schön, D.: *The reflective practitioner. How professionals think in action,* New York, Basic Books, Inc., Publishers, 1983.

Schön, D.: *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

Schön, D.: "Coaching reflexive teaching", Peter Grimmet & Gaalen Erickson *Reflection in Teacher Education,* New York, Teacher College Press, pp. 19-29, 1988.

Shulman, Lee S.: "Those who understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher,* 15(2), pp. 4-14, 1986b.

Shulman, Lee S.: "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporanea", *La Investigación en la Enseñanza,* Madrid, Paidós, pp. 9-91, 1989.

Shulman, Lee S.: "Renewing the pedagogy of Teacher Education: The impact of subject-specific conceptions of teaching", Montero, M. L. & Vez, J. M.(Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado,* Santiago, Tórculo, pp. 53-70, 1993.

Vez, J. M.: "Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes", *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée),* 100, pp. 55-66, 1995.

Vez, J. M.: "Mujer y desarrollo profesional: estudio de caso de una maestra de lengua inglesa", A. Marco (Coord.): *Estudios sobre mujer, lengua y literatura,* Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións, pp. 57-97, 1996.

Zabalza, M.: *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores,* Santiago, Tórculo, 1988.

Zeichner, K.: "Alternative Paradigms of Teacher Education", *Journal of Teacher Education,* 34(3), pp. 3-9, 1983.

Zeichner, K.: "Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies in preservice teacher education", *International Journal of Education Research,* 11, pp. 22-35, 1987a.

Zeichner, K.: "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado", *Revista de Educación,* 282, pp. 161-190, 1987b.

Zeichner, K.: "Changing Directions in the Practicum: Looking ahead to the 1990's", *Journal of Education for Teaching,* 16(2), pp. 25-29, 1990.

Zeichner, K.: "Changing directions in the practicum:Looking to the 1990's", *Journal of Education for Teaching,* 16(2), pp. 105-132, 1992.

Zeichner, K.: *A Formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas,* Lisboa, Educa, 1993.

Les médias pour l'apprentissage des langues étrangères

Eugenia Gonzalez
Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

I. Introduction.

L'introduction des médias à l'école s'est faite dès le début en parallèle avec l'enseignement à distance. Celui-ci, qui a longtemps utilisé le courrier traditionnel pour permettre les échanges entre correcteurs et élèves, a pris un nouvel essor avec le développement de l'industrie de la connaissance (Knowledge industry) qui emploie à cet effet le tutorat téléphonique, la vidéo-transmission interactive, le fax, l'ordinateur et les sites Internet. Cette technologie a par exemple permis à M. François Bayrou, Ministre de l'Education Nationale dans le gouvernement de M. Alain Juppé, d'introduire l'enseignement d'options à distance dans les lycées de province afin que les lycéens puissent avoir un plus grand choix de matières et plus de chances de réussir leur baccalauréat.

En ce qui concerne la formation d'adultes, que ce soit au sein des entreprises ou d'écoles équipées à cet effet, quelques gouvernements européens ont créé soit des Open Universities, en suivant l'exemple de la Grande-Bretagne qui créa la sienne en 1971, soit comme c'est le cas de la France un Centre National d'Enseignement à Distance. En Grande-Bretagne l'Open University utilise le petit écran par le truchement de la BBC pour diffuser des programmes scolaires qui se destinent à des élèves qui ne peuvent pas assister aux cours. Il en est de même au Portugal. En France le CNED a créé à la fin de l'année 1994 LA CINQUIÈME, une chaîne éducative lancée par Jean-Marie Cavada et Michel Serres et qui a pour ambition d'être "la chaîne" du savoir, de la connaissance et de l'emploi. Ce n'est pas une chaîne scolaire bien que l'on y trouve des émissions dont la conception en est proche comme les "Les Amphis de La Cinquième" qui approfondissent des matières universitaires, des émissions scientifiques comme "L'aventure des sciences" et l'enseignement des langues avec le jeune Victor. Les programmes de LA CINQUIÈME sont diversifiés et visent à distraire tout en répondant aux exigences d'une chaîne culturelle.

Aujourd'hui LA CINQUIÈME et ARTE sont diffusées par satellite et par câble tout comme la chaîne francophone TV5. Cette dernière, après le sommet de la francophonie à Hanoï en 1997, vise non seulement un public francophone mais aussi francophile, ce qui implique qu'une plus large part soit faite aux émissions culturelles. À travers le câble, on peut aussi voir la chaîne PARIS PREMIÈRE qui accueille toutes les semaines des personnalités de la vie culturelle et artistique.

Les institutions de formation à distance déploient donc leurs activités en deux directions : l'informatique et tous les outils qui lui sont adjoints ; la télévision avec la possibilité d'employer la vidéo-transmission interactive. En tant qu'utilisateurs, que pouvons-nous attendre de ces nouvelles technologies dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ?

Même si les avis sont partagés, il semble qu'actuellement les produits créés par l'informatique pour l'enseignement ou l'éducation ne sont pas entièrement satisfaisants parce qu'il est difficile de créer des exercices attrayants surtout à un niveau avancé, mais nous pensons que l'investissement dans l'éducation de APPLE et de MICROSOFT changera cet état de choses dans les années à venir. Les deux seuls points noirs apparemment dans ce panorama qui se veut optimiste, c'est, d'une part, le prix élevé des équipements et de leur utilisation et, d'autre part, le fait que la nécessité de renouveler fréquemment les contenus peut retarder, voire empêcher, l'amortissement des produits créés surtout par les petites et moyennes entreprises. De fait, il faudrait sérieusement penser au rapport existant entre investissement et rendement. Quand ce rapport obéit à la loi "un minimum de dépense pour un maximum d'effet", un projet devient viable, mais quand ce rapport est inverse on peut se poser des questions sur son efficacité opérationnelle.

Ce problème est d'ailleurs assez caractéristique de l'économie de nos sociétés contemporaines. Ainsi le renouvellement des contenus est un problème que connaissent bien les éditeurs de livres scolaires : le temps est bien fini où plusieurs générations utilisaient les mêmes livres à l'école. Les enfants ont aujourd'hui chaque année de nouveaux livres et ceux-ci ne serviront pas à leurs frères et soeurs. Notre société a le goût de la nouveauté. Ce concept dynamise toutes les activités créatrices, des mathématiques aux technologies, sans oublier les sciences humaines où le concept est généralisé. Il est par conséquent impensable que les produits créés par l'informatique n'obéissent pas à cet impératif.

Dans nos activités pédagogiques, comment pouvons-nous innover sans être entravés par le coût élevé des nouvelles technologies ? En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, il nous semble que le recours à la télévision et au magnétoscope ainsi qu'à la radiodiffusion et aux radiocassettes peut nous aider à renouveler notre enseignement en apportant des produits neufs à des prix modérés auxquels peuvent ainsi avoir accès beaucoup d'élèves. Il est souhaitable en effet de veiller à ne pas exclure de nombreuses populations des innovations en matière d'enseignement et de l'information en général. Les réseaux doivent avoir un coût réduit afin que toutes les régions d'un pays, voire du monde, puissent s'en équiper et les utiliser. Une analyse rigoureuse des coûts de production et d'exploitation par exemple du magnétoscope et du logiciel permettra aux centres de décision d'opérer des choix stratégiques.

II. Pédagogie des langues vivantes.

Analysons maintenant quelques exercices que l'on peut réaliser à partir d'émissions radiophoniques ou télévisées.

L'enregistrement d'émissions radiophoniques est d'une part un outil efficace pour identifier tous les phénomènes liés au système phonologique d'une description : la description des phonèmes et de l'intonation, les aspects phonostylistiques et les accents régionaux. D'autre part, l'analyse de la syntaxe, à travers l'écoute et la vision de divers échanges verbaux, donne une dimension plus complète aux phénomènes liés à la conversation et permet de sortir des sentiers battus. Analysons par exemple l'échange suivant entre une journaliste (que la caméra ne montre pas) et deux fillettes chez elles :

Journaliste : " Est-ce que tu trouves qu'il y a des émissions, des dessins animés, qui sont plus faites pour les filles ou pour les garçons?"

1ère fillette : "Sur Canal J, elles sont faites pour les deux. Mais sur Télétoon, elles sont plus faites pour les, pour les garçons."

Journaliste : "À ton avis, à partir de quel âge on ne regarde plus les chaînes enfants?"

2ème fillette : "Moi, je dirais, ben, à peu près mon âge."

Journaliste : "C'est-à-dire ?"

2ème fillette : "Mmm, à peu près vers douze ans? "

LA CINQUIÈME, Arrêt sur Images du 28-12-97

L'échange ci-dessus permet de faire plusieurs remarques. D'abord sur l'expression : la journaliste comme les fillettes s'expriment de manière succincte car le temps est précieux à la télévision. La seconde remarque est sur la syntaxe : en posant sa première question, la journaliste commet des erreurs de syntaxe, peut-être pour se mettre au même niveau que la fillette. L'analyse de l'interaction est également intéressante au niveau des phatiques "ben" et "Mmm" qui recouvrent des non-dits, de l'expression de l'émotion à travers le bégaiement de la première fillette et de l'intonation interrogative de la deuxième fillette. Enfin, au niveau de la kinésique, signalons que la première fillette est assise sur un canapé dans la salle de séjour, alors que la deuxième fillette est assise en travers de son lit, les jambes tendues.

L'écoute et le visionnement de divers échanges communicatifs permettent d'analyser les lois du discours et de faire une approche détaillée de l'interaction. En ce qui concerne les lois du discours, rappelons qu'elles relèvent à la fois de la compétence linguistique et rhétorico-pragmatique, ce qui englobe les "maximes conversationnelles" de Grice, mais aussi les règles de politesse dont les aspects théoriques ont d'abord été traités par E. Goffman, puis par Brown et Levinson.

Dans la pièce de théâtre "On purge bébé" de G. Feydeau (retransmise par TV5 pendant les fêtes de Noël de 1997), on peut trouver beaucoup d'exemples sur les règles de politesse qui sont en réalité des contre-exemples parce qu'il s'agit d'une pièce comique. Nous y voyons ainsi Monsieur Follavoine (fabricant de porcelaine) chercher en vain dans le dictionnaire "les Hébrides" car, ayant oublié les règles des liaisons, il pense que le mot commence par la lettre "Z". Nous le voyons aussi se faire rabrouer par sa femme qui lui reproche de dire "ma belle-mère", en parlant de sa mère à elle, au lieu de dire "ma mère" car dit-elle: " ma mère, c'est tendre, c'est affectueux, c'est poli, tandis que ma belle-mère ç'a quelque chose de sec, d'aigre-doux, de discourtois que rien ne justifie." Enfin, en parlant du pauvre monsieur Chailloux qu'elle a traité de cocu, Madame Follavoine dit à son mari : "Quand on est invité chez les gens, on prend ce qu'ils vous offrent. Tu sais, il n'a aucune éducation, là ton Monsieur Chailloux! Cet homme qui arrive ici, pour la première fois, et qui nous parle de ses intestins relâchés ! Vraiment, où il a été élevé celui-là ! "

En ce qui concerne l'analyse de l'interaction proprement dite, les exemples ne manquent pas. Dans un reportage de la chaîne France 2 sur la guerre civile au Congo Brazzaville, nous avons pu voir Denis Sassou N'guesso, le vainqueur de cette guerre, dans une interview qui est un

véritable morceau d'anthologie : les deux protagonistes, la journaliste et D. Sassou N'guesso, sont debout face à face dans le palais. Elle, elle a le bras gauche replié sur sa poitrine, serrant un bloc-notes; lui, il l'accueille avec un sourire chaleureux:

La journaliste :" Est-ce que je dois vous appeler Président?"

D. Sassou N'guesso: " Ça, ça...cela importe peu. Nous faisons tout pour aider notre pays à sortir de la situation actuelle... (La journaliste tente de reprendre la parole). Et puis un temps, et puis un temps, on m'appelait aussi Président, pendant plus de douze ans."

La journaliste:" Aujourd'hui, vous allez vous auto-proclamer Président?"

D. Sassou N'guesso :"Ce n'est pas ce qui me préoccupe maintenant."

LA CINQUIÈME, Arrêt sur Images du 2-11-97

Dans cette courte interview pour le journal télévisé, le spectateur voit D. Sassou N'guesso désarçonné par la question posée à brûle-pourpoint par la journaliste. Son sourire chaleureux devient un sourire figé. Il met ses mains derrière son dos dès sa deuxième phrase et essaie de se défendre apparemment sans succès de l'accusation d'avoir perpétrér un coup d'état en rappelant qu'il a déjà été président du Congo Brazzaville, charge en effet qu'il a occupée jusqu'en 1992, date à laquelle il perdit les élections face à Pascal Lissouba, son actuel ennemi dans la guerre civile.

L'analyse des dialogues et de l'interaction permet également au niveau des exercices de faire soit des jeux de rôle, soit des exercices de reformulation. Les exercices de reformulation peuvent rester fidèles au contenu et aux intentions du dialogue original ou bien exprimer des idées légèrement différentes. Nous avons par exemple entendu, après les désordres de la Saint-Sylvestre (97/98), le maire d'une ville saccagée exprimer sa colère sur la première chaîne en traitant de "voyous" les adolescents qui avaient commis des actes de vandalisme, puis nous l'avons entendu le lendemain sur France 2 nuancer sa pensée en substituant le terme "voyous "par "jeunes ".

En ce qui concerne l'écrit, nous proposons de recourir aux techniques de l'écriture journalistique afin de donner aux étudiants la possibilité de maîtriser des styles différents d'écriture. On peut par exemple suivre la nouvelle d'un cataclysme comme la tempête qui s'est abattue sur la Bretagne au début de 1998 et l'analyser depuis son apparition, sous forme de communiqué ou de scoop, jusqu'à son développement ultérieur, en tenant compte de la manière dont on en parle ("tempête", "vents forts", "cyclone", "ouragan") et des dégats qu'elle provoque. Puis, l'on peut demander aux étudiants de passer à l'écrit en résumant l'information reçue ou en l'enrichissant d'informations complémentaires ou encore en la commentant.

A partir du dialogue sous forme d'interview ou de conversation, on peut également prendre par exemple l'interview de l'excentrique princesse Diana à la BBC en 1994 (reprise par plusieurs chaînes européennes) et faire un portrait de l'interviewée qui sera, selon le goût de chacun, un portrait léger et humoristique, un portrait grave et sarcastique ou bien un portrait émouvant. Mais l'exercice d'écriture peut aussi être l'aboutissement d'une enquête menée par les étudiants et leur professeur. Prenons le cas des manifestations des chômeurs en France pendant tout le mois de décembre 1997.

L'enquête menée à travers l'écoute des medias montrera par exemple comment ce mouvement de chômeurs, qui revendique une augmentation des revenus et le droit au travail, est récupéré par des associations caritatives telles que les Restos du Coeur, la Croix-Rouge, le Secours Populaire et le Secours Catholique à la mi-décembre, mois pendant lequel ces associations sont toujours très actives. Le langage tenu jusque-là par ces chômeurs issus de la classe ouvrière change: il ne s'agit plus de demander des augmentations, mais une prime pour pouvoir offrir des cadeaux de Noël à leurs enfants.

La raison de ce changement est exprimée par une mère de famille qui dit:" On estime que tous les enfants sont égaux." Il y a donc un glissement idéologique qui transforme la lutte des victimes de la crise économique en un mouvement de solidarité d'inspiration chrétienne, ce qui rend les revendications inconséquentes car lutter pour le droit à la survie est une chose et demander des cadeaux pour pouvoir célébrer une fête en est une autre, même si cette fête est une fête religieuse où les cadeaux aux enfants sont devenus depuis quelques années une pratique incon-tournable. Le rôle par conséquent tenu par ces associations pendant ces événements est significatif (surtout si l'on pense que leur rôle est d'apporter un certain réconfort aux personnes qui en ont besoin) et peut faire l'objet d'une analyse linguistique, rhétorico-pragmatique et sociologique.

Enfin, pour donner l'opportunité aux étudiants de réaliser un exercice plus littéraire, on leur enseignera à écrire la critique d'un film ou d'une pièce de théâtre qu'on leur aura présenté. Si c'est un film qui a été réalisé à partir d'un roman célèbre comme c'est le cas de "L'Amour braque" (1983), film franco-hongrois d'Andrezj Zulawski d'après "L'Idiot" de F. Dostoievski, on pourra leur proposer de faire le parallélisme entre le roman dont l'action se situe dans la Russie aristocratique du XIXe siècle et le film qui plonge dans les milieux de la pègre à Paris.

III. Épilogue.

Ce que nous proposons donc ici, c'est que les médias (radiodiffusion, télévision) occupent une position importante dans la pédagogie des langues vivantes parce que ce qu'ils nous apportent c'est une ouverture sur le monde que jusqu'à aujourd'hui les institutions ont essayé de promouvoir mais sans beaucoup de succès.En effet, pour la majorité des enseignants, le monde extérieur est un intrus auquel on tourne le dos, ceux-ci préférant travailler dans un système clos qui leur donne une certaine sécurité.

Pour nous, il ne s'agit pas de laisser les portes grand ouvertes et de laisser tout entrer sans avoir avant vérifié si un document mérite ou non d'être utilisé dans une salle de classe. L'avantage de choisir et d'enregistrer des émissions est de permettre à l'enseignant de rester le maître à bord en faisant le tri de ce qui est ou n'est pas pédagogiquement adéquat. Les médias, du point de vue pédagogique, permettent de passer d'un système clos constitué exclusivement par des manuels scolaires à un système ouvert qui autorise quelques innovations au niveau de la méthodologie pour l'enseignement des langues tout en rendant l'école plus démocratique.

Dans l'usage des médias, tel que nous le concevons, l'étudiant n'est pas seul face à un produit didactique qui a été conçu pour beaucoup d'utilisateurs. Il s'agit, au contraire, de prendre des documents authentiques ou des émissions conçues pour l'enseignement et de faire en sorte qu'ils fonctionnent comme des textes de base dont on connaît l'origine et la date d'émission et à partir desquels l'enseignant fait son cours. Le rôle de celui-ci est ainsi des plus actifs au sein de l'acte pédagogique, ce qui est stimulant professionnellement pour lui et a également des répercussions positives sur les étudiants qui comprennent que l'enseignement qu'ils reçoivent est conçu en fonction de leurs savoirs et de leurs difficultés, celles-ci se situant surtout au niveau de la compréhension et de l'expression orales.

En ce qui concerne les équipements, il est nécessaire de pouvoir munir les salles de cours d'appareils de télévision et de magnétoscopes afin de permettre à l'enseignant de concevoir son cours de manière flexible et d'obtenir des résultats plus performants. Nous défendons l'idée qu'avec des équipements dont le coût peut être facilement supporté par les écoles, on peut innover et être performant de manière durable car les médias sont une source inépuisable de matière première avec laquelle on peut créer les bases d'un enseignement des langues étrangères.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (24-4-98)

DIÁRIOS[1]: INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO, INSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO.

LUÍS GOUVEIA[2]
ISCA Aveiro

"Journals are notebooks that writers keep to record daily thoughts. Writing in a journal helps them examine and reflect upon their ideas. Journals are an important source for story and essay ideas." (Latulippe,92:7)

Introdução

Nos currícula escolares a Escrita é tão importante quanto "maltratada". Tendo em conta a sua importância nos programas escolares (como a mais frequente forma de avaliação!) e, muito especialmente, na vida fora da escola, é urgente encontrar formas de conferir à Escrita o estatuto que merece e a prática de que necessita.

Proponho a utilização didáctica do Diário (nas suas múltiplas formas) como um valioso recurso na promoção do interesse e empenho pela prática da Escrita.

Após uma breve análise do lugar da Escrita nos programas de ensino de Língua Estrangeira (LE), apresentarei uma caracterização do Diário, seguida de propostas para a sua utilização nas disciplinas de LE. Pretendo, também, partilhar algumas reflexões pessoais sobre os benefícios e riscos da inclusão de Diários na gestão da disciplina de LE.

1. A Escrita e o Ensino

O lugar da Escrita nos programas do Ensino Secundário e Superior de Língua Estrangeira está limitado a uma destas três categorias:

1. Testes ou *quizzes*;
2. Exercícios na, ou fora da, aula;
3. Composições na, ou fora da, aula.

---

[1] *Journal, Dialogue Journal e Diary* são expressões utilizadas na literatura em inglês para referir uma mesma realidade. Em português pereceu-me plausível a designação Diário, por implicar uma escrita frequente, intimista e despreocupada, ainda que não efectivamente diária.

[2] Docente de Língua Inglesa do ISCA de Aveiro. Contacto: Apartado 58, 3810 Aveiro (Codex), Telef.: 034 381977; Fax: 034 28975; Email: iscaa@mail.ua.pt .

Poucas tarefas que envolvam produção escrita, executadas durante o ano lectivo, escapam a este padrão de cariz avaliativo.

Quando pedimos aos nossos alunos que escrevam (ex.: uma composição, um diálogo, uma descrição de uma imagem,...) pedimos, nomeadamente, que sejam criativos, que dêem a sua opinião, que se empenhem. Concedemos, muitas vezes, algum tempo para discutirem o tema entre eles e definirem opiniões antes de iniciarem a actividade de produção de texto.

Quando o trabalho está terminado – i.e., quando o tempo definido para a produção do texto termina – recolhemos os trabalhos e, invariavelmente, corrigi-mo-los (i.e., sinalizamos os erros ortográficos, gramaticais e estruturais, fornecendo, muitas vezes, a forma correcta). E fazê-mo-lo porque é assim que interpretamos a nossa função como professores. Porque os textos contêm, efectivamente, erros. Porque, dadas as limitações de tempo, a diversidade de níveis numa mesma turma e a falta de alternativas, também não imaginamos o que poderíamos fazer para além de corrigir. Qual é, então, o destino das nossas correcções? Invariavelmente, também, o trabalho corrigido é arrumado longe da vista. O aluno raramente (se alguma vez!) beneficia do intenso trabalho de correcção que fazemos.

Por outro lado, o investimento do aluno, na *criatividade, imaginação, opinião* perdeu-se. Reagimos única e exclusivamente à forma. Provavelmente por ser mais objectiva e mais fácil de classificar! Segundo Penny Ur (UR, 1996:170-171) esta reacção é natural, embora seja necessária e urgente a sua revisão:

> *"Many teachers are aware that content and organization are important, but find themselves relating mainly to language forms in their feedback, conveying the implicit message that these are what matters. This is for various reasons:*
> 1. *Mistakes in spelling or grammar catch the eye and seem to demand to be corrected; they are very difficult to ignore.*
> 2. *Students also want their language mistakes to be corrected.*
> 3. *Language mistakes are far more easily and quickly diagnosed and corrected than ones of content and organization.*
>
> *(...)*
>
> *The problem is one of potential conflict between two of our functions as teachers: language instructors versus support and encouragement of learning. The correcting of mistakes is part of the language instruction, but too much of it can be discouraging and demoralizing."*

É urgente uma atitude diferente para com a Escrita e o acto de escrever, que considere Escrever como uma forma de pensar e veja o

primeiro rascunho como uma primeira forma das ideias (i.e., palavras à procura de uma ordem, que está longe de ser final). No entanto, a nossa atitude como "correctores" é tratar esse texto como se de um produto final se tratasse: um trabalho a corrigir, emendar e classificar, e não como um texto em formação - que necessita de ser esclarecido, aumentado e revisto, para que o seu autor perceba realmente o que pretende dizer. Só posteriormente, e uma vez o sentido clarificado, deveria o texto ser revisto quanto à forma e estrutura.

Para além da contradição que representa pedir opinião, criatividade e empenho e depois reagir apenas quanto à forma, o efeito que esta atitude tem nos alunos é contraproducente. Antes de pensarem no que vão escrever, os alunos pensam primeiro nas palavras que conhecem e poderão utilizar com segurança, limitando o seu pensamento (i.e., discurso) a essas formas pré-estabelecidas. Não é de admirar, pois, que os textos sejam curtos e repetitivos: menos linhas e menos variação representam menos hipóteses de errar!

2. A Escrita: condicionantes e potencialidades

Ao "estatuto" negativo que a Escrita adquiriu juntam-se, assim, estratégias 'anti-escrita' desenvolvidas pelos alunos. Como ultrapassar esta situação? Por um lado, é necessário apresentar a Escrita como algo imprescindível e incontornável; por outro, é necessário motivar e envolver os alunos na sua prática, porque só assim poderão controlar os complexos processos que a Escrita envolve.

É importante assumir que escrever é uma actividade complexa e não natural, que envolve pensamento, disciplina e concentração. As suas potencialidades como "forma de pensar" (Murray, 82: 12) são imensas e a sua prática reflecte-se em todas as áreas do conhecimento. O leitor julga a escrita não apenas pela letra, ortografia e gramática, mas também pelo estilo, conteúdo e lógica do texto (White, 87: 260).

No entanto, os programas escolares dão quase exclusiva importância aos primeiros aspectos (formais) e descuram uma das razões mais importantes pelas quais se escreve: *para comunicar, para transmitir ideias.* Decididamente, nos presentes programas escolares Escrever não rima com Prazer!

Ensinar a Escrita envolve ainda clarificar a diversidade de aspectos que a Escrita envolve: desde os diferentes materiais e suportes da palavra

escrita, à nossa natural preferência por certos lugares onde no sentimos mais à vontade para escrever (a Escola raramente configura um lugar de Escrita!) ou à forma diferenciada como tratamos temas variados. Ensinar a Escrita passa, também, por promover oportunidades para que os nossos alunos experimentem/explorem os mais diversos suportes e ambientes de escrita, mas também os diferentes formatos em que a Escrita pode ser praticada.

Para além destas características, existem especificidades do Processo de Escrita que o professor não pode ignorar e que não permitem a uniformidade de tratamento de todos os alunos. Segundo Penny Ur (UR, 96:168) temos que admitir as seguintes condicionantes:

1. *"**Individual variance:** different people produce equally good results through widely different processes. The teacher should make writing strategies available so that students can select the best/most appropriate one for them.*
2. ***Writing is a messy business:** content first and form later but this order is not always followed. The writer goes through a number of revisions.*
3. ***Writing is potentially satisfying:** if you are engaged the process of writing can be rewarding.*
4. ***You learn to write through writing:** reading helps but hands-on writing experience has no substitute – "One of our main tasks then, as teachers, is to get our students to write a lot, thinking as they do so and learning from their own writing experience."*

A Escrita é, assim, vista como um processo complexo, mas que, tal como muitos outros, só se aprende fazendo. O Diário é uma oportunidade de promover esta exploração global da palavra escrita, expondo os alunos a um processo comunicativo real e significativo que pode melhorar o seu controle sobre a palavra escrita, assim como sobre a sua forma de pensar.

3. De que falamos quando falamos de Diários

O uso de Diários como instrumentos pedagógicos generalizou-se na década de 80 nos EUA. É uma forma de registo de acontecimentos e ideias que possibilita uma auto-reflexão posterior. A sua aplicação ao ensino universitário, e mais tarde ao secundário, *pretendeu promover uma aproximação entre o professor e o aluno, possibilitar uma forma alternativa de Escrita durante o ano lectivo e aumentar o tempo de atenção individual para com os alunos.*

Os Diários podem assumir vários **formatos**. São normalmente cadernos de linhas, com um número médio de folhas e com algum tipo de identificação na capa. É importante que não sejam folhas soltas, pois uma

das potencialidades do Diário é possibilitar uma observação retrospectiva dos progressos do aluno, através da leitura das sucessivas 'entradas'.

Hoje em dia os Diários são um instrumento útil, cumprindo variados **objectivos**. No Ensino Básico são usados para possibilitar aos alunos desenhar letras, colar recortes e fazer desenhos. No Ensino Secundário podem ser usados na comunicação entre alunos (Green & Green, 93) ou entre aluno e professor. Podem ser escritos na sala de aula, em momentos definidos, iguais para todos (Blaton, 87), ou fora da sala. Podem estar sujeitos a um tema geral, ou terem 'entradas' livres. Podem ser entregues todas as semanas ou de 15 em 15 dias. O professor pode responder ao conteúdo, à forma, ou a ambos, e com diferentes graus de intensidade.

São frequentemente usados como registo reflexivo de experiências de professores em formação (Brinton,et al., 93), ou por professores no exercício da actividade que os utilizam como uma forma de anotar observações para reflexão futura. John F. Fanselow, no seu livro *Breaking Rules* (Fanselow, 87), sugere que o leitor mantenha um diário (*journal*) no qual fará entradas registando as reflexões que lhe sugerem diferentes passagens do livro.

Quanto à **periodicidade**, esta pode variar de acordo com o grupo, o nível e a disponibilidade de tempo (tanto dos alunos quanto do professor). É, no entanto, recomendável constância e frequência, tanto na recolha como na resposta por parte do professor.

4. A gestão prática do Diário

4.1. Um Diário standard

O projecto do Diário deve ser apresentado aos alunos no início do período lectivo em que vai decorrer, definindo-se *objectivos, suporte e responsabilidades*.

4.1.1. O objectivo do Diário é o de possibilitar um espaço de Escrita livre da pressão da avaliação, onde o aluno pode desenvolver textos, preocupando-se essencialmente com o conteúdo, e onde a quantidade é mais importante do que a qualidade.

4.1.2. O suporte mais comum é um caderno de linhas de tamanho médio, identificado na capa com o nome do aluno e a turma.

4.1.3. As responsabilidades, tanto do aluno como do professor, devem

ser assumidas de início. O aluno deve empenhar-se em produzir textos de 2 ou 3 páginas, de forma directa e sem especial preocupação com a forma (erros ortográficos, rasuras, etc.), procurando um significado claro e objectivo; o aluno deve também ler (e comentar, se for caso disso) as respostas dadas aos seus textos pelo professor. O professor deve recolher e entregar os Diários com a periodicidade estabelecida; lê-los com atenção; comentá-los tendo em conta, essencialmente, o conteúdo do texto e o contributo para a sua clarificação e expansão.

O facto de os erros não serem corrigidos pode causar algum desconforto: afinal, corrigir é parte da função do professor. No entanto, se o Diário for encarado como um exercício de fluência e não de precisão linguística, é compreensível alguma tolerância para com erros de forma, desde que o significado esteja claro. Existirão sempre outras tarefas, na disciplina de LE, onde a correcção é, não só possível, como recomendável.

4.2. Adaptações

Esta definição de um Diário "standard" não é mais do que um modelo que deve ser adaptado às circunstâncias quanto às *Entradas,* aos *Protagonistas* e ao *Tipo de Comentários.*

4.2.1 Entradas: podem ser totalmente livres - i.e., os alunos escolhem o assunto sobre o qual querem escrever - ou podem ser limitadas a temas definidos pela turma, semanalmente, ou pelo professor, de acordo com os objectivos do Programa ou com temas relevantes para o grupo em causa (ex.: comentários a textos / frases - Diário de Leituras / *Readings Journal*; reacção a imagens, ou outro tipo de estímulos).

A 'entrada' no Diário não necessita de ser escrita de uma só vez, ou sobre o mesmo assunto. O aluno pode optar por escrever pequenos textos isolados, sobre diferentes ideias e temas, e em diferentes dias, durante o período em que o Diário está nas suas mãos.

Latulippe (Latulippe, 92: 8) sugere aos alunos um conjunto de regras para orientação das suas entradas no Diários:

> *"A FEW SIMPLE RULES*
> 1. *Write every day at regular, specified time. Don't try to do all your writing for a week in one or two days;*
> 2. *Find the best time and place for you to write. It should be a time when you are relaxed and alert, and a place where you can work uninterrupted for 30 to 45 minutes;*
> 3. *Try to average one page a day;*
> 4. *Write about topics that are interesting to you; topics about which you enjoy thinking*

and learning; topics about which you want to share your ideas with others;
5. *Don't worry about spelling or grammar. Just write!"*

Caberá sempre ao professor a responsabilidade de manter o diálogo e de fornecer ideias para *entradas* quando estas parecem escassear, de estimular a produção quando esta se torna repetitiva, de envolver o aluno quando este se mostra distante.

Latulippe (Latulippe, 92:10) propõe algumas sugestões para quando as ideias para entradas começam a faltar:

> **"When you run out of ideas for your journal**
> *(...)*
> *General topics*
> 1. *Your present activities: today, this week, this year;*
> 2. *Your past: high school, college, home life, friends;*
> 3. *The future: yours, your family's, your city's, your country's, the world's;*
> 4. *The ideal: place to live, place to visit, life, day, car, friend, spouse, form of government;*
> 5. *Advice: to Americans, to your family, to your children, to your friends, to... ;*
> 6. *Places: places you like or dislike;*
> 7. *People: the kinds of people you like and the kinds of people you prefer to avoid;*
> 8. *Activities: the kinds of activities you like and dislike;*
> 9. *People: what they look like, think about, how they treat you;*
> 10. *Moods: when you feel sad, lonely, happy, silly; how you cope with your moods;*
> 11. *Problems: learning English, adapting to a new culture, homesickness, money, health;*
> 12. *Your culture: what is good, what is bad, how does it differ from that of other countries."*

4.2.2 Protagonistas: o Diário pode circular entre o professor e o aluno, ou entre alunos (por exemplo, de turmas diferentes, de forma anónima ou não). Pode ainda ser mantido em suporte electrónico (email) entre alunos de escolas diferentes. Neste caso, é aconselhável imprimir os textos recebidos e enviados, mantendo um arquivo físico acessível ao professor.

4.2.3 Comentários: o comentário do professor não se deve limitar a respeitar a ideia do aluno, mas deve acima de tudo evitar conduzir o texto. Em vez de expressões como *"o que tu queres dizer é..."* é preferível utilizar perguntas exploratórias que obriguem a um melhor esclarecimento das ideias (ex.: *"podes esclarecer o que pretendes dizer com ...?", "Não compreendi o teu ponto de vista. Será que o podes esclarecer? O que realmente te agrada? Ou desagrada?"*

Se, por insistência do aluno ou por convicção do professor, se proceder a correcções formais, estas devem ser limitadas (i.e., não corrigir tudo, sempre) e de preferência utilizando um código de correcção conhecido do aluno (ex.: sinais de edição na margem, sublinhados, ...). Recomendar a consulta de Gramática ou exercícios sobre estruturas específicas é,

também, uma prática comum. A escolha de um tema por semana (ex.: Verbos Irregulares, Tempos Verbais) sobre o qual as correcções incidem é também uma forma possível de desempenhar a função de corrector atribuída ao professor, indo ao encontro das expectativas dos alunos.

É, no entanto, importante estar consciente de que uma maior intervenção estrutural corresponde a uma mensagem clara de que o texto está a ser avaliado mais pela forma e menos pelo conteúdo. Isto pode contribuir para desmotivar a participação e reduzir a quantidade de escrita (e com ela a liberdade e profundidade do pensamento e do empenho do aluno).

O professor pode ter a necessidade (principalmente em entradas iniciais) de pôr as mesmas questões a todos os alunos. Uma forma fácil de o fazer é policopiar essas perguntas, frases ou textos para comentar, e colá-los (agrafá-los) nos Diários. Claro que o objectivo do Diário é a personalização e individualização da comunicação, que lhe dá um sentido mais real, pelo que não se deve exagerar o uso deste recurso, sob pena de retirar autenticidade à comunicação.

4.3. Princípios básicos a observar nas respostas

As respostas a 'entradas' de Diários devem ter em conta alguns princípios básicos. Ann Raimes (Raimes, 82: 143) propõe os seguintes:

> *"Fundamental five basic principles for all types of responses:*
> 1. *Read the whole piece first, no pencil, no marking.*
> 2. *Look for strengths as well as weaknesses, and let the student know what the strengths are.*
> 3. *Clarify use of symbols and what to do when students see one. Let students use symbols, too.*
> 4. *Work out your own strategy for handling errors and explain it to your students. Decide if you will correct errors or simply indicate where they occur, if you will deal with the errors you have discussed in class, with errors of a certain type, or with all errors; decide what importance you attach to grammatical errors and, again, let your students know.*
> 5. *Remember that when you or any other reader responds to a student's piece of writing, your main job is not to pass judgement on its quality (unless you are an examiner and not a teacher), but to help the writer see what to do next. Ask yourself: What should the writer do now to improve this paper? What does this paper need most?"*

Nas conclusões de um trabalho sobre a gestão de Diários de professores estagiários, Brinton (Brinton,93:5) recomenda que as respostas sejam pautadas pelas seguintes preocupações, que me parecem relevantes para qualquer tipo de projecto de Diário:

"Respond directly and personally
Be sensitive
Use journals as teaching tools
Share experiences
Be honest"

4.4. Problemas e riscos

Um outro ponto que merece atenção é a possibilidade de alguns alunos se tornarem "demasiado próximos" (Harmer, 91: 145). O professor explicará os limites e alcance do Diário e, caso se afigure necessário, pode dialogar directamente com o aluno de forma a esclarecer mal-entendidos.

Outro problema é o tempo necessário para comentários reais e significativos, questão que o professor terá de resolver, provavelmente estabelecendo prioridades entre os diferentes trabalhos a serem feitos e o seu empenho neles.

É também importante não exigir contribuições impossíveis a alunos cujo nível não é adequado a este tipo de actividade. Compete ao professor definir quais os alunos que se podem envolver nesta actividade com possibilidades de progressão e satisfação pessoal. Não é necessário que todos os alunos de uma turma sejam envolvidos no projecto da escrita de Diários, pelo menos todos da mesma forma e com as mesmas responsabilidades ao nível da produção escrita.

5. O Diário: uma escrita "boa" (friendly writing)

"Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes."
H. Douglas Brown

A utilização de Diários nas aulas possibilita diferentes abordagens pedagógicas e coloca ao dispor do professor uma grande quantidade de recursos que passamos a analisar sob três perspectivas essenciais:

5.1. Diagnóstico

- Avaliação inicial de nível linguístico geral (tanto estrutural quanto de fluência).
- Acompanhamento da evolução da produção através da leitura das sucessivas entradas.

5.2. Instrução

- Possibilita monitorizar a evolução, regressão e fossilização.
- Promove a consciência sobre as *estruturas da LM e da LE*, sobre *as formas da escrita* e sobre *a audiência* (desde que o Prof. tenha essa intenção). As questões e comentários feitos pelo professor ajudam a clarificar o texto e a dar-lhe uma intenção mais universal. O Diário é uma ferramenta essencial na pedagogia do processo da escrita.
- A auto-revisão pode ser estimulada através da distribuição de *check-lists*, como recomenda Ann Raimes (Raimes, 1983: 147).

> *"Which sentence expresses the main idea?*
> *Which sentences develop the main idea?*
> *Is every verb in the correct tense?*
> *Have you used the correct form of each tense?*
> *Or*
> *Main idea*
> *Supporting details*
> *Verb tense*
> *Verb form"*

- Através de um levantamento dos erros mais comuns, o professor pode dedicar parte de uma aula a explicações gramaticais destinadas a ultrapassar esses erros.
- Para grupos mais motivados, o Diário pode ser um meio de abordar temas de análise linguística, tais como estruturas gramaticais, desenvolvimento de vocabulário, etc.
- Nas suas respostas, o professor deve chamar a atenção para questões particulares de uso da LE (ex.: em inglês os nomes dos dias da semana escrevem-se com maiúscula, ao contrário do português).
- Pode promover a consciência metalinguística do aluno (através da inclusão de inquéritos com vista à determinação do perfil do aprendente, com o intuito de explorar o processo de aprendizagem)

5.3 Avaliação

- inicial (desempenho do aluno, tanto em fluência quanto correcção), informal.
- do progresso feito (ao comparar as sucessivas entradas).
- de tarefas pontuais solicitadas pelo professor no decurso das entradas

(ex.: sugestão de correcção de áreas demarcadas, resposta a comentários,...)
- auto-avaliação
- final: apreciação global das entradas.

5.4 O Diário e o Aluno

- O Diário representa uma oportunidade frequente de prática da LE.
- O aluno obtém um atenção individualizada que dificilmente conseguiria de outra forma.
- O professor é um leitor atento que lhe dá *feedback* e apoio na organização e desenvolvimento do texto.
- O aluno é considerado como uma pessoa com experiências próprias que interessam para o processo de comunicação em curso ('*whole person*', '*humanistic approach*', Harmer,1991:35)

Conclusão

A pedagogia de Língua Estrangeira aponta para uma progressiva autonomia do aprendente, para uma valorização da aprendizagem sobre o ensino e para um ensino dirigido às estratégias e processos, mais do que aos produtos. Neste contexto, o projecto da escrita de Diários apresenta-se como um recurso riquíssimo a explorar.

A alteração de papéis do professor e aluno, verificada nas últimas décadas, responsabiliza um e outro pelo processo de ensino-aprendizagem, com o recurso a estratégias de cooperação e aproximação. A escrita de Diários possibilita uma exploração conjunta dos processos da escrita, ao mesmo tempo que se apresenta como uma possibilidade de comunicação real e significativa.

O tempo que esta actividade exige, especialmente ao docente, pode ser compensado pelo empenhamento do aluno no processo de aprendizagem e pelos progressos que advêm da escrita frequente e da leitura implícita na própria execução do projecto.

As correcções de forma que ficam por fazer podem nunca vir a ser necessárias porque, na procura conjunta de significado através do diálogo escrito (professor-aluno e, eventualmente, aluno-aluno), a forma aproxima-se pouco a pouco da correcção. Como assinala Harmer (Harmer, 1991:146) muitos professores ficaram surpreendidos com a qualidade de escrita atingida pelos seus alunos em entradas de diário. É uma questão de prioridades que cada um resolverá à sua maneira. A opção entre gastar tempo a corrigir para ser esquecido, ou responder para ser lido (e, no processo, contribuir para uma melhor aprendizagem).

O professor é responsável pela manutenção da motivação no projecto, podendo, pelas suas intervenções, fomentar o diálogo, instalar a dúvida e estimular o pensamento crítico. É acima de tudo importante, como diz H. D. Brown, que o Diário não seja tratado como outras tarefas que envolvem a escrita na sala de aula:

> *"What is important is that teachers should not treat these diaries as they do other pieces of written work. They are not there primarily to be corrected, but rather to be reacted to. Content feedback is clearly more important than form feedback here."*
> *H. Douglas Brown (Brown,87:169)*

Numa época de tecnologia e distância, o Diário oferece uma oportunidade de regresso ao texto no seu suporte mais tradicional e uma aproximação e cooperação entre os intervenientes no processo de aprendizagem – aspecto cada vez mais ausente dos programas uniformizados e uniformizadores da escola actual.

Bibliografia

BARTHAM, Mark, & WALTON, Richard, *Correction: Mistake Management. A Positive Approach for Language Teachers,* London, Language Teaching Publications:1991.

BRINTON, Donna M., et al., "Responding to Dialogue Journals in Teacher Preparation: What's Effective?", in *TESOL Journal,* Vol.2, No.4, Summer, Alexandria USA, TESOL Inc.: 1993.

BROWN, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching,* New Jersey, Prentice-Hall: 1987.

ELBOW, Peter, *Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching,* New York, OUP: 1986.

FANSELOW, John F., *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching,* New York, Longman: 1987.

GREEN, Colette, & GREEN, John M., "Secret Friends Journal", in *TESOL Journal,* Vol.2, No.3, Sping , Alexandria USA, TESOL Inc.:1993.

HARMER, Jeremy, *The Practice of English Language Teaching,* London, Longman: 1991.

HARRIS, Michael, & McCANN, Paul, *Assessment,* Oxford, Heinemann: 1994.

LATULIPPE, Laura D., *Writing as a Personal Product,* Regents/Prentice Hall, New Jersey: 1992

LINDSTROMBERG, Seth, *The Standby Book: Activities for the Language Classroom,* Cambridge, CUP:1997.

PARROTT, Martin, *Tasks for Language Teachers: a Resource Book for Training and Development,* Cambridge, CUP: 1993.

RAIMES, Ann, *Techniques in Teaching Writing,* New York, OUP: 1983.

SOMMERS, Nancy, "Responding to Students Writing", in Composing in a Second Language, Cambridge, Mass., Newbury House: 1984.

TAYLOR, Barry P., "Content and Written Form: A Two-Way Street", in *Composing in a Second Language,* Cambridge, Mass., Newbury House: 1984.

UR, Penny, *A Course in Language Teaching,* Cambridge, CUP:1996.

VIEIRA, Flávia, e MOREIRA, Mª Alfredo, *Para Além dos Testes...A Avaliação Processual na Aula de Inglês*, Braga, Instituto de Educação da Univ. do Minho: 1993.

WHITE, Ronald, "Approaches to Writing", *in Methodology in TESOL: A Book of Readings*, New York, Newbury House: 1987.

WIDDOWSON, H.G., *Aspects of Language Teaching,* Oxford, OUP: 1990.

Time for a Change?

New Perspectives in Teacher Education

Joint paper by Tom Grigg and Vicky Hartnack
Lisbon Faculty of Letters, Educational Branch

Introduction

Over the years, hearing inklings from former students concerning the differences between what is taught at the Lisbon Faculty of Letters and «real» teaching in secondary school, we decided to go straight to the crux of the matter and ask recent graduates currently in their first years of teaching to reflect on their educational experience leading to a teaching certificate. This reflection was to be in light of their current teaching experience in Portuguese schools. In other words, we felt the need to find out just where our training programme hit the mark and where it could be improved, and there was no better way than by asking our former trainees to share their on-the-job experience with us.

Aside from the content, the paper itself presents a simple model for other teachers and trainers to use in order to investigate aspects of their own programmes. The basic idea, as mentioned above, is to get feedback from our 'clients' a year or so after they leave the training course. This implies keeping in touch with graduates who go into teaching as well as generating a clear 'this is not another survey, João' kind of environment. In our case all seven of us prepared the first version of this talk for an International House symposium in Lisbon in March '98, in which the graduates themselves presented their ideas. The present paper takes a closer look at what came up for discussion and attempts to organize the points and suggestions raised so that a clearer picture may be had of what trainees wanted and expected to get out of their two-year post-graduate training course.

First of all, we will be looking at the design and content of the two-year training course (commonly referred to as the *Biénio*) in order to place the current situations of the five graduates whose self-report data makes up the paper. Before going on to give a wide-angle survey of the common themes from the five individual papers, a brief description of the situations in which the five teachers find themselves will follow. Finally, their

suggestions for change in the *LMM Licenciatura*, the *Biénio* and schools themselves will be given.

Brief description of the FLUL 2-year post-graduate teacher training course

When receiving their training, our five young teachers would have had a first year (known as the «fifth year») composed of five subjects, of which three were common subjects shared by Modern Language and Literature no matter what their language combinations were. Up to the 1997-98 academic year, these three subjects, Curriculum Development, Theory of Education and Educational Psychology were allotted 2 hours a week each on an annual basis.* The other two subjects, based on Foreign Language and/or Portuguese Didactics were and will continue to be annual and receive the largest slice of the timetable - 4 hours a week each.

The approach to all subjects in the 1st year of the *Biénio* has always tended to be theoretical although, speaking for English Language Didactics, over the years intensive theoretical input has been dropped in favour of a largely practical approach based on peer-teaching (for want of «real» high-school students). A look at the programmes offered in the *Biénio* by various trainers (mostly university staff, due to previous Ministerial policy that obliged specially contracted school-teachers involved in FLUL training to return to their schools) shows that most subjects are given according to individual criteria. It is enough to compare programmes of the same subject given by two or three trainers to see that contents and materials differ greatly and, indeed, might have little or nothing to do with each other. English Language Didactics has attempted to streamline the theoretical part of its course to the bare essentials. It is also true that where Educational Psychology is concerned, the agreement between the FLUL and Faculty of Psychology and Educational Science has produced a more cohesive, although still heavily theoretical, course running along the latter Faculty's approach to teacher training. Up to now, there has been no subject dealing with the social, cultural and organizational aspects of learning in today's school.

Owing to the fact that most subjects have a marked theoretical bias and very few hours a week reserved for trainee-trainer interchange of ideas, the lecture type of lesson prevails and depends almost exclusively on the written text. Compulsory bibliographical reading is therefore heavy. Of late,

however, (too late for our five young teachers) there has been an attempt to introduce trainees to the advantages of using new technology at school and, in a very few cases, allowing them to observe classes - if not in the schools themselves, then at least on video.

The second year of the *Biénio* (called the «6th year») for those lucky enough to find a place in a school where school boards and local individual supervisors (*orientadores*) are willing to work in liason with FLUL coordinators, entails teaching two classes, one for each language, between the 7th and the 9th grades. So far, particularly with regard to some language combinations such as Portuguese and English, filling the number of vacancies at school has been strictly controlled, thus giving rise to an extremely competitive, individualistic spirit among trainees and demanding a minimum platform of high marks (based on the combined average of *licenciatura* and 5th year marks).

Once in a school, the trainee draws a salary for the 2 classes s/he teaches. The lessons given at school are supposed to be supervised at each step by the local supervisors who should also see that the trainees' introduction to school life is relatively smooth-going. Although training concentrates on the 3rd cycle, the trainees are also asked to plan and sometimes teach three or four lessons in each language at upper school level (10th to 12th grades). Contact with the FLUL is kept up through weekly seminars held by the university coordinators (fortnightly in each language) and ideally, are destined to link up theory and practice. Trainees are expected to get through reading material, carry out studies and hand in «projects» apart from giving their classes and doing work to be inspected by their own local supervisor. Some but not all coordinators observe trainees' lessons at school. Similar to what happens in the 5th year, the programmes followed by individual coordinators in the 6th year are very varied, depending on the coordinator's own view of foreign language learning at school and what sort of relationship has been forged with the local supervisors and the school itself. Meetings between the coordinators and school supervisors take place periodically and both try to agree on the mark awarded the trainee at the end of the course.

Feedback Source - The Teachers

We invited 5 former trainees who had studied English Language Didactics with us in the 5th year (the first year of the teacher training course).

They all graduated from the *Biénio* with good marks (15 and over) and have been teaching for either one or two years in the Greater Lisbon Metropolitan Area. This means schools located in the outlying dormitory suburbs of mostly working class areas like Barreiros and Corroios on the southern side of the River, and Amadora and Odivelas to the north of Lisbon.

All teachers stressed the fact that there were many social and economic problems in these environments which reflected upon their students' response to the FL class and behaviour to a greater or lesser degree.

The 5 teachers had full timetables; some of them had up to 8 different classes ranging from the 7th to the 11th grade, and in two cases, teachers had 200 and 250 students apiece, while the other 3 averaged around 150 students each.

Our invitation was readily accepted and generated quite a lot of interesting discussion. After considering a number of general issues, each of them decided to write about a topic of particular relevance to their experience. The topics covered fields as different as: Cultural studies, The School and Community, Classroom Management, Discipline and Motivation Strategies. What follows is a summary of the points raised in each of their individual reports.

Specific Problems raised by the teachers

A depressingly large number of problems were raised which seemed to cover every possible angle of school and Faculty life. Despite the confines imposed by each of the topics, the problems nevertheless seemed to flow from specific into more general issues and in many cases, were repeated in the different reports although in different guises. It was therefore possible to see that the teachers were really raising two main issues into which a number of different questions fitted fairly neatly.

The art of survival at school - a form of cultural shock

All the teachers experienced a form of cultural shock upon going into schools for the first time and teaching their 2 classes under the sporadic attention of their supervisors during the 6th year of the *Biénio*. However, the intensity of their shock was heightened when they had qualified as teachers and were left alone with numerous classes of different grades for the

first time. They had to adapt from a rarefied diet of **high culture** in the foreign language given over the 4 years of their *Licenciatura* degree course, as well as the 2nd year *Biénio*, to the demands of a lower, more realistic approach to culture demanded by the their pupils, the school curricula and the community. The British version of Standard Language and the annals of British and US Literature and Culture they had come into contact with at the Faculty were now forced to take a back seat, particularly in the 3rd cycle, although they gained new significance in the upper school as from the 10th grade.

Moreover, the **theorising of the *Biénio*** mostly failed to give them practical advice about how to cope with daily reality in and out of the classroom at school. The theoretical subjects failed to indicate to new teachers, how they were supposed to deal with their heavy administrative duties, for example; or how they were supposed to distinguish between the teaching curricula of the foreign language as a first or second option.

The little peer teaching opportunities given in their 5th year (and not in all language didactics classes) was not enough to show them how to deal with **large, mixed ability classes** where desks were often screwed into the floor and adequate classroom conditions and support materials were almost non-existent. The fact that, more often than not, trainees had little or no chance to go into the schools themselves to observe more experienced teachers' lessons and perhaps give a couple of trial lessons themselves before the 2nd and final year of the *Biénio*, compounded their confusion and inability to deal with certain classroom situations on various occasions.

In as much as access to **new technology** was lacking both at the Faculty during their *Licenciatura* courses and in the *Biénio*, despite the fact that the new school programmes encourage multimedia studies, so the tyranny of the text book was perpetuated. It is only with great difficulty and courage that young teachers are able to deal with their school text books objectively and selectively when they see that their classes are unable to keep up or when they become disinterested in the book.

Another aspect of cultural shock that seemed be prevalent among most of the former trainees, was not knowing how to cope with the **school's particular administrative and bureaucratic procedures**. Neither were they able to cope with the never-ending stream of new dictates and laws issuing from the Ministry of Education. Suddenly, these new teachers who had scarcely begun their own careers were asked to take stands on yet another change in legislation affecting their own, their students' and their

schools' futures. Just to name a few of these new measures, there are the new rules deciding on teacher promotion, on how to deal with students' misbehaviour and on real school autonomy.

In other words, the **change in status** from being students themselves and having to cross the line to become teachers was a difficult transition to make - even after having completed a two-year training period. Not only did they have to think about and prepare all the steps leading to successful classroom activity but they also had to deal with all the incumbent school activity, too. This meant having to make a decision about how much effort (and sacrifice) they were willing to make to become efficient, dedicated teachers. In some cases, especially for those with more than 200 students, there was no choice if they wanted to keep on teaching. For the first time, young teachers also had to cope almost alone with students who had learning problems. This meant dealing with students and their families who came from deprived or troubled backgrounds. It also meant facing up to students who were unruly, disruptive and disinterested not only in foreign language learning, but also in school life itself.

This last aspect of cultural shock - the undisciplined, disinterested student - was the most serious problem the new teachers had to face and to a greater or lesser extent, was mentioned in all reports.

The problem of motivation

Lack of discipline as a result of disinterest in what was going on in the language class was viewed as a real dilemma particularly as new teachers felt they had not been given the full picture of what to expect when they were doing their training course. Again, the *Biénio's* failure to allow trainees to attend real classes in a real school was pin-pointed as one of the main causes.

Teachers were quite right to insist that motivation in its various forms was the answer to many problems both inside and outside the classroom. Central to motivation came the idea of **autonomy.** Not only the students' autonomy but also the teachers' in the way they were able to solve their own problems. Fundamental to the concept of autonomy is the ability to provide learners (whoever they may be) with the tools to make them aware of their learning processes. This generally is achieved through providing them with information and conditions that will help them to elaborate their own strategies leading to decision-making about what they want to learn and how they want to go about it.

One of the points made about providing information, was about finding ways into the **realm of culture from a student perspective**; this meant presenting culture that would somehow make sense to students in the first instance. Once this was established, it was argued, other avenues leading to other (higher) levels of culture could be pursued. The *Licenciatura*, it was alleged, had never really faced the everyday culture of the mundane world so that the gap between what school children related to and what the syllabus wanted them to do was abysmal. But although the newly qualified teachers recognised that the *Biénio* sought teach them how to bridge this gap to a greater or lesser extent, the emphasis was still on high culture.

In the same way, there was a great difference between classroom **management theories** and peer-teaching practice in small, ideal groups of teacher-trainees and the need to manage large classes of real students in a school when doing task completion and problem solving exercises. While agreeing with the ideology underlying new arrangements of the classroom space because they are seen to be motivating, the teachers found they were hard put to carry out such ideas in practice. As motivating as group work may be, it either fails to work because of deficient classroom conditions or risks disciplinary problems because of the teacher's inexperience and the students' initial inability to accept responsibility and get on with the job, thus becoming more autonomous.

One of the major difficulties in motivating students, the teachers found, was due to **large classes of mixed ability** where it was almost impossible to encourage differentiated learning. They had no problem in agreeing with the theoretical premises of the new programmes which are founded on concepts of process learning. This means that ideally, each learner has to acquire knowledge in his/her own idiosyncratic way, developing his/her own learning strategies and become responsible for his/her intellectual progress. Nevertheless, they felt that the *Biénio* failed to offer trainees the means needed to enhance individualistic process learning, perhaps because there are no particular formulae to start off with and real-life opportunities to experiment with such measures in a real class do not exist.

The lack of ability to deal with **individual students' learning styles** and interests when teachers took over their own classes was deemed responsible for a fall in the level of motivation of groups of students in a class or of the entire class itself. Young teachers simply did not have the time or the expertise to diagnose each student's learning rhythms and processes aiming at optimum in-take/out-put. Instead, they either appealed to

what they themselves judged to be a standard pattern of learning style, or what seemed to indicate the existence of a general monolithic pattern of learning style. This meant that students with overtly idiosyncratic ways of learning that failed to conform to the usual school-trained norms of conceptualisation, or students with learning problems, or students who were completely disinterested in what was happening in the classroom did not receive special attention or individual remedial work.

Linked to **differentiated learning** was the notion each school-student had of the foreign language and its usefulness. While all the teachers in the study felt that the **new programmes** had some very worthwhile ideas and targets, they also thought that it was unworkable because it was too vast. Given the real situations at school with large numbers of mixed-ability classes and a general lack of motivation on the part of the students, it was difficult to follow the syllabus very closely. Gaps in the students' knowledge, sometimes growing increasingly wider every year, made it so that teachers either had to go back all the time and cover basic material yet again or press on regardless. This obviously meant the risk of losing what little they had of the students' interest and motivation: the more able students might be dismayed to find themselves repeating sections of the syllabus and less able students could be discouraged at what they thought was an overly fast pace.

While teachers wanted a better link up between **the school text book** and the language tasks prescribed in it and the nature of the children's interests, it was also thought in some cases that the whole approach teachers had to foreign language teaching at school tended to be somewhat **traditional and based on routine procedures** - contrary to the policy laid down in the new programmes. Students fell easily into this routine as well. They were asked to study for the sake of study and it was no wonder motivation often reached a depressingly low ebb. The teachers in the study were pleased that their training course had opened up new avenues of approaches to language learning but at the same time they were aware of the fact that they still had to pull students out of their lethargy and try to excite a more positive response to these new learning and teaching methods. Although the five young teachers felt confident about their ability to escape the tyranny of the textbook, they felt frustrated that many students were also caught up in routines and reacted childishly to some of the new materials and procedures being offered them. New types of text, forms of classroom management (group work) and autonomous project work were met with incredulity and open invitations to misbehave.

The one new approach that seemed to have gained the unanimous approval of both students and newly-qualified teachers alike was, unfortunately, hard to put into practice. The teachers complained that **new technology**, the current buzz word in education, had been ignored during both their *Licenciatura* courses and the *Biénio*. With many schools now on the Internet and many of the younger teachers in possession of their own PCs, they felt they would have profited greatly from guidance on how to use the multimedia for their lessons rather than find out themselves by trial and error. It was also felt that new technology provided a major rallying point for students and cut down on disinterest while encouraging autonomy and responsibility in learning. Nevertheless, the teachers also complained that depending on the schools, the Computer Room - like the Library - existed on paper, and the blackboard, chalk, book and occasional video were the only resources available to them. It should be pointed out that new technology is not enough in itself. It should be accessible, workable and available to both teachers and their students.

With the school's recently acquired «autonomous status», the same confusion and lack of knowing how to invest in this new-found independence has become apparent. Young teachers complained that, like the world of new technology, **the community** and all it has to offer may be an excellent way of motivating students and involving them in greater responsibility for their own learning, but is, as yet, an unknown quantity. Teachers do not know how to go about taking advantage of the link up to the community in order to make their teaching more meaningful and the foreign language more user-friendly. The *Biénio*, they suggested, could have run workshops where outside specialists could have been brought in to inform, suggest and offer cooperation. It is generally felt that a closer link with the community would definitely lead to improved motivation and therefore less unruliness in class.

The over-riding concern of the 5 newly qualified teachers, therefore, was centred on learning **ways to capture students' interest** thereby improving their motivation and their chance of success at school. All the topics they chose to write about pulled towards this pivot and all agreed that not only the *Biénio* but also the Faculty and the school had failed in many ways to appreciate its importance. Aware that there are no ready formulae available to solve the general disinterest prevalent in schools today, the teachers nevertheless felt that if a real teaching environment had been made available in the Biénio with trainees' being allowed to make their own

observations of lessons and conduct their own closely supervised micro-teaching sessions in the school itself, many of their questions would have been answered more easily.

Summing up ideas

Three kinds of change seem to be implied here: changes in the undergraduate degree, changes in the *Biénio* and changes in the schools themselves.

1. Changes in *LLM Licenciatura*:

At undergraduate level, a wider range of optional subjects which would include studying such things as:

- current types of English(es) using authentic texts and new technology;
- the interdisciplinary link up of language - the uses of English in particular in new technology as well as in other school subjects (e.g. geography, economics, science);
- low and high culture expressed through the language;
- an optional introductory course to TEFL in the 4th year for students wishing to enter a teaching career (including language awareness study for future teachers).

2. Changes in the *Biénio* curricula and organisation:

These changes would be designed to meet the demands of current situations at school and would necessarily mean:

- practical micro and macro-teaching sessions in real classes with real students during the 5th year as well as observation of classes at school already included in some but not all classes);
- experienced teachers from secondary schools invited to give workshops in the 5th year *Biénio*;
- if not in the 5th year, then at least in the 6th year of the *Biénio*, the administrative routines and practices affecting a teacher's life and the teacher-student-school-community network of relationships needs to be examined and explained.
- better focus on immediate needs of trainees (i.e. answering to a practi-

cal nature) rather than theory for medium and long term use - hopefully this does not mean replacing theory for prescriptive «how to do it» lesson planning;
- better focus on how to take advantage of the new technology available at schools today (a *Biénio* resource centre would be useful here).

3. Changes in the schools themselves

These changes could be made through:

- questioning educational outlooks, and examining the reasons why students are asked to learn a FL;
- setting realistic learning goals in a well-adjusted feasible syllabus;
- organisational procedures leading to better classroom motivation, adequate classroom management and promoting responsibility in learning while reducing the risk of poor discipline;
- information to new teachers about how to deal with their duties inside and outside the classroom;
- regular recycling courses keeping teachers abreast of new approaches, methods and techniques in FL teaching;
- more stability in the life of the school and the teaching profession whereby the new laws and directives handed down by the Ministry of Education are feasible/workable and lie within the schools' resources - i.e. do not disrupt the smooth running of schools (e.g. new laws about discipline, organisational autonomy, new school programmes, etc.);
- streamlining the paperwork (including reading up about official policy directives) the new teacher has to deal with during the school year as the volume is so great that is often poorly done or neglected;
- the more efficient involvement of the community in school and university affairs as education and the training of future citizens involves everyone, not only teachers and students.

Conclusion

What our former trainees have said about the programme and their professional experience in schools gives us a start in understanding what we need to address in the immediate and long term future in the *Licenciatura*, the *Biénio* and local schools and communities. Our graduates' reflections

are sometimes rather dark and gloomy but the suggestions for improvement they make are, however, not only bright and reasonably cheery but also imminently 'do-able' given the will and power to implement them.
In brief, the own one-sentence statements summarizing their papers say it all:

- "Cultural studies should include, not exclude."
- In terms of school and community, "Being a successful teacher isn't only being able to plan and give lessons; it is also being able to relate to the community and survive the red tape."
- As for Classroom management, "The *Biénio* is too far removed from reality: trainees should get «hands on» experience in real schools."
- Regarding discipline, "The *Biénio* should also utilise trainers who have Portuguese secondary school experience."
- And for motivation, "Changing the order of activities can naturally motivate students and make them accomplish tasks successfully; i.e., reach the main goals of the lesson."

Addressing these issues in our courses through «band-aid» solutions would only last a short time, if at all. Of course, further study is absolutely necessary. Broader, longer-term surveys including a wider sample would shed new light on what is right with our programme and what is terminally wrong with it... However, it would seem evident from the comments of our five former 'clients' that real change is needed. We would do well to remember that progress can only come about through deep-seated changes in the way we see the role of education, teaching, learning and what happens in-between. A first step is finding out what the problems are.

ACKNOWLEDGEMENTS

Our grateful thanks go to the five teachers who provided papers on which this study was based:

Araújo, Pedro Manuel Barbosa de, «Classroom Discipline»
Barbosa, Salvador, «Cultural Studies in Language Learning».
Carapinha, Maria Elisabete Tordo, «Motivation Strategies».
Silva, Maria Manuela Casimro Cardoso da, «School-Community Link Up».
Silva, Patrícia Oliveira da, «Class Management».

Bibliographical References

Bayne-Jardin, C. & P. Holly (Eds.), 1994, *Developing Quality Schools*, London: Falmer Press.

Legutke, M. & M. Thomas, 1991, *Process and Experience in the Language Classroom*, London: Longman.

Loughran, J. & T. Russell (Eds.), 1997, *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*, London: Falmer Press.

Puchta, H. & M. Schratz, 1993, *Teaching Teenagers*, Essex: Longman-Pilgrims.

Richards, J. & C. Lockhart, 1994, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & D. Nunan, 1990, *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tomalin, B. & S. Stempleski, 1993, *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L. 1996, *Interaction in the Language Classroom: Awareness, Autonomy and Authenticity*, London: Longman.

Wenden, A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Hertfordshire: Pentice Hall International.

Wright, T., 1987, *Roles of Teachers and Learners*, Oxford: Oxford University Press.

The system is to be changed as from 1998-99, when they will be delivered in 3-hour slots in semesters.

Scanning the Horizon

Susan Howcroft
The University of Aveiro

I am going to start my talk with an anecdote to illustrate what I believe is the state of the art of using modern technology. The situation I shall describe is rather negative, but I would like you to view it as an example of trying 'to fit square pegs into round holes', in other words, misuse of modern technology. I shall go on to argue for what I believe to be the 'proper' use of modern technology and why I believe this to be the case. Finally I shall look in some detail at the implications of the use of modern technology for teaching and evaluating students' written work.

Sitting in a lecture hall the other day waiting for a conference to start I was faced by an OHP, a slide projector, a video player and projector, a television, three microphones and two screens. As all four of the people plugging and unplugging apparatus were situated to the left of the dais, I immediately moved to the left-hand side of the row I had chosen to sit in as I believed that that was the only way that I would be able to see anything on the screen which was located at that end of the dais. The screen displayed a cry of help from the machine which begged someone/anyone to please check the connections as no input signal was being received. This message was to return to haunt us intermittently throughout the conference. Things became more complicated for my position in the row when the people helping to set up the equipment moved over to the other end of the dais to focus the slide projector and OHP onto a second screen set up at the opposite end of the dais. I decided to wait where I was for further developments and, sure enough, the screen had to be moved further back so that the slides could be properly focused on it and, even though the projector was placed on a special table for this purpose, the angle was not suitable so that first a box (telephone books being hard to find in a lecture hall) and then some pieces of polystyrene were found to raise the legs at the front of the projector. Ah, I thought, books will always have a place in this world of modern technology. Rather like a Hoffman story, the fact that the screen had been moved so that the slide projector would focus meant that the OHP had lost focus and frantically we in the audience, who had suffered from similar problems, tried to communicate this fact to the young lady who had set it up in the first place, but to no avail.

After thirty-five minutes it looked as if the conference could begin. The portable microphone was hoisted by the person introducing the first speakers but nothing could be heard. A switch was indicated on the base of the object which was duly turned on and we were off. The first speaker was giving us a talk on new technology but he hadn't brought the actual computer program that he was going to discuss so he would attempt, by means of the slide projector and the video, to demonstrate what it did. The OHP was also made use of to illustrate some of the points in his talk. The lights were dimmed to help us to see the slides. Another problem arose, slide number three was back to front. Out it came and was turned this way and that and replaced in the carousel. This time the third slide was upside down. Off came the cover, turn, twist, peer and back it went. During this process the projector had slipped off its polystyrene support and we were looking at a lopsided picture on the screen. This was corrected and backwards and forwards we went through the slides. The third slide now disappeared into the projector and wouldn't come out. Off came the carousel and fingers disappeared into the recesses of the projector, the slide was recovered and off we went again. But no, this time no slides would appear. On came the lights and a helper or two appeared and began to dismantle the slide projector. The speaker decided to use the video the lights were dimmed and all went well for a while. Then he needed to move forward to another frame to illustrate what he was saying but he couldn't see the buttons to press and so the lights had to come back on again. Then he forgot to press the scan button to find his pre-prepared frames and so we stopped and started for a few moments, with some Keystone cops chases in between. These are always so much fun for the audience.

A colleague sitting next to me in the audience had already whispered after the first thirty minutes that she supposed that anyone who was at all put off by new technology could only be having their worst fears confirmed by the antics we were watching. She also mentioned an experience that she had had a short time before which had made her ponder whether using modern technology was a worthwhile activity. She had taken her office computer into the classroom in order to demonstrate a mathematics application she felt her students should see but this had involved dragging out the cables which were cunningly hidden behind her bookshelf. So much effort expended, she said, for so little. The second speaker at the conference after many of the same problems outlined above told us that she had learnt that modern technology should not be used in presentations of the type

she had just given us. So many negative views from people who believe in the value of modern technology and who reflect their country's position on the use of modern technology in education.

The U.S. Secretary of Education, Richard W. Riley, in an article entitled *Education in the United States* in the Electronic Journal of the U.S. Information Agency ***U.S. Society & Values*** December 1997:6 argues for American schools using new technology. He claims that, "Computers and other forms of telecommunications technology are a vital part of a sound education future and offer tremendous potential to help students learn basic and advanced skills and even complete academic programs and graduate degrees." However, in the same journal 1997:36 Dr Seymour Papert of *Mindstorms* fame warns that the use of technology in education is at a first stage, rather like the first movie cameras which were put "in front of a stage on which actors performed as they always had", in which "technology is used to enhance what people did before without it."

This continues to be the crux of the problem; so much time and trouble is spent on preparing materials to use and then there are so many obstacles to using the materials and making the most out of them, largely because the changes that need to be brought about have not yet happened. Classrooms have not even adapted to the proper use of the overhead projector. As the name implies, OHPs should project information OVER our heads and not on the wall or screen immediately behind us! Jones (1984) describes how the OHP screen should be pointed away from the windows and should be at an angle of 30º so that the image is square. He was not up on the latest methodological ideas however, and recommends using a permanent screen on the OHP if a shadow is cast by the teacher onto the projected image. We now all know that teachers should stand to the left of the OHP and not turn and talk to the screen. Lifelong education is a tenet of all modern educational policies but it seems that we take a lifetime to learn some lessons. The problem is that however much we learn to use these and other aids, we will never be able to put our methodology to work when the circumstances do not permit us to do so.

The European Round Table of Industrialists in their report *Investing in Knowledge The Integration of Technology in European Education* February 1997:4 claim that Information and Communication Technology (ICT) "has an essential role to play in European education where it can improve individual performance, enhance equality of opportunity and help combat social exclusion."

I would draw attention to their focus on "individual performance" and "social exclusion". It has become obvious to me, despite much effort since the nineteen eighties, that the idea of using computers for whole class activities is very unlikely to become the usual methodology for computer use in the language classroom. The prevalent model is for individual use (or perhaps pairs) with all the concomitant complaints of how computers are leading to the increasing isolation of young people today and even causing the breakdown of the family! However much these effects are to be deplored, this individual, isolated use of computer technology cannot be ignored. Communication with other human beings then takes place mainly through the written medium, via the computer keyboard. This state of affairs has led to a lack of means to discuss some of the aspects of the way that computers are used. A simple example of this is through punctuation.

Punctuation

A glance at a computer keyboard shows all of the following: ( ), { }, [ ], < >, « » but do you know what they are called in English? (Answers: round brackets, braces, square brackets, angle brackets and chevrons.) A quick survey of my colleagues showed that some of these were not usually referred to, merely used and their names caused considerable debate and speculation between us. Microsoft computer manuals do give guides to their (idiosyncratic?) use of these and many other computer *icons, buttons* and even types of *cursor* (a word which appears to have fallen into disuse these days, *arrow* or *pointer* being used in preference).

Other examples of the way that punctuation has changed because of computers are web-site and e-mail addresses. How do you say: http:// www.nbceurope.com or my own e-mail address: susanhow@dlc.ua.pt? The *oblique* or *stroke* has now become *slash* and computers are responsible for the invention *backslash* used to return to the root directory in MsDOS. Similarly, the *full stop* or *period* is now a *dot* and who would ever have predicted that the *colon* and the symbol for at @ would become so important?

One could of course debate whether these are important and whether we should be concerned that we cannot tell others our e-mail addresses and talk about interesting web-site locations or that our students cannot understand us unless we point to keys on the computer keyboard or icons on the monitor. Punctuation, besides not being fixed or static anymore than the English language is, seems to be an area that is often overlooked in

teaching and, in turn, this means that our students as future teachers will be in no position to teach what they themselves have never learnt. But just as we are at the mercy of the book publishers for punctuation norms in print, we appear to be at the mercy of Bill Gates and the Microsoft Corporation for the modern names applied to word processing procedures and keys on the computer keyboard.

In terms of teaching Portuguese students, it reminds us that those *difficult* letters of the English alphabet like *h, w* and *y,* have assumed even greater importance in the world today. Moreover, being able to pronounce them correctly is an important skill and demonstrates the difference between the educated foreign language speaker and the person who has perhaps at best only a partial idea of how they are said. The latter may produce some vocal representation which raise a laugh (or worse still versions that meets with embarrassed silence).

So much for individual letters and punctuation, what about long pieces of written work?

Bin Theory

Using a word processor in order to write assignments or dissertations has changed many of the traditional approaches to written work. In the past teachers would tell students to structure their work carefully. The students would be told that the means by which they could achieve this was through writing a plan and then sticking to it. Time was spent studying cohesion; how to connect sentences and paragraphs, and how to write introductions and conclusions. This may no longer be important when students using a word processor can start at any point and then add an introduction, a conclusion or further examples to illustrate any point they wish to make later. They can perhaps even consult a thesaurus to find alternative words to use in the text. Although it could be argued that there are similarities between word processed writing and what is known as 'process writing', I have dubbed this new manner of writing *Bin Theory.*

Bin Theory's first premise is that in a long piece of writing writers will write on any aspect of the topic without following a linear or logical order. Secondly, writers will move on to any other aspect of the topic that they feel ready to say something about without attempting to connect this to the other work in progress. In this way writers develop a number of *bins* which

contain different amounts of work on different aspects of the same topic without having any obvious logical connection or relevance to the other *bins*. Writers can return to any of these *bins* later and add or delete work until they have exhausted that aspect of the topic or perhaps their knowledge of it. Finally writers can arrange these *bins* in any order that appeals and connect them together as necessary. This final stage can be the most difficult as only one screenful of information can be seen at any one moment and so an overview of the document is difficult to obtain until a hardcopy (a printed copy) of the document is produced. (This state of affairs, incidentally, explains just why it is that *more* paper is used up when working with computers rather than less, as the first printed version invariably contains errors that will need to be corrected, perhaps more than once, until a satisfactory document is produced.)

Bin Theory would appear to be more akin to process writing where students are asked to jot down all their initial ideas on a certain topic and then develop any one of those ideas. However, through word processing it is possible to develop *all* of the ideas the student has on a particular topic which may lead to some very disjointed work. It seems possible by working in this way to be both exhaustive and fragmentary!

Evaluation

After the students have used the word processor, optical scanner, e-mail and the internet we come to the question of evaluation. Bin Theory may have seemed to suggest totally original work done by students but this may not necessarily be the case if students have access to other multimedia applications like encyclopaedia and the internet. What may increasingly be the case is a mixture of original and other factual information on a particular topic, often presenting widely differing styles and registers of English.

If students have scanned information from books or magazines which is then included in their work, there may be a number of characteristic or telltale signs of this, apart from the style differences mentioned above. If there are some strange letter combinations like an *r* for a *t* or *f,* an *m* for *rn,* or a *v* for a *y* you may well be reading material that has been scanned from a book or magazine.

One other use of the *bins* of work produced is to apply some or all of

them in a new combination to satisfy the teacher in another discipline who has been set a topic which could conceivably be covered by some of the work originally produced for another topic entirely. An example of this might be work done on the environment being used in an argumentative essay on whether animals should be kept in captivity. Work of this kind often shows little adherence to the topic as set and often meanders away completely as it was written with a different emphasis in the first place and the students want to include as much as they can get away with.

How should this kind of work be evaluated?

We can always ask the students to own up to their sources by giving a bibliography, of course. However, it is the wide range of possible combinations in written work that can cause the most difficulty for attributing grades. The work may be:

- a piece of work that is totally "lifted" with no input whatsoever of the student's own but totally appropriate;
- work that is a patchwork quilt of information loosely stitched together by the student and where the seams are all too obvious;
- a totally original piece of work which has nothing like the same content of the former or which uses previously researched material on a similar topic.

In the past teachers could always console themselves that at least students were copying out good examples of English which, through the laborious longhand method, may have caused the student to absorb some more or better English. In contrast now, by downloading or scanning information, the students may feel that they only need to give the information a cursory read to be sure that it is on the right topic before including it 'wholesale' in their work.

Furthermore, the experience the student has of word processing may also introduce dilemmas into the process of grading. Some students will be only too aware that they can use a spelling checker on their work and so only inappropriate words will indicate that this checking has been done by the computer and not by the student. An example of this would be *there - their* or *now - know* both 'correct' words but clearly defined and distinguished by their contexts, a feat the computer still cannot achieve alone and would therefore not be corrected (even typing errors may sometimes be overlooked when they lead to the production of a correct word, for example, *the -they,* or *tin - thin.*)

How the teacher evaluates these differences in written work needs to be addressed as we are now facing a situation where not only content may be obtained through the computer, but errors may also be corrected by the computer itself. Experienced computer word processor users can also change the look of their work quite easily and often manage to stretch a piece of written work to something which appears to be of about the stipulated length. Will we have to get the students to indicate the number of words in a document to compare length more accurately, another feature which word processors provide? Alternatively, will students use this word count feature to produce precisely the number of words that have been stipulated for an essay? Will this not be detrimental to the quality of the work produced because of the preoccupation with numbers of words? Most of us have had the frustrating experience of students demanding to know exactly how long a piece of work must be as soon as it is set.

I would like to present one final example to illustrate just how difficult this evaluation process can be: One of my students in the third year of the Portuguese/English course studying American culture produced an assignment on American sports. She not only scanned some information from the book on American culture that we were using but also put this together as a multimedia file which was accessed using Netscape Navigator. The class used the multimedia program as an exercise in the computer room. The program allowed the students to find further information by clicking on words which were highlighted in the text and they could see some animated visual displays of some of the sports described. Very little of the work was original and it was only too apparent which pieces these were because of some tortuous sentences and grammatical errors. There were no spelling errors, of course. How can such a piece of work be evaluated? It was effective, the rest of the class found it interesting and it was well put together. The only problem was the student's English. As this student will eventually become a teacher herself, should I console myself that her teaching materials will be very well produced, interesting for the class and even well-written provided that she doesn't write any of them herself?

I should be interested in hearing from anyone who has had similar experiences as to how they overcame these problems.

Bibliography

Investing in Knowledge the Integration of Technology in European Education, ***The European Round Table of Industrialists Report*** February 1997.

Jones, R.H.L. (1984) ***A Practical Guide to Using the Overhead Projector,*** Oxford: Oxford University Press

Microsoft Word User's Guide, The Microsoft Corporation.

Papert, S. Relearning Education in the Age of Technology in ***U.S. Society & Values, Electronic Journal of the U.S. Information Agency Vol.2 No.4 December 1997 32-36*** Education in the United States: Continuity and Change.

Riley Richard W. Foundation of a Nation Strong & Effective Schools in ***U.S. Society & Values, Electronic Journal of the U.S. Information Agency Vol.2 No.4 December 1997 5-8*** Education in the United States: Continuity and Change.

"Information technology as a source of motivation in language learning"

Belinda Maia
Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

0. Introduction

When I first started teaching at the British Institute in Lisbon in the early 70s, the language laboratory was the 'in' technology we were all expected to use. There were those who were keen on using it and made full use of the possibilities offered, regarding themselves as progressive and 'scientific'. The very word 'laboratory' was typical of a time when most people - and many academics - still respected the 'cause' and 'effect' mentality of Behaviourism.

On the other hand, there were those who rejected it because it was 'mechanical' and 'impersonal' and who, having been educated in the anti-scientific atmosphere of the humanities, were sceptical of the benefits offered. If they were being honest, however, they would admit to a fear of the implication that the language laboratory might come to substitute the teacher.

1. Attitudes

The emphasis of suppliers of any form of teaching technology has always been on the idea that students can use it to teach themselves, thus, at least theoretically, saving on teachers. Commercially-run institutions tend to eagerly embrace technology for this reason, as much as for the need to appear up-to-date. When one pays high fees, one expects to have one's money's worth, and up-to-date technology can provide this illusion, if not the reality. State run institutions often suffer from a lack of funds which tends to discourage even the most enthusiastic supporters of technology.

However, this is a facile distinction to make. One could say that commercially-run institutions tend to be run by administrators who are more open-minded about technology, whereas universities like those represented here rely more on their teachers for direction and advice - particularly on older teachers who are often less responsive to modernisation.

Besides, nobody likes the idea that their jobs can be mechanised - and teachers are no exception. It is no coincidence that when computers are involved, language research of various kinds is often carried out by academics who defect to, (e.g. SYTRANS[1]) or make deals with, (e.g. COBUILD[2], Oxford University Press and Longmans[3]) the commercial sector or by computer engineers whose grasp of language and linguistics sometimes leaves much to be desired (e.g. whoever makes the grammar-checkers for certain word processors).

Students in the humanities also tend to fear technology. After all - many of them have opted for the humanities because of their dislike of or inability to use it. However, this tendency is changing fast as it becomes more user-friendly and generalised.

2. From language laboratory to Multimedia

As anyone who has worked seriously with a language laboratory knows, it is by no means an easy way of giving a lesson, and the teacher is hardly dispensable, particularly at the more elementary stages. However, progress has been made with materials used and students on ERASMUS scholarships returning from institutions who are lucky enough to have such laboratories report finding them very useful for practising privately. The fact that the Linguaphone system of self-teaching with recorded material, based on similar principles, is still flourishing is proof that the basic ideas of the laboratory can be productive.

Much has changed since language laboratories were first greeted with optimism. Teaching theory - and the theories of psychology which underpin it - has experienced the usual swing of the pendulum from nurture to nature, and from conditioning to communication. We have also seen the theoretical turn away from teacher as instructor to the teacher as facilitator, with the student being encouraged to take an active rather than passive part in the teaching / learning process.

Technology has become far more sophisticated. Language laboratories continue to exist and have developed in a way which encourages the student to practice independently. CALL (Computer Assisted Language Learning) began its appearance some time ago and it, too, can be used without a teacher being present. The former are more useful for oral/aural skills, and the latter for teaching various lexical, structural and grammatical

skills as well as simple communicative skills. The hardware for combining the strengths of both systems into multimedia centres is already with us - the software is still lagging behind, but will soon catch up.

2.1 Methodology and Use of LL and CALL

There are various arguments against using methodology which requires LL and CALL in our universities. One argument is that university teachers tend to suffer from large classes which need to be taught a lot in a limited time, and that taking time to use technology makes it difficult to fit in everything else. There is also the question - how do we evaluate their use of it? And then there is the criticism that, in the world of university language teaching, most of the commercial teaching materials available are - or should be - too elementary for university students.

The argument of large classes - with its implications that everything has to be done within the confines of normal classroom hours - and the problem of evaluation - which can poison so much of our relationship with our students - bedevil a lot of our teaching. But these arguments reflect a continuing belief by both teachers and students in the teacher in instructor rather than facilitator, and ignore the possibilities of students. individually or in groups, being encouraged to work on their own outside class time, with or without friendly supervision from the teacher.

It is true that much of the commercial material available is probably too elementary for students with university aspirations. However, university teachers are expected to create their own material. Contracts in higher education specifically stipulate at least as many hours should be dedicated to the preparation of classes and cultural activities as to actual teaching. And it should not be forgotten that a good deal of the software available for CALL is directed towards helping teachers to create their own material.

Even if our universities have not got language laboratories or CALL centres, let us imagine that they have. The truth is that many but not all of the students in the first year could well do with some remedial work, much of which could be done with the help of technology using commercial material and exercises prepared by teachers. Once the student's grasp of language has passed beyond that demanded by commercial CALL exercises, there is plenty of work that can be done. A lot depends on the capacity for invention of individual teachers. There are programmes which

help teachers create their own material - an example is OUP's software 'Adam and Eve' which allows one to make various types of cloze tests and then lets the computer monitor the student's performance.

In this way, once the techniques of using the technology have been mastered, students could well be expected to work on their own with minimal supervision. The carrot could be good, relevant exercises - the stick could be some form of obligation to use it. Colleagues in Italy tell me they programme the computer to register the number of hours and quantity of exercises done by individual students and establish a minimum that has to be done as a prerequisite to evaluation! However, this is a fairly drastic form of motivation and not one about which I wish to speak today.

3. Motivating the student - and the teacher

The keywords of this paper are 'motivation' and 'information technology', but what I am going to suggest fits into a much wider project, the aim of which is to allow more emphasis on encouraging project work and other activities which complement and run parallel to normal class work. Other activities could be acting (I have done this in the past and I believe all teachers who have tried it find it extremely rewarding), debating (the British Council is trying to start debating competitions in Portugal), producing student magazines, creative writing (Walter Best (1998) told us how this could done at the last conference) or whatever other language-based activities individual teachers find they can promote most satisfactorily.

All of the activities I have just mentioned are ideal if you believe that students can and should be encouraged to work independently, with the teacher's role being that of providing incentives and encouragement, as well as devising some way in which the work produced is used to full advantage - cultural weeks which will allow students to take part in debating competitions, plays, revues, poetry reading, and magazines which can serve as news bulletins and a outlet for creative work.

As with these activities, the most essential thing to remember about the use of the new technologies is that they too are not suited to teacher-centred teaching. To think one can take a large class into a computer room - no matter how well equipped - and expect them all to use the Internet to connect into a selection of sites predetermined by the teacher is, as anyone who has tried it will tell you, more than technology can yet cope with. Besides, it runs counter to the whole idea of learning through discovery with the teacher acting as a guide or facilitator.

Although I am willing to admit there are a few students who come to university with the idea of getting a certificate by doing as little work as possible, I believe that the majority come here with far more idealistic notions. I also believe wholeheartedly with Tim Johns[4] who says that one should never underestimate the intelligence of one's students and that one should do the best to exploit their intelligence and creativity to the benefit of all concerned. This cannot be done properly within the confines of the normal teaching timetable. Nor can it be assumed that every student has to develop in exactly the same way as everyone else.

4. The new technologies as a source of motivation

4.1 Corpora

Before going on to talk of the type of work which will give incentive to students at a more general level, I cannot resist drawing attention first to an area of IT in which I personally have a considerable interest - electronic corpora and all that can be done with them to encourage teachers and students to find out the answers to their questions about language by looking at the evidence.

It is an area which offers immense potential for the university language teacher. One does not need the British National Corpus to do this, although the CD-ROM version of 200 million words - all tagged - is not beyond the aspirations of any university's budget, and anyone who needs examples of a word in context can get up to 50 examples off their Internet site for free[5]. ELRA[6] is the European funded project which is responsible for bringing together as much electronic material as possible. This has been done in order to bring together all the material being gathered in different places - as well as to solve the legal and copyright problems posed by such collections. And then there are projects building smaller and more specialised corpora - comparable corpora of similar genres (like the Aarhus Business School legal corpus in several different languages), parallel corpora (such as those at UMIST[7] and Bergen[8]), language learner's corpora (University of Louvain[9]) and others.

It is also perfectly possible to collect quite large amounts of raw electronic text oneself more or less legitimately - for use with programmes like Microconcord, Multiconcord[10] or WORDSMITH[11]. There are several thousand works of literature, newsprint galore, and endless amounts of

text on all kinds of subjects - all freely downloadable off the Internet. And there are plenty of CD-ROMs that can be used for a variety of exercises. Chris Tribble (1997) has shown how he uses Encarta to help students develop informative writing skills.

Once one has a corpus, the possibilities for research at various levels are enormous. Some of you may have seen or used the COBUILD books of concordances which were the result of the enthusiasm of such as Tim Johns. The books may seem rather limited, but the idea behind them - particularly if backed by the ability to concordance a corpus - is very interesting, as some of you probably know. A student who can see the pattern of a particular grammatical structure - or study the collocations of certain vocabulary items by looking at lots of examples in context, can usually deduce useful information more effectively than by listening to any amount of theoretical preparation and doing traditional exercises. The only problem that may arise is that - if let loose on a corpus like this - the student may come up with examples that disprove one of your pet theories. Elena Bonelli[12] had this experience too, but found it interesting and constructive. For example - for those of you who, after years of correcting 'in what concerns' to 'as far as x is concerned' are becoming half-inclined to accept the former, please note that 'in what concerns' is not to be found in the 50-60 million words of the Times that we have concordanced for this purpose.

In my translation classes, my students and I have developed various types of project work which involve the collection of mini-corpora on specific subjects and constructing glossaries from them - often building on the many ready-made ones to be found on the Internet[13]. This technique could easily be modified for general language teaching use. Many of us have tried to encourage our students over the years to try and find out about some news story as it is told in different newspapers - as a way of broadening vocabulary and studying different styles, not to mention different varieties of the 'truth'. It used to require their spending quite a bit of money - now it can be done far more thoroughly and for next to nothing by consulting the newspapers on-line.

4.2 The Internet

The Internet is probably the biggest revolution in communication ever. Its critics love to say:

- it is full of rubbish - but then so is any bookshop or magazine stand
- that it is slow - but it is still quicker than searching for information in more traditional ways
- and that it is not that easy to find one's way about - but surely it is easier to find things there than by more conventional means?

The media love to play upon parents' fears by preaching the perils of pornography and paedophiles. When I was in England before Easter, a teachers' conference was largely in the news because of its preoccupation with these problems. Far be it from me to condone the activities of pornographers and paedophiles, and perhaps, as university teachers, we can be thankful that our students should be old enough to cope, and even, perhaps, use even this negative aspect of the Internet positively. However, these arguments are often used by people unable or unwilling to come to terms with the implications of the Internet as a source of unlimited and uncensored information. Obviously it will be misused, but I for one have a strong faith in the basic sanity of most people who use it.

With so much information and so many 'genuine texts' at the teachers' and students' disposal, the potential for exploiting the Internet for language teaching, or teaching generally, is immense. It need only threaten the teachers who, hitherto secure in the limitations of the university library and local bookstores, now find the brighter students challenging them with up-to-date information or controversial theories found on the Net.

If the Internet is a tireless supplier of information, it is also an uncritical receiver of information. This means that teachers and students can create Web pages and produce material for them - excellent practice for writing skills with the added incentive of providing some objective for them. This has been done by various members of the English department in FLUP, led by Ian Rowcliffe and Albina Silva. It has proved a real incentive for hard-working groups of students and will be hearing more about the ups and downs of such an experiment from Ian later.

4.3 Open and Distance Learning

Open and Distance learning, which aims to provide virtual mobility for students who are unable to take advantage of the ERASMUS scheme, is still in its infancy. However, it is an area which should prove of immense value to anyone interested in encouraging exchange of views and promoting

co-operative work between students in different countries or even different parts of their own countries. It requires considerable imagination and a capacity for experimentation to achieve positive results. FLUP has had the opportunity to participate in an EC funded experiment of this kind and the experience was most rewarding[14].

Whether or not one achieves the more ambitious aims of ODL or making Web pages, simply encouraging students to use electronic mail encourages communicative writing skills, and the future is bright for the practising of oral skills through voice mail and videoconferencing.

4.3 The future

The key word in my last sentence was 'future', because there are still a lot of technicalities to be ironed out. For example, the evocative 'surfing' of the Internet could, at times, more suitably be described, as Ian Rowcliffe once put it, as 'fishing'. One of the problems is that many of the expectations created by even an average PC are not yet realisable by the telecommunications technology available. Neither the network of services at present in place at university level nor those in use on a national or even international level have been able to cope adequately with the explosion of public interest in everything that the Internet implies. Yet, they said the Internet would crash last year and this year. It has yet to happen. Technology will be fully encouraged to keep up with developments - if only because most democratic politicians realise that there is too much at stake to allow for breakdown.

5. Conclusions

I realise that for many people here I am preaching to the converted, but I am sure these people will agree with me when I say that patience is needed - but not the sort of patience that waits for someone else to solve all the problems before one condescends to use the ready-made materials. On the contrary, we should all be in there and helping to make events happen to the best advantage. Technology is never the only answer to all our problems - but to ignore what it offers and not to channel it towards our interests is to miss out on a lot.

For those of you who have listened to me with less tolerance and understanding and - to quote a Danish colleague - hope that if you ignore

technology long enough it will end up by going away and not bothering you, may I extend a word of warning. A rough review of our students here suggests that whereas only about 20% of those in the 3rd year are computer literate, over 60% of the first year claim to be. Computer-literacy is fast becoming the norm, not a fashion. The incoming students will become even more disillusioned with university life than they already are if they fail to find the technology which is taken for granted in the world today, and they have to face teachers unprepared or unwilling to use it imaginatively. Our outgoing students will need to cultivate the outlook and skills that the new technologies provide, whether they want to be teachers, translators, or become professionals in any other area for which our courses are supposed to prepare them.

Conventional wisdom has long argued in favour of a lighter load of actual teaching hours for students in both secondary and higher education, with more time being given to involving students in independent study, project work and other mind-broadening activities. This is not an argument for getting rid of teachers. On the contrary, if these reforms are to go ahead, they will need teachers who will take an active role in promoting such activities. If not, then the cut in teaching hours will be just that, and no one will gain. What I have discussed here is only one way in which teachers can develop this new role, but it is a good example. The university is meant to lead intellectual progress and innovation, and university teachers are meant to be pioneers of new ideas - not followers of fashion.

Bibliography

Best, Walter. 1999. 'English Writing Workshop: creation, application and adaptation'. In *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no ensino Superior em Portugal.* Porto: Faculdade de Lertras da Universidade de Porto.

Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara & Melia, Patrick James (eds) *PALC '97 Practical Applications in Language Corpora.* Lodz: Lodz University Press.

Maia, Belinda. 1997. 'Do-it-yourself corpora ... with a little bit of help from your friends!', in Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Patrick James Melia (eds) 403-410.

Maia, Belinda. 1997. 'Making corpora - a learning process'. University of Bologna website - CULT papers - http://www.sslmit.unibo.it/cultpaps

Melby, Alan. 1995. *The Possibility of Language.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

MCENERY, Tony & WILSON, Andrew. 1996. *Corpus Linguistics.* Edinburgh University Press.

Sinclair, J.M. (ed.) 1987. *Looking Up - An account of the COBUILD Project in lexical computing.* London and Glasgow : Collins ELT.

Stubbs, Michael. 1996. *Text and Corpus Analysis.* Oxford : Blackwell Publishers.

Tribble, Chris. 1997. 'Improvising corpora for ELT: quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching.' in Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Patrick James Melia (eds)

[1] SYSTRAN - the machine translation programme behind http://babelfish.altavista.com. See also http://www.systran.com/. For further study on MT see: Melby (1995).

[2] COBUILD - Collins Birmingham University International Language Database. See: Sinclair (ed) 1987.

[3] Oxford University Press and Longmans have always furthered linguistic and corpora research at universities like London and Lancaster.

[4] Tim Johns - see his Web page - http://web.bham.ac.uk/johnstf/homepage.html

[5] British National Corpus Web page - http://thetis.bl.uk/

[6] ELRA - European Languages Resources Association - http://www.icp.grenet.fr/ELRA/home.html

[7] UMIST - http://www.ccl.umisty.ac.uk/staff/mona/tec.html

[8] Bergen - ICAME at http://hd.uib.no/icame.html

[9] University of Louvain - http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/germ.html

[10] Multiconcord - see http://web.bham.ac.uk/johnstf/timconc.html

[11] WORDSMITH - see http://www.oup.co.uk/isbn/0-19-459283-9

[12] Elena Bonelli (personal communication).

[13] Bertinoro papers - http://sslmit.unibo.it/cultpaps

[14] University of Salford - http://www.salford.ac.uk

It's a knock-out! Cultures 'sans frontières'

Gillian Moreira
University of Aveiro

"Languages are ... the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity, and of understanding between the citizens of Europe" (CEC, 1995; 48)

We are living in an ever-widening Europe in which frontiers of the formal political kind are being dispensed with and economical barriers gradually broken down. Our living patterns are converging under the influence of economic internationalization and we are increasingly exposed to the presence, ways, languages and products of others. Nevertheless, our societies are characterized in general by a lack of intercultural mobility and exchange, and by an insistence on seeing others not only as different from ourselves but also as conforming to preset national patterns. Despite the imminence of the Single Currency, and Economic and Monetary Union with their implications for integration in spheres other than the economic, most Europeans continue to see the European Union as distant and irrelevant, and other Europeans as foreign and somewhere else. This paper questions the role of foreign language teaching in this process of integration and concludes that instead of engaging in a real attempt to grapple with the implications of economic, political and social integration, language educators are guilty of colluding in a friendly contest between stereotypes.

Taking as a starting point the appoximation between lived cultures within the European Union, then, I shall consider three stages of development in the relationship between language teaching and European integration:

Firstly, I shall trace the growing importance of education and language learning within a European agenda which has gradually adopted language education as a support to its economic and political aims.

Secondly, I shall consider the changing context of language teaching and learning within the European Union and the changing motivations which have grown out or it.

And thirdly, given these two broad bands of influence, I shall draw some speculative conclusions as to the need for a fundamental shift within the language classroom from a narrow emphasis on linguistic skill and

cultural knowledge to a broader approach which would include a truly cultural dimension.

1 - Education, foreign languages and the European Union.

Language teaching and learning has long been recognised as a way of getting to know others and reducing cultural barriers to understanding between peoples. It is not surprising, then, that representatives of the member states of the Council of Europe agreed in 1954 "that foreign language study was to be promoted because 'a greater understanding of one another among the peoples of Europe' would further the Council's aim, which was the achievement 'of a greater unity between its Members'." (Van Ek, 1977; 1) From then on, foreign language study has been a low-profile but consistent feature in the processes of European integration.

Educational affairs were only taken up officially by the European Communities, however, in the early 1970s and the first community-wide action programme in the field of education was adopted in 1976. This focused attention on three main priority areas, namely: the lack of information between member states which hindered cooperation between them; the problems of social marginalisation and discrimination, particularly related to illiteracy and unemployment, and the need to facilitate the transition from school to active life. While expanding to face new problems, these three areas have continued to form the basis of community action on education. The creation of information networks, the fight against social exclusion and the, perhaps primary, concern with increasing economic efficiency and competitiveness within the Community have remained the principle pillars of intervention in the educational field.

This first programme included the teaching and learning of community languages in its agenda, and this was adopted in a limited way primarily as a means of countering the socio-cultural problems faced by migrant workers and their families who were an integral part of a community which aimed to become a common market.

The relaunch of the EC in the 1980s led to a resurgence of interest in educational matters. During the period 1984-1991, the EC set about reorganising itself on the one hand as a competitive, economic entity and on the other, as a community of nations. In its drive towards the Single European Market (SEM) "an area without internal frontiers in which the

free movement of goods, persons, services and capital is ensured" (Art 8a, The Single European Act), foreign language and culture skills were recognised as essential contributors to the desired mobility and flexibility, as well as to the commercial exchange and competitiveness which were necessary for the success of the endeavour.

But the launching of the Single Market Programme was more than an economic exercise. Despite Margaret Thatcher, the plans for establishing the SEM were never detached from the will to build a community of Europeans; rather, the latter was subsumed within the former and a community of Europeans was to be built upon the foundations of the SEM. Clearly, no community could be built without enhanced powers of mutual understanding and awareness. The objectives laid down by the European Council in 1989 included the establishment of: "a multi-cultural Europe, to be achieved through a European dimension in education, including the promotion of multilingualism." (Preston, 1991; 49)

Thus, the primary emphasis on pragmatic language and culture skills for more effective cross-frontier communication within an increasingly single economic community was supplemented by the educational aim of promoting understanding of the European idea and awareness of other cultures and languages within a multicultural Community.

The Treaty on European Union (TEU), which came into effect in 1993, included amongst its modifications of the original Treaty of Rome, Article 126 on Education, Training and Youth. This states that Community action shall be aimed, among other things, at "developing the European dimension in education, particularly through the teaching and dissemination of the languages of the Member States" (Art. 126, TEU). In this way it made official the need to apply educational processes to the building of a European consciousness and the relevance of the teaching and learning of languages to this task. However, at the same time, the Treaty underlined the sovereignty of Member States in educational matters, thus reaffirming the principle of subsidiarity in this area and the intention to respect the cultural and linguistic diversity of the Member States. "The Community shall contribute to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States and, if necessary, by supporting and supplementing their action while fully respecting the responsibility of the Member States for the content of teaching and the organization of education systems and their cultural and linguistic diversity." (Art. 126, TEU)

Since 1993, European documentation concerning education has continued to focus on the need to enhance mobility, flexibility and employability in the European workforce while highlighting the importance of language learning to the overall aims of integration. The economic recessions of the early 1990s and the critical level of unemployment across the Community centred attention on the need to adapt educational processes to the changing work environment created by the so-called 'information age'. One of the principal themes in European documentation concerning education over this period was the issue of transnational mobility. Clearly in a citizen's Europe based on a free market economy, mobility was to be promoted on political as well as economic grounds. What's more, mobility was seen as a way of achieving 'a growing European consciousness'. In the words of the European Commission: "Transnational mobility also looks to foster improvement of the understanding of other European societies and cultures; it also enhances social skills of individuals, who learn how to communicate and live within those societies and to respect diversity ..." (CEC Green Paper, 1996; 1)

One of the obstacles to such mobility was identified as 'the lack of knowledge of a foreign language' as well as 'certain cultural aspects' (Obstacle 15; CEC Green Paper, 1996; 22). This was to be countered by the learning of at least two community languages, cultural preparation for mobility actions, and pilot actions to raise awareness of 'European Citizenship'. (Line of Action 8; CEC Green Paper, 1996; 29).

European concern also rested on the need to prepare for the 'learning society' - "a society which invests in knowledge, a society of teaching and learning, in which each individual will build up his or her own qualification" (CEC, 1995). One of the five general objectives laid down in the European Commission White Paper,Teaching and Learning: Towards the Learning Society, was: "Proficiency in three community languages". These are described as a precondition of the European citizen's ability to benefit fully from the opportunities open to them in the single market - "this language proficiency must be backed up by the ability to adapt to working and living environments characterised by different cultures" (CEC, 1995; 48)

To summarize, then, the 1990s reveal a growing concern on the part of the European Commission with encouraging a linguistic and cultural proficiency which would allow the European Community to reach its full potential in diversity while realizing its economic possibilities at the same time. As before, information exchange, standardisation of qualifications and

evaluation systems (ECTS), staff and student mobility (e.g. LINGUA, SOCRATES) have been the methods chosen in the promotion of a sense of Europeanness and the attainment of a multi-cultural Europe.

This activity may have been insufficient, however. Despite the topical, beneficial effects of student and teacher mobility, and increasing access to information through technology, young people remain to a large extent trapped within educational institutions and structures which have largely resisted approximation. Educational affairs and foreign language teaching in particular have been retained within the control of national educational authorities, and responsibility for the content and implementation of education is left to the will and educational culture of each Member State. Within this scenario, language teaching tends to maintain its highly 'national' character. While curricula, programmes, methodology, and evaluation have in some casses been susceptible to harmonisation, content, coursebooks, and teachers conform to essentially nationally-established criteria.

Though the European Union sees language learning as a necessary support to the building of a pluricultural community, its policies indicate that such learning will take place of its own accord and as necessary in each national context. Not only does it take no direct action at national level, but many of its own documents support and promote the view of Europeans as typecast in their special roles and identities. (e,g. *Portrait of our Europe*; *Exploring Europe*)

Its policies and recommendations leave us with two arguably contradictory directions in which to proceed: on the one hand, they encourage us to establish the basis for a sense of shared identity, based on shared experience and histories, common values and belief systems, and a shared vision of future affluence and security. They pull us towards the enactment of the European dimension of our selves and others. Besides the 'natural' processes of harmonisation encouraged in the ways mentioned above, teaching about the European Union and disseminating its languages are considered sufficient to build a sense of community and belonging. On the other hand, we are pulled towards the celebration of our diversity, on which the wealth of European culture depends. To quote the Commission, 'Europe encompasses a kaleidoscope of languages, cultures, traditions and landscapes. Its diversity is a testament to the innovation and creativity of its inhabitants, peoples who despite maintaining their differences, have many values in common' (CEC, 1996; 69). In the process of promoting this diversity, we are encouraged to see ourselves as different from each other,

easily encapsulated within our national and regional customs and folklore,

While the former leads us to over-emphasize sameness ('europeanness') at the expense of diversity (both of the insider and the outsider), the latter leads us to the folklorisation of our difference. Neither is an adequate response to the problems which will continue to be crucial over the coming decades - how are we to become a 'community of Europeans' if we share no sense of common destiny, and know little about each other beyond fancy costumes and strange customs.

2 - The changing context of language learning within the European Union

Although people in general continue to learn languages either because they have to (at school) or because they need to (for work, travel, business, living in a different place etc.), it is possible to identify within the European Community several areas in which the motivations for learning languages have altered under the pressures of European integration. Firstly, we have specific recommendations from the European Commission to encourage more language learning, both in terms of an expansion of languages learnt and of an earlier introduction of languages in schools. Secondly, it is recommended that language learning be productive in the development of both a sense of Europeanness, and a sense of national/regional identity. Thirdly, linguistic and cultural proficiency is specified as one of the underpinnings of the desired plurilingual and pluricultural community, and finally, the lack of such 'proficiency' is nominated as an obstacle to mobility in an essentially static community and therefore an obstacle to integration.

Integration, however, has also influenced language learning indirectly in important ways. By encouraging mobility as a prerequisite for both a healthy economy and strong citizenship, it highlights the need for new types of language skill: it is language for living, working and voting in different countries, rather than language for visiting that is required. It is language for meaningful participation in the society of others rather than the language for accessing cultural products.

By making plurilingualism and pluriculturalism facets of the society to be built, as opposed to selecting or creating one language for all, integration has made socio-cultural competence relevant on a broad scale. This competence includes "the affective capacity to relinquish ethnocentric attitudes towards and perceptions of otherness and a cognitive ability to

establish and maintain a relationship between native cultures and foreign cultures" (Byram, 1997; 56). It obliges us to modify the way we see others and the way we see ourselves, as well as the way we behave towards others. The teaching of a simple, clearcut language for communication with a similarly clearcut language community somewhere else is no longer justifiable; all children should grow up with the skills to enable them to interact positively across linguistic and cultural frontiers.

Broadly speaking, then, motives for learning community languages fall into two main categories. On the one hand, they serve the cause of employability within a pluricultural community; on the other, they act as an avenue through which to encourage positive attitudes towards others and to combat social ills such as exclusion, ethnocentrism and racism. In practice, neither of these requirements is met. In the first place, only lip service has been paid to the early introduction of foreign languages in schools and to the expansion of the number of languages taught and learnt. In the second, though intercultural and socio-cultural objectives abound, rigid school structures and inflexible educational cultures help keep language learning caught in the artificiality of foreignness. Languages are taught in discrete units, implying no recourse to cross-linguistic or cross-cultural strategies, while for the most part teachers and learners collude in the learning of the languages of others from the point of view of outsiders. More worryingly, the classroom in which languages are learnt runs the risk of becoming isolated from an external environment which is in fact increasingly plurilingual and pluricultural. It is clear that foreign language learning nowadays is not merely, if it ever was, just another classroom discipline. The outside world and the people in it must be allowed to impact on the classroom and on the learning.

3 - Towards the future - a cultural dimension

These trends are set to continue. The European Union (EU) will continue to need ever-increasing amounts of foreign language and culture skills as integration deepens and the Single Currency consolidates the freedoms of the internal market. The enlargement of the EU over the coming decades to include at first six and later at least another five new member states, with a corresponding increase in official Community languages and in potential cultural interaction will make the current situation untenable. What's more, the relative distance of the linguistic and cultural communities in question will aggravate matters still further.

If the language classroom is not to become increasingly alienated from this reality, it will need to face the challenges ahead which include the crucial issue of how to encourage unity while respecting diversity. While very much at the centre of this debate, language teaching as an institution is paying very little attention to it, evolving slowly in a semi-backwater of national interest while the real educational battles are being fought in the areas of first language learning and teaching, science and maths education and increasingly history. It seems that in the ever closer, ever wider community of Europe, the desire to protect national/regional languages and cultures is stronger than the will to construct a more unified community based on tolerance and respect for difference.

Yet, the language classroom could and should be the key place where the building blocks of a pluricultural and plurilingual community are constructed; after all, foreign language is "the subject *par excellence* for international cooperation in education" (Van Ek, 1977; 1). It is the place for getting to know others, developing cultural awareness and cultural tolerance. "It is in the learning of another language that the learner can be most effectively weaned away from an ethnocentric view of other peoples and cultures" (Byram, 1991; 13). It may indeed be the only place where this is possible in many cases. For this to happen, however, the classroom will have to put aside its easy assumptions about identity and problematise the question of complex and changing identities in a complex and changing world. In our increasingly mobile and familiar societies, with regular interchange of people, products and language, the emphasis must shift from simply knowing about others towards understanding them, "a move away from a way of life to a way of thinking" (Whittaker, 1995; 60).

As both language teachers and language teacher educators, we should therefore intensify our concern with the cultural dimension of our activity. and help develop its potential for crossing frontiers rather than holding them in place. A language learning environment which might promote such a cultural dimension would demonstrate the following characteristics:

- the use of communicative situations which are as close as possible to the everyday life of the target population;
- integrated language and culture teaching;
- a focus on cultural, rather than linguistic aspects;
- culturally thick and socially realistic textbook presentation;

- active engagement with the 'cultural', leading to a change in attitudes and intercultural competence which is behavioural;

- the avoidance of folklorisation, stereotypea and giving students easy formulas;

- the introduction of cross-disiplinary and inter-disciplinary activities to challenge cultural boundaries between language (and other) disciplines in schools.

As long as we continue using the language classroom as a playing field where stereotypes meet stereotypes, and the real people are elsewhere, we are not allowing it to fulfil its own potential, nor are we doing any great service to community-building in Europe or elsewhere.

References:

M. Bangemann et al (1994) 'Europe and the Global Information Society ' Report presented to the European Council, Brussels, 1993

D. Buttjes (1991) 'Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored' in D. Buttjes & M.Byram (eds) (1991) *Mediating Languages and Cultures* Clevedon, Multilingual Matters

D. Buttjes & M.Byram (eds) (1991) *Mediating Languages and Cultures* Clevedon, Multilingual Matters

M. Byram (1997) 'Cultural Studies and foreign language teaching' in S.Bassnett (ed) (1997) *Studying British Cultures - an introduction*, London, Routledge

M. Byram & V. Esarte-Sarries (1991) *Investigating Cultural Studies in FL Teaching* Clevedon, Multilingual Matters

M. Byram, C. Morgan & colleagues (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters

Commission of the European Communities White Paper: Growth, Competitiveness, Employment - the challenges and ways forward into the 21st Century COM (93) 700

Commission of the European Communities (1994) *Portrait of our Europe* Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities

Commission of the European Communities White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: towards the Learning Society COM (95) 590

Commission of the European Communities (1996) *Exploring Europe* Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities

Commission of the European Communities Green Paper 'Education - Training - Research The Obstacles to transnational mobility ', 1996

M. Meyer (1991) 'Developing transcultural competence - case studies of advanced foreign language learners' in D. Buttjes & M.Byram (eds) (1991) *Mediating Languages and Cultures* Clevedon, Multilingual Matters

J. Preston (1991) *Education and Training Research* London Kogan Page

F. Sequeira (1993) 'A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas' in F.Sequeira (org.) (1993) *Dimensões da Língua Estrangeira* Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga

F. Sequeira (1994) 'As línguas e as culturas em contexto europeu' in Actas do 1º Encontro Nacional dos Centros de Línguas do Ensino Superior, Bragança

P. Whittaker (1995) 'Interculturality is a wonderful idea ... and a teacher's nightmare' in British Studies Now Anthology Isues 1-5, The British Council

G. Willems (1993) 'Culture and language: towards better communication in Europe' in F.Sequeira (org.) (1993) *Dimensões da Língua Estrangeira* Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga

G. Zarate (1993) *Representations de l'étranger et Didactique de langue* Paris Didier

The Single European Act (1986)

The Treaty on European Union (1993)

TARGET PRACTICE: USING NATIVE SPEAKERS OUTSIDE THE CLASSROOM.

R. D. PHILLIPS
Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro.

The paper was divided into three parts: -

A. Introduction:- Aveiro: my classes /courses
B. Interviewing native speakers:- a strategy for productive use of time outside class
C. General input and comment session with ideas from colleagues

A.

I have taught 2nd and 3rd year 'Língua e Cultura' classes, as well as first year 'Língua Inglesa' classes. For the courses I teach, homework assignments (integrated, multi-skill and topic based) are part of the process of Continuous Assessment.

The focus of this paper then is not about class activities but about out of class activities – often called homework or assignments. The question of how they might be evaluated, though important, is not under discussion in this short paper.

B.

What do students do outside class?

There is felt to be a lack of study-related interests in many of our students' daily lives. For example, despite our exhortations, students tend not to devote much of their free time to reading in the target language.

Table **1** represents the results of a questionnaire given to the new intake (Portuguese/English and English/German) for the academic years 1996/7 and 97/98. With regard to the question of reading, about half those who replied (57 out of 104) indicated that they had read at least one book during the academic year. However, as many of those often wrote the title of novels used in the secondary school as a standard work, one has to interpret the statistics with caution.

Without going into a detailed analysis of the other questions put to the students, it is nevertheless interesting to see how important a part popular culture plays in their lives (e.g. listening to 'English' music etc.). Also, with regard to the questions about having direct contact with native speakers, it is apparent that, what little contact some of them have had, it has been sporadic to say the least (e.g. 'in the summer' or ' twice a month').

Finally, although 60 out of 100 showed a lively interest in the Erasmus programme, the actual number of those who can and do take part in the scheme is probably about a fifth. Nevertheless, the idea of spending part, or, in some cases, the whole of an academic year abroad is considered worthwhile by a large proportion of students.

Whereas the classroom might be a forum for the exchange of ideas and for many useful language activities, we cannot deny that individuals are often denied many opportunities to participate. The sheer number of students, together with the constraints of time and the timetable all help to limit individual participation. Even despite the use of group work, which can help to increase opportunities for individuals to contribute more actively in the class, the time that the spotlight is on any individual student is really quite short.

No matter how content rich the classes are, they cannot provide students with sufficient opportunities to engage actively in meaningful interaction in the target language. In terms of the quantity and quality of the communication in the target language it must be said that what little there is tends to take place 'in a vacuum', so to speak.

To add an extra dimension to the learner's experience we must look outside the classroom. Using 'native speakers' in the community could be seen as a possible strategy. It is important to note that the word strategy is used. It is not a method. Not only can it be beneficial in the short run to the participants, but it can also be a stepping stone in the future: using native speakers in classrooms can be a very valuable resource when it comes to reinforcing skills and knowledge. Moreover it can act as a strong motivating source as well. 'Real' contact with native speakers can provide that spark of contact that some learners need to feel that their learning experience is genuine.

Target Practice.

Types of informant

Native speakers can be found in the local community, though, naturally, the large conurbations such as Lisbon and Porto will be better supplied.

As an example, according to available statistics, there are 1514 British citizens and 55 British Companies **registered** at the Oporto British Consulate (April 1998).

Getting the chance to meet and talk to native speakers largely depends on how much contact there is between both communities. For this

reason, I have illustrated this as a circle, in which the centre or 'bull's-eye' provides an easier source of informants than the outer zones.

Inner circle : - e. g. friends (of friends); children of emigrants etc.
Middle (inner): -e. g. teachers; overseas students (same Institution)
Middle (outer): - e. g. teachers etc. at local language schools etc.
Outer circle: - expatriate residents; business personnel; staff (other Institutions).

Briefly, it would be theoretically much easier for a student to attempt to interview people of their own age, like for example the son or daughter of an emigrant family than for that student to try to set up a meeting with a company manager.

Whereas the examples mentioned below refer only to video recordings, it should be pointed out that audio recordings are equally as good, and have the advantage of being technically easier to handle.

The first sample of a **VIDEO** presentation was of the 'Inner circle' type, in which an emigrant family's daughter was interviewed. One of the most noticeable features about this was the sheer effort put in by the participants in order to present their work in a professional way. How far is this merely packaging? It is tempting to dismiss these endeavours as mere gloss and no substance. But if we ask ourselves what exactly is involved in the process, then we come to realise that this final product is a reflection of the amount of hard work and involvement. Even a very basic recorded interview would demand the following: -

planning and brainstorming for ideas and topics; writing questions; rehearsing the questions; editing etc.

As the first video also had music and images of American popular culture to accompany the main theme of the presentation (focus on American youth and education), it is hard not to appreciate the sheer amount of dedication and commitment that go into such an endeavour.

In another extract from a discussion group video, students who had participated in the making of recorded interviews talked about how they had gone about the task, and gave their opinion about the process. The following points were raised: -

planning; discussion; group work; initiative; communication between colleagues; technical and artistic input.

In short they identified many of the process type skills that are needed to carry out a task of this nature. They also commented that it had been an

interesting and challenging activity, and that it had required a great deal of time.

The final example was of an 'outer circle' **VIDEO** presentation. In this, professional basketball players from the USA were asked about their background, education and integration into the game in Portugal, amongst other topics. The interviewees were co-operative and informative. Once again the 'packaging' was suitably entertaining, showing scenes of a basketball club and training sessions. Even without including the preparation time for this assignment, the initial camera work and interview took several hours to complete.

Finally, although it is perhaps the process involved in carrying out the task which is of prime importance as an aid to developing associated language skills, the product too is of considerable value as an artefact in itself. It can both be an object to treasure and to view at a later stage, or it can be a useful teaching aid in itself.

Once the interview has been completed and the videotape made, there are many activities that are possible. Students could be encouraged to watch /listen to each other's video/audiocassette, paying particular attention to both the content of the interview as well as to the use of language. Students can be encouraged to be sensitive to their own as well as to others' uses or misuses of language and to point out certain of these features without being unduly critical. Furthermore, parts of certain interviews may lend themselves to transcription, or to note-taking and summary activities.

With large classes and little contact with the target language, outside activities and contacts can have a significant influence, and be both useful as well as inspirational.

C.

A discussion followed in which many points of view were put. I noted with interest that Media Studies students in Coimbra use a similar technique. However, other comments inevitably tended to focus on teacher-centred classroom activities and the need for basic language work. While not disagreeing with this, I tried to remake the point that my focus was essentially on outside activities and that this approach was itself just one strategy and not a whole method of teaching or learning. Furthermore it is my contention that if students are given sufficient encouragement they will in most cases carry out fairly demanding tasks with determination, drive, interest and pleasure, thereby enriching their own learning experience.

Table **1**

1st Year QUESTIONNAIRE 1996/7/8

* = sample of 104 students
** = sample of 48 students

Have you ever lived in an English speaking country? Give details	* 8
Have you ever visited an English speaking country? *Give details*	* 23
Do you expect to take advantage of the Erasmus programme to study abroad?	* 60

English books read :- October - April.	* 57 Average 1.5
English magazines October - April.	* 49 Average 1.5
Films in English (cinema) October - April.	** 38 Average 3

Average nº hours **per week** watching English language TV channels	* 54 Average 5.5
Average nº hours p.w. studying English (homework etc.)	** 48 Average 3.5
Average nº hours p.w. listening to music (English)	** 48 Average 5.5
Personal contacts (English speaking friends) e.g. conversation. *Indicate frequency*	** 12 (2 p.m. in the summer; 4 p.a. etc.)
Personal contacts (English speaking friends) e.g. correspondence. *Indicate frequency*	** 13 (irreg:- 1 p.a; 2 p.m. etc.)
Other contact e.g. Internet; radio; travelling. *Give details*	** 3 (Internet; radio)

Bibliography.

Tudor, Ian *Learner-centredness as Language Education.* CUP 1996

Wenden, A *Learner Strategies for Learner Autonomy.* Hemel Hempstead: Prentice Hall 1991

Wenden, A & Rubin, J (eds) *Learner Strategies in Language Learning.* Hemel Hempstead: Prentice Hall 1987

Integração das novas tecnologias da informação no sistema educativo

Joaquim João Quadrado Gil*
E.S.E. Guarda

> "... declaramo-nos firmemente convencidos que a informática é chamada a figurar por muito tempo entre os utensílios capazes de melhorar a eficácia, interna e externa, dos sistemas educativos."
> (Congresso Internacional "Educação e Informática" - UNESCO; Paris,1989)

A evolução da sociedade moderna, no sentido de uma maior complexidade tecnológica, tem vindo a gerar alterações profundas nas práticas sociais, culturais e económicas. Estas transformações, decorrentes, em grande parte, da expansão das novas tecnologias, marcaram significativamente os finais do século XX, esbatendo fronteiras, ampliando as referências individuais e colectivas, os modelos culturais e os estilos de vida. Por outro lado, alteraram os processos tradicionais de produção de conhecimento e de circulação da informação, promoveram novas formas de socialização e uma nova cultura.

Assim, é hoje um lugar comum dizer-se que a sociedade actual vive em constante mudança, o que afecta não só a forma como trabalhamos mas, também, a forma como ocupamos os tempos livres, como nos relacionamos uns com os outros e a forma como tomamos conhecimento do que se passa à nossa volta. Surgiram novas áreas do conhecimento, novos instrumentos e formas de organização do trabalho, novas profissões, novos materiais e novos produtos, para já não falar do mar de informação que temos à nossa disposição.

Estamos perante um modelo de sociedade onde a via da especialização é a sua principal característica. As novas tecnologias e a especialização convivem com o trabalho manual, a actividade física, o voluntarismo e a criatividade. As novas descobertas têm, progressivamente, revolucionado o nosso dia-a-dia, fazendo-se sentir particularmente em áreas como a saúde, os transportes, a informação e a economia. E a

* Professor Coordenador na Escola Superior de Educação da Guarda

Escola? Como está a escola a responder a todo este processo de mudança?

Uma sociedade em transformação exige uma escola que não seja apenas o reflexo dessas transformações mas seja, em grande medida, o agente impulsionador dessas mesmas transformações. Por isso, a escola, como agente de inovação e mudança social, não pode alhear-se do fenómeno crescente que representa a relação do homem com as Novas Tecnologias da Informação (NTI), ou melhor, da informática, dado que, dentro e fora da escola, ela é a vertente desta área que tem suscitado mais expectativas sobre a inovação e a maior eficácia das estratégias utilizadas no contexto educacional.

A promoção das técnicas de comunicação lançou um novo desafio à pedagogia contemporânea, cujas exigências, em matéria de educação, são cada vez maiores: novos alunos, uma escola para todos, novas matérias e novos professores, pedem uma renovação das concepções e dos métodos. Trata-se, portanto, de preparar o futuro, de o repensar com a consciência de que estamos a viver um período de constantes mudanças que se estendem desde a investigação científica às novas tecnologias e à criação de novos modelos de relação humana e de actividade profissional. E se as NTI foram um dos principais factores responsáveis por grande parte das mudanças económicas, sociais e culturais dos nossos dias, é óbvio que também elas poderão ter um papel importante a desempenhar na Escola. Esse papel passa, em nosso entender, não apenas pela sua introdução na sala de aula mas por uma mudança de atitudes face à aprendizagem, face ao saber, face ao papel dos alunos e dos professores.

Reflectindo um pouco sobre a realidade portuguesa, temos de reconhecer que alguns esforços têm sido feitos, tanto na tentativa de equipar as escolas com o material adequado como na formação de professores. Porém, é nossa convicção que estamos ainda muito longe do que seria desejável.

À escola pede-se que acompanhe a evolução da sociedade caminhando no sentido de um maior enriquecimento pedagógico-cultural, da valorização do indivíduo e das suas capacidades, da diversificação metodológica, da descentralização e actualização constantes. Da escola espera-se que prepare os jovens numa perspectiva de especialização mas também de desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais inerentes ao próprio indivíduo. Porém, as inovações na escola, quaisquer que elas sejam, processam-se, de um modo geral, a um ritmo bastante

lento. Assim, é irrealista pensar que as mudanças na escola ocorram com o mesmo ritmo do que ocorrem na sociedade. Esta constatação é, contudo, preocupante, pois as mudanças na sociedade ocorrem a uma velocidade vertiginosa o que vai fazer aumentar ainda mais o fosso já existente entre esta e a escola. As consequências deste desequilíbrio são de ordem diversa, mas podem traduzir-se, globalmente, pela desvalorização e descrédito da Escola enquanto instituição de saber e de preparação para a vida. Por isso, é urgente alterar este panorama, pois corre-se o risco de tornar a escola verdadeiramente inerte e obsoleta, apesar dos constantes discursos sobre inovação.

Estas considerações levam-nos à conclusão de que a escola de hoje, para além das muitas funções que lhe são atribuídas, deverá sobretudo preocupar-se em preparar os alunos a aprender a aprender e a procurar, por si, o conhecimento de que necessitam, porque, ao contrário do que antes acontecia, terminar um percurso escolar não significa, de modo algum, terminar a aprendizagem.

Assim, para se adaptar às novas realidades e cumprir os objectivos que lhe são atribuídos, a Escola tem que mudar. Contudo, esta mudança não se reporta só às mudanças curriculares ou ao sistema de avaliação. É necessário alterar a concepção de ensino-aprendizagem, a concepção do tipo de relações entre professor e aluno, a concepção do que se deve ensinar e como se deve ensinar, a concepção de organização do espaço na sala de aula, pois só renovando estes conceitos será possível renovar a prática pedagógica, tornando-a permeável e disponível para aceitar inovações que a enriqueçam.

É necessário atribuir ao aluno um papel mais activo e mais autónomo no processo de aprendizagem e levar o professor a assumir funções de orientador do processo educativo; um professor que sabe mas que também aprende e que é, simultaneamente, um gestor da aula, proporcionando ao aluno um ambiente estruturado, estimulante e propício à aprendizagem. Num contexto desta natureza, estarão, à partida, ultrapassados muitos dos obstáculos que se deparam não só à introdução das novas tecnologias, mas à integração de qualquer outro instrumento ou técnica inovadora.

Perante as acusações de insucesso dos sistemas escolares contemporâneos, em que se acusa a escola de não favorecer a criatividade e a autonomia dos alunos, novos métodos pedagógicos se impõem. Na busca de encontrar outras formas de ensino e de aprendizagem, aponta-

se, muitas vezes, o recurso às novas tecnologias como uma séria hipótese de solução.

A presença das NTI, e do computador em particular, veio evidenciar que é possível dispormos de muita informação sem, muitas vezes, a sabermos utilizar. Veio tornar mais clara a distinção entre informação e conhecimento, conceitos que vulgarmente são confundidos. A informação existe em grande profusão no mundo que nos rodeia, mas com grande facilidade fica ultrapassada. O conhecimento, pelo contrário, diz respeito à nossa capacidade de usar a informação disponível na resolução de problemas. Por isso, o que hoje é mais valorizado não é a quantidade de informação de que dispomos, mas a capacidade de procurar essa informação de saber seleccioná-la e saber aplicá-la.

O reconhecimento das potencialidades que os meios tecnológicos de informação e comunicação actuais oferecem no acesso, utilização e reorganização da informação, obriga-nos a repensar o papel do professor, das metodologias e das estratégias a implementar na sala de aula. Compete ao professor aproveitar as suas potencialidades, a fim de facultar ao aluno o tornar-se sujeito da sua própria aprendizagem e construir-se como pessoa em interacção com os outros.

À medida que o computador se tem vindo a afirmar na nossa sociedade, simultaneamente, tem vindo a entrar também no meio educativo, criando expectativas e reacções muito diversas. E se uns o rejeitam liminarmente, outros aceitam-no com verdadeiro entusiasmo, vendo nele a panaceia para todos os males do ensino. Isto permite-nos afirmar que hoje são já muitas as escolas que utilizam as novas tecnologias, em especial o computador. São, também, diversos os projectos escolares que se relacionam com a utilização do computador na prática educativa e cada vez temos mais alunos e professores a fazer uso deste meio informático. O computador está a transformar-se num novo mediador da comunicação e, consequentemente, a provocar alterações profundas na relação pedagógica. Com base na sua utilização, a perspectiva de ensino está, progressivamente, a ceder o lugar à perspectiva da aprendizagem, conduzindo, necessariamente, à alteração das funções do professor e do conceito de escola como centro de aprendizagem. Concordamos como Teodoro e Freitas (1992) quando referem que " ... a introdução das NTI na educação não pode ser considerada como uma mudança tecnológica. Não se trata, simplesmente, de substituir o quadro preto ou o livro pelo ecrã do computador. A introdução das NTI na educação está associada não à mudança de um meio pelo outro, mas antes à mudança do modo como se

aprende, à mudança das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina, à mudança como se reflecte sobre a natureza do conhecimento."

Por outro lado, numa sociedade da informação, "o professor já não pode ser considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber colectivo, que lhe compete organizar, situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança." (UNESCO, 1997)

O conjunto de factores aqui referido aponta para um cenário propício à utilização educativa do computador e à sua plena integração na escola. No entanto, a realidade mostra-nos que, na prática, essa integração não tem sido fácil nem, em grande parte, bem sucedida. Dizemos "integração" do computador e não simplesmente "introdução", pois este último termo reveste-se de alguma ambiguidade. A presença do computador na sala de aula, por si só, não altera a relação pedagógica. Por isso o termo "integrar" nos parece mais adequado, uma vez que ele envolve, implicitamente, a noção de que o computador não é apenas aceite na sala de aula, mas pode contribuir, de alguma forma, para recriar a própria prática pedagógica.

O simples facto de o computador ser inserido nas actividades de uma aula tende a suscitar, por si só, uma reacção por parte dos alunos, todavia não é condição necessária nem suficiente para o êxito dessa aula. É preciso inserir o computador num plano de actividades bem cuidado e organizado.

Os meios de comunicação nunca terão o seu potencial explorado até ao máximo se forem pura e simplesmente introduzidos numa estrutura que já possui a sua dinâmica interna, isto porque as NTI exigem novos métodos de ensino, o que, por sua vez, implica novas estruturas organizacionais para seu suporte.

Em relação ao computador, é um facto assumido que, cada vez com mais propriedade, ele se tem vindo a assumir como um precioso auxiliar no processo ensino-aprendizagem. A sua capacidade de comunicação, aliada ao poder de armazenamento, fazem com que possa ser considerado como uma potencial biblioteca ou um perito em qualquer matéria. Ele proporciona ao aluno uma forma de interacção que ultrapassa, em muito, a que é habitual na sala de aula. Por outro lado, o seu uso é muito flexível e pode adaptar-se a todos os estilos individuais de ensino.

Assim, bem enquadrado pedagogicamente, o computador poderá assumir um papel importante não só como instrumento auxiliar de aprendizagem mas também de produção de textos, arquivo de informações

e tratamento de dados, transformando-se num meio de renovação do ensino e passando as aulas a ser verdadeiros centros de criação e investigação.

De acordo com João Ponte (1988) as potencialidades pedagógicas do computador poder ser exploradas a vários níveis: a nível cognitivo, na medida em que estimulam e diversificam a actividade cognitiva do aluno; ao nível afectivo, porque desenvolvem positivamente o auto-conceito dos alunos, ao fazê-los sentirem-se autores do processo de construção do seu próprio conhecimento e, ao nível das relações sociais, porque desenvolvem a cooperação entre alunos.

Num outro contexto, porém, a integração das novas tecnologias tem sido frequentemente associada à substituição dos instrumentos de trabalho tradicionais e muitas são as vezes em que se fala, inclusivamente, da substituição do próprio professor pelo computador. Este tipo de discurso não só contribui para tornar mais forte a resistência à mudança como, além disso, é falso.

É um facto que, ainda hoje, para alguns professores, o computador é apenas sinónimo de medos e de perdas: medo de perder o controlo da situação na sala de aula, medo de perder o papel de fonte privilegiada de conhecimentos, medo de não saber lidar com a máquina; em suma, medo de perder poder numa situação em que era sempre ele a dominar. Por isso, é necessário e urgente, mostrar aos professores o que têm a ganhar com a utilização pedagógica dos computadores. Sem tomarem consciência desses ganhos, será muito difícil levá-los a aceitar esta ou qualquer outra inovação. A este respeito, a Comissão Internacional sobre Educação (UNESCO;1989) salienta que "o desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, antes pelo contrário; mas modifica-o profundamente e constitui para eles uma oportunidade que devem aproveitar."

O computador poderá ser um grande auxiliar na preparação dos nossos alunos e na aquisição de conhecimentos formais, mas o papel decisivo, em todas as áreas, estará confinado ao elemento humano em todas as vertentes em que o mesmo se revela insubstituível. Apesar das enormes possibilidades que oferece, ele nunca poderá apresentar-se como um substituto do professor. Este continuará a estar presente, organizando e coordenando as diversas actividades, sendo visto como um facilitador, um conselheiro, um propiciador de ajuda adicional ou um consultor.

O computador não sabe com quem lida nem quem o utiliza. Por

isso, não pode criar empatia nem laços afectivos tal como acontece com o professor. Assim, este nunca poderá perder a sua importância, ganhando, antes, maior responsabilidade no processo. Tal como refere João Ponte (1992), "um e outro complementam-se e no máximo das suas possibilidades constituirão a equipa pedagógica do futuro."

Hoje, já não restam grandes dúvidas de que a integração do computador na sala de aula pode trazer inúmeras vantagens ao processo de ensino-aprendizagem. Para além de estimular a cooperação professor-aluno e aluno-aluno, desenvolve igualmente a aquisição de conquista, de descoberta e a atitude do aluno face ao erro. Mas é sobretudo no campo da motivação e da aprendizagem de coisas novas que ele se revela verdadeiramente eficaz e inovador.

O computador só poderá ser integrado de forma proveitosa através de uma prática favorável à inovação e quando for encarado como um instrumento de trabalho que enriqueça o contexto de aprendizagem e que possa ser explorado em múltiplos sentidos, tanto por alunos como por professores.

Assim, para que o professor possa desempenhar adequadamente o seu papel, dinamizando actividades pedagógicas com recurso aos meios tecnológicos com interesse educativo, ele deve estar familiarizado com a utilização e aplicação destes meios nos vários estádios de desenvolvimento de cada aluno em particular, e da classe em geral, de modo a conseguir tirar partido das suas potencialidades.

Esta conjuntura torna evidente a necessidade de actualização e formação permanente dos professores, pois a chave de qualquer mudança no sistema educativo está no professor. "Quem, em última análise, decide sobre a maneira como o computador será usado é o professor. ... Por isso, a formação de professores para a utilização educativa dos novos meios informáticos é um dos aspectos mais delicados de todo o processo da sua introdução no sistema de ensino." (Ponte, 1988)

Esta mudança tem de iniciar-se ao nível da formação inicial de professores. Porém, a par de uma formação inicial verdadeiramente promotora de mudanças, é cada vez mais imprescindível uma formação contínua que permita a constante aprendizagem e renovação que a profissão exige. "O professor deve ser concebido como um profissional do ensino - no que diz respeito à sua actividade com os alunos - e como um profissional de aprendizagem - no que se refere à sua própria educação." (Teodoro;1992).

Neste contexto, a formação dos professores não pode, em nosso entender, limitar-se a fornecer informação sobre as novas tecnologias e as suas potencialidades pedagógicas, mas deve, antes de mais, desmistificá-las e levar os professores a interagir com elas. Na generalidade, contudo, a formação dos professores neste domínio é dominada por enfoques tecnológicos que, pela sua natureza, tendem a menosprezar outros de cariz pedagógico, isto é, a formação tecnológica sobrepõe-se à formação pedagógica. Centra-se no domínio das técnicas e dos meios e descura os critérios, princípios e processos necessários a uma verdadeira integração curricular e educativa das NTI.

Em nosso entender, um programa de formação de professores no âmbito dos meios tecnológicos, deve prepará-los para serem utilizadores críticos desses mesmos meios, o que pressupõe o reconhecimento das suas potencialidades e limitações. Só depois de conhecer as potencialidades e limitações de cada um deles é que o professor pode decidir qual é o mais eficaz em cada situação de aprendizagem. Acima de tudo, é necessário que os professores passem a usar os meios tecnológicos nas suas actividades quotidianas, pois, tal como em muitos outros aspectos da vida do dia-a-dia, "é a fazer que se aprende".

Neste contexto, a importância da formação contínua é vista como uma ponte de ligação entre o trabalho e a necessidade de valorização e deve ser concebida de forma a valorizar o computador numa perspectiva pedagógica em detrimento do seu "paradigma tecnológico".

Defendemos, por isso, a integração dos meios tecnológicos no contexto institucional, pois caso isso não aconteça, podemos correr o risco de a sua utilização ser vista apenas numa perspectiva de utilização ocasional e marginal no processo de ensino-aprendizagem, o que pode levar a que as suas potencialidades educativas sejam reduzidas a determinadas disciplinas ou áreas do conhecimento, esquecendo outras onde a sua aplicação pode também ser frutuosa. De igual modo, se podem criar situações de discriminação de um determinado grupo de alunos, pelo simples facto de a sua utilização se circunscrever a determinado tipo de matérias ou a um reduzido número de professores entusiastas nestes domínios.

Em jeito de conclusão diremos que avaliar a repercussão dos efeitos da integração das NTI no sistema educativo é praticamente impossível, pois só a evolução da sociedade nos poderá dar algumas respostas para

as múltiplas questões que hoje se nos levantam. Resta-nos, por isso, tomar uma atitude de reflexão permanente e de adequação consciente à realidade circundante e ter em atenção que:

- A Escola tem de repensar os programas de estudos, os métodos pedagógicos, a organização do ensino e o desenvolvimento de actividades, já que não pode continuar a ser a instituição de transmissão e aquisição de conhecimentos, ignorando a dinâmica que se verifica na sociedade envolvente.

- É necessário definir quais as funções e o papel do professor no novo contexto social e cultural, desenvolvido em consequência da introdução das NTI no ensino.

- A integração das NTI no sistema educativo não se resume apenas a uma questão tecnológica mas também, e sobretudo, a uma questão pedagógica.

- É necessário saber utilizar as NTI no ensino, mas é também importante saber o porquê e o quando da sua utilização.

- É necessário reconhecer na formação inicial e contínua dos professores o papel decisivo que ela desempenha na actualização de conhecimentos para tentarmos fazer face à constante mutação, característica da sociedade actual.

- É necessário termos consciência de que a utilização das NTI no processo de ensino-aprendizagem deve efectivar-se através de um processo coerente e sistemático e não através de experiências isoladas e fortuitas, fruto do acaso ou da improvisação.

Progression ou régression dans la compétence et la performance morphosyntaxiques en FLE chez les étudiants de l'enseignement supérieur

Belmiro Rego
E.S.E. Viseu

Introduction

Lors de recherches concernant l'analyse des productions erronées des étudiants de français langue étrangère dans l'enseignement supérieur au Portugal, nous avons remarqué que les erreurs se maintenaient souvent au long des différentes années d'apprentissage. L'objectif de cette recherche est de reprendre les données dont nous disposons grâce aux recherches concernant l'analyse des productions erronées des étudiants de FLE et de les re-analyser pour vérifier s'il y a ou non progression dans la compétence et la performance morphosyntaxiques de ces apprenants.

Démarche méthodologique concernant la recherche

L'expérimentation s'est réalisée avec les étudiants de l'Université d'Aveiro et de l'École Supérieure d'Éducation de l'Institut Polytechnique de Viseu de première, deuxième, troisième et quatrième années de la «licenciatura» en portugais/français. Les sujets ont entre 7 et 12 ans d'apprentissage de la langue française et sont de futurs enseignants de français langue étrangère. Pour éviter l'effet de certaines variables liées aux enseignants, aux méthodes et aux programmes, nous avons travaillé avec des apprenants de deux établissements d'enseignement supérieur différents. L'expérience a donc été menée à l'Institut Polytechnique de Viseu et à l'Université d'Aveiro (Tableau I).

Durant l'enquête, les sujets ont analysé des énoncés qui leur ont été présentés et ils ont indiqué, pour chacun de ceux-ci, leur caractère correct ou incorrect tout en mentionnant à chaque fois la règle qui conduit à la rédaction de la graphie correcte. Dans le cas d'une élaboration erronée, ils devaient en outre rédiger l'énoncé correctement. Après le dépouillement des résultats de cette première enquête, certains apprenants ont été conviés à participer à des entretiens individuels, cela afin d'appréhender le processus et les règles utilisés par chaque étudiant via la verbalisation de ses représentations et de son interlangue.

Pour cette enquête, nous allons nous focaliser sur les écarts produits dans les classes des adjectifs qualificatifs, des déterminants articles et des pronoms personnels.

Tableau I: Répartition de l'échantillon de sujets

Année	Institut Polytechnique de Viseu	Université d'Aveiro
1	25	32
2	19	26
3	22	46
4	23	57
sous-total	**89**	**161**
total	**250**	

Pour atteindre ces objectifs, nous avons adapté un texte dans lequel nous avons introduit cent cinquante énoncés à analyser se rapportant aux classes grammaticales mentionnées ci-dessus. Tous les étudiants ont dû analyser le même texte, indépendamment de l'année dans laquelle ils étaient inscrits (de la première à la quatrième) et de l'institution (Université d'Aveiro ou Institut Polytechnique de Viseu). Cette démarche nous permettra de vérifier **s'il y a une évolution du type d'erreur et des représentations au niveau des différentes années de scolarité.** Cette vérification ne vise pas à comparer la progression d'apprentissage des étudiants dans les différentes années car ceux-ci ne sont pas les mêmes, mais a plutôt **comme objectif de vérifier si les représentations se maintiennent ou si elles changent**. Tout ceci est réalisé dans le but d'une recherche plus exhaustive des représentations et une préparation plus fine des remédiations. Nous pourrons aussi soulever des hypothèses quant aux variations au niveau des erreurs dans les deux institutions.

Elaboration du corpus

1- chaque sujet doit, pour les 150 énoncés qui sont soumis à son appréciation, indiquer si chaque énoncé est correct, incorrect ou s'il ne sait pas, ceci dans une case placée sous chaque partie de l'énoncé apparaissant en caractères gras (150 appréciations x 250 sujets = 37 500 réponses);

2- chaque sujet doit aussi réécrire correctement la partie de l'énoncé qu'il considère déviante et ceci sous chaque énoncé erroné;

3- finalement, chaque sujet aura à expliciter la règle qui devrait être utilisée pour écrire correctement la partie des énoncés qui sont en caractères gras.

Vu les dimensions du corpus (rien que pour le premier niveau, nous avons 150 appréciations x 250 sujets = 37 500 réponses), nous avons construit une base de données qui nous a permis d'organiser les réponses et de les analyser.

Analyses des données concernant les déterminants articles

Des analyses relatives aux déterminants articles se dégagent les conclusions suivantes (Graphique 2):

- les pourcentages les plus élevés au niveau des appréciations et des corrections erronées se situent dans les énoncés dans lesquels interviennent les formes « des/de/d' » du déterminant article. L'apprenant a tendance à appliquer la règle générale au lieu d'appliquer les règles spécifiques à chaque situation particulière. L'enseignant devra donc mettre l'accent et insister davantage sur les diverses règles à appliquer avec ces formes;

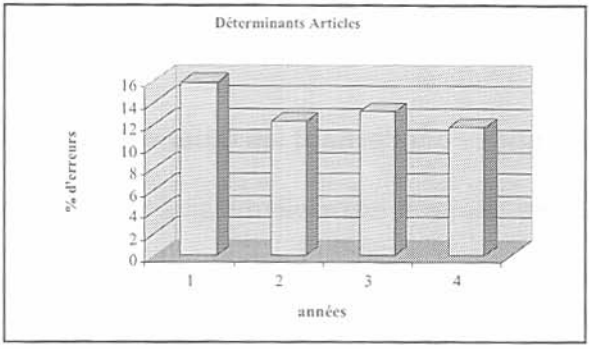
- une autre zone de difficulté détectée, celle de l'accord en genre du déterminant article, n'est pas due au déterminant en lui-même mais au fait que l'apprenant ne maîtrise pas bien le genre du nom que le déterminant accompagne. Ce ne serait pas un problème directement lié aux déterminants et à la syntaxe mais aux noms et au lexique;

- contrairement à ce qui serait attendu, une tendance à l'amélioration progressive au fur et à mesure de la progression dans les études (passage de première année en deuxième, de deuxième en troisième et de troisième en quatrième année), cette tendance n'est pas très significative (Graphique 1). Il semblerait que les représentations des apprenants concernant cette classe grammaticale se soient figées depuis un certain temps et qu'elles ne soient pas l'objet de travail et de progrès ni de la part des étudiants ni de la part des enseignants. Cet état des faits est peut-être dû à la certitude que ces notions ont été enseignées il y a de nombreuses années et qu'elles sont acquises.

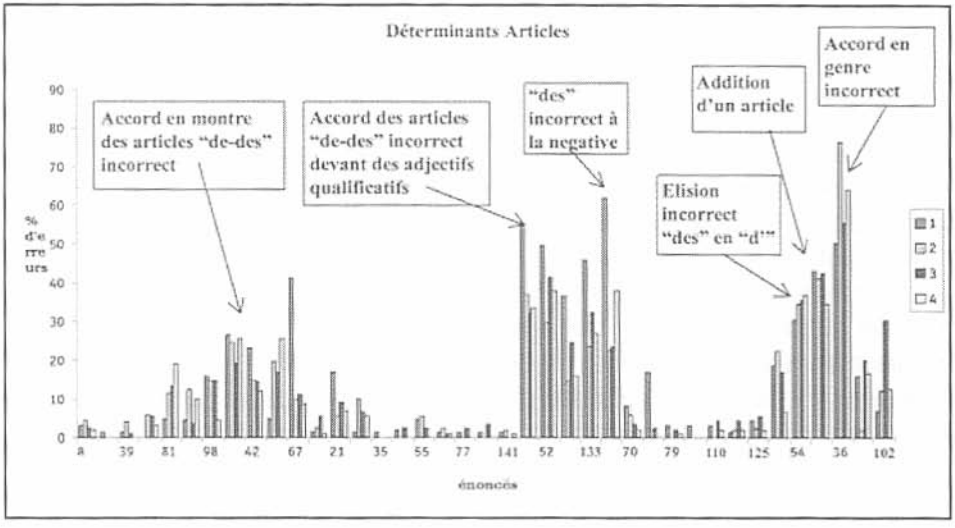
- une dernière constatation à propos des déterminants articles est que, dans la majorité des cas, le pourcentage de réussite est supérieur chez les étudiants de l'UA que chez ceux de l'IPV. Néanmoins, cette

supériorité ne serait pas due à une progression plus forte dans les résultats positifs à l'UA qu'à l'IPV mais au fait que les étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur sont soumis à une plus grande sélection lors de leur entrée à l'université qu'à polytechnique.

Graphique 1: Pourcentage d'erreurs en ce qui concerne les déterminants articles pour les quatre premières années



Graphique 2: Principales difficultés concernant les déterminants articles.

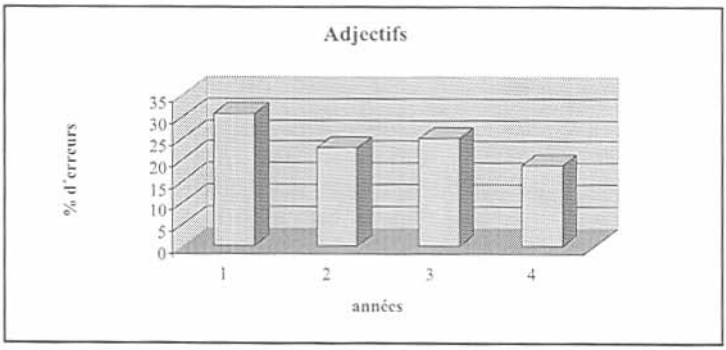


Analyses des données concernant les adjectifs qualificatifs

Des analyses concernant les adjectifs qualificatifs se dégagent divers aspects:

- les règles générales sont appliquées de façon normale ce qui entraîne des pourcentages d'erreur peu élevés. Néanmoins, l'accord de certains adjectifs pose des problèmes (Graphiques 4 et 5). C'est par exemple le cas de « inférieur », « bleu », « médiéval » et « meilleur ». Nous pensons que la plupart de ces difficultés sont essentiellement dues au fait que les apprenants hésitent sur le genre du substantif avec lequel ils doivent accorder l'adjectif.
- les grandes difficultés inhérentes aux accords des adjectifs qualificatifs se situent essentiellement au niveau de règles particulières comme pour:
- le nombre avec «al/aux»; «loyal/loyaux», «génial/géniaux»;
- les adjectifs de couleurs;
- les mots composés;
- quelques formes d'accord en genre: «bref/brève», «fier/fière» et «aigu/aiguë»;
- les confusions entre les formes de l'adjectif et du substantif, exemple: «public/publique».
- la progression est vérifiable surtout au passage en deuxième année puis nous pouvons contater une stabilité au niveau des erreurs (Graphique 3).

Graphique 3: Pourcentage d'erreurs en ce qui concerne les adjectifs qualificatifs pour les quatre premières années

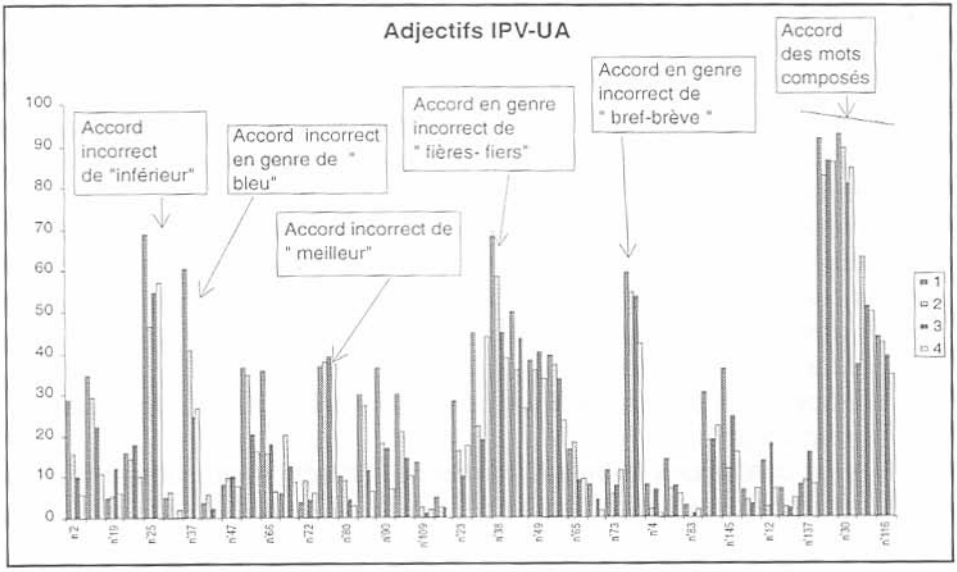


Analyses des données concernant les pronoms personnels

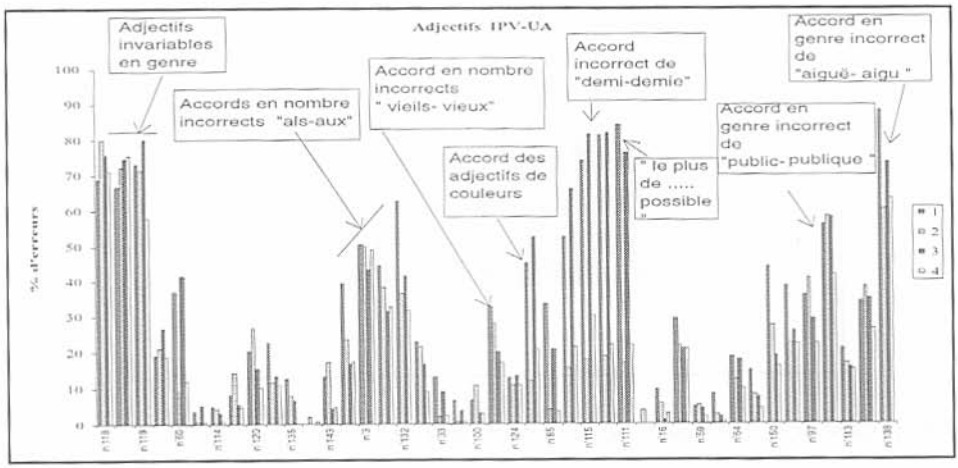
L'analyse des résultats associés aux pronoms personnels permet diverses constatations (Graphique 7):

- les formes des troisièmes personnes du singulier et du pluriel sont les zones de plus hauts pourcentages d'erreur;

Graphique 4: Principales difficultés concernant les adjectifs qualificatifs.

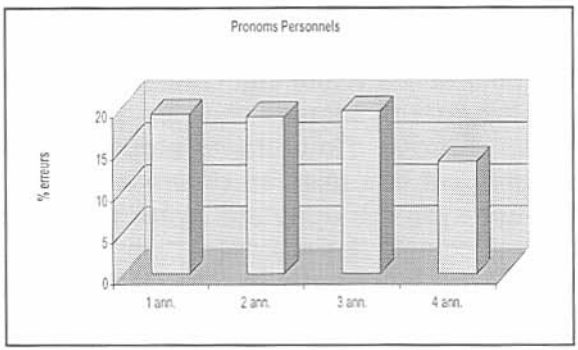


Graphique 5: Principales difficultés concernant les adjectifs qualificatifs

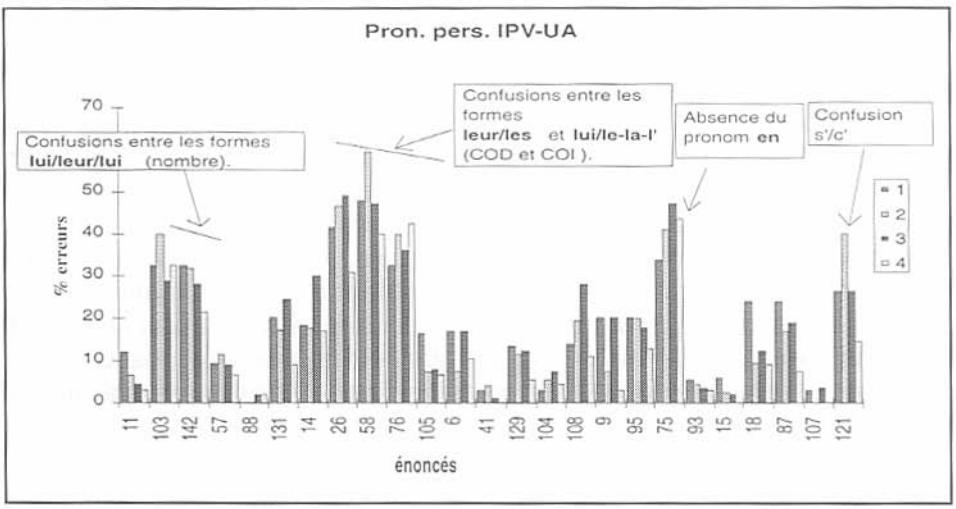


- parmi les formes des troisièmes personnes, les plus impliquées sont « lui », « leur », « le », « la », « l' », « les » et « se ». Les causes résident soit dans des confusions en nombre, soit des confusions en ce qui concerne les fonctions syntaxiques, soit encore des confusions avec

Graphique 6: Pourcentage d'erreurs en ce qui concerne les pronoms personnels pour les quatre premières années



Graphique 7: Principales difficultés concernant les pronoms personnels.



d'autres pronoms comme c'est le cas pour le démonstratif « ce ». Il faudra donc insister plus sur les règles et les applications se rapportant à ces formes.

- la progression n'est appréciable qu'en quatrième année (Graphique 6).

Conclusion

Étant donné qu'il s'agit d'erreurs qui sont dues à des représentations de règles erronées qui se sont figées, fossilisées à l'intérieur de la

grammaire de chaque apprenant, nous pensons qu'un travail de remédiation doit être réalisé de façon individualisée et en utilisant des stratégies cognitives et métacognitives. La remédiation médiatisée par ordinateur (RMO) peut être une alternative valable car c'est l'un des moyens les plus efficaces pour faire évoluer ces conceptions et réduire ainsi de façon significative les erreurs ancrées chez les apprenants lusophones. En effet, ce média dispose d'importants atouts spécifiques comme l'individualisation qui peut être mise en œuvre à travers un haut degré d'interactivité et un système adaptatif ayant pour base un modèle cognitiviste qui tienne compte des représentations de chaque apprenant. Ce dispositif de RMO doit fonctionner comme un déclencheur, un moteur à penser permettant des activités cognitives et métalinguistiques à partir de la grammaire de chaque apprenant. Pour cela, nous devons développer une ingénierie didactique permettant de trouver la meilleure ergonomie cognitive afin de déstructurer les représentations erronées et restructurer des conceptions plus adéquates.

Nous pensons que des recherches s'imposent sur l'enseignement de la morphosyntaxe, sur les méthodologies employées et sur l'évaluation des compétences morphosyntaxiques chez les étudiants de langues et futurs enseignants de ces mêmes langues de façon à éviter que ceux-ci arrivent à la fin de leurs études supérieures et de leur formation ne sachant pas identifier un antécédent ou indiquer sa fonction syntaxique. Parallèlement à l'évaluation de la compétence communicative, nous pensons que pour les futurs enseignants de langue, il est aussi important d'évaluer leur compétence linguistique. Nous considérons que les professeurs de langue doivent non seulement parler correctement la langue qu'ils enseignent mais aussi être en mesure de corriger les productions des élèves et de pouvoir leur expliquer les erreurs et le fonctionnement de la langue.

Bibliographie:

REGO, Belmiro (1997) *Analyse d'éléments de la grammaire de l'apprenant lusophone étudiant le FLE et essai de remédiation médiatisée par ordinateur* , Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Belgique.

TOWARDS AN ESP SYLLABUS - FINDING OUT WHAT JOURNALISTS REALLY WANT

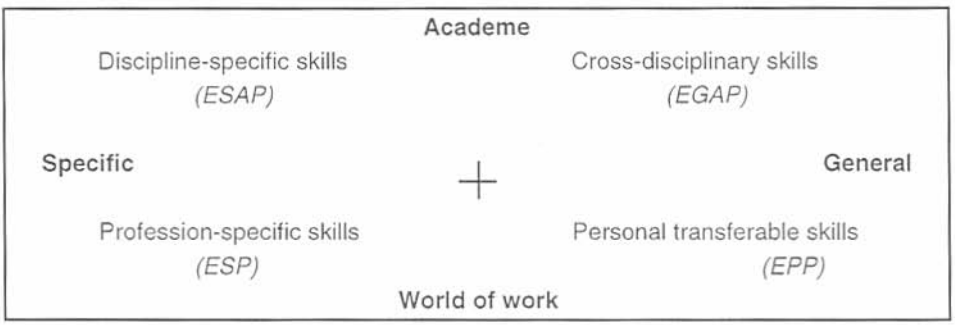
DIANA SILVER[1]
Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra

Summary

This paper will present briefly some of the processes involved in designing syllabuses for the two-year English element in the Journalism degree at Coimbra, and what we are doing to get feedback, change and renew the course in an ongoing way. The Journalism course is nearly 5 years old, and its first students, presently graduating or completing *estágios*, are now able to provide us with data from target professional contexts. The paper touches on the relevance of needs analysis to course planning and on the problems of establishing a target discourse community, and compares our initial needs analysis with current data from graduating students.

Target discourse communities

In many countries, economic pressures are increasingly leading to demands for a higher education relevant to the world of work. Barnett (1994), below, shows this dichotomy work/academe as just one pull on the curriculum, the other being general *versus* specific. Between the main axes, 'discipline-specific' skills are those most usually taught in universities, 'profession-specific' skills may be taught on vocational courses, 'cross-disciplinary' are broad academic skills such as literature searching, and 'personal transfer' are skills in areas such as communication, group work, organisation and IT.



[1]With the collaboration of Andrew Packett

I have added (in italics) to Barnett's chart the English-teaching abbreviations which seem to correspond to the skills: English for Specific and for General Academic Purposes (ESAP, EGAP), and English for Specific and for Professional (or occupational) Purposes (ESP, EPP). The chart summarises the sorts of decisions that have to be made by course planners, and raises several questions, such as the following: if, as in our case, a course draws on an analysis of the target situation (the work of the journalist in Portugal), is there a danger that we are identifying a target discourse community too early, when who we are dealing with in the classroom are *not* journalists but (mainly) first or second year undergraduates? Are we being pulled too far towards the bottom left of the chart, to the neglect of the current academic situation? Such a tension may underlie most university ESP courses, and I shall mention it again later.

A related tension is to be found in the materials we use in the journalism course. On the one hand, there is the practical training manual tradition, typified by the Focal Press series, such as Harris & Spark (1993), and on the other the more reflective discourse of the media theorists. Keeble (1998), in a book chosen as a text for our second year, points out this gulf, aiming to pitch his text somewhere in the middle.

Background

Such problems were in fact evident from the inception of the degree course. The *Faculdade de Letras* at Coimbra has no other vocationally-oriented first degree, and the only vocational element in most courses is Pedagogy. There are still those who see no place for such a cuckoo in the academic nest, an interloper ever clamouring for more resources as technology develops. The course has survived, however, and even prospered, judging from the large number of high-quality applicants. What kind of a degree course is it?

As outlined by Mário Mesquita (1994), there are two main kinds of university courses in 'social communication' in Portugal:

i) those structured around '*a problemática comunicacional*', with curricula aiming to answer the question 'what is human communication?'

ii) those aiming to provide a humanistic education deemed suitable for media professionals.

While both approaches share an interest in sociology and in media technology, Mesquita considers the former to be a relatively new interdis-

ciplinary area which emphasises linguistics, semiology and philosophy, while the second is a rather more traditional academic approach, focusing on modern history and on Portuguese language and culture; it is this latter approach which more closely corresponds to the Coimbra *licenciatura*.

The table below shows the subjects studied in the first two years of the four-year degree. All students must study two languages for two years each. The languages are listed in order of popularity, English being chosen in 1997 by about 60 students, nearly three times as many as German. Of those choosing English, most opt to take it in the first two years, though there is a sizeable minority (about 17% on average) who take it in years 3 and 4. Such figures are perhaps generally to be expected, but it may be worth mentioning two aspects of English in news contexts which may influence both students' choices and their needs, namely the important role of English historically in developing news paradigms (Bell, 1996), and the hegemony of English in the rapid globalisation of the media industry (to be seen in global news agencies as well as in the empires of Murdoch and Turner) (Graddol, 1997). We may note here that both of these aspects seem to point to the need for the "reflective, critical approach" to media texts mentioned by Keeble (1998).

SYLLABUS:

1st YEAR	2nd YEAR
Contemporary History	Portuguese History
Political Geography	Portuguese Language: Writing
Economics	Semiotics
General Sociology	Sociology of Communication
History of the Media	Audio-Visual Communication
Introduction to Media Studies	A Foreign Language (year 2)
Tipologia do Texto	
A Foreign Language (year 1)	

Foreign Languages

English
German
French
Spanish
Russian
Italian

While considering the institutional background, it is worth mentioning a few of the constraints it imposes and the opportunities it offers to the course designer. This is a necessary part of needs analysis, and although Munby (1978) originally relegated it to late in the process, it is sensible to include consideration of these 'local' features (Holliday, 1984) at an early stage.

i) As mentioned above, students from the first two years of the degree are sharing English classes with third- and fourth-year students. The former will sometimes be doing things in the English class (analysing audience, for example) that they are barely familiar with in Portuguese, while the latter are under more, or different, pressure, and are also doing a great deal more writing in their native language. The needs of the two groups are different, but must be catered for together.

ii) Entry level is extremely varied: there is no requirement that students have any particular grade, or any qualification at all, in the foreign language.

iii) Acoustics: it is difficult to teach a media-based course, involving a great deal of listening, viewing and speaking, in rooms amply equipped with ancient echoes or with modern traffic noise.

Needs Analysis: preconceptions and realities

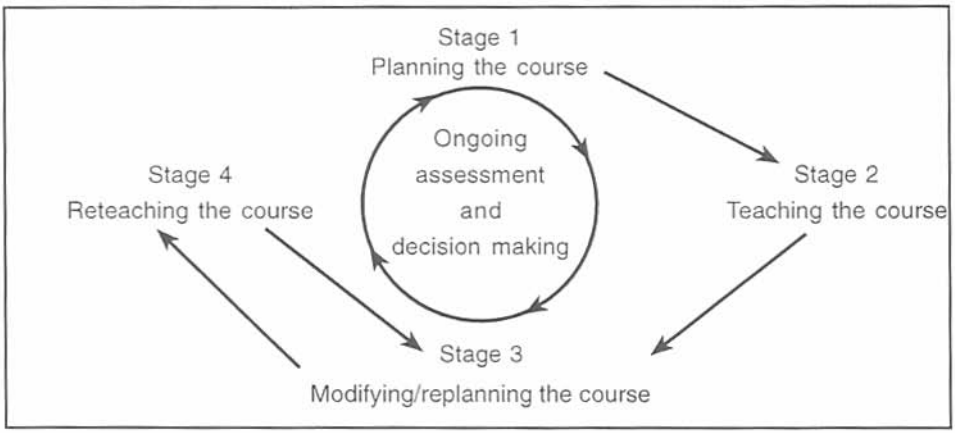
When, about five years ago, I was faced with the task of designing an English course for the degree, my first task was obviously to analyse needs, but about Needs Analysis I had certain preconceptions, three of which I shall outline now.

1. 'Needs Analysis is a daunting task, for experts only'.

This attitude may be an unfortunate reaction to Munby's (1978) fearsome Communicative Needs Processor, a sophisticated, lengthy battery of inventories to gather information on communication in the target situation, and now a totem ritualistically set up, bowed to and knocked off its pedestal in Masters' courses around the globe. Such a 'technical fix' approach, carried out *by* specialist course planners *for* the teachers who eventually teach the resulting course, while undoubtedly impressive, has, as West (1994) points out, the consequence of "setting needs in stone", and of being little understood by teachers, by institutions, and last and decidedly least as far as Munby seems concerned, by the learners themselves whose needs it

is supposed to discover. It relies on what Berwick (1989) calls a "positivistic faith" in the power of technology to gain new knowledge for us, some better, 'higher', more 'expert' knowledge than we can gain from our informed experience as 'reflective professionals'.

In contrast to this, the kind of needs analysis we have been using here is that described by Berwick as "shaped by the local working environment and common-sense thinking of practising teachers about their work". According to this model, needs are not "*out there*", "waiting to be counted with the latest innovations of educational technology", but instead are shaped by our own perceptions of what is educationally worthwhile. What is involved is more than just prior analysis, but the yearly, weekly, daily and hourly decisions about what to choose, omit and develop - and *all* teachers have experience of this. Course planning of this kind has been summarised by Graves (1996) in the diagram below.



2. 'Needs analysis identifies the language used by target situation professionals, and these language items, taught to students, will necessarily satisfy their needs and lead to proficiency'.

This folly is clearly related to the long-discredited 'English for Motor Mechanics' model, in which discrete items of specialised language are identified and taught; the misconceptions here are on the nature of 'special language', but also, and particularly relevant for our purposes here, on the nature of needs analysis. While target situation analysis (the study of the uses of the foreign language in appropriate professional situations) is certainly important, it must be combined with present situation analysis

(evaluation of the strengths and weaknesses of students at the beginning of their course), and with means analysis (assessment of institutional opportunities and constraints, as mentioned earlier).

But these are still insufficient: what is missing is something harder to label, involving a consideration of students as more than just a collection of lacks, empty vessels which we, latter-day Gradgrinds and McChoakumchilds, will fill to the target level with bits of 'English For'...motor mechanics, hairdressers, journalists, etc., and will then send into the world to pour forth their accumulated language upon anyone in their professional way. Seeing students as lacks, by the way, is likely to accompany a transmission-oriented pedagogy, which is perhaps still too prevalent in Portuguese educational culture.

In fact we must consider what (and whose) needs we are analysing: are these, in Widdowson's (1990) terms, goal-oriented, leading to proficiency, or process-oriented, leading to achievement? In motivational terms, are we and our students thinking about long-term purposes, calling for investment of knowledge (Widdowson), or here-and-now interest in the task? (Van Lier, 1996). Our view is to see needs analysis as dynamic and learner-centred, in that it is responsive, is not only done at the beginning of the course, and provides feedback leading to ongoing course modification, as in the Graves diagram above. We are trying to see students *as* students, who we have to work with *now*, with language needs and problems *during* their degree course and not just after it.

3. 'Needs Analysis is done by means of questionnaires'.

Indeed this is the most popular method, and one which I used, but it has disadvantages. Brindley (1989) calls it a closed or 'category-dependent' method: the categories are determined in advance, often without opportunities for respondents to select, shape or interact with the questionnaire designer's selection. It is the designer who calls the tune - and the results may be rather off key as a result.

I give as an example my own initial target situation analysis questionnaire from the original course planning stage, which was handed or sent to a selection of Portuguese media professionals.

Exmo Sr/Sra,

Estou a desenvolver um curso de Inglês para estudantes portugueses que desejam seguir carreira no jornalismo. Para este fim agradecia que completasse o questionário junto, que tem por fim analisar as necessidades específicas de alunos interessados num curso semelhante. Junto um sobrescrito para o envio do questionário.

QUESTIONÁRIO

Nome:.....

Posiçao:.....

No seu trabalho profissional durante os ultimas doze meses, quantas vezes utilizou a lingua inglesa nas seguintes actividades? Escolha um número para cada frase e coloque--o ao lado.

1. Raramente ou nunca
2. As vezes
3. Frequentemente.

1. Na leitura de jornais _____
2. Na leitura de revistas ou de material informativo _____
3. Na leitura de livros _____
4. Para ouvir notícias na radio ____
5. Para ouvir notícias na TV ____
6. Para ouvir programas documentários na TV ____
7. Para tomar parte nas conferências ____
8. Para falar com colegas estrangeiros ____
9. Na utilização do telefone ____
10. Para fazer entrevistas ____
11. Para escrever e responder a cartas ____
12. Na utilização da maquina de fax ____
13. Para tomar notas ____
14. Para escrever notícias ____
15. Se houver outras actividades para as quais ache que o conhecimento de Inglês seria util, por favor, indique-as no espaço em baixo.

.....
.....
.....
.....

Agradeço atenciosamente a sua colaboração.

Seen from a 'closed/open' perspective, the above seems largely closed, although there is some space for additional comments. It now seems to me to beg several questions, as well as inevitably leaving us in continued ignorance about *students'* needs.

To analyse the 'present situation' of students needs/wants, a questionnaire (given below) is used in the first or second class of the first year. Students interview their partners and fill in their answers, thus enabling the teacher to get a first impression of students' spoken English (especially question-formation), as well as data from the students themselves on their language learning experiences and wants.

JOURNALISM: ENGLISH 1. 199..... CLASS .....
Name:..... Date of birth:.....
Place of birth:..... Resident in:.....
Year in Journalism course - 1st, 2nd or 3rd: .....
Years of English:.....
Learnt English at:.....
Other languages (B - basic, M - moderate, F - fluent):.....
.....
Other language(s) studied / considered in Journalism course:.....
Work experience:.....
.....
Use of English (social/professional) - details:.....
.....
.....
Journalistic interests:.....
Needs in English learning:.....
.....
.....
Leisure interests:.....
.....
Other information:.....
.....

Questionnaires *elicit* information from respondents; another method is to actually *observe* the use of English in target situations. This is perhaps the ideal, but obviously difficult to set up. Somewhere between the

closed rigidity of the questionnaire and the perhaps impractical openness of observation is the more or less guided, or structured, interview. Here, questions are still used, but as scaffolding to support the one-to-one interaction; there is an opportunity for real contact, and information beyond the reach of pre-set categories may usefully emerge. Some of the questions I have used in interviews with journalists who are also students on the course are listed below.

Target Situation, Guided Interview: Some questions.

STUDENTS /COURSE

* How many students, do you estimate, have had some experience as journalists?
* What kind of experience will this have been?
* Are incoming students generally well-prepared for the first year?

JOBS /TRAINEESHIPS

* What are the job prospects for our graduates?
* What kind of in-course traineeships will students have?
* What are the prospects for student or trainee exchanges with foreign countries?

ENGLISH IN JOURNALISM

* Have you needed English for work activities, other than those in the questionnaire?
* Are there any particular situations when you need to use English?
* What particular jobs are most likely to need a good knowledge of English?

Having thus dispensed with a few notorious fallacies, and seen some methods of doing needs analysis, here are some of the results obtained by these methods.

Results

Tabulated below are results from the initial target situation questionnaire sent to practising journalists: the questions have given us target needs expressed in terms of broad skills or activities. It can be seen that receptive skills predominate; English audio-visual media are more used than print, but magazines are read slightly more than newspapers. None of the twelve respondents had done any journalistic writing in English. Talking to foreign colleagues was a significant activity, and interviewing and note-taking were done 'occasionally' by over half of respondents.

Target Situation questionnaires: analysis of journalists' responses
Frequency of activity in previous 12 months. (N=12)

Activity	No. of respondents indicating choices below: often (x2)	sometimes (x1)	never (x0)	Total (x2/1/0)
listening to/watching TV news	12	0	0	24
reading magazines etc	7	5	0	19
reading newspaper	6	6	0	8
talking with foreign colleagues	5	7	0	17
listening to radio news	5	7	0	17
watching documentaries	5	5	2	15
using the telephone	2	8	2	12
writing & answering letters	0	10	2	10
sending faxes	0	10	2	10
reading books	2	5	5	9
interviewing	0	7	5	7
taking notes	0	7	5	7
participating in conferences	0	4	8	4
writing news articles/reports	0	0	12	0

The present situation questionnaire, administered in class by students to their partners, elicited information on interim or process needs, which they have expressed in traditional grammatical or macro-skill terms.

Present situation questionnaire: analysis of students' responses

20 students - item x no. of students.		Average
Ages:	18 x 14 19 x 1 21 x 2 22 x 1 23 x 1 32 x 1	19.5
Years of English:	3 x 1 5 x 2 6 x 2 7 x 9 8 x 5 9 x 1	6.85
Learnt English at:	school only x19 school + lang. school x1	
Work experience:	none x 13; radio reporter x 2; newspaper office x 1 various non-journalism (bar, warehouse, library) x 4	
Use of English:	foreign friends x 3; tourist info. x 2; holidays x 2; Internet x 2 bar work x 1; singing/songwriting x 1; student exchange x 1	
Journalistic interests:	TV x 3; press x 3; radio, ecology, sports, law, music, photojournalism, :- 1 each	
English needs:	grammar x 5; vocabulary x 3; speaking x 3; pronunciation x 2; verb tenses x 2	

It can be seen that the great majority were recent school-leavers, 65% having no work experience, so their knowledge of journalism would be no greater than the teacher's or a layperson's. This implies the need for a range of materials to help broaden their global knowledge, and it also suggests, as mentioned earlier, that we may be asking students to carry out media-related tasks in English that they will only just be learning to do in their own language. 60% of students had used English outside the classroom, mainly for social or creative purposes.75% had had six or more years of English, suggesting a knowledge of basic grammar and some familiarity with reading in school. Accuracy, however, especially in spoken language, could be a problem, and students themselves may have recognised this when entering 'grammar' and 'verb tenses' (35% of respondents) and 'speaking' and 'pronunciation' (25%) as their learning needs

Using this initial data, what decisions were made about the nature of the course, and why?

Goal setting

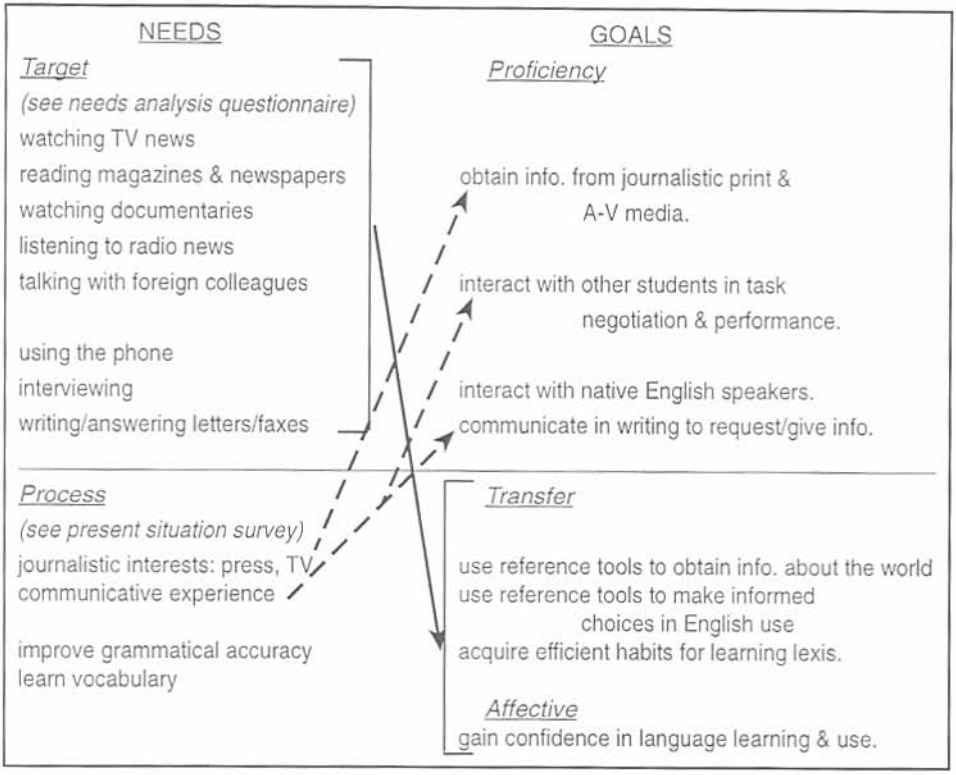
Stern (1992) has identified four types of goals and objectives:

proficiency (general competencies & behaviours to be practised during & shown after the course)
cognitive ('mastery of linguistic knowledge')
affective (gaining confidence in one's learning)
transfer (mastery of learning skills transferable to future independent study or work)

The goals defined for the English course, in relation to the needs already identified, are shown in the table below.

(Ver Quadro na página seguinte)

Reading this table horizontally, the solid lines define types of need and corresponding goals. But the diagonal lines also indicate that all needs (bracketed together) based on target tasks will also be satisfied by pursuing the bracketed transfer and affective goals (for example, the target need to read newspapers leads to the formulation of a goal of using dictionaries



and reference tools). Similarly, process concerns shown in the present situation student questionnaire feed into proficiency goals (for example, students' interest in and experience of talking to foreign visitors contributes to the goal of interactive oral communication).

From the needs and goals a more student-focused list of Aims was produced, to be given to students with course materials at the beginning of the academic year. This is reproduced below.

AIMS OF THE COURSE

By the end of the year you should be able to use English to:-

1.— read periodical articles rapidly to find specific information and to get an overall impression of the content, using headlines to help you

2. — read and understand articles in some detail

3. — recognise some different kinds of English-language journalism*]*

4.— listen to radio and TV news items and interviews, both for general impression and

---

for specific information

5. — participate in discussions

6. — conduct an interview with an English speaker, using clear and accurate language

7. — write a short business-type letter

8. — take notes from a variety of oral and written material

9. — use a learners' dictionary efficiently

10. — keep a record of new vocabulary and use a variety of techniques to learn new words

11. — find your way around local libraries and use them to find information

Is there anything else you want to do in English?

.....

.....

All the aims are examples of terminal behaviour, expressed in product-oriented terms, since it is felt that at this initial stage in their university careers it is important to give students a clear idea of where they are going, stressing *performance* rather than passive acquisition of knowledge. The same aims could however be expressed in a more process-oriented, developmental way, useful for checking progress during the year, and this list of Interim Objectives is shown below.

Interim objectives (numbers of respective Aims in brackets)

During the course of the year students should:

1- gain confidence and skill in reading articles rapidly (*1*)

2- get information from print and audiovisual news media with increasing efficiency (*2,4,8*)

3- read British newspapers with increasing awareness of genre variations (*3*)

4- learn to plan and discuss work with colleagues in English (*5*)

5- build confidence and skill in speaking English (*5, 6*)

6- gain confidence in discovering and using reference sources (*9, 11*)

7- develop independent learning strategies for dealing with new vocabulary (*10*)

8- take responsibility for organising their work and meeting deadlines

9- develop positive attitudes to independent work in English

We have thus used our analysis of Needs to formulate Goals, Aims and finally Objectives. In a paper of this length it would be impossible to deal satisfactorily with the details of the course which was developed on this foundation: what I shall do now is to return to needs analysis, mentioning how we are continuing the process in order to update our course.

Feedback

Graves's cycle, seen earlier in this paper, shows us that needs analysis is not done once and for all. Accordingly, we are gathering data from our new graduates and *estagiários* on their English use. In view of what I have said about methodology, we are not relying on questionnaires, but on guided (structured) interviews. So far we have spoken to seven of our former students, with more soon to come, and points of interest arising seem to be as follows:

> *Audio-visual media:* there should be continued emphasis on this. Several students are now working in radio and TV.
> *Interviews:* in both years of English, a major project is for students to plan, carry out, record, write about and critically reflect on an interview with a (not necessarily native) English-speaker: this has generally been a popular activity. We can also now see its immediate usefulness, since some ex-students have already had to interview foreigners in English.
> *Agency reports:* this is a genre which we had not picked up on, nor collected in questionnaires, but it has come up repeatedly in feedback interviews - a significant activity for Portuguese journalists is reading and adapting reports from news agencies.
> *Translating:* in view of the above point, we need to look at whether, and how, to include elements of translation in our course.

Directions for the future

I can see no necessary conflict between the "more critical, reflective approach" mentioned by Keeble (1998) and the target professional competencies identified so far. The link beween the two is perhaps indicated by Fairclough's (1995) notion of 'discourse practice': "the ways in which texts are produced by media workers in media institutions".

Our needs analysis methodology so far has consisted of broad-brush techniques for identifying skills, activities and text-types. If we need to know more about 'discourse practice', there may be a need for a more ethnographic approach to our target level, involving more detailed samples of the English used by and between journalists: not just the language they produce in the media, but what they use 'behind the scenes'. It may be difficult to get behind these scenes, but at least now our graduates are giving us samples of the written texts, such as agency material, that they are actually working with. We look forward to further collaboration with them in the future.

Bibliography

Barnett R, *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society.* London: Society for Research into Higher Education, 1994

Bell A, " Text, time and technology in news English", in S Goodman & D Graddol (eds), *Redesigning English,* London: Routledge, 1996

Berwick R, "Needs assessment in language programming: from theory to practice", in R Johnson (ed), 1989

Brindley G, "The role of needs analysis in adult ESL programme design", in R Johnson (ed), 1989

Fairclough N, *Media Discourse.* London: Edward Arnold, 1995

Graddol D, *The Future of English?* London: The British Council, 1997

Graves K, *Teachers as Course Developers.* Cambridge: Cambridge University Press,1996

Harris G & Spark D, *Practical Newspaper Reporting.* London: Focal Press, 1993

Holliday A, "Research into classroom culture as necessary input into syllabus design", in J Swales and H Mustafa (eds), *English for Specific Purposes in the Arab World,* Aston: University of Aston, 1984

Johnson R (ed), *The Second Language Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989

Keeble R, *The Newspapers Handbook.* 2nd ed. London: Routledge, 1998

Mesquita M, " A educação para o jornalismo - uma perspectiva sobre Portugal", *INTERCOM, Revista Brasileira de Comunicação,* vol. XVII, n.º 2. São Paulo, 1994, p.75-97

Munby J, *Communicative Syllabus Design.* Cambridge: Cambridge University Press, 1978

Stern H, *Issues and Options in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1992

Van Lier L, *Interaction in the Language Curriclum: Awareness, Autonomy and Authenticity.* London: Longman, 1996

West R, "Needs analysis in language teaching", *Language Teaching,* vol. 27, n.º 1, Cambridge, 1994, p.1-19

Widdowson H, *Aspects of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1990.