



MARIA ELLISON  
MARTA PAZOS ANIDO  
PILAR NICOLÁS MARTÍNEZ  
SÓNIA VALENTE RODRIGUES  
ORGs.

# AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTAS DIDÁTICAS E CASOS EM ESTUDO

 plur-e-dita

## AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTAS DIDÁTICAS E CASOS EM ESTUDO

Do processo de ensino-aprendizagem emerge uma extraordinária diversidade de questões teórico-práticas que interpelam todas as pessoas ligadas, direta ou indiretamente, à educação, atuando não só a um nível global, na definição de diretrizes programáticas e orientações metodológicas oficiais, mas também ao nível concreto da aula. Neste âmbito, cabe-nos, enquanto professores, refletir sobre aquilo que constitui a base de uma prática pedagogicamente fundamentada: a quem, o quê, onde, quando, como, com quem, porquê e para que ensinamos? Por isso, cada situação de ensino-aprendizagem constitui um desafio para um contínuo processo de problematização da prática com vista à melhoria da qualidade da aprendizagem, levando assim à criação não só de novos conhecimentos mas também de estratégias inovadoras e à identificação de novos percursos pedagógico-didáticos. A aula torna-se, portanto, o núcleo do pensamento crítico na profissão docente. Tendo em conta a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem, são fundamentais competências profissionais de natureza diversa, que se vão construindo e reinventando ao longo de toda a nossa vida profissional. De entre estas competências profissionais destaca-se a capacidade de investigar a própria prática, com uma postura reflexão contínua, estabelecendo uma inter-relação entre a investigação e a ação pedagógico-didática. É nesta perspetiva investigativa que surge o livro *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo*, que reúne um conjunto de trabalhos relacionados com a investigação didática centrada no ensino de línguas estrangeiras no ensino superior, um contexto multilingue em que o ensino e a aprendizagem de línguas tem um papel relevante.



# **As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo**

Maria Ellison  
Marta Pazos Anido  
Pilar Nicolás Martínez  
Sónia Valente Rodrigues  
ORGs.

Porto, FLUP, 2018

## FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

# Sumário

Introdução .....	5
<i>Os vivos, o morto e o peixe frito</i> , de Ondjaki. Proposta didática para trabalhar com textos literários nas aulas de PLE (nível C1) com hispanofalantes Ana Belén García Benito.....	9
Los corpus de aprendices: un terreno en expansión para la enseñanza de español Inmaculada Mas Álvarez e Adelaida Gil Martínez.....	35
A1, A2... à 3, on saute le pas? Cas pratique de mise en œuvre du CECRL en espagnol des affaires Isabelle Chabrier.....	57
A aprendizagem de Português Língua Estrangeira baseada em projetos: os provérbios como base de uma sequência didática Isabel Margarida Duarte e Sónia Valente Rodrigues.....	71
Aprendizagem da língua alemã por estudantes da FLUC: percursos, motivações, estímulos, expectativas Judite Carecho .....	91
Lokalisierung von Firmen-Websites im Fach “Angewandtes Projekt–Deutsch” Katrín Herget.....	111
La competencia lexicográfica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de enseñanza superior. ¿Una asignatura pendiente? María Egido Vicente.....	125
Olhares interculturais: reflexões sobre aspectos culturais (re)velados na sala de aula de Português língua estrangeira a partir de vídeo de publicidade brasileira Marina Ayumi Izaki Gómez e Nelson Viana.....	141
Algunas reflexiones en torno a la gramática cognitiva en el aula de ELE Mirta Fernández Santos .....	159

Everyone speaks English, didn't you know? – o ensino do inglês no ensino superior no nordeste transmontano Nazaré Cardoso e Cláudia Martins .....	175
Contribuições didáticas para o ensino do português da hotelaria em universidades francesas Sara Morgadinho Lopes .....	199
A dupla face da tradução – Interseções entre a aprendizagem de línguas e a aprendizagem da tradução Teresa Alegre.....	221
De recursos, situaciones y microhabilidades: nuevas perspectivas en la didáctica de la competencia intercultural Yeray González Plasencia .....	241
A preliminary study of plurilingual teaching programmes in public pre-university levels in Galicia. Current situation update Yolanda Joy Calvo Benzie.....	261
Sol, sardinhas e saudade: questões culturais e estereótipos no ensino de português língua estrangeira Yvonne Hendrich e Cláudia Brito .....	277
Del método de enseñanza al aprendizaje autónomo Macarena Muradás Sanromán .....	299
L'approche CLIL/EMILE/AICLE, du secondaire à l'enseignement supérieur : urgence et perspectives Remedios Ponce González .....	315
La théorie des zones traductionnelles Riccardo Raimondo .....	331
Notas biográficas dos autores .....	361

# Introdução

Do processo de ensino-aprendizagem emerge uma extraordinária diversidade de questões teórico-práticas que interpelam todas as pessoas ligadas, direta ou indiretamente, à educação, atuando não só a um nível global, na definição de diretrizes programáticas e orientações metodológicas oficiais, mas também ao nível concreto da aula. Neste âmbito, cabe-nos, enquanto professores, refletir sobre aquilo que constitui a base de uma prática pedagogicamente fundamentada: a quem, o quê, onde, quando, como, com quem, porquê e para que ensinamos? Por isso, cada situação de ensino-aprendizagem constitui um desafio num contínuo processo de problematização da prática com vista à melhoria da qualidade da aprendizagem, levando assim à criação não só de novos conhecimentos mas também de estratégias inovadoras e à identificação de novos percursos pedagógico-didáticos. A aula torna-se, portanto, o núcleo do pensamento crítico na profissão docente.

Tendo em conta a especificidade dos contextos de ensino e aprendizagem, são fundamentais competências profissionais de natureza diversa, que se vão construindo e reinventando ao longo de toda a nossa vida profissional. Dentro destas competências profissionais destaca-se a capacidade de investigar a própria prática, a partir de uma reflexão contínua que possibilite a inter-relação entre a investigação e a ação pedagógico-didática.

É nesta perspetiva investigativa que surge o livro *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo*, que reúne um conjunto de trabalhos relacionados com a investigação didática centrada no ensino de línguas estrangeiras no ensino superior, um contexto multilingue em que o ensino e a aprendizagem de línguas tem um papel relevante.

Estes estudos evidenciam a diversidade de questões com que, na atualidade, qualquer professor de língua estrangeira se confronta no ensino superior. Esta é a maior riqueza do livro que agora se publica: a partilha de reflexões e de experiências, realizadas por professores a partir da prática contextualizada em que trabalham, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos e com a produção de novas teorias pedagógico-didáticas.

Os capítulos que integram este volume permitem uma reflexão sobre tópicos tão diversificados como: competências a desenvolver por alunos e professores, abordagens, métodos, estratégias e procedimentos a adotar, recursos a construir e/ou a utilizar. No entanto, esta miscelânea constrói-se em torno de um tronco comum: a necessidade de os professores investigarem e refletirem sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior de vários países – não esquecendo a importância da sua articulação com o ensino preuniversitário – desde uma conceção alargada do conceito de língua, sendo o objeto de estudo não só a língua como sistema, mas também a língua como elemento indissociável da cultura.

Em suma, este volume pretende contribuir para a reflexão sobre a prática docente em contextos educativos de ensino superior reunindo diversas perspetivas.

## OS VIVOS, O MORTO E O PEIXE FRITO, DE ONDJAKI.

### PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR COM TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE PLE (NÍVEL C1) COM HISPANOFALANTES

#### ABSTRACT

Believing that learning activities using literary texts should be common practice in the process of teaching/learning foreign languages, we present a didactic proposal for a Portuguese as foreign language class for Spanish speakers based on *Os vivos, o morto e o peixe frito*, by Ondjaki. We explain the criteria used: goals, types of students, level of Portuguese, chronology, selection of texts, practice structure, and then we present an organized proposal divided into thirteen tasks which integrates different types of learning activities and communicative tasks (reading comprehension, oral and written expression, interaction, oral and written mediation, translation). Our intention is to demonstrate that these kinds of proposals, which take advantage of the didactic experience of reading a literary text in class, not only improve the learning of foreign languages, but also increase the acquisition of cultural issues and may help our students to enjoy literature.

*Keywords:* Didactics, PLE, literary texts, Portuguese for Spanish speakers

#### RESUMO

Convencidos de que o trabalho com textos literários deve ser uma prática habitual no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentamos uma proposta didática para as aulas de português língua estrangeira com hispanofalantes a partir da obra *Os vivos, o morto e o peixe frito*, de Ondjaki. Identificaremos os critérios de elaboração da proposta – objetivos, destinatários, nível, cronologia, escolha do texto, estrutura –, para, a seguir, apresentar uma proposta organizada em treze atividades, de maneira a integrar diversas modalidades de trabalho e diversas tarefas comunicativas

– compreensão, expressão, interação e mediação orais e escritas, tradução. É nossa intenção demonstrar que propostas como esta, que aproveitam do ponto de vista didático a experiência de ler um texto literário, não só contribuem para a aprendizagem da língua estrangeira, como facilitam a aquisição de conteúdos culturais e podem fazer com que os nossos estudantes encontrem prazer na literatura.

*Palavras-chave:* Didática, PLE, textos literários, português para hispanofalantes

## 1 – INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende partilhar com todos os profissionais do ensino do português como língua estrangeira (PLE) uma experiência realizada nas aulas de português com hispanofalantes. Trata-se de uma proposta didática a partir de um texto literário cujo objetivo é proporcionar “nuevas maneras de acceder a los textos literarios con prácticas que apelen a la efectividad y a la creatividad y no al razonamiento ni al análisis” (Acquaroni, 2007, p. 30). Longe de oferecer uma reflexão teórica sobre o papel da literatura nas principais abordagens metodológicas de ensino de línguas estrangeiras (LE)<sup>1</sup>, ou sobre as características específicas do texto literario<sup>2</sup>, é nossa intenção apresentar uma proposta que possa contribuir para a definitiva incorporação deste tipo de materiais nas aulas de LE.

Utilizando uma abordagem assumidamente comunicativa e intercultural, consideramos o texto literário como uma ferramenta para:

- a) Diseñar diferentes actividades comunicativas a lo largo de la propuesta didáctica; b) Crear un espíritu crítico que propicie en el aula la interacción y el intercambio intercultural;
- c) Trabajar la capacidad de percepción estética; d) Concienciar a los estudiantes acerca de la relatividad de sus propias percepciones, para que sean capaces de incorporar otras diferentes; e) Impulsar el desarrollo integral de los alumnos; f) Llevar al aula experiencias enriquecedoras. (Acquaroni, 2007, p.71)

Na nossa proposta, o texto literário, para além de contribuir para a construção da competência literária do estudante, será também uma ferramenta para desenvolver a competência comunicativa. Refere Acquaroni (2007) que, quando a perspetiva adotada tem como base a teoria da comunicação, é impossível separar língua e cultura, visto a língua ser fundamentalmente a transmissora da cultura, funcionando como intérprete do resto dos sistemas que dela fazem parte e garantindo a coesão entre os indivíduos de uma

---

<sup>1</sup> Tratam este aspecto autores como Martín Peris (2000), Millares (2003), Mendoza Filloa (2004), Acquaroni (2007).

<sup>2</sup> Acquaroni (2007) e Sanz Pastor (2000, 2006) analisam os traços característicos do texto literário e as suas potencialidades didáticas.

determinada comunidade. A literatura pode proporcionar um excelente material para favorecer o tratamento em conjunto da língua e da cultura nas aulas de LE, segundo Acquaroni (2007), porque o texto literário pode: a) fornecer informação cultural explícita; b) funcionar como suporte para inferir informação cultural implícita; c) refletir sobre as particularidades discursivas próprias da língua meta; d) constituir um produto ou manifestação cultural em si próprio. Também na relação com as outras línguas que podem estar presentes na aula, os textos literários servem para comparar e contrastar as diversas culturas que pertencem a essas línguas ou até aquelas que coexistem dentro da mesma língua. Neste sentido, podemos ler no *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) (2011):

Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente factores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada. (p.11)

Na verdade, a presença da literatura na realidade social quotidiana associada a cada língua vai além do contacto com os textos e está presente na maior parte das referências discursivas que fazem os falantes, que, pelo facto de pertencerem à mesma comunidade linguística, partilham imagens com origem na literatura.

Esta constatación nos hace pensar en la necesidad de familiarizar a los estudiantes de LE/L2 con nuestras manifestaciones artísticas en general y con nuestra literatura en particular para proporcionales las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos y aumenten así su grado de integración social. (Acquaroni, 2007, p.15)

Daí que esta autora, na sua particular reflexão sobre o papel da literatura no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, coloque em destaque as seguintes funções do texto literário:

- a) servir como fonte de conhecimentos, útil para ultrapassar eventuais carências informativas, quer a nível linguístico, quer a nível sociocultural;
- b) preservar e divulgar a cultura, já que as obras literárias constituem a base material sobre a qual se fixa uma grande parte dessa herança cultural e se constrói a identidade nacional;
- c) educar a sensibilidade artística;
- d) função catártica, entendida no sentido de que as experiências afetivas relacionadas com determinadas obras literárias podem ser um elemento motivador no processo de aprendizagem de uma LE;
- e) abordar o ensino da LE tendo em conta os aspectos creativos da aprendizagem e os materiais que permitem experiências através das quais o estudante passe de estar sujeito à língua a ser ele próprio sujeito nessa língua;
- f) evadir a realidade;
- g) mostrar um compromisso e/ou comprometer o leitor;
- h) ensinar língua sustentando a aprendizagem de aspectos gramaticais, lexicais...

Para Sanz Pastor (2000), a possibilidade de unir trabalho linguístico com a apresentação de conteúdos culturais ou puramente literários deve ser o objetivo que leva o professor de LE a trabalhar com textos literários. Também para Acquaroni (2007), a literatura deve ser o meio para contribuir para um maior domínio da língua e da cultura. E esta é a perspetiva na qual se situa a nossa proposta, considerando a literatura nas aulas de LE como uma reserva inesgotável, e em permanente renovação, de recursos para a aquisição de diversos tipos de conhecimento, bem como para o desenvolvimento de diferentes competências e da capacidade crítica. Os textos literários estão tão carregados de informação e são tão sugestivos que constituem um *input* rico, susceptível de ser utilizado nas aulas de LE, estando justificada a sua presença pelo facto de serem “mediadores y provocadores de ese proceso de negociación y de intercambio creativo imprescindible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse nuestros aprendices” (Acquaroni, 2007, p. 45).

## **2 – OS VIVOS, O MORTO E O PEIXE FRITO: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA**

### **2.1 – Objetivos**

A proposta que apresentamos consiste numa experiência didática realizada com os estudantes da disciplina “Lengua Portuguesa VII”, (nível C1), do *Grado en Lenguas y Literaturas Modernas-Portugués*, na Universidade de Extremadura (Cáceres), durante o ano letivo 2015-2016, com o objetivo principal de incorporar o trabalho com textos literários como prática habitual nas aulas de PLE, orientando o trabalho no sentido de melhorar a competência comunicativa dos estudantes.

Entendemos trabalhar a competência comunicativa do estudante de LE a partir de um texto literário como um trabalho global, que ultrapassa o desenvolvimento da compreensão da leitura ou a aquisição de vocabulário – áreas que são as habituais no trabalho com textos literários.

No âmbito concreto do ensino-aprendizagem de PLE, podemos encontrar diversos materiais que orientam o trabalho a partir de textos literários, tais como o espaço *A ler* no Centro Virtual Camões (CVC)<sup>3</sup> com propostas de trabalho a partir de fragmentos de obras literárias portuguesas. O projeto *Cata Livros*, da Fundação Calouste Gulbenkian<sup>4</sup> que utiliza a Net para apresentar aos leitores uma seleção de títulos fundamentais da literatura infantil e juvenil portuguesa. A coleção “Ler Portugués” da editora Lidel, dirigida por Helena Marques Dias, composta por histórias originais destinadas a um público

<sup>3</sup> Ligação de internet <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler.html>

<sup>4</sup> Ligação de internet da F.C.G. <http://www.catalivros.org/>,

jovem e adulto, estudante de língua portuguesa. Estruturada em três níveis [(Nível 1 – a partir de 60 horas de estudo (A1); Nível 2 – a partir de 100 horas de estudo (A2); Nível 3 – a partir de 150 horas de estudo (B1)], oferece no fim de cada obra uma lista com o vocabulário mais complicado. Muito semelhante é a coleção “Português para Todos – Leituras”, da Luso-Española Ediciones, que oferece versões simplificadas de obras clássicas da literatura portuguesa e brasileira (*O Mandarim*, de Eça de Queirós, *O Alienista*, de Machado de Assis, *Cinco Minutos*, de José de Alencar...), com propostas para trabalhar a compreensão da leitura, a expressão oral, a expressão escrita e muitas atividades para trabalhar a competência lexical. A coleção “Clássicos da Literatura Lusófona” adaptados, iniciada pela Lidel em 2013, em que Ana Sousa Martins adapta obras como *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós, ou *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, para aprendentes de PLE. A coleção constitui material de ensino da língua portuguesa e, simultaneamente, tem como objetivo preparar o aprendente para a leitura do texto original. As versões contemplam uma redução doseada do vocabulário e das estruturas sintáticas complexas, mas mantêm-se fiéis à intenção comunicativa da obra original. Cada capítulo tem um resumo no início, para que o leitor inicie a leitura do capítulo fazendo predições corretas sobre o andamento da narrativa. As palavras desconhecidas são sublinhadas e glosadas nas margens das páginas, com esclarecimentos sobre o significado de palavras ou expressões, com imagens ou com pequenas notas de enquadramento histórico-cultural para uma melhor compreensão do conteúdo por parte do leitor. No final do livro, há exercícios, com as respetivas soluções, para testar a compreensão global do texto e consolidar a aquisição de novo vocabulário. Podemos encontrar até alguns clássicos da literatura brasileira transformados em jogos *online*, a partir dos quais podemos jogar e aprofundar conhecimentos sobre obras tão conhecidas como *Dom Casmurro*, *O Cortiço* ou *Memórias de um sargento de milícias*.

Todas elas com propostas muito interessantes que, no entanto, julgamos que ficam aquém dos nossos objetivos: a) trabalhar a partir de obras originais, não adaptadas; b) trabalhar com níveis elevados de língua (C1, C2); c) com objetivos bem mais abrangentes do que adquirir vocabulário e treinar a compreensão da leitura. Publicações recentes da Lidel Edições como *Contos com Nível*, de Ana Sousa Martins, e *Histórias de Bolso*, de Gonçalo Duarte, ambas de 2016, parecem caminhar nesta nossa perspetiva. A primeira apresenta dezassete pequenas histórias construídas originalmente para alunos do nível A2, com o vocabulário difícil glosado, por vezes recorrendo a imagens, com exercícios para testar a compreensão dos textos e exercícios de gramática, com as correspondentes soluções. A segunda, contendo 21 textos de autores lusófonos contemporâneos anotados para estrangeiros com nível B2, C1. Portanto, textos

originais de Pepetela, Jorge Listopad, Agualusa, Adília Lopes, Dina Salústio..., com notas claras para facilitar a leitura e propostas de trabalho divididas em duas partes: para trabalhar o texto [com exercícios de compreensão, temas para discussão e sugestões de redação] e exercícios para trabalhar a língua [com explicações gramaticais no *item* “Afinal é fácil”, a epígrafe “A reter”, com esclarecimentos para fixar o vocabulário, e “Exercícios de aplicação”]. Obviamente, muito mais em consonância com o que nós procuramos e com a proposta que apresentamos.

## 2.2 – Destinatários e nível de língua

Os destinatários da atividade são os estudantes da disciplina “Lengua Portuguesa VII” do quarto ano do *Grado en Lenguas y Literaturas Modernas-Portugués*, da Universidade de Extremadura. Trata-se, portanto, de estudantes hispanofalantes, cujo nível de língua é C1 “utilizador proficiente” segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Neste sentido, a nossa proposta faz parte do escasso conjunto de materiais de ensino-aprendizagem de PLE para níveis elevados (C1-C2) que existe no mercado.

Para o nível C1, o descritor geral do QuaREPE (2011) estabelece as seguintes competências em língua:

É capaz de compreender textos orais marcados por ritmos de elocução relativamente rápidos e/ou com muitas marcas de oralidade suscetíveis de tornarem o texto menos claro, ou com elementos culturais que exijam compreensão de implicações.

É capaz de compreender textos escritos complexos, pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas.

É capaz de comunicar espontânea e fluentemente, evidenciando marcas próprias do texto oral nos domínios fonético, morfológico, sintático e na repetição de “bordões linguísticos”.

É capaz de manter um nível elevado de correção gramatical de forma constante; os erros são raros e fáceis de identificar. (p. 21-22)

Determinando para as diversas destrezas que o estudante:

### **Leitura/Compreensão**

É capaz de ler textos longos e complexos, sobre assuntos diversos, desde que possa decodificar o vocabulário eruditó, metafórico e técnico.

É capaz de compreender mensagens complexas, com eventual apoio de um dicionário ou de outros auxiliares.

É capaz de compreender e selecionar informação em textos longos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos.

É capaz de compreender em pormenor uma vasta gama de textos principalmente nos domínios privado, educativo e público.

É capaz de compreender em pormenor instruções longas, sem apoio de auxiliares, desde que estejam relacionadas com áreas científicas/técnicas conhecidas ou do domínio do quotidiano.

### **Produção/Interação Oral**

É capaz de participar sem grande dificuldade em conversas sobre assuntos de atualidade ou do seu interesse, com eventual recurso a expressões fixas ou idiomáticas.

### **Produção/Interação Escrita**

É capaz de escrever textos estruturados de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mais adequados.

É capaz de escrever mensagens com clareza, nos domínios em que tem de atuar, com recurso a diferentes registos linguísticos (incluindo os registos afetivo e humorístico), ou os provérbios, adjetivações comparativas e expressões idiomáticas. (p.25-30)

Na nossa proposta, o trabalho de reflexão sobre a intertextualidade que estabelece o texto, o registo coloquial utilizado, a complexidade linguística derivada das variedades africanas do português, a presença constante de unidades fraseológicas, o uso frequente de interjeições com diversas finalidades expressivas, o recurso ao humor, bem como as potencialidades que abre a obra para a aprendizagem de aspetos puramente culturais, literários e para a reflexão sobre a própria realidade, fazem com que seja adequada para o nível C1 ou C2.

### **2.3 – Calendário**

O material de trabalho está organizado em atividades para serem realizadas ao longo de todo o semestre, de maneira simultânea aos conteúdos planificados para a disciplina “Lengua Portuguesa VII”. No início das aulas, os estudantes recebem a proposta didática e são informados dos objetivos, da metodologia e da avaliação do trabalho. Neste sentido, importa salientar que a atividade representa 30% do total da disciplina, isto é, a mesma percentagem que corresponde à prova final escrita. Nestes momentos iniciais, os estudantes recebem a indicação de que é proibido começar a ler a obra. O motivo de tal proibição é porque, na Fase 1 de trabalho, vão realizar uma série de atividades de aproximação à obra e ao autor. A estas atividades, realizadas nas aulas e em equipa, serão dedicadas duas sessões de duas horas cada uma nas primeiras semanas do semestre. A seguir, os estudantes já podem começar a ler a obra e a preencher a “Ficha de Leitura” que o professor entrega. A partir daí, os estudantes podem realizar as atividades da Fase 2 de trabalho, de maneira individual e cumprindo um prazo de entrega estabelecido pelo professor. Finalmente, nas últimas semanas do semestre, serão realizadas, novamente na sala de aula, as atividades que fazem parte da Fase 3, com uma dedicação de duas sessões.

### **2.4 – A escolha do texto**

O QuaREPE (2011) aconselha “uma escolha criteriosa dos textos adequados ao nível etário e às características do público-aprendente bem como à sua proficiência em língua” (p. 5), daí ser evidente para nós que o texto base para a nossa proposta didática devia ser um texto suficientemente

rico e estimulante, não apenas no que diz respeito ao conteúdo, como também no sentido de permitir trabalhar a língua portuguesa, conforme o estabelecido para o nível C1.

Com este propósito, a obra escolhida foi *Os vivos, o morto e o peixe frito*, de Ondjaki (Lisboa, Caminho, 2014). Para determinar até que ponto esta obra se adequa ou não aos objetivos que previamente tínhamos estabelecido, analisámos em que medida cumpre os critérios que Acquaroni (2007) considera fundamentais na hora de escolher um texto literário para trabalhar nas aulas de LE.

Nos denominados “Critérios Pedagógicos”, a autora concede especial importância ao “Texto Autêntico”. Tendo em conta que seguimos uma abordagem comunicativa e intercultural, o primeiro critério de escolha é que o texto literário seja um documento autêntico, original e não uma adaptação – critério que cumpre a obra escolhida. Um outro critério é que a escolha da obra Responda ao Interesse dos Estudantes – critério que a nossa obra não cumpre, uma vez que se trata de uma escolha do professor.

Nos “Critérios Linguísticos”, inclui primeiramente que o texto “Seja um Reflexo dos Discursos Reais Quotidianos ou de Atuações Concretas”. Neste sentido, *Os vivos, o morto...* está escrita num registo coloquial com uma grande quantidade de recursos e expressões próprias da oralidade, que mostra as especificidades linguísticas das variedades do português nos países africanos, bem como o crioulo cabo-verdiano, que fazem com que esta obra seja um material bastante adequado para trabalhar aspectos sociolinguísticos e socioculturais, difíceis de proporcionar aos estudantes numa situação de ensino do português fora do âmbito lusófono. Um outro critério é a “Aparição Reiterada das mesmas Estruturas (fonéticas, morfosintáticas...)”, que a nossa obra cumpre, já que é apropriada para trabalhar diversos tipos de orações subordinadas e certas características do português oral coloquial. Próprias da oralidade são as interjeições que encontramos em muitas intervenções das personagens, bem como os constantes fraseogramos que aparecem e que permitem ser trabalhados no seu contexto real.

Relativamente aos “Critérios Didáticos”, o primeiro deles é cumprido perfeitamente por *Os vivos, o morto..* ser um texto capaz de “Gerar Processos Cognitivos, Emocionais ou Linguísticos”, posto que a sua estrutura discursiva permite realizar diversas intervenções didáticas – expansão, redução, reconstrução, etc. –, úteis para trabalhar a expressão escrita. Contém partes a partir das quais é possível conjecturar, inferir informação. Por outro lado, quer a temática da obra, quer algumas afirmações feitas por algumas personagens podem ser aproveitadas para organizar debates ou expressar opiniões, isto é, para desenvolver a expressão oral. O “Tamanho do Texto” é também um critério didático importante. No caso de *Os vivos, o morto...*, trata-se de uma obra de tamanho nada assustador para o estudante, de fácil leitura e que permite um trabalho baseado na releitura.

Quanto aos “Critérios Temáticos”, que o texto seja um “Reflexo de Coordenadas Socioculturais Específicas” considera-se um aspeto determinante na escolha. No caso de *Os vivos, o morto...*, a presença de um português muito coloquial juntamente com a presença do crioulo e das variedades africanas do português, longe de ser considerada uma dificuldade, constitui um critério de escolha fundamental. Um outro critério temático importante é que o texto seja “Reflexo ou Pertença a uma Época Histórica”; no caso da nossa obra, o facto de apresentar dificuldades de adaptabilidade de uma série de pessoas de origens diversas num país que não é o delas ou mostrar como assistem a um jogo de futebol na televisão contribui para a universalidade e interculturalidade da sua temática. Finalmente, a obra representa de maneira adequada a “Idiosincrasia Cultural da Língua Estrangeira”, ao mesmo tempo que garante a “Afinidade Cultural”, pois a realidade da imigração, a precariedade das condições dos imigrantes, as suas dificuldades de legalização, etc., infelizmente fazem parte das notícias que os nossos estudantes ouvem no seu dia a dia.

Finalmente, Acquaroni aponta o “Critério de Autoridade”, isto é, que se trate de uma “Obra de Referência”. No caso de *Os vivos, o morto...*, existe claramente o propósito explícito por parte do professor de contribuir para alargar e atualizar o repertório de leituras e autores em língua portuguesa dos estudantes. Quer a crítica, quer os leitores abalizam a obra do angolano Ondjaki, manifestando uma escrita muito fresca, o que, no nosso entender, o torna um dos escritores mais interessantes do panorama literário lusófono atual.

Em conclusão, é fundamental que o texto escolhido tenha algo que transmitir aos nossos estudantes e que seja capaz de os implicar nas atividades de trabalho propostas a partir dele.

## 2.5 – Estrutura

A proposta que apresentamos segue uma abordagem modular.

La didáctica comunicativa e intercultural de una LE/L2 impone una planificación y secuenciación en el aprendizaje que contemple aspectos tanto lingüísticos como socioculturales y que movilice al sujeto que aprende en sus distintas competencias, capacidades, y por qué no, emociones. (Acquaroni, 2007, p. 80)

Daí que a proposta esteja organizada em treze atividades, que integram diversas modalidades de trabalho e de tarefas comunicativas (compreensão, expressão oral e escrita, interação e mediação).

A proposta está dividida em três fases de exploração do texto:

- Fase 1 – Antes do Texto (*Pre-reading Activities*);
- Fase 2 – Durante o Texto (*While reading Activities*);
- Fase 3 – Depois do Texto (*Post-reading Activities*).

As tradicionais fases de preleitura, leitura e posleitura, também conhecidas como fase de contextualização (*framing*), descobrimento e compreensão (*focusing*) e fase de expansão (*diverging*).

#### 1.<sup>a</sup> FASE: ANTES DO TEXTO (*PRE-READING ACTIVITIES*)

Serve para que o estudante faça uma aproximação ao texto literário escolhido, “transitar por sus alrededores” (Acquaroni, 2007, p.85), mas sem abordar o texto. Esta aproximação é absolutamente necessária, já que uma das características das obras literárias é que se reportam ao seu próprio contexto, o que pode fazer com que faltem coordenadas situacionais ao leitor.

Conscientes desta circunstância, esta primeira fase propõe numa série de atividades de contextualização e de preparação para a leitura, o que permite também concretizar outros objetivos não menos importantes como as que se descrevem de seguida.

a) Proporcionar informação pertinente para a compreensão posterior do texto, como acontece nas Atividades 1 e 2: pesquisar dados sobre o autor, vida, obra, percurso profissional e literário, etc.

b) Ativar conhecimentos prévios (linguísticos e/ou socioculturais), de maneira a conseguir enquadrar a informação do texto a partir da formulação, verificação de hipóteses, bem como antecipar temáticas, prever a organização dos conteúdos, reconhecer determinado tipo de textos, etc. Isto é o que devem fazer os nossos estudantes nas Atividades 3 e 4, nas quais devem tentar identificar as características do teatro africano e angolano, bem como aprofundar a dimensão das diásporas dos países de língua portuguesa. Desta maneira, criamos nos estudantes a necessidade de procurar as respostas no texto, no sentido de terem que verificar as suas próprias hipóteses.

c) Facilitar situações em que os estudantes assumam posições pessoais, isto é, um certo compromisso sobre o que a leitura do texto vai sugerindo. Este é o objetivo das Atividades 2 e 4, nas quais o estudante vai construindo a personalidade do autor a partir das suas opiniões e posições sobre diversos aspectos da realidade lusófona, sendo obrigado a refletir sobre a cidade de Lisboa como uma cidade afroeuropeia.

A metodologia de trabalho é diversa: trabalho individual, em equipa, trabalho em casa e trabalho nas aulas. As destrezas implicadas são também variadas. A compreensão do oral está presente nas Atividades 1, 2 e 4, no âmbito das quais os estudantes devem ouvir as intervenções dos colegas e visualizar os vídeos. A interacção e a produção oral são desenvolvidas na Atividade 1 [apresentação oral], na Atividade 2 [troca de informação] e na Atividade 4 [comentar com os colegas]. O treino da produção escrita está presente em todas as atividades, mas de maneira mais explícita nas Atividades 1 e 3. A compreensão da leitura é determinante na realização das

Atividades 1, 3 e 4. Assume-se claramente uma perspetiva intercultural, se considerarmos que preparamos os nossos estudantes para interpretar e aceitar produtos culturais – um autor e uma obra literária – que pertencem a uma comunidade diferente.

## 2.<sup>a</sup> FASE: DURANTE O TEXTO (*WHILE-READING ACTIVITIES*)

O objetivo desta fase de trabalho é acompanhar o estudante durante o processo de leitura do texto. Para isso, propomos diversas atividades relevantes para o descobrimento do texto, com as quais

conseguiremos motivar al aprendiz e implicarlo paulatinamente en ese encuentro con el texto, al tener que actuar o intervenir de algún modo sobre él para poder resolver las actividades que le vamos proponiendo. En ese camino, el lector-aprendiz va apropiándose del texto, esto es, va haciendo propia la experiencia. (Acquaroni, 2007, p. 88)

A Atividade 1 engloba três exercícios que constituem uma prática gramatical explícita: trabalhar diversos tipos de orações subordinadas. Ao contrário do que habitualmente se pensa, a complexidade sintática de alguns textos literários pode não ser entendida como um obstáculo para o trabalho nas aulas de LE e servir, como nestas atividades, para o treino dos conhecimentos sobre a subordinação em português. A Atividade 2 consta de duas microtarefas de trabalho lexical. Segundo podemos ler no QuaREPE (2011)

“Nos contextos de não imersão linguística, em que a língua portuguesa se restringe a usos pontuais ou educativos, as competências comunicativas em língua diminuem, sendo disso exemplo a competência lexical” (p. 14).

Neste sentido, o texto literário pode ser uma fonte inesgotável de recursos, pois nele nada é arbitrário, antes pelo contrário, cada palavra está cuidadosamente escolhida. Por outro lado, os textos literários oferecem um *input* de palavras que podem não ser muito habituais na língua quotidiana, mas que fazem parte dos conhecimentos necessários que um estudante de nível C deve ter. Importa ter em conta também que, no texto literário, os elementos lexicais aparecem contextualizados, o que facilita a fixação. Com as atividades propostas obrigamos os estudantes a fixar a atenção em determinados elementos e, num processo de releitura do texto, devem tentar inferir o sentido, primeiro apenas com a ajuda do contexto, depois, com a ajuda do dicionário, o que constitui uma apologia do uso do dicionário como estratégia cognitiva de esclarecimento e verificação aplicada à leitura em LE. A Atividade 3 propõe novamente um trabalho explícito de gramática, focalizando as interjeições. Apresentamos aos estudantes uma seleção de interjeições contextualizadas e eles devem identificar o valor expressivo de cada uma delas, para, a seguir, realizarem um trabalho contrastivo, indicando

a expressão ou expressões equivalentes em espanhol. O trabalho proposto na Atividade 4 consiste em realizar a tradução para o espanhol de pequenas partes do texto, selecionadas pelo professor. A tradução, depois de ter ficado fora das atividades habituais no ensino-aprendizagem de LE, tem novamente relevância na atualidade, neste âmbito com a introdução no QECR da mediação como uma nova categoria de atividades comunicativas. Entre as atividades de mediação, encontram-se a interpretação oral e a tradução escrita, assim como o resumo e a reformulação de textos na mesma língua. Portanto, propomos aos nossos estudantes o desafio de traduzirem para o espanhol excertos da obra especialmente complicados, por conterem fraseologismos ou recursos expressivos característicos do registo coloquial oral, das variedades africanas do português, da gíria do futebol. Estamos conscientes da complexidade que implica traduzir unidades fraseológicas, mas consideramos necessário um trabalho explícito com a fraseologia nas aulas de LE, nomeadamente tendo em conta o nível de língua dos nossos estudantes. Na Atividade 5, trabalhamos diversos registos linguísticos, pedindo aos estudantes, no primeiro exercício, a transformação de vários parágrafos redigidos numa língua muito coloquial para um registo de língua mais neutro; no segundo, pelo contrário, devem transformar para um registo neutro diversos exemplos da fala excessivamente empoleirada de uma das personagens. O QuaREPE, na definição da competência sociolinguística, inclui as diferenças de registo, daí o trabalho proposto nesta atividade, convencidos de que os textos literários podem contribuir para o desenvolvimento dessa dimensão social da língua, não apenas por servirem como base temática para mostrar determinados aspectos socioculturais, mas também porque podem servir como exemplo de registo ou de variantes sociolinguísticas que organizam as relações entre gerações, sexos ou grupos sociais de uma comunidade linguística concreta. Finalmente, na Atividade 6, propomos um trabalho de reflexão sobre os processos de criação de alguns neologismos presentes na obra: derivação, composição, amálgama. Neste sentido, o QECR, quando refere a competência grammatical, aconselha promover o ensino da gramática dando especial relevo aos processos que levem à reflexão e à observação de determinados conteúdos gramaticais, daí o trabalho proposto nesta atividade.

A metodologia de trabalho nesta fase é individual.

### 3.<sup>a</sup> FASE: DEPOIS DO TEXTO (*POST-READING ACTIVITIES*)

O objetivo desta fase é oferecer ao estudante atividades complementares de reforço e de ampliação, por exemplo. Aproveitamos com esta finalidade a intertextualidade que o texto estabelece, não apenas com obras literárias, como também com uma série de produtos culturais como cinema, música, etc., o que facilita o acesso dos nossos estudantes a conteúdos culturais lusófonos diversos e ricos. O texto literário como produto ou manifestação

cultural em si mesmo é uma construção complexa que se vincula a outros textos literários anteriores numa relação intertextual que ultrapassa a história da literatura em LE, chega à literatura universal e, no caso concreto deste texto, ultrapassa a literatura, já que dialoga com filmes, com canções, com cantores e bandas musicais. A reflexão consciente sobre a intertextualidade é, portanto, o objetivo da Atividade 1. Nas Atividades 2 e 3 a proposta é continuar a explorar as potencialidades temáticas que o texto oferece, pedindo aos estudantes na Atividade 2, opinião sobre a obra como ficção teatral ou sobre o romancista e na Atividade 3, a elaboração de uma composição escrita sobre Lisboa como modelo de cidade intercultural.

Novamente, evidencia-se a diversidade quer da metodologia de trabalho, quer das destrezas treinadas nesta fase. A atividade 1 pode ser realizada individualmente ou em equipa, com um trabalho óbvio de releitura. As Atividades 2 e 3 são de realização individual, com treino da expressão oral e da expressão escrita, respetivamente.

### **3 – OS VIVOS, O MORTO E O PEIXE FRITO: PROPOSTA DIDÁTICA**

*Os vivos, o morto e o peixe frito*

**Contexto situacional:** âmbito quotidiano

**Competências:** competências linguísticas relativas aos níveis C1 e C2 do QECRL / capacidade de utilizar as TIC no desenvolvimento de atividades profissionais relacionadas com a língua

**Destrezas:** expressão oral / compreensão auditiva / expressão escrita / compreensão da leitura / tradução / mediação

**Objetivos comunicativos:** expressar opiniões / falar sobre um livro que se leu / argumentar / concordar / discordar / explicar / comunicar resultados

**Conteúdos gramaticais:** orações subordinadas / fraseologia / interjeições / registo coloquial / variedades africanas do português / crioulo cabo-verdiano / gíria do futebol / processos de derivação, composição para a criação neológica



**Conteúdos culturais:** literatura lusófona contemporânea / o teatro em Angola / reflexão sobre a leitura como fonte de enriquecimento pessoal / Lisboa cidade multicultural / tradições africanas [conceito de família africana, cerimónias fúnebres, os mais-velhos] / Luanda / gastronomia africana

**Nível:** C1-C2

**Metodologia de trabalho:** trabalho em pares, trabalho individual, trabalho na sala de aula, trabalho em casa

**Tempo aproximado:** ao longo do semestre

**Material:** *Os vivos, o morto e o peixe frito*, Ondjaki, Lisboa, Caminho, 2014

## **FASE 1. ANTES DO TEXTO (*PRE-READING ACTIVITIES*)**

### **Atividade 1**

Os estudantes, a trabalhar em equipas, realizam o seguinte trabalho de pesquisa sobre Ondjaki:

- sobre o autor;
- sobre as obras literárias publicadas pelo autor;
- sobre outras atividades desenvolvidas pelo autor.

Partilha de resultados: cada equipa apresenta ao resto da turma, de maneira oral e com o apoio do material que considerar oportuno (*PowerPoint*, *prezi...*) os resultados da pesquisa.

### **Atividade 2**

Agora que já conhecem o autor, é altura de os estudantes verem alguns vídeos em que ele próprio manifesta opiniões sobre assuntos diversos, a partir das seguintes ligações:

<http://play.tojsiab.com/c1d5elE2V0JjTHMz>  
<http://play.tojsiab.com/c1d5elE2V0JjTHMz>  
<http://play.tojsiab.com/MGNUUTUydGxITjgz>  
<http://play.tojsiab.com/bEpJcnFIRmdGUWsz>  
<http://play.tojsiab.com/WXFpM2xMcEF0WmMz>  
<http://play.tojsiab.com/bFh1WEdKMk5ZYlkz>  
<http://play.tojsiab.com/RG52WE5UMkpPM2cz>  
<http://play.tojsiab.com/NIM5OEtzVzN4REEz>

A seguir, escolhem os adjetivos que, na sua opinião, melhor poderão definir a personalidade do escritor. Justificam a eleição de maneira oral.

Caracterização	Ondjaki
	

### Atividade 3

Pesquisa agora sobre o teatro africano em geral e mais concretamente sobre o teatro angolano:

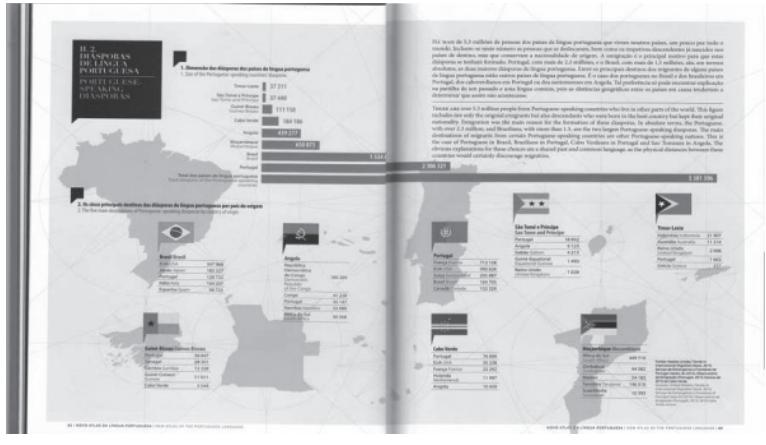
<http://africano-3g.blogspot.com.es/2013/04/teatro.html>  
<http://www.afreaka.com.br/africa-do-oeste-no-palco/>  
<http://www.cenalusofona.pt/cenaberta/detalhe.asp?idcanal=17&id=169>  
[http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/teatro/historia\\_do\\_teatro\\_em\\_documentario](http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/teatro/historia_do_teatro_em_documentario)

Escrita no seguinte quadro das suas principais características:

Teatro africano
Teatro angolano

## Atividade 4

Na obra, Lisboa é apresentada como uma cidade “afroeuropéia”. Conheça alguma informação sobre a dimensão das diásporas dos países de língua portuguesa a partir do *Novo Atlas da Língua Portuguesa*, de Luís Reto, Fernando Machado e José Paulo Esperança (Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, pág. 62-63, 2016) e comente os dados com os seus colegas.



## FASE 2. DURANTE O TEXTO (WHILE-READING ACTIVITIES)

### Atividade 1 – Subordinação

1. Transforme de maneira a começar com “Desde que”.

*Mas, se os nossos compatriotas permanecerem fiéis a esta fila, nós talvez possamos induzir-nos a uma tasca que eu conheço nas proximidades... (pág. 41)*

2. Transforme a oração em construções concessivas a começar com “Mesmo”, “Embora” e “Apesar de”.

*Eu também desconheço o que eles conhecem, mas não se esqueça que o inverso também é verídico, padrinho... (pág. 59)*

3. Transforme de maneira a começar com “No caso de” e “Caso”.

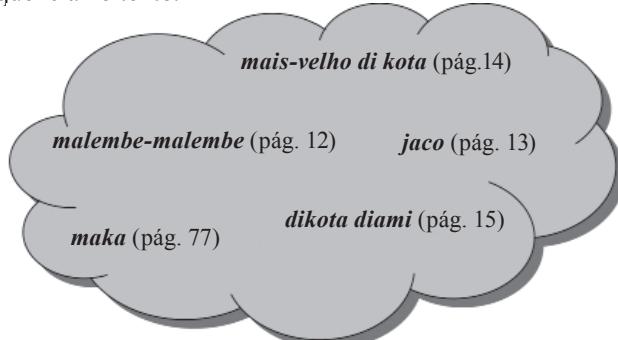
*... se Angola ganhar vou beber, mas é pra festejar, se Angola perder, vou beber, mas é para se alegrar... (pág. 80)*

## Atividade 2 – Léxico

1. Com ajuda do texto primeiramente e do dicionário depois, caso seja necessário, esclareça o sentido dos seguintes termos e construa uma frase com cada um deles.

refilar (pág. 14)	
farpela (pág. 15)	
parlapiê (pág. 16)	
guiché (pág. 18)	
gabiru (pág. 71)	
sonso (pág. 85)	
pires (pág. 95)	
enteado (pág. 115)	
paleios (pág. 123)	
acanhado (pág. 125)	
fanhosa (pág. 192)	
estourado (pág. 213)	
puns (pág. 217)	

2. Indique o sentido dos seguintes termos africanos que aparecem com frequência no texto.



- 1 - \_\_\_\_\_
- 2 - \_\_\_\_\_
- 3 - \_\_\_\_\_
- 4 - \_\_\_\_\_
- 5 - \_\_\_\_\_

### Atividade 3 – Interjeições

Assinale o valor expressivo no texto das seguintes interjeições e tente procurar um equivalente em espanhol.

<i>Interjeição</i>	<i>Valor Expressivo</i>	<i>Equivalente Espanhol</i>
<i>Chiuuuu</i> (pág. 67)		
<i>Chiça!</i> (pág. 75)		
<i>Epá</i> (pág. 80)		
<i>Caramba!</i> (pág. 88)		
<i>Pópilas!</i> (pág. 96)		
<i>Cum caraças!</i> (pág. 117)		
<i>Ya</i> (pág. 133)		
<i>Ala porra!</i> (pág. 142)		
<i>Irra!</i> (pág. 212)		
<i>Brr</i> (pág. 117)		

### Atividade 4 – Tradução

Traduza para o espanhol os seguintes excertos do livro.

*Não se preocupe, dona Mana São, tente é perguntar exatamente aquilo que lhe interessa. O resto é conversa....* (pág. 44)

*Sai três imperiais aqui prò artista....!* (pág. 45)

*Mas qual ambulância então é essa? Essa dama tá chanfru...! (pág. 65)*

*Dona Fatu... Uma vez que o senhor Mário Rombo já anda assim com os nervos desfragalhados, sabe-se lá porquê..., reduza o volume da sua choradeira enviuvada. (pág. 67)*

*Todos aqui tão a dar bandeira... (pág. 67)*

*Mas tu andaste a chupar ou quê?... É igual como!? Não podia ser terça-feira da Páscoa ou sei lá quê dos santos padrinheiros... (pág. 87)*

*Se lembro!... mas nesse dia tínhamos bué de peixe frito na mesa. (pág. 133)*

*Se me dão licença, tenho que ir mandar um fax. (pág. 137)*

*Já tou a ver o filme, sobrinho... Já tou a ver o filme! (pág. 161)*

*Ó mano, juntem-se aqui à malta, vocês agora deram uma de comadres fofoqueiras ou quê? (pág. 169)*

*Diz, Quim. Tu quando vens com essa voz, é porque há gato. (pág. 172)*

*Ó Mina, o que é isso? Qual figado, qual carapau, deixa lá o padrinho comer à vontade... Coma, Mangimbo, sinta-se em casa, qualquer coisa está ali a casa de banho: o débas, como se diz na terra. (pág. 180)*

*... lá está uma bonita combinação entre Tiago e Figo... vai Figo... corre Figo pela lateral... progride e deixa ficar Pauleta... pode acontecer o remate... Pauleta afasta o defesa, remataaaaaaaa aaaaaaa... que grande defesa de João Ricardo... Pode bem dizer-se que foi por um triz, por uma unha negra... (pág. 181)*

*Rádio, Nadine? Rádio é coisa de antigamente, ninguém mais tem rádio... Agora têm eme-pê-três e o caraças... (pág. 214)*

### **Atividade 5 – Registos linguísticos**

1. Alguns diálogos da obra aparecem num registo linguístico muito coloquial, por vezes com expressões consideradas grosseiras. É o que se verifica nos parágrafos que a seguir reproduzimos e que lhe pedimos para tentar passar para um registo de língua mais neutro.

Coloquial	Neutro

2. Pelo contrário, há também na obra quem tenta utilizar um discurso em um registo excessivamente formal para a situação comunicativa na qual se encontra, como acontece com J. J. Mouraria, dono de um português muito específico aprendido a partir da leitura de dicionários, que reflete a tentativa de adaptabilidade linguística, cuja peculiar maneira de falar mirabolante é motivo de espanto: “Mas este gajo fala um português assim entre o bairro de Chelas e a Universidade Católica...” (pág. 46); “É quê? Porra, fala lá um português mais entendível” (pág. 62); “Mas que português é esse que tu falas? (pág. 67). Passe para um registo de língua mais neutro os seguintes parágrafos da fala desta personagem.

Formal	Neutro
<p>[EXEMPLO] Qual foi o nome próprio que os seus pais lhe colocaram quando o levaram ao registo das crianças recém-nascidas? (pág. 27)</p> <p>- Muito obrigado, jovial segura, a comunidade africana aqui presencial agradece a tua sensibilidade para com as temperaturas sentidas nesta manhã. (pág. 16)</p> <p>- Tudo se resolve, nomeadamente e mesmo por conseguinte... Tudo aqui é possível... Sabe, Lisboa nesse aspeto é muito homologada com Luanda. (pág. 35)</p> <p>- Queira desculpar este desintencional atropelo provocado por um mero lábius lingué... Eu queria indagá-lo quanto ao seu conceito de dia D... Acabou de dizer que hoje é o dia D, estou na frequência correta? (pág. 37)</p>	<p>- Como é que te chamas?</p>

- O kota tem razão, dura lex, sede lex... Esta fila demorosa faz com que uma pessoa quase se desidrate de expectativas várias... (pág. 40)

- Seja feita a vontade dos homens, assim na rua como no edifício das Migrações-com-fronteiras. Meus senhores, vamos efetuar uma retirada estratégica por motivos de pré-celebração do jogo sucedente a ele mesmo. (pág. 41)

- O padrinho..., devido a problemas estomacais de natureza gástrico, não pode ingerir derivados de manteiga... (pág. 96)

- Dialoguemos, tio, dialoguemos... Aquila cápite muscas... (pág. 162)

- Alea jacta est... Aliás, jacta imparabilis et constantis! (pág. 194)

### Atividade 6 – Neologismos

Na obra são frequentes as criações neológicas – que muito contribuem para a reflexão bem-humorada que nela encontramos–, algumas com origem nas próprias variedades africanas do português e outras devidas à criatividade das personagens. O edifício das Migrações-com-fronteiras, lugar onde começa a ação, é um bom exemplo disto. Tente reconstruir o processo de criação dos seguintes neologismos presentes no texto, tal como no exemplo.

HOJEMENTE (pág. 69)

HOJE (advérbio) + -MENTE (sufixo)  
[processo habitual em português de formação de advérbios por derivação, a partir de adjetivos, mas não a partir de um advérbio].

Palopiana (pág. 17)

Detalhístico(pág. 139)

Dicionarismos (pág. 147)

Depoises (pág. 39)

## FASE 3. DEPOIS DO TEXTO (*POST-READING ACTIVITIES*)

### Atividade 1

Como já terá verificado, as páginas desta ficção estabelecem cumplicidades com outros livros, outras leituras e outros elementos culturais, portugueses e não só, evocando escritores, parafraseando obras num interessante diálogo intertextual que vale a pena explorar.

*Procure e identifique no texto os livros - escritores – músicas – cinema ... com os que a obra dialoga.*

### Atividade 2

A obra tem sido qualificada pelos críticos como “exercício literário de aparência de texto teatral” (Abderrahmane Ualibo). Na sua opinião, estamos perante uma peça de teatro como se fosse um romance ou o inverso, um romance de aparência teatral?

### TEATRO? / ROMANCE?

Ouça as ideias dos seus colegas sobre o assunto e exprima a sua opinião de maneira oral.

### Atividade 3

No edifício das Migrações-com-fronteiras primeiro e na casa de dona Fatu posteriormente, juntam-se moçambicanos, cabo-verdianos, angolanos, são-tomenses, guineenses e portugueses numa tentativa evidente de dar voz aos africanos que vivem em Lisboa, mostrando os muitos fatores da convivialidade africana em território europeu. A capital portuguesa aparece assim como “cidade afro-europeia”. Escreva uma reflexão sobre Lisboa como exemplo de interculturalidade, em que o lado humano dos personagens africanos se sobrepõe às suas nacionalidades, mas não aos seus costumes.



## 4 – CONCLUSÕES

Na nossa opinião, esta pode ser uma proposta interessante, que aproveita a literatura como amostra de língua com utilidade didática em todos os níveis de análise linguística. A literatura como conteúdo cultural e como língua em uso, que permite criar contextos significativos para a aprendizagem dum LE. Em suma,

la literatura como herramienta idónea para que el aprendiz de LE/L2 construya y amplíe su competencia cultural, al ser capaz de reflejar tanto el mundo real como el imaginario de los hablantes de la lengua meta. La lectura de textos literarios como una herramienta clave para la ejercitación y consolidación de la competencia comunicativa de los aprendices de LE/L2. (Acquaroni, 2007, p. 95)

Por outro lado, a proposta, entendida como macrotarefa que permite trabalhar a totalidade de destrezas de uma maneira dinâmica e com metodologias diversas, evidencia que o caminho, o percurso de aprendizagem, com as experiências derivadas da leitura do texto, é tanto mais importante quanto o produto, o resultado.

No que diz respeito à figura do professor, o seu papel na sala de aula já não tem como prioridade constituir um modelo de atuação linguística, mas sim assumir um papel que torne mais fácil a tarefa proposta, o que significa, neste caso, ser um mediador entre o texto literário e os estudantes.

Pensamos que esta proposta pode ser a nossa pequena contribuição para o desenvolvimento de uma verdadeira competência comunicativa intercultural, posto que o facto de introduzir nas aulas de PLE um autor africano constitui já um fator favorável à da interculturalidade, tendo em conta a escassa presença da componente lusófona nos materiais de ensino-aprendizagem de PLE e para a qual a temática da obra muito ajuda. Tal competência juntamente com a gestão, o controlo da aprendizagem e as competências relacionadas com a língua, constitui um modelo de competência superior que ultrapassa a abordagem tradicional da competência comunicativa e está mais próxima da competência plurilingue e pluricultural que é aconselhada no QECR.

### Referencias bibliográficas

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Bizarro, R., Braga, F. (2005). Da(s) culturas de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. *Estudos em Homenagem ao Professor Dr. Mário Vilela*. Porto: Universidade do Porto. 823-836. Recuperado de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/9381/3/homenagemvilelavol2completo000065982.pdf>

Byram, M., Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Parrondo, J. R., Dolan, M. (Trads.). Madrid: Cambridge University Press.

Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa.

García Benito, A. B. (2011). Mia Couto: autor intercultural para la clase de portugués lengua extranjera. En Villalba, F., Villatoro, J. (Eds.). *Educación intercultural y enseñanza de lenguas, Vol. 1*, (pp. 35-45). Edición digital.

Grosso, M. J. (Ed.). (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. Direção Geral da Educação. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)

Grosso, M. J. (Coord.) (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Direção Geral da Educação. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_taeravaliacao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_taeravaliacao.pdf)

Instituto Cervantes (2006-2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1 C2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Jurado Morales, J., Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Leontaridi, E., Peramos Soler, N., Ruiz Morales, M. (2009). Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral *Doña Gramática*. *Actas II Jornadas de Formación del Profesorado de Español*. (pp. 12-25). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de [http://invenio.lib.auth.gr/record/125537/files/MORALES\\_LEONTARIDI\\_PERAMOS\\_Donna\\_Gramatica.pdf?version%3D1?ln=el](http://invenio.lib.auth.gr/record/125537/files/MORALES_LEONTARIDI_PERAMOS_Donna_Gramatica.pdf?version%3D1?ln=el)

López Ferrero, C., Marín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-131.

Mendoza Filloa, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza del ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1. Recuperado de <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

Millares, S. (2003). Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua. *Frecuencia L*, nº 22, 40-45.

Molina Gómez, S., Ferreira Loebens, J. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Barrientos Clavero, A. (Ed.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX*

*Congreso Internacional ASELE, vol. 2.* (pp. 669-680). Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE.

Muñoz Medrano, M. C. (2008). El texto literario en la clase de italófonos: ¿es adecuada la aproximación didáctica interdisciplinar? *Frecuencia L*, nº 35, 52-57.

Ondjaki (2014). *Os vivos, o morto e o peixe frito*. Lisboa: Caminho.

Provencio Garrigós, H. (2005). El texto literario. Propuestas de explotación didáctica en el aula de E/LE con las TIC. *Frecuencia L*, nº 28, 33-41.

Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, nº 14, 24-27.

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.



INMACULADA MAS ÁLVAREZ, UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA),  
inmaculada.mas@usc.es

ADELAIDA GIL MARTÍNEZ, INSTITUTO CERVANTES DE BURDEOS (FRANCIA), adelaidagm@gmail.com

# LOS CORPUS DE APRENDICES: UN TERRENO EN EXPANSIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL<sup>1</sup>

## ABSTRACT

The first decades of this century are witnessing a new impulse in the design and exploitation of different types of linguistic corpora, from which learner corpora are becoming the most relevant and interesting for foreign language teachers, i.e., corpora built on texts produced by people learning a new language. Having access to the interlanguage of those who are in the process of learning Spanish as a foreign language is becoming a tool of great interest both for teachers and language researchers, since it allows them to contrast the difficulties in the process of learning a language and the vocabulary employed in its production.

In this chapter we will describe the current projects concerning Spanish learner corpora by succinctly reviewing the results of the research carried out from them. We will conclude by emphasising the main contributions, as well as the interest in extending the information coming from the learners' productions of initial diverse languages in oral texts and in longitudinal samples.

*Keywords:* learner corpora, second language acquisition, Spanish as a foreign language, teaching Spanish as a foreign language

---

<sup>1</sup> Este texto tiene su origen en una comunicación presentada por las autoras en el Colóquio Internacional APROLÍNGUAS (Oporto, Portugal, 16-18 de junio de 2016), con el título «Los corpus de aprendices de español y su explotación». La participación de Inmaculada Mas Álvarez contó con la financiación del proyecto COMBIDIGILEX, *La combinatoria en paradigmas léxico-semánticos en contraste* (FFI2015-64476-P MINECO/FEDER UE), de la Universidad de Santiago de Compostela (España).

## RESUMEN

Los años transcurridos del siglo actual están suponiendo un nuevo impulso a la creación y explotación de corpus lingüísticos de muy distinto tipo. Entre los que ofrecen más interés para el profesorado de lenguas extranjeras hay que destacar los corpus de aprendices, aquellos en los que se recogen textos producidos por personas que aprenden una nueva lengua, diferente de la(s) inicial(es) o familiar(es). Tener acceso a la interlengua de quienes están en el proceso de aprendizaje del español es una herramienta de gran interés para el profesorado, pues permite contrastar las dificultades de aprendizaje y el vocabulario empleado en la producción.

En este capítulo describimos los proyectos de corpus de aprendices de español existentes, haciendo una somera revisión de las investigaciones llevadas a cabo a partir de ellos. Concluimos destacando las aportaciones esenciales, así como el interés de ampliar los datos a partir de las producciones de aprendices de lenguas iniciales diversas, en textos orales y en recogidas longitudinales.

*Palabras clave:* corpus de aprendices, adquisición de segundas lenguas, Español como lengua extranjera, enseñanza del Español como lengua extranjera

## 1 – CORPUS DE APRENDICES: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

En lingüística, se entiende por *corpus* un conjunto, más o menos amplio, de (fragmentos de) textos naturales, almacenados en formato electrónico, que han sido reunidos en una aplicación informática, según un determinado diseño, para facilitar el estudio de la lengua o variedad lingüística de la que esos textos han sido extraídos como representativos de ella (Rojo, 2016). Entre los muchos tipos y subtipos de corpus existentes en la actualidad, los llamados *corpus de aprendices* contienen textos producidos por personas que están aprendiendo una determinada lengua, la lengua objeto o meta, y que tienen diferentes lenguas iniciales o familiares (diferentes L1). La definición de referencia es la que formula Granger (2002, p. 7), basándose en la definición de *corpus* de Sinclair (1996):

Computer learner corpora are electronic collections of authentic F[oreign] L[anguage] / S[econd] L[anguage] textual data assembled according to explicit designed criteria for a particular SLA[cquisition]/FLT[eaching] purpose. They are encoded in a standardised and homogeneous way and documented as to their origin and provenance.

Esta definición requiere, según explica su autora — y discute en detalle también Sinclair —, comentarios sobre los términos siguientes: *authentic*, *FL/SL varieties*, *textual data*, *explicit design criteria*, *SLA/FLT purpose*, *standarization and documentation*. En efecto, la autenticidad en relación con

el discurso dentro de situaciones de aprendizaje de lenguas cubre un abanico de producciones más o menos genuinas; la autenticidad será mayor cuando estemos ante emisiones naturales propias de una clase de lengua extranjera. Estos corpus cubren, por una parte, a los aprendices de una lengua como lengua extranjera y, por otra, a los de una lengua como segunda lengua, ambas variedades no nativas entran en consideración, por lo tanto. Además, cuando se habla de datos textuales debe quedar claro que se trata de fragmentos de discurso continuos, no de palabras o secuencias aisladas. Por este motivo, los corpus de aprendices no reúnen solo errores, o secuencias erróneas, sino que de manera natural contienen usos correctos e incorrectos de la lengua en cuestión. Como vemos más abajo, los criterios que guían el diseño de estos corpus resultan decisivos para la aplicabilidad de la investigación a que den lugar, pues deben atender, además de a los habituales para corpus nativos, tanto a las variables que afectan a los aprendices como a las condiciones de las tareas que desempeñan para las producciones que se pretenden recoger.

### **1.1 – Características principales de los corpus de aprendices**

La importancia del diseño de un corpus de aprendices reside en lo fundamental en tres factores: los objetivos que se persigan, las variables que se tengan en cuenta y la metodología seguida en la anotación. Naturalmente los objetivos condicionan los otros factores, pero cada vez se hace más evidente la utilidad de corpus bien diseñados, accesibles en línea, que permitan consultas y estudios para finalidades diversas. Sea como sea, la sistematicidad en la recogida de datos, la rigurosidad en la metodología y la explicación detallada de las características de cada colección son condiciones esenciales para un buen aprovechamiento. En general, los corpus de aprendices suelen ser monolingües, tienden a contener ejemplos de lengua general (no especializada), son normalmente sincrónicos y recogen, en su mayor parte, textos escritos (Granger, 2002). Pero en los desarrollos recientes el panorama se amplía con corpus bilingües/paralelos y multilingües, para enseñanza con fines específicos, con recogidas longitudinales y de textos orales. No nos cabe duda de que el abanico de posibilidades continuará enriqueciéndose y diversificándose. Como elementos principales a tener en cuenta en los corpus de aprendices destacamos los siguientes:

- **Variables referidas a los informantes.** Además de las variables clásicas, como edad, nivel de lengua y L1, se han apuntado otras de indudable interés para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como motivación, actitud hacia el aprendizaje de lenguas, estilo de aprendizaje, contexto de aprendizaje o conocimiento de otras lenguas extranjeras (Cestero Mancera et al., 2001). Con respecto al nivel de lengua, se ha insistido

en la conveniencia de una estandarización de la asignación del nivel, ya que los años u horas de estudio, o el curso de escolarización, no siempre son criterios fiables. Por ello, Lozano (2015, p. 189) defiende como mejor indicador de la competencia en la lengua meta la aplicación de una prueba de nivel estándar. En el momento actual se recurre, en la mayor parte de los casos, a los niveles establecidos como referencia común en Europa (desde A1, usuario principiante, hasta el C2, usuario competente). Nos gustaría subrayar la relevancia de tener en cuenta el conocimiento de otras lenguas extranjeras, así como la posible condición de hablantes bilingües de los informantes (con dos L1, por tanto), algo que es esencial, por ejemplo, para Buyse & González Melón (2013, p. 251).

- **Diseño de las pruebas.** Esta categoría incluye los métodos usados para la recogida de muestras de lengua, sincrónico frente a longitudinal, las formas en que se obtienen las producciones —textos espontáneos o textos con diferentes grados de control— y la posibilidad de usar materiales de referencia como diccionarios o gramáticas. Se incluye asimismo en este apartado la duración de cada una de las pruebas, puesto que es un factor a tener en cuenta a la hora de analizar las muestras. Aunque normalmente la recogida es sincrónica, esto es, se hace en un momento dado del aprendizaje, es indudable que lo más interesante tanto desde la psicolingüística, como desde la didáctica, es obtener corpus longitudinales, es decir, pruebas similares en distintos momentos, pues cada persona que aprende, cada grupo de estudiantes, cuenta con una interlengua en cada estadio de su aprendizaje. Por otra parte, se suele apuntar, en cuanto al diseño, la conveniencia de contar con un corpus nativo comparable al no nativo para abordar los aspectos contrastivos que cada estudio particular pueda requerir (Granger, 2002; Lozano, 2015). Con todo, no es sencillo decidir qué corpus puede resultar válido en cada caso, ya que las producciones de informantes nativos pueden verse condicionadas y presentar fluctuaciones y errores respecto a la norma de la lengua meta (Sánchez Rufat & Jiménez Calderón, 2013). Por último, a propósito del grado de control en la obtención de los datos, los estudios de adquisición prefieren recogidas mixtas, con muestras espontáneas y muestras experimentales, mientras que los de enseñanza de lenguas extranjeras aprecian la espontaneidad de las producciones, que de todas formas siempre es relativa en contextos de enseñanza-aprendizaje.
- **Variables referidas a las muestras de lengua.** Esta categoría distingue entre corpus orales (expositivos o interactivos) y corpus escritos (cartas,

diarios, ensayos, etc.), tipo de texto (narración, argumentación, etc.) y tema. Hay que tener en cuenta las ventajas y desventajas del tipo de corpus a la hora de analizar los resultados. Se suele señalar que en los corpus escritos hay menos errores en la producción, los aprendices tienden a emplear estructuras más complejas —el lenguaje se presenta simplificado, se dice, en la producción oral de los no nativos— y se considera un medio particularmente apto para aprendices avanzados, especialmente en comparación con corpus de hablantes nativos. Los proyectos de corpus orales destacan, por su parte, la espontaneidad de la interacción cara a cara como premisa para obtener pruebas más directas de la interlengua, a la vez que minimizan los efectos de la autocorrección y monitoreo. Como un reto para futuras compilaciones y análisis, se ha apuntado también el interés de poner el foco además sobre textos multimodales, atendiendo a una presencia cada vez más destacada, en los medios de comunicación y en entornos académicos, de gráficos, esquemas, tablas, figuras e ilustraciones (Parodi, 2010, 2015). Otras categorías que igualmente sería deseable cubrir son las correspondientes a nuevas formas de interacción mediadas por ordenador y dispositivos móviles: la de los textos espontáneos, producidos por aprendices —en comparación con los producidos por nativos—, que se manifiestan en forma escrita, pero están más o menos imbuidos de oralidad, como los mensajes de correo electrónico y, sobre todo, los mensajes de chat móvil; o la de formas de diálogo en situación de videoconferencia, en especial destinadas a mejorar la competencia oral de los aprendices.

## 1.2 – Describiendo la lengua de los aprendices

Los datos observables que resultan en las producciones de las personas que aprenden una nueva lengua constituyen una vía esencial para conocer la interlengua. Como es sabido, el concepto de interlengua, desarrollado en el seno de los estudios de adquisición de segundas lenguas (o lenguas extranjeras), hace referencia al sistema específico de una lengua no materna, y los estudios sobre la interlengua se ocupan del conjunto de elementos que intervienen en la construcción del conocimiento interlingüístico (Baralo Ottonello, 2004). El acceso a muestras de la interlengua que proporcionan los corpus de aprendices supone una verdadera revolución en el terreno de los estudios de adquisición de segundas lenguas, pero también pueden emplearse con gran aprovechamiento en la investigación dedicada a cómo mejorar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en general y el aprendizaje y la enseñanza de una determinada lengua en particular.

Las ventajas que ofrecen los corpus de aprendices como fuente de acceso a la interlengua se deben al desarrollo de las herramientas tecnológicas, ya

que la compilación a gran escala, el análisis y la presentación de los datos se convierten en procesos asumibles en buena medida de manera automática. Podemos resumir las oportunidades que ofrecen los corpus de aprendices actuales en los siguientes puntos (Granger 2002; Granger 2009; Granger, Gilquin & Meunier, 2015):

- a. Es posible recopilar gran cantidad de datos —procedentes de un número elevado de aprendices—, con la consiguiente representatividad de los fenómenos observados.
- b. Los datos recogidos se pueden considerar auténticos, en el sentido de que no se han obtenido en entornos experimentales o clínicos.
- c. Es posible abordar el análisis semiautomático gracias a los lematizadores y a las herramientas informáticas que aceleran el trabajo de análisis y obtención de concordancias, lo cual facilita el estudio del léxico y la fraseología.
- d. Ofrecen datos sobre frecuencia de palabras y frases, y presentan todos los ejemplos de un ítem en su contexto lingüístico inmediato. Permiten la anotación automática de errores.
- e. Permiten el acceso a la interlengua en forma de discurso contextualizado, lo que supone hacer factible el estudio de aspectos hasta hace poco no tenidos en cuenta, como elementos léxicos, fraseología, información estructural, discurso, y no solo morfología o sintaxis, que han sido los centros de interés más abordados hasta el siglo actual.

Todo ello está permitiendo el desarrollo de una nueva disciplina aplicada, la de la investigación en corpus de aprendices; un campo de naturaleza intrínsecamente interdisciplinar para el que hace pocos años se auguraba un futuro brillante y al que se otorga el protagonismo en la conexión entre los estudios de corpus lingüísticos, la adquisición de segundas lenguas, la enseñanza de lenguas y el procesamiento del lenguaje natural (Granger 2009; Granger, Gilquin & Meunier, 2015).

Desde la didáctica de lenguas extranjeras los estudios clásicos han puesto el énfasis en la descripción de la lengua meta, en la caracterización de los aprendices —respecto a estilos de aprendizaje, motivación, etc.— y en los aspectos de corte pedagógico, como la formación del profesorado, las tareas de aprendizaje, el currículo y las programaciones. Lo que, sin embargo, se echaba de menos a finales del siglo pasado era algo tan esencial y básico como el conocimiento de la lengua empleada por los aprendices en sus producciones (Mark, 1998). Y el acceso a la lengua de los aprendices, a la interlengua, es lo que nos proporcionan los corpus de aprendices. En la tradición de las investigaciones sobre producciones de estudiantes el foco de

atención se ha dirigido al análisis de errores. Sin embargo, tanto el concepto de *interlengua* como propiamente el de *error* resultan controvertidos a lo largo de los estudios lingüísticos de las producciones de aprendices. Por una parte, los motivos que llevan al estudio de nuevas lenguas y las expectativas de las personas que las aprenden muestran que el ideal de todo aprendizaje de lenguas extranjeras no es ya en todos los casos el del dominio lo más próximo posible al nativo. Ello supone que el sistema lingüístico de los aprendices de una determinada lengua pueda ser considerado un lugar de llegada, y no tanto un punto de paso en el proceso de adquisición/aprendizaje. Por otra parte, las investigaciones actuales han ampliado su óptica para estudiar no solo errores, sino también casos de infrarrepresentación o sobrerrepresentación de palabras, frases y estructuras.

Los estudios de la interlengua se vienen explotando con análisis contrastivos en tres direcciones: las comparaciones de escrituras y hablas nativas frente a otras no nativas, las comparaciones entre varias escrituras y hablas no nativas —con diferentes L1, por ejemplo— y los estudios longitudinales, aquellos que tienen en cuenta las producciones de los mismos informantes en diversos momentos de su aprendizaje. El caudal de información que aportan los corpus de aprendices para análisis contrastivos de estos tipos es muy valioso, pero es necesario tener en cuenta cada una de estas finalidades en la recogida de los textos y el diseño de la presentación y las posibilidades de búsqueda, como ya hemos visto. Es fundamental, pues, considerar los criterios que guíen la selección de informantes y textos de cara a la explotación de los corpus. Por ejemplo, a la hora de elegir un corpus nativo como grupo de control, será necesario decidir la variante dialectal y diafásica, así como el nivel de conocimiento de la lengua que se considera adecuado en los informantes, o en todo caso, cuál será la norma tenida en cuenta (Sánchez Rufat & Jiménez Calderón, 2013). Por supuesto, los resultados de los estudios de carácter contrastivo presentan un indudable atractivo para la investigación en adquisición de segundas lenguas así como para la didáctica de lenguas.

## 2 – PROYECTOS DE CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL

El interés por los corpus de aprendices de español ha ido en aumento durante los últimos 15 años y son varios los proyectos que se han puesto en marcha en diferentes universidades, así como diversos son los criterios que los guían. Como reseñan los trabajos que revisan el panorama (Mendikoetxea, 2014, p. 15, por ejemplo), estamos en estos años asistiendo a la proliferación de investigaciones sobre la compilación y explotación de los corpus de aprendices en general y de los de aprendices de español en particular. Aquí los presentamos brevemente, ordenados según el carácter

oral o escrito de las producciones recogidas y, dentro de cada grupo, en orden alfabético<sup>2</sup>.

## 2.1 – Corpus de aprendices de español orales

**2.1.1 – CORELE** (Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera). Se trata de un corpus compuesto por muestras de hablantes ( $N = 40$ ) de trece L1 diferentes, de niveles A2 y B1, recogido para un estudio de análisis de errores de la producción oral. Consta de cerca de 14 horas de entrevistas en un diálogo semiespontáneo entre el investigador y cada estudiante. Es posible acceder al corpus en línea a través de un cuidado sitio con información completa y clara, que incluye las transcripciones, el etiquetado de errores (fonéticos, léxicos, gramaticales y pragmáticos), recuentos de palabras y listas de frecuencias. Además, se ofrece una guía didáctica y actividades para profesores, cuyo objetivo es la explicación del error en cada grupo de estudiantes y el adiestramiento en la corrección de los errores (Campillo Llanos, 2012, 2014).

**2.1.2 – CORINÉI** (Corpus Oral Interlengua Español Italiano). Es un corpus en proceso, de momento no accesible, resultado del proyecto *Teletándem* de la Universidad de Alicante, que pretende conseguir que los estudiantes de español (L1 = italiano) interaccionen con nativos en condiciones de autenticidad. Interesa propiciar en los aprendices la reflexión metalingüística a través de la autotranscripción y la autoevaluación. Además, de cara a la investigación se pretende que los materiales que constituyen el corpus sean válidos para analizar las estrategias empleadas por los estudiantes italianos y españoles en la interacción nativo/no nativo y para comprender la evolución de su interlengua.

**2.1.3 – DIAZ Corpus.** Se trata de un corpus oral longitudinal, construido durante los años 1995-2000, a partir de las muestras de habla de estudiantes de español de diferentes L1 (alemán, chino, coreano, islandés y sueco). Las pruebas consistieron en entrevistas (datos espontáneos) y cuestionarios estructurados (datos experimentales). La compilación de este conjunto de textos se hizo tomando como base los estudios desarrollados en el ámbito del proyecto *Beyond Parameters* (Universidad de Ottawa) en la última década

<sup>2</sup> No pretendemos ser exhaustivas, ya que de algunos de los proyectos apenas hemos recabado unos pocos datos (de hecho, hemos dejado fuera los corpus multilingües de aprendices que incluyen el español entre las lenguas meta). Para más información pueden visitarse las direcciones que recogemos al final del capítulo, antes de las referencias, y el sitio del *Centre for English Corpus Linguistics* de la Universidad Católica de Lovaina, que ofrece una tabla con los datos principales de los corpus de aprendices existentes (*Learner corpora around the world*): <https://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html> (última actualización 15/09/2016) [visita 30/10/2016].

del siglo pasado (Díaz, 2007). Es accesible a través del catálogo de recursos lingüísticos del sitio de OLAC (*Open Language Archives Community*).

**2.1.4 – SpinTX** (Corpus vídeo del español hablado en Texas). Todavía en construcción, recoge muestras orales en español (entrevistas y conversaciones sobre 18 temas) de hablantes bilingües español-inglés de diferentes regiones del estado de Texas (actualmente  $N = 97$ ). El objetivo de este proyecto es definir el español hablado en Texas y proporcionar herramientas de aprendizaje a estudiantes, profesorado y público general para explorar la variación de la lengua española en este contexto concreto. Es accesible a través del archivo de vídeos e incluye transcripciones completas y anotaciones de categoría gramatical que se ofrecen como recurso auténtico para exemplificar explicaciones gramaticales del español. Todo ello se presenta en un portal bilingüe de espléndido diseño y completa información. Las directoras del proyecto desarrollado en el seno de COERLL (*Centre for Open Educational Resources and Language Learning*) son B. E. Bullock y A. J. Toribio, de la Universidad de Texas en Austin (Bullock & Toribio, 2011).

**2.1.5 – SPLLOC** (Spanish Learner Language Oral Corpus I y II). Se trata del corpus oral del español accesible más grande recogido hasta el momento. Reúne muestras de aprendientes de español ( $N = 120$ ), de nivel principiante a avanzado, de escuelas y universidades del Reino Unido (L1 = inglés). Los datos proceden de narraciones, entrevistas y descripciones de fotografías y discusión entre iguales, recogidas en dos fases (2006-2008 y 2009-2010) por un equipo de la Universidad de Southampton. El objetivo de este corpus es profundizar en la adquisición del español como L2, por lo que ha seguido en su diseño criterios adecuados para la investigación en adquisición de segundas lenguas (según las pautas de su precedente FLLOC, *French Learner Language Oral Corpus*) (Mitchell et al., 2008). Es una de las colecciones de textos orales que cuenta con más publicaciones derivadas y constituye un hito en la investigación de la adquisición del español como segunda lengua y en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas en general (Mendikoetxea, 2014, pp. 16-17).

**2.1.6 – SPT** (Spanish corpus Proficiency level Training). Este corpus audiovisual está construido a partir de grabaciones en vídeo de aprendientes de español de diferentes niveles (principiante a avanzado) ( $N = 25$ ), con L1 inglés y el español como lengua de herencia (16 de 25), que contestan a diferentes preguntas que se les plantean sobre nueve temas diferentes. El corpus ofrece la transcripción de cada una de las muestras orales y ejercicios —con sus soluciones—, que guían de forma interactiva para indicar

diferentes rasgos acerca de la interlengua de los informantes. El proyecto responde a la demanda en la formación de profesores y acreedatores de niveles de competencia en español. El objetivo es, por tanto, enseñar a evaluar los niveles de conocimiento del español (Koike, 2007). El corpus es accesible en línea a través de COERLL (*Centre for Open Educational Resources and Language Learning*), de la Universidad de Texas, en Austin.

## **2.2 – Corpus de aprendices de español escritos**

**2.2.1 – Apresrilov** (*Aprender a Escribir en Lovaina*). Se trata de un amplio corpus de español como segunda lengua (L1 = holandés), que contiene un millón de palabras. Recoge muestras escritas (2700 textos) de estudiantes de lengua española de la Facultad de Letras de la Universidad Católica de Lovaina y de la Lessius Hogeschool, en los niveles A1 a C1. Su acceso es restringido a través de la solicitud a los investigadores, que han mostrado las posibilidades de explotación con un ejemplo de análisis de errores con el uso de *ser* y *estar*, una investigación sobre verbos de cambio y otra sobre preposiciones (Buyse & González Melón, 2013; Buyse, Fernández Pereda & Verveckken, 2015, p. 2016).

**2.2.2 – CAES** (*Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*). Constituye el proyecto más reciente y ambicioso de corpus escritos de aprendices de español. Promovido y financiado por el Instituto Cervantes, se puede consultar en línea desde octubre de 2014 (versión 1.0). Ha sido diseñado y desarrollado íntegramente por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), bajo la dirección de G. Rojo e I. M. Palacios Martínez, gracias a la colaboración de un gran número de profesores de diferentes centros del Instituto Cervantes y de diversas universidades de muy dispares lugares del mundo. En la versión actual comprende muestras de aprendices con seis L1: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso. La recogida de muestras se llevó a cabo a partir de unas pruebas de expresión escrita, que requerían de los aprendices, dependiendo del nivel, la producción de diferentes tipos de textos, desde descriptivos a argumentativos (algunos ejemplos son: mensajes de correo electrónico para amigos o familiares, solicitudes de trabajo, reseña crítica de un libro, hacer una queja, escribir una anécdota divertida, reservar una habitación en un hotel). El resultado final son los 575.000 elementos lingüísticos que incluye en la actualidad, con una distribución que abarca casi todos los niveles de dominio lingüístico: del A1 al C1 ( $N = 1423$ ). La compilación de este corpus tiene como objetivo principal, según se explica en la presentación de la aplicación de consulta, ofrecer una herramienta que permita a los profesionales de la enseñanza del español como lengua extrajera

—profesorado, investigadores, evaluadores, creadores de materiales didácticos, responsables y equipos de centros e instituciones lingüísticas, etc— llevar a cabo investigaciones aplicadas sobre la base de datos sólidos y objetivos, ya que puede proporcionar información sobre dificultades de aprendizaje, errores más comunes, vocabulario más o menos empleado, etc., que se podrá aplicar con facilidad en las aulas o integrar en los manuales o materiales (Instituto Cervantes, 2014). El diseño ha seguido criterios unitarios y las muestras han recibido anotación morfosintáctica automática y desambiguación manual, según un sistema desarrollado por el equipo de la USC. El resultado se ha volcado en una aplicación informática de consulta que permite búsquedas simples y combinadas de acuerdo con variables lingüísticas, personales y sociales (Rojo & Palacios Martínez, 2016).

**2.2.3 – CATE** (*Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español*). Se trata de un corpus construido con ensayos de estudiantes taiwaneses que aprenden español (L1 = chino), con un total de cerca de dos mil redacciones (340.000 palabras). Sigue en construcción en la Universidad Nacional Cheng-Kung de Taiwán (Lu 2012).

**2.2.4 – CEDEL2** (*Corpus Escrito de Español L2*). La composición de este corpus comenzó en 2006 como parte del proyecto WOSLAC (*Word Order in Second Language Acquisition Corpora*) en la Universidad Autónoma de Madrid, con la participación también de la Universidad de Granada. Se trata de un corpus que recoge las muestras escritas de hablantes ingleses que aprenden español desde el nivel A1 al C1. El objetivo inicial fue doble: explorar el papel de la Hipótesis de la interfaz en las gramáticas de L2 usando datos de corpus y compilar dos corpus comparables de aprendices que fueran adecuados para la investigación en adquisición de L2 (CEDEL2 para español segunda lengua y *WriCLE*, *Written Corpus of Learner English*, para inglés segunda lengua). Aunque sigue en elaboración, en la actualidad tiene ya aproximadamente 750.000 palabras procedentes de cerca de 2400 participantes, y es accesible para la investigación. La explotación de CEDEL2 —ahora también junto a la de *WriCLE*— cuenta con numerosas investigaciones publicadas y en curso de gran interés para la adquisición del español como segunda lengua (Lozano, 2009; Lozano & Mendikoetxea, 2013; Mendikoetxea, 2014).

**2.2.5 – CORANE** (Corpus para el Análisis de errores de aprendices de E/LE). Este corpus contiene 1091 textos escritos por 321 estudiantes de los cursos de español como lengua extranjera de la Universidad de Alcalá de Henares (los niveles de dominio lingüístico van del A1 hasta el C1). Ha sido

publicado en formato CD-ROM (Cestero Mancera et al., 2001; Cestero Mancera & Penadés, 2009).

**2.2.6 – ESPALEX** para el estudio de la adquisición del español como lengua extranjera se ha construido sobre la base de los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (nivel B2). En la actualidad el corpus recoge 12.576 textos distintos referidos a 50 temas diferentes agrupados en tomo a 5 grandes tipos de textos: carta formal, carta informal, texto narrativo, texto descriptivo y texto expositivo. Los textos tienen una longitud media de 175 palabras. El proyecto fue llevado a cabo por la Universidad de Salamanca y el Instituto Cervantes (Bustos Gisbert & Sánchez Iglesias, 2011).

**2.2.7 – SCIL** (*Spanish Corpus of Italian Learners*). Corpus nacido de la necesidad de obtener material para analizar la interlengua de estudiantes de español con lengua nativa italiano, así como para el desarrollo de materiales didácticos. Es un corpus longitudinal que recoge 457 composiciones, sobre un único tema, de estudiantes universitarios italianos de español como lengua extranjera ( $N = 43$ ), con niveles de competencia de A1 a B2. Las muestras fueron recogidas a lo largo de 7 meses (de diciembre de 2008 a julio de 2009) en grupos de e-tándem entre estudiantes españoles que aprendían italiano y estudiantes italianos que aprendían español, aunque el corpus solo recoge las muestras en español de los estudiantes italianos (cartas informales a través del correo electrónico) (Bailini, 2013).

### **2.3 – Corpus de aprendices de español oral y escrito**

**LANGSNAP** (*Language and Social Networks Abroad Project*). Se trata de un corpus longitudinal oral y escrito con producciones recogidas a lo largo de un periodo de 21 meses de estudiantes universitarios de nivel avanzado de español y francés (L1 = inglés). Llevado a cabo por miembros de los equipos de SPLLOC y FLLOC, tiene la intención de documentar el desarrollo de la competencia y uso de la lengua meta por los estudiantes en un periodo que incluye una estancia en el extranjero, en situación de inmersión, de nueve meses (Tracy-Ventura, Mitchell & McManus, 2016). El repositorio accesible incluye tres tipos de datos para cada lengua, recogidos en seis ocasiones: entrevistas orales semidirigidas por un miembro del equipo investigador, narración de historias guiada por una secuencia de dibujos y escritura argumentativa como respuesta a una pregunta-estímulo. Además de las grabaciones de audio están disponibles las transcripciones de todos los datos.

### **3 – EXPLORACIÓN DE LOS CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL**

Si pensamos en la explotación de los corpus de aprendices, una cuestión es qué datos podemos extraer de ellos y otra muy diferente es cómo usar de manera eficiente, y con qué finalidad, la información que obtengamos en los análisis. Puesto que se trata de un campo de investigación aún en proceso de consolidarse en el caso del español, la situación es desigual, en buena medida a causa de las características de los corpus existentes, que con frecuencia condicionan la aplicación de los resultados. Por una parte, como hemos visto, la mayoría de los corpus de aprendices de español se orientaron en principio hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, al menos se compilaron con ese interés y se situaron en el terreno del análisis de errores, por lo que tuvieron en cuenta informantes de diversas L1.

La metodología seguida fue en sus inicios característicamente de tipo descriptivo, y en muchos casos sigue siéndolo: toma las producciones de los corpus como punto de partida para detectar los errores, que, una vez identificados y descritos, se ubican en una clasificación elaborada para tal finalidad (CORANE y CORELE, por ejemplo). La aportación para la didáctica del español como segunda lengua no siempre se hace explícita, pero en ciertos trabajos sí se destacan algunas de las implicaciones pedagógicas de los hechos estudiados, encaminadas sobre todo a mejorar la elaboración de materiales o a la orientación al profesorado sobre lo que es más conveniente de cara a evitar determinados errores en la lengua de los aprendices. Tomemos como ejemplo de esta vía el estudio contrastivo entre un corpus nativo y un corpus de aprendices —de L1 inglés—, ambos de lengua escrita —se trata de CEDEL2—, sobre las dificultades de aprendizaje de colocaciones del español (Orol González & Alonso Ramos, 2013). Las autoras parten de la evaluación de la producción escrita de colocaciones españolas en ambos corpus para determinar la riqueza de las colocaciones empleadas. En su conclusión hacen referencia a las implicaciones para la didáctica:

[...] the results point the way towards the elaboration of useful guidelines that will make learning collocations easier. On the one hand, the work with corpora has allowed us to reject some common assumptions. For instance, we have proved that learners do, indeed, use collocations, but their choices do not have the degree of variety, sophistication and correction of native speakers. Therefore, some assumptions such as the notion that learners use few collocations are shown to be false. On the other hand, the parameters that define native speakers' collocational richness indicate that error is the key factor in terms of producing correct collocations. This could certainly be taken as an incentive for placing greater emphasis on the relevance of collocations in didactic material. (p. 570)

En el mismo terreno de las colocaciones, aunque centrado en las construcciones con verbo soporte a partir del estudio contrastivo de los mismos datos, el trabajo de García Salido (2014) concluye en una dirección semejante, pero en este caso no menciona la utilidad para la enseñanza de estas construcciones españolas:

Se desde o punto de vista da frecuencia das CVS [construccións con verbo soporte] non se pode considerar que exista unha infrautilización deste recurso por parte dos aprendices, polo menos no corpus analizado, si que se pode afirmar que existen diferenzas con respecto á variedade de CVS que se rexistra nas producións de nativos e aprendices. Os primeiros empregan un maior número de CVS diferentes que os segundos, o que se traduce nun maior número de lemas para un conxunto equivalente de ocorrencias. Non hai, polo tanto, infrautilización, senón menor riqueza léxica e maior repetición de CVS coñecidas por parte dos aprendices. (p. 198)

Desde luego, la detección, descripción y análisis de errores es un recorrido esencial para la enseñanza de lenguas, pero requiere una fase ulterior en la que se afronte la aplicabilidad de los hallazgos.

En cuanto al ámbito de la adquisición de segundas lenguas, los estudios sobre el español se han centrado en analizar los corpus de aprendices —sobre todo SPLLOC y CEDEL2— a la luz de las hipótesis formuladas en el seno de la adquisición de segundas lenguas, por ello emplean un subcorpus de hablantes nativos como elemento de control, se refieren en exclusiva a informantes de L1 inglés y, sobre todo, se proponen evaluar algunas de las hipótesis actuales de la teoría de la adquisición de segundas lenguas. Se trata de trabajos que en general no se plantean una aplicabilidad directa en la didáctica de lenguas, recordemos que son de carácter psicolingüístico, por lo que el acceso a los logros y conclusiones que aportan se presenta como una tarea ardua desde la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ilustrar este hecho, consideremos, como ejemplo, uno de los trabajos basados en las colecciones de datos de lengua oral de SPLLOC, el de Arche & Domínguez (2011). Estas autoras investigan la adquisición de los pronombres clíticos españoles —marcados para caso, género y número— por estudiantes cuya L1 es el inglés, a través de pruebas de tipo experimental, con tareas centradas en producción y en interpretación, diseñadas específicamente para la evaluación de hipótesis de adquisición de segundas lenguas. Tal y como está expresado en su resumen:

We examine the relationship between morphology and syntax in L2 learners' grammars in order to assess two current acquisition hypotheses: the Impaired Representation Hypothesis (IRH) and the Missing Surface Inflection Hypothesis (MSIH). Data from a production and a comprehension task suggest that learners have an unimpaired narrow syntax, despite apparent inflectional variability. We propose that absent or inaccurate morphology can be

explained by a deficit in the mapping to PF [Phonetic Form]. This supports a dissociation between syntactic representation and surface inflection. (p. 291)

Como vemos, es imprescindible conocer los presupuestos teóricos de la adquisición de segundas lenguas y estar familiarizados con las varias hipótesis propuestas para sopesar el interés y relevancia de cada estudio concreto. En este caso, los datos obtenidos de sus tareas experimentales muestran que la precisión en la producción e interpretación de los clíticos está, como era de esperar, en relación directa con el nivel de competencia: en el nivel avanzado la precisión es muy buena, mientras que en el nivel de principiante las puntuaciones son muy bajas, tanto en producción como en comprensión. Ello les permite a las autoras afirmar que la adquisición de formas con rasgos no representados en la L1 es posible, es decir, que la adquisición de los clíticos españoles es asequible para los hablantes ingleses. Destacan una matización interesante en el caso de los informantes de nivel intermedio: aunque puntúan muy alto en la tarea de comprensión, presentan un escaso uso de clíticos en la tarea de producción. Esta desigualdad les sirve a las investigadoras para sugerir que la representación interna (sintáctica) se encuentra en perfectas condiciones, lo cual se deja traslucir en la tarea de comprensión, por lo tanto las dificultades, patentes en las tareas de producción, surgen en un módulo más externo, el de la morfología (Arche & Domínguez, 2011, pp. 315-6). Como se percibe en esta breve síntesis, toda la investigación está dirigida a evaluar, justificar y apoyar algunos de los presupuestos teóricos de la adquisición de segundas lenguas y no resulta fácil, entre otros motivos porque no es lo que este estudio pretende, extraer los aspectos aprovechables para la enseñanza de los clíticos del español a estudiantes cuya lengua inicial es el inglés. Por otra parte, el conjunto de datos que ha servido de base para la investigación de Arche & Domínguez (2011) no es propiamente lo que llamamos un corpus de aprendices, pues se ha extraído de tareas experimentales diseñadas específicamente con un objetivo concreto. Otros aspectos estudiados a partir de SPLLOC incluyen el orden de palabras (SV-VS), la progresión en la adquisición del léxico (con una comparación entre hablantes de L1 inglés y L1 francés) o la evolución en la adquisición del sistema de tiempo-aspecto<sup>3</sup>, siempre en la línea del trabajo reseñado sobre los clíticos, aunque tomando como base nuevos datos (correspondientes también al proyecto SPLLOC II).

En lo que se refiere a los corpus de textos escritos, ya hemos visto que CEDEL2 constituye un proyecto sólido que cuenta con numerosos estudios

<sup>3</sup> Hay un somero resumen de metodología y conclusiones en Mendikoetxea (2014, pp. 16-17), donde es posible encontrar reunidas todas las referencias bibliográficas.

publicados e investigaciones en curso. Entre los factores de adquisición estudiados a partir de él se encuentran los sujetos pronominales, el uso del pronombre *se* con predicados inacusativos, el orden de palabras o las colocaciones empleadas en el discurso de los aprendices<sup>4</sup>. Como en el caso de los estudios basados en SPLLOC, buena parte de las publicaciones están encaminadas a comprobar las hipótesis de la teoría general de la adquisición de segundas lenguas, en especial la Hipótesis de la interfaz (*Interface Hypothesis*). Subrayamos, también en este caso, la dificultad de hacer un trasvase efectivo de los hallazgos concretos a la enseñanza del español como segunda lengua.

Aún en vías el proceso de explotación, y con perspectiva de futuros incrementos —de muestras orales en videogramaciones, ampliando al nivel de competencia C2 y con informantes de L1 no representadas de momento— el CAES se presenta como una plataforma de referencia para todo tipo de aprovechamiento didáctico. Por ahora apenas contamos más que con sugerencias de explotación, que recogen ejemplos de determinados fenómenos obtenidos a través de la aplicación de consulta: los falsos amigos del español para hablantes nativos de inglés, francés y portugués o las preposiciones del español más usadas por los aprendices y las que entrañan más dificultad, así como muestras de cambio de código (Palacios Martínez, 2016), el empleo del pronombre *ello* por aprendices y por nativos (Parodi, 2015), son algunos ejemplos. La verdad es que el CAES ofrece datos de aprendices con lenguas iniciales apenas representadas en el panorama de investigación en corpus de aprendices de español, como el árabe o el ruso, por lo que ofrece interesantes oportunidades al profesorado de español correspondiente.

Como subraya Parodi en su reseña (2015), el CAES se define como un apoyo a la investigación de especialistas profesionales, es decir, se trata de un «corpus de aprendientes y para profesionales expertos» (p. 195). El CAES destaca por dos aspectos: en primer lugar, por su herramienta de búsqueda, la sencilla y práctica aplicación de consulta a través de la que es posible seleccionar las variables relacionadas con los informantes; en segundo lugar, por la valiosa información disponible sobre las características del corpus que «permite construir una visión de conjunto de la procedencia de los textos y de las fortalezas y limitaciones que ellos encierran» (Parodi, 2015, p. 195), así como por su *Guía de consulta de CAES*, que es la que indica cómo moverse a través de la plataforma de una manera sencilla y manejar una herramienta

---

<sup>4</sup> Véanse los trabajos recogidos y comentados en Mendikoetxea (2014, pp. 19-20). En concreto sobre el orden de palabras pueden consultarse los resúmenes y conclusiones de Lozano (2014) y, a propósito de la competencia léxica de los aprendices, hay una evaluación de los trabajos sobre el uso de los verbos copulativos (*ser/estar*), la distribución de pronombres plenos y nulos, las colocaciones y otros aspectos —marcadores del discurso y preposiciones— en Lozano (2015).

que nos permitirá profundizar y abordar desde otra perspectiva problemas lingüísticos de distinta índole en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Las potencialidades para la investigación —infinitas, al decir de Parodi (2015, p. 198)— están aún por desplegarse, pero es indudable que el CAES constituye una aportación que marcará un antes y un después en el terreno de la investigación de corpus de aprendices y la enseñanza de español como lengua extranjera.

#### **4 – PERSPECTIVAS DE FUTURO**

El panorama que hemos trazado a lo largo de estas páginas brinda una perspectiva prometedora en el futuro inmediato de la investigación en corpus de aprendices y, en concreto, en las posibilidades de continuar con estudios de fenómenos ya revisados u otros no considerados hasta ahora. Los nuevos datos ofrecidos por CAES, además de las ampliaciones previstas para algunos de los proyectos presentados más arriba —en el apartado 2— permitirán conocer el comportamiento interlingüístico de aprendices de español que tienen como lengua nativa alguna de las nunca consideradas anteriormente. A nuestro modo de ver, en sociedades multilingües —especialmente europeas, pero no solo— es bueno ver que este campo se nutre de un número más amplio de L1, no del inglés en exclusiva. Por otra parte, destacamos también la importancia de tener en cuenta la competencia plurilingüe, pues el conocimiento lingüístico previo de los aprendices incluye la L1, pero también las otras lenguas que los estudiantes hayan adquirido o estén en proceso de adquirir. Con toda probabilidad, los estudiantes universitarios actuales se encuentran en proceso de aprendizaje de dos o más lenguas y, con toda probabilidad, parten de una situación de bilingüismo. Al estudio del español se llega en Europa desde un conocimiento de inglés, francés o alemán como segundas lenguas, promovido por la movilidad estudiantil y el fomento del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como es natural, nuestro conocimiento de la adquisición del español como segunda lengua mejorará cuando contemos con más colecciones, especialmente más corpus orales —en formato audiovisual a ser posible— y más de carácter longitudinal, que permitan corroborar o contrastar los hallazgos actuales. Es esencial hacer hincapié en el carácter interdisciplinar de la lingüística de corpus de aprendices, así como en la relevancia de cuidar los criterios en el diseño de los corpus, la metodología en la anotación y la rigurosidad en las investigaciones. La disponibilidad de corpus que reúnan estas características supondrá un fuerte espaldarazo para explotar de manera eficiente, y en múltiples direcciones, las colecciones de datos.

Ello nos lleva, por último, a destacar la fuerte orientación aplicada de la investigación de corpus de aprendices. Afrontar una integración o,

al menos, un trasvase fructífero de las aportaciones de la investigación psicolingüística —en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas— y las de la investigación en enseñanza de español como lengua extranjera constituye un verdadero reto, imprescindible para un avance definitivo en la didáctica del español. El diseño de materiales y programaciones, así como la formación del profesorado, se beneficiarán enormemente de los nuevos hallazgos aportados por este interesante terreno en expansión. Los corpus de aprendices se revelan, pues, como una pieza clave que marcará la hoja de ruta de las investigaciones encaminadas a conocer los mecanismos de la adquisición y el aprendizaje de lenguas.

### Sitios de los corpus con información o acceso en línea [visita 30/10/2016]

CAES <http://galvan.usc.es/caes>

CATE <http://corpora.flld.ncku.edu.tw/#>

CEDEL2 [http://wdb.ugr.es/~cristoballozano/?page\\_id=64](http://wdb.ugr.es/~cristoballozano/?page_id=64)  
<http://www.uam.es/proyectosinv/woslac> (última actualización  
19/01/2009)

CORELE <http://cartago.lllf.uam.es/corele/index.html>

CORINÉI <https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/corinei/corinei.html>

DIAZ Corpus [http://dla.library.upenn.edu/dla/olac/record.  
html?id=talkbank\\_org\\_SLABank-Spanish-DiazRodriguez](http://dla.library.upenn.edu/dla/olac/record.html?id=talkbank_org_SLABank-Spanish-DiazRodriguez)

LANGSNAP <http://langsnap.soton.ac.uk/>

SpinTX <http://spanishintexas.org/es/>

SPLLOC <http://www.splloc.soton.ac.uk/>

SPT <http://www.laits.utexas.edu/spt/intro>

### Referencias bibliográficas

Alonso Ramos, M. (Ed.) (2016). *Spanish learner corpus research. Current trends and future perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Arche, M. J. & Domínguez, L. (2011). Morphology and syntax dissociation in SLA. A Study on clitic acquisition in Spanish. En Galani, A., Hicks, G. & Tsoulas, G. (Eds.), *Morphology and its Interfaces* (pp. 291-320). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Bailini, S. (2013). SCIL: A Spanish Corpus of Italian Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, Corpus Resources for Descriptive and Applied Studies. Current Challenges and Future Directions: Selected Papers from the 5th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2013)* 95, 542-549.

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.

Bullock, B. & Toribio, A.J. (2011). Creating a linguistic landscape of Spanish speakers in the US, starting in Texas. From an August 2011 interview with COERLL [Centre for Open Educational Resources and Language Learning]. Recuperado de <http://sites.la.utexas.edu/voices/barbara-bullock-and-almeida-jacqueline-toribio/> [visita 30.10.2016].

Bustos Gisbert, J. M. & Sánchez Iglesias, J. J. (2011). Espalex: un corpus para el estudio de la adquisición del español como lengua extranjera. En Hernández González, C., Carrasco Santana, A. & Álvarez Ramos, E. (Coord.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 149-159). Valladolid: ASELE.

Buyse, K. & González Melón, E. (2013). El corpus de aprendices Aprescrilov y su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe. En Blecua, B., Borell, S., Crous, B. & Sierra, F. (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de lenguas* (pp. 247-252). Girona: ASELE.

Buyse, K., Fernández Pereda, L. & Verveckken, K. (2015). The reference to L1 and L2 in SFL: proposals based on the Aprescrilov learner corpus. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 173, 274-278.

Buyse, K., Fernández Pereda, L. & Verveckken, K. (2016). The Aprescrilov corpus, or broadening the horizon of Spanish language learning in Flanders. En Alonso Ramos, M. (Ed.). *Spanish learner corpus research: current trends and future perspectives* (pp. 143-168). Amsterdam: John Benjamins.

Campillos Llanos, L. (2012). *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis doctoral UAM.

Campillos Llanos, L. (2014). A Spanish Oral Learner Corpus for Computer-Aided Error Analysis. *Corpora* 9(2), 207-238.

Cestero Mancera, A. M. & Penadés, I. (2009). *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*. CD-ROM. Universidad de Alcalá.

Cestero Mancera, A. M. et al. (2001). Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE). En Gimeno Sanz, A. M. (Ed.), *Tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza de ELE: Actas del XII Congreso Internacional de ASELE* (pp.527-534). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Conrad, S. (2005). Corpus Linguistics and L2 Teaching. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning* (247-256). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Díaz, L. (2007). *Interlengua Española: Estudio de Casos*. Barcelona: Printulibro Intergrup.

García Salido, M. (2014). O uso de construcións con verbo soporte en aprendices de español como lingua estranxeira e en falantes nativos. *Cadernos de Fraseoloxía galega*, 16, 181-198.

Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. En Granger, S., Hung, J. & Petch-Tyson, S. (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 3–33). Amsterdam: John Benjamins.

Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching. En Aijmer, K. (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp. 13-32). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Granger, S., Gilquin, G. & Meunier, F. (2015). Introduction: Learner corpus research —past, present and future. En Granger, S., Gilquin, G. & Meunier, F. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (2014). *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES)*. Aplicación y guía de consulta en <http://galvan.usc.es/caes> [visita 30.10.2016].

Koike, D. (2007). *Spanish Learner Corpus and Exercises*. Austin: Universidad de Texas.

Lafford, B. & Salaberry, M. R. (Eds.). (2003). *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington: Georgetown University Press.

Lozano, C. & Mendikoetxea, A. (2013). Learner Corpora and SLA: The Design and Collection of CEDEL2. En Díaz-Negrillo, A., Ballier, N. & Thompson, P. (Eds.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data* (pp. 65–100). Amsterdam: John Benjamins.

Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2. En Bretones Callejas, C. M. et al. (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp. 197-212). Almería: Universidad de Almería.

Lozano, C. (2014). Word Order in Second Language Spanish. En Geeslin, K. L. (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 287-310). Oxford: Wiley-Blackwell.

Lozano, C. (2015). Learner corpora as a research tool for the investigation of lexical competence in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (2), 180-193.

Lu, H. (2012). An Annotated Taiwanese Learners' Corpus of Spanish, CATE. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6(2), 297-300.

Mark, K. L. (1998). The Significance of Learner Corpus Data in Relation to the problems of Language Teaching. *Bulletin of General Education*, 312, 77-90.

Mendikoetxea, A. (2014). Corpus-Based research in Second Language Spanish. En Geeslin, K. L. (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 11-29). Oxford: Wiley-Blackwell.

Mitchell, R., Domínguez, L., Arche, M., Myles, F. & Marsden, E. (2008). SPLLOC: A New Corpus for Spanish Second Language Acquisition

- Research. En Roberts, L., Myles, F. & David, A. (Eds.), *EUROSLA Yearbook 8* (pp. 287-304). Amsterdam: John Benjamins.
- Myles, F. (2005). Interlanguage Corpora and Second Language Acquisition Research. *Second Language Research 21* (4), 373–391.
- Orol González, A. & Alonso Ramos, M. (2013). A Comparative Study of Collocations in a Native Corpus and a Learner Corpus of Spanish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 563-570.
- Palacios Martínez, I. M. (2016). Applications of learner corpora to Language Teaching. The CAES — Corpus de aprendices de español — project as a case in point. Comunicación presentada en el 34 Congreso Internacional AESLA, Alicante (España) 14-16 de abril de 2016.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de lingüística teórica y aplicada 48* (2), 33-70.
- Parodi, G. (2015). Reseña del Corpus de aprendices de español (CAES). *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 194-200.
- Rojo, G. & Palacios Martínez, I. M. (2016). Learner Spanish on computer: The CAES ‘Corpus de Aprendices de Español’ project. En Alonso Ramos, M. (Ed.). *Spanish learner corpus research: current trends and future perspectives* (pp. 55-87). Amsterdam: John Benjamins.
- Rojo, G. (2016). Corpus textuales del español. En Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica* (pp. 285-296). Oxon: Routledge.
- Seidlhofer, B. (2002). Pedagogy and local learner corpora. Working with learning-driven data. En Granger, S., Hung, J. & Petch-Tyson, S. (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 213–234). Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1996). *EAGLES: Preliminary recommendations on Corpus Typology*. Recuperado de <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpustyp/corpustyp.html> / [30.10.2016].
- Tracy-Ventura, N., Mitchell, R. & McManus, K. (2016). The LANGSNAP Longitudinal Learner Corpus: Design and Use. En Alonso Ramos, M. (Ed.). *Spanish learner corpus research: current trends and future perspectives* (pp. 117-142). Amsterdam: John Benjamins.



# A1, A2... À 3, ON SAUTE LE PAS? CAS PRATIQUE DE MISE EN ŒUVRE DU CECRL EN ESPAGNOL DES AFFAIRES

## ABSTRACT

### **CEFR ... how to take the plunge?**

I had been teaching the language of Cervantes converted in to business Spanish to future salespersons keen on good deals for only a few weeks, when my colleague of German, twenty years older than I said: “We have to prepare the Bulats.” Young and unaware, I answered: “What is it?” “A German cake?” Amused, he kindly informed me, not of a recipe for Bulats, but of the existence of this official examination in compliance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). We were in 2009. Was this discovery about to change my way of teaching? What impact would it have on the content of my classes and on evaluation. That is what I invite you to discover in this article.

*Keywords:* Business Spanish, practical application of CERF, action approach to teaching languages, theatre, European system of evaluation, common language between teachers, competitiveness of companies

## ABSTRACT

### **A1, A2... à 3, on saute le pas?**

J'enseignais, depuis quelques semaines seulement, avec bonheur, liberté et spontanéité la langue de Cervantes converti en businessman à de futurs commerciaux et férus des affaires, lorsque mon collègue d'allemand, de vingt ans mon aîné, me dit : « Nous devons préparer le Bulats ». Jeune inconsciente que j'étais, je lui rétorquai : « qu'est-ce que c'est ? Un gâteau allemand ? ».

Amusé et bienveillant, il m'informa, non de la recette du Bulats, mais de l'existence de cet examen officiel conforme au *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et me toucha quelques mots de celui-ci et de la *Déclaration de Bologne*. Nous étions en 2009. En quoi cette découverte allait-elle changer ma manière d'enseigner ? Quel impact sur les contenus de mes cours et sur les évaluations allait-elle avoir ? C'est ce que je vous propose de découvrir dans cet article.

*Mots-clé :* Espagnol des affaires, Cas pratique d'application du CECRL, approche actionnelle de l'apprentissage des langues, théâtre, système européen d'évaluation, langage commun entre professionnels de l'enseignement, compétitivité des entreprises

## 1 – INTRODUCTION

C'est d'abord sous forme de témoignage que nous intervenons. Cette approche induit quelques considérations personnelles préalables, pour une mise en contexte éclairante sur la communication - ou l'absence de communication – constatée autour du CECRL. Arrivée en France après huit ans dans le secteur du livre en Espagne (en tant que libraire et coordinatrice d'édition pour financer mon doctorat en Etudes ibériques et latino-américaines à la Sorbonne), j'ai fui Paris et du même coup l'effervescence éditoriale de la capitale pour me convertir en professeur d'espagnol en Bretagne. Un coup de téléphone au rectorat de l'académie a suffi pour obtenir du jour au lendemain un poste de professeur vacataire de cinq classes de 30 élèves dans un collège de campagne où les coquins avaient eu raison de quatre prédécesseurs mis en congés maladie pour dépression et autres maladies psychosomatiques. La seule consigne du chef d'établissement fut : « Voici vos classes, pris un par un ils sont gentils, mais en groupe... tenez bon ». Trois mois plus tard, j'ai clos l'année épuisée mais respectée et appréciée par des élèves assagis et surtout intéressés, fière du travail pédagogique accompli et heureuse de recevoir des fleurs de l'équipe et du chef d'établissement qui m'avoua que, initialement, il avait eu peur pour « une jeune inexpérimentée qui s'avéra avoir une main de fer dans un gant de velours ». C'est donc avec le sentiment d'être un bon professeur que j'ai fait ma rentrée suivante dans une Ecole Supérieure de Commerce, ignorant complètement l'existence de la *Déclaration de Bologne* et du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Cela faisait plusieurs semaines que j'enseignais avec bonheur, liberté et spontanéité la langue de Cervantes converti en businessman à de futurs commerciaux, gestionnaires et férus des affaires, lorsque mon collègue d'allemand, de vingt ans mon aîné, est venu me voir en disant « Nous devons préparer le Bulats ». Jeune inconsciente que j'étais, je lui rétorquai : « qu'est-ce que c'est ? Un gâteau allemand ? ». Je découvris alors, non la recette du

Bulats, mais l'existence de la Déclaration de Bologne, du CECRL et des examens officiels conformes à celui-ci. Nous étions en 2009. En quoi cette information allait-elle changer ma manière d'enseigner ? Quel impact sur les contenus de mes cours et sur les évaluations allait avoir ce nouveau cadre ?

## 2 – RAPPEL DES FAITS

La *Déclaration de Bologne* de 1999, signée par 29 ministres européens en charge de l'enseignement supérieur visait à harmoniser, initialement à horizon 2010, les pays signataires, en ramenant au nombre de trois les différents niveaux de sortie des études supérieures (licence-*bachelor* en 3 ans, master en 5 ans et doctorat en 8 ans) dans un projet de rénovation ambitieux dont l'objectif était de faciliter les échanges étudiants à travers l'Europe, en leur donnant plus de lisibilité et en améliorant leur qualité.

L'appel de la Sorbonne, en 1998, lors du 800e anniversaire de l'université est le texte fondateur de la *Déclaration de Bologne*, signé par les ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. L'enjeu : « L'Europe que nous batissons n'est pas seulement celle de l'euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir ».<sup>1</sup> Les trois objectifs principaux étaient de :

- faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants dans l'espace européen ainsi que leur intégration dans le marché du travail communautaire.
- rendre lisibles les systèmes nationaux et s'efforcer de les harmoniser pour faciliter ces échanges.
- favoriser la reprise ou la poursuite d'études dans la même université ou dans un autre établissement au travers de cette mobilité organisée à l'échelle européenne.

M. F. Fave-Bonnet, ex-promoteur de Bologne, membre du centre de recherche Education et Formation à Paris X Nanterre et coauteur de *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*<sup>2</sup>, rappelle les six objectifs définis un an plus tard :

1. « adoption d'un système de diplômes lisibles et comparables, entre autres par le biais du “supplément au diplôme”, afin de favoriser l'intégration des citoyens européens au marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ».

<sup>1</sup> Marie-Françoise Fave-Bonnet (2010). L'université à l'heure de Bologne : bilan d'une décennie. *Grande-Europe* n° 25, octobre 2010 – La Documentation française – DILA.

<sup>2</sup> ANNOOT E., FAVE-BONNET M-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan : Savoir et Formation..

2. « adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de 3 ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront au niveau de qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au master et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens ».
3. mise en place d'un système d'accumulation et de transfert de crédits, l'ECTS.
4. promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs.
5. promotion de la coopération en matière d'évaluation de la qualité afin de parvenir à terme à des critères et des méthodologies comparables.
6. promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur grâce à la coopération entre établissements, à des programmes de mobilité, des programmes intégrés d'études, de formation et de recherche, etc.

De cette intention naît en 2001, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres pour favoriser les échanges intra-européens, tant linguistiques que culturels.

### **3 – MON EXPÉRIENCE HORS CECRL**

Un trimestre avant ma rentrée dans le Supérieur, Bologne et le CECRL étaient le cadet de mes soucis. Parachutée dans un collège en 24h devant des élèves de 13 à 14 ans décidés à faire fuir la nouvelle remplaçante, pas le temps de réfléchir aux différentes pratiques d'enseignement à l'échelle européenne. Une seule idée en tête : canaliser toute cette énergie enfantine et maintenir un volume de décibels acceptable tout en leur apprenant à communiquer dans et par l'interaction . Loin du Conseil de l'Europe donc, maîtriser ces « petits monstres » fut possible par des efforts de discipline et de psychologie de chaque instant car, au départ, on ne dispose pas non plus de « cadre européen des réactions à avoir face aux élèves qui s'effondrent en classe ou refusent de travailler » pour des raisons extrascolaires (divorce, changement de famille d'accueil, parents alcooliques et/ou maltraitants). Fins détecteurs d'empathie, les élèves ont vite fait de nous compter leurs

malheurs, invités qu'ils sont à *communiquer* en cours de langue. Une fois consciente de ces obstacles à la transmission du savoir, à la question « sur quoi avez-vous travaillé jusqu'ici ? », les voyant brandir des manuels obsolètes copieusement fournis en illustrations passées de mode et n'invitant à aucun moment à la pratique orale, j'ai compris qu'il faudrait chaque jour concevoir des cours plus adaptés. Sans expérience de l'enseignement des langues en collège, je disposais de mes souvenirs en tant qu'élève. Je décidai de m'inspirer d'un de ces professeurs que nous avons tous eu et qui nous a marqués, voire passionnés, et dont le nom reste bien des années plus tard. Le mien enseignait l'espagnol comme langue vivante et non comme langue morte : il le faisait palpiter pour la classe entière du premier au dernier, du plus sage au moins sage, du sérieux au joyeux, et le tout par une méthode très simple : faire des élèves les protagonistes du cours. Méthode dangereuse niveau décibels, mais ô combien efficace!

Une fois le vieux manuel scolaire jauni relégué au fond des casiers, les élèves ont pris la parole. Mises en situation, jeux de rôles, reproduction orale de scènes de films, débats d'idées, exposés en groupe sur des sujets d'actualité, tubes espagnols chantés en chœur devant les autres classes... sans oublier les interruptions techniques pour faire le point sur tel ou tel temps, telle ou telle structure etc. Une affaire qui allait « comme sur des roulettes » et sans cadre...

A la rentrée suivante, en école supérieure de commerce où les élèves me parurent infiniment sages, voire mous, mais plus reposants, j'avais pour seule consigne de me limiter à l'Espagnol des Affaires. Ayant enseigné le français dans des entreprises espagnoles et travaillé au sein de grands groupes pendant mes études, la tâche me fut aisée connaissant les exigences concrètes dans ce domaine. J'ai donc adapté les contenus mais pas les techniques d'enseignement qui fonctionnent sur les petits comme sur les grands : séquencer les activités dans une même séance pour la rendre plus dynamique, favoriser l'oral en classe (compréhension et expression) et réserver l'écrit (compréhension et expression) de préférence pour les devoirs à la maison, privilégier le mouvement en classe, par l'intégration de techniques de théâtre car une langue s'incarne et se mémorise en contexte, émotionnellement, physiquement plus qu'intellectuellement<sup>3</sup>. Quant au niveau des élèves, il s'agissait de classes à trois niveaux débutants, intermédiaires et avancés (hors CECRL; six niveaux distincts intra CECRL).

<sup>3</sup> Cf. Cámara Escriba Rosa María (2009). La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (CE/LEAP). Filipinas: Universidad de Manila, p. 214-228.

Dans cette adaptation de mes pratiques hors CECRL, nous proposons à présent de nous appuyer surmos un exemple-type d'activité d'Espagnol des Affaires mis en œuvre avec les étudiants. Le but étant de la décrire puis de chercher sa conformité avec les indications du CECRL. Il s'agit en quelque sorte d'aboutir ici à une théorisation de cas pratiques. Quelles normes, quels concepts appliquais-je sans me le formuler ? Quels ont été les apports du CECRL ?

#### **4 – CAS PRATIQUES DE MISE EN ŒUVRE DU CECRL : VERS UNE FORMULATION COMMUNE DES ENJEUX**

Après avoir exposé un exemple d'axe de travail d'Espagnol des Affaires à développer en plusieurs étapes avec des élèves de niveau B1 et plus – applicable à toute autre langue d'apprentissage -, nous formulerais les enjeux desdites activités selon les termes employés par le CECRL. Car l'apport du CECRL est bien là selon nous : la mise en commun de pratiques d'enseignement. Il sert donc à dépasser une pratique intérieurisée ou intuitive de l'enseignement, pour formuler en des termes communs et donc compréhensibles par tous les objectifs et bénéfices liés à chaque activité. Dans ce même objectif d'homogénéisation, ce que nous appelions « activité dynamique », devrait être désignée, selon le cadre comme « tâches pédagogiques communicatives » [qui] « (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle ».<sup>4</sup> La notion de mise en situation par exemple répond parfaitement à une « approche actionnelle de l'apprentissage ».<sup>5</sup> Globalement, la tâche correspond à « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».<sup>6</sup> Lesdites tâches peuvent relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (traduction/interprétation) ; seule la médiation sera exclue du cas que nous proposons.

Avant d'offrir ce cas pratique et de le théoriser, déterminons les termes conceptuels de base du CECRL auxquels nous aurons recours : le CECRL

---

<sup>4</sup> CECRL, Chap. 7, p. 121.

<sup>5</sup> « La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. », op. cit. , p.15.

<sup>6</sup> Ibid, p. 15.

définit plusieurs catégories de compétences autrement dit « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». Les **compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. Elles reposent sur les savoirs, **savoir-faire**, **savoir-être** et **savoir-apprendre** dont les catégories sont les suivantes : la culture générale ou connaissance du monde, et le savoir socioculturel qui inclut les connaissances sur la vie quotidienne et les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, le comportement, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels.<sup>7</sup> Dans la compétence à communiquer langagièrement, le CECRL distingue plusieurs composantes, chacune étant elle-même constituée de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire, définies comme suit :

COMPOSANTE LINGUISTIQUE	COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE	COMPOSANTE PRAGMATIQUE
Liée aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la phonétique, à la syntaxe, l'orthographe, la sémantique	Paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue aux normes sociales : règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté	Liée aux interactions et environnements culturels, à la maîtrise et à la cohérence du discours, au repérage des genres textuels, des effets d'ironie, parodie...

Tableau 1. Les composantes

<sup>7</sup> cf. CECRL chap. 2, p. 83.

Le cas pratique auquel nous arrivons à présent se déroule en plusieurs étapes dont l'objectif annoncé est l'obtention d'un travail, suite à entretien d'embauche tant du point de vue de l'employeur que du candidat. Ce but est formulé clairement dès le départ : de la même façon qu'en entreprise une bonne réunion comporte un ordre du jour pour être efficace, une séquence d'apprentissage doit afficher ses objectifs, la nature et la structure des tâches à venir. Nous développons le thème de la recherche d'emploi sur plusieurs étapes telles que le CV, la lettre de motivation et l'entretien d'embauche.

### **Étape 1 préalable au cours : la production d'un Curriculum Vitae**

TÂCHES	COMPOSANTES EN JEU	SAVOIRS PARTICULIERS MIS EN ŒUVRE
Rédiger un CV à la maison	Linguistique Sociolinguistique	Connaissances lexicales, grammaticales, syntaxiques... Capacité à utiliser un vocabulaire spécifique à l'écrit en utilisant les codes / rituels du CV

*Tableau 2. Le CV*

La correction du CV sera effectuée exclusivement par le professeur de manière très précise et rendue à la séance suivante. L'étudiant sera invité à y apporter les modifications requises. Le professeur proposera une relecture à l'étudiant pour s'assurer que son CV est bel et bien opérationnel. On favorisera une approche concrète de la candidature en tenant compte des secteurs d'activité envisagés par le candidat. Il en sera de même pour la lettre de motivation de telle sorte qu'il puisse immédiatement rechercher un stage à l'étranger. Ces séances de travail seront positionnées dans le syllabus en fonction de la chronologie des échanges internationaux de l'établissement. Le professeur peut prendre pour référence une entreprise réelle ou en inventer une pour la simulation si le candidat n'a pas encore de projet professionnel concret (la création d'une entreprise peut aussi être l'objet d'une autre séance).

## Étape 2 : la lettre de motivation

TÂCHES	COMPOSANTES EN JEU	SAVOIRS PARTICULIERS MIS EN ŒUVRE
Rédiger une lettre de motivation en réponse à une annonce de travail	Linguistique Sociolinguistique	Développement et mémorisation des compétences lexicales déjà abordées Production d'un texte écrit codifié : utilisation d'un vocabulaire spécifique, des formules toutes faites, des tournures propres au courrier professionnel au langage formel et soutenu
Correction sous forme de bêtisier des lettres de motivation	Linguistique Sociolinguistique	Affiner une bonne pratique de l'écrit professionnel : revoir les formules et structures clés, identifier les erreurs à ne pas faire, valider et mémoriser les codes de la lettre de motivation

Tableau 3. La lettre de motivation

Pour la correction de la lettre de motivation, la forme « bêtisier », populaire aussi bien auprès des publics de téléspectateurs que des internautes, fonctionne très bien en classe par son caractère ludique. La correction peut se faire en respectant l'anonymat pour n'offenser personne. Les étudiants, en particulier les jeunes adultes, jouent cependant à s'observer entre eux pour deviner qui est l'auteur de la bêtive. Chacun reste libre de proposer une correction de son propre chef en assumant ou non la paternité de la phrase au tableau. Ce procédé est particulièrement pertinent en entreprise dans le cadre de la formation continue où le professeur agit dans un cadre relationnel hiérarchisé, où le respect de l'anonymat peut être apprécié.

### Étape 3 : mise en situation en binôme d'un entretien d'embauche

Tâches	Composantes en jeu	Savoirs particuliers mis en œuvre
Jouer un entretien d'embauche en binôme avec CV à l'appui pour les deux acteurs (employeur/ candidat)	Toutes : Linguistique Sociolinguistique Pragmatique	Maîtrise de l'interaction orale (réception et production) Utilisation des bons marqueurs de relations sociales, des formules de courtoisie Aisance de la prise de parole Respect des tours de parole
Correction collective des points positifs et négatifs par la classe après chaque passage d'un binôme	Toutes : Linguistique Sociolinguistique Pragmatique	Amélioration de la communication verbale (éclaircissements lexicaux, grammaticaux, sémantiques...) et de la communication non verbale
Autocorrection simultanée et progressive des binômes sur le point de passer à leur tour	Linguistique Sociolinguistique	Mémorisation du lexique, des formules et des codes culturels par la répétition des situations binômes après binômes

Tableau 4. Mise en situation, l'entretien d'embauche

Suivra alors la mise en situation en binôme inversé de l'entretien d'embauche. L'employeur devient le candidat et vice-versa. Cette fois-ci, les deux acteurs devront jouer sans support écrit et en appliquant les nouvelles acquisitions de la séance précédente. La mémorisation et la pérennisation des savoirs s'opèrent par cette répétition de la pratique orale.

Selon le niveau des élèves, on pourra ajouter des difficultés supplémentaires : par exemple, introduire des dictions compatibles avec le monde de l'entreprise dans le dialogue en fournissant des exemples préalablement étudiés. En voici quelques uns :

Quien mucho abarca, poco aprieta  
 Cada maestriollo tiene su librillo  
 Dicho y hecho  
 Zapatero, a tus zapatos  
 Donde manda capitán no manda marinero  
 A quien madruga, Dios le ayuda

(Qui trop embrasse mal étreint)  
 (A chacun sa méthode)  
 (Aussitôt dit, aussitôt fait)  
 (A chacun son métier)  
 (Mieux vaut s'adresser au roi qu'à ses ministres)  
 (Le monde appartient à eux qui se lèvent tôt)

Pour mettre un peu plus de dynamique dans ces mises en situation et selon les publics auxquels nous avons affaire, nous pourrons envisager de théâtraliser davantage en définissant des rôles employeurs/candidats plus marqués. Des utilisateurs de la langue plus expérimentés (de B2 à C1) maîtrisant les codes usuels de l'entretien pourront être mis au défi d'incarner un employeur extrêmement pointilleux ou trop curieux de la vie personnelle du candidat et ce dernier pourra incarner un candidat particulièrement nerveux ou extrêmement prétentieux par exemple. Cette méthode s'avère utile lorsque les classes présentent des différences de niveaux : elle permet de stimuler les élèves plus aguerris et de travailler les fondamentaux avec les moins avancés.

Notons que le CECRL ne mentionne que très brièvement le théâtre et l'inclut dans un paragraphe consacré aux activités esthétiques utiles à l'apprentissage de la langue. Il s'excuse de cette brièveté en encourageant les enseignants à y consacrer toute la place qu'elles méritent.<sup>8</sup> Le théâtre n'est donc abordé que dans son aspect littéraire. Rien n'est développé sur la théâtralisation lors des mises en situation et ses bénéfices, notamment en matière de désinhibition dans l'apprentissage de la langue ou encore de mémorisation. Le mot « théâtre » apparaît une dizaine de fois mais plutôt sous l'angle de la réception littéraire (élève spectateur) ou de la médiation (traduction / interprétation d'œuvre littéraire). On peut effectivement regretter cette lacune d'autant que cette approche serait très pertinente dans la réflexion plurilingue et pluriculturelle que mène le CECRL.

Nous ne pourrons pas approfondir ici ces questions<sup>9</sup> mais elles ramènent à un autre élément clé de notre cheminement post-CECRL : l'évaluation finale des étudiants lorsqu'elle passe, ce qui est notre cas, par l'examen officiel nommé Bulats. Il favorise de manière criante la réception au détriment de la production, orale en particulier. Un oral officiel peut être exigé par l'entreprise ou l'école amenée à mesurer le niveau de ses étudiants, mais la version allégée est privilégiée pour des raisons budgétaires. L'homogénéisation de

---

<sup>8</sup> « Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer " » CECRL p. 47.

<sup>9</sup> Pour approfondir le thème du théâtre en classe, consulter par exemple Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning*, USA : Cambridge, 1982, ou encore Bräuer, G. (2002). *Intercultural Learning Through Drama*. USA: Ablex Publishing Corporation.

l'évaluation par cet examen commun ne pousse-t-il pas à privilégier le travail de réception orale et écrite en limitant les compétences d'expression écrite et orale des étudiants ? C'est ce sur quoi il faut travailler, dans le temps et le budget qui nous sont impartis, en adaptant des méthodes faisant intervenir toutes les compétences et toutes leurs composantes dans un souci d'efficience constant.

Dans ce contexte, où des choix très parlants ont été faits — et nous pensons au plurilinguisme organisé au cœur du Parlement européen où chaque pays a le droit fondamental de s'exprimer dans sa propre langue — on peut encore s'interroger sur la place des langues dans l'enseignement français ou la nécessité d'une prise de conscience urgente de nos lacunes en la matière. Les langues vivantes autres que l'anglais, ne sont pas obligatoires pour avoir le visa du ministère de l'éducation, elles sont présentées comme optionnelles, dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur, et traitées comme telles, de manière très secondaires, ce qui va à l'encontre de la politique européenne autour de cette problématique du plurilinguisme.

Une fois constaté ce déséquilibre entre réception et production de l'examen officiel tel qu'il est mis en œuvre aujourd'hui et l'incohérence française vis-à-vis des langues, nous admettons sans réserve que, via les niveaux communs de référence (de A1 à C2), la transition amenée par le CECRL permet à coup sûr, d'une part, une plus grande précision et une meilleure objectivité dans l'évaluation et, d'autre part, des échanges facilités par une reconnaissance partagée des compétences des utilisateurs entre les différents acteurs européens concernés.

## 5 – CONCLUSION

La théorisation de ce cas pratique selon les termes utilisés par le CECRL n'a eu aucun impact sur la nature même de mes cours qui sont restés identiques depuis ma découverte du document. En revanche, celui-ci est indéniablement un outil de communication et de partage entre professionnels dans une volonté d'homogénéisation au sein même des établissements d'enseignements, avant même de parler de communauté européenne, but ultime du projet pour une meilleure circulation des étudiants et des travailleurs. Nous retiendrons donc que, outre le fait de proposer et d'inviter à partager des axes de développement adaptables selon les publics, le CECRL sert finalement à parler un même langage entre professionnels de l'enseignement, au sens principalement linguistique du terme, dans l'élaboration des syllabus, la conception des cours, la

méthodologie en laissant une grande liberté de mouvement au sein d'un espace défini.

Le deuxième apport considérable que nous y avons trouvé et que nous n'avons pas développé ici, c'est un outil d'évaluation plus précis et plus objectif des compétences de l'étudiant tant dans un cadre exclusivement académique que dans le cadre de l'entreprise : le formateur en Espagnol des Affaires intervenant dans des sociétés ouvertes à l'international (que je suis) peut mieux rendre des comptes au responsable de la formation continue de l'entreprise dans un langage formel autre que plus ou moins bien « écouter, parler, lire et écrire » pour décrire les compétences ou, pour ce qui est des niveaux, « débutant, intermédiaire ou avancé ». Il contribue à affiner le repérage des besoins de formation en fonction des niveaux, mesurables de manière plus pointue (six principaux au lieu de trois), par compétences qui plus est, par composantes si besoin, et de calculer les volumes de formation nécessaires avec des objectifs ciblés et chiffrés présentables à l'entreprise comme une carte de produits dans un établissement de *sur mesure*. Par conséquent, il permet non seulement la circulation des citoyens par la validation d'acquis sur un socle commun de référence, mais une amélioration de la compétitivité des entreprises soucieuses de répondre aux besoins, en termes de compétences langagières, de leur personnel plongé au cœur de la mondialisation. A1, A2, à 3, il fallait sauter le pas.

### Références bibliographiques

Bräuer, G. (2002). *Intercultural Learning Through Drama*. USA: Ablex Publishing Corporation.

Cámara Escriba, R. M. (2009). La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (CE/LEAP). Filipinas: Universidad de Manila, 214-228.

Conseil de l'Europe C.E. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier. (ISBN 9782278050758)

Ellis M. & Johnson C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: O.U.P.

Felices Lago, A. (2003). El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades. *Español para Fines Específicos*. *Actas del II CIEFE*. Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Cervantes, V. de Antonio, R. Cuesta & A. van Hooft *et al.* (Eds.), 175-184.

Felices Lago A. & Iriarte Romero E. (2006). Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios. *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE). Utrecht: noviembre de 2006, 163-178.

Juan Lázaro, O. (2003). El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas. *Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE*. Amsterdam: V. de Antonio, R. Cuesta & A. van Hooff *et al.* (Eds.), Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Cervantes, 191-203.

Llorián, S. & Rodrigo C. (2005). Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del MCER. *Revista Carabela*, 49-80.

Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning*. USA: Cambridge.

# A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA BASEADA EM PROJETOS: OS PROVÉRBIOS COMO BASE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

## ABSTRACT

Proverbs constitute a type of text with great pedagogical-didactic potential, mainly with regards to the teaching of a foreign language. Not only do they facilitate the study of textual and communicative aspects such as the syntactic and semantic, but also lexical elements. Furthermore, proverbs transmit and express cultural content. There is often a very close connection, with regards to meaning and the contexts of use, between proverbs used in different languages, even when there we cannot account for the existence of strong historical ties among their speakers. Consequently, they are often used in the organization of didactic sequences oriented towards lexical development.

This article presents a didactic experience of teaching of Portuguese as a Foreign Language through a method of learning based on projects that use the proverb as a structuring element. Combining the multiple pedagogical-didactic potential of the proverb and the methodology of project-based learning allowed for the simultaneous construction of knowledge and the creation of significant cultural objects linked to the students' social environment.

*Keywords:* Portuguese as a Foreign Language, project based learning, didactic sequence, proverbs

## RESUMO

O provérbio constitui um género de texto com grande potencial pedagógico-didático no ensino de língua estrangeira. Permite não só trabalhar aspectos textuais e comunicativos como elementos sintáticos, semânticos e

lexicais. Além disso, traduz conteúdos culturais do povo em cuja língua se expressam. Por fim, mantém com os provérbios de outras línguas e de outros povos uma ligação relativamente ao sentido que carreiam e aos contextos de uso, mesmo quando entre esses povos não existe uma relação histórica forte. Por estes motivos, é frequentemente utilizado na organização de sequências didáticas orientadas para desenvolvimento lexical.

Este artigo divulga uma experiência didática de ensino de Português Língua Estrangeira pelo método da aprendizagem baseada em projetos tendo o provérbio como elemento estruturador. Aliando as múltiplas potencialidades pedagógico-didáticas do provérbio e da metodologia da aprendizagem baseada em projetos, a construção dos saberes foi realizada em simultâneo com a criação de objetos culturais significativos ligados ao meio social em que se encontravam inseridos os estudantes.

*Palavras-chave:* Português Língua Estrangeira, aprendizagem baseada em projetos, sequência didática, provérbios

## 1 – INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Estrangeira (LE), o provérbio surge frequentemente utilizado como objeto de estudo. A título exemplificativo, é possível mencionar a existência de onze relatórios de Mestrado em ensino de línguas<sup>1</sup>, realizados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nos anos letivos 2009-2016, que contêm o provérbio como elemento central dos respetivos projetos pedagógico-didáticos. Em face disso, é legítimo perguntar: existe justificação consistente para essa presença constante?

### 1.1 – Os fundamentos para o ensino-aprendizagem dos provérbios em LE

Um dos fundamentos para o seu ensino diz respeito ao facto de os provérbios continuarem a ser usados em várias situações comunicativas – jornais, literatura, publicidade e até justiça –, embora não se usem muito na linguagem coloquial atual, de acordo com Teixeira (2016). São usados nos discursos que cruzamos diariamente, seja para argumentarmos seja para com eles criarmos situações de humor e, por essa via, seduzirmos, porque carregam consigo elementos da cultura alvo. Há, por isso, razões de ordem sociocultural e pragmática que sustentam o trabalho de desenvolvimento de conhecimento explícito do texto proverbial.

Outro dos fundamentos para o seu ensino reside em razões de natureza cognitiva e cultural, porque implicam que se faça inferências, quer na forma literal quer, sobretudo, na forma *détournée*. A “desautomatização”,

---

<sup>1</sup> Num total de 458 relatórios de diferentes Mestrados na área do ensino de línguas.

designação de Zuluaga (1980), retomada por Luiz Gurillo (1997, p. 21), devido aos mecanismos linguísticos e cognitivos que implica, merece ser tida em conta no ensino do Português Língua Não Materna, apesar de implicar conhecimentos que não são previstos nos níveis iniciais. Segundo a autora,

Se trata de un efecto estilístico, [...], que produce que la realidad se perciba con una mayor fuerza y duración. Aplicado a una unidad fraseológica (UF) supone la manipulación de su forma y/o de su contenido, con la intención de producir determinados efectos. (Luiz Gurillo, 1997, p. 21).

Além de competência lexical e cultural, implica o uso de inferências necessárias à compreensão dos jogos em causa.

Veja-se, por exemplo, o caso da publicidade à cerveja Super-Bock, onde o provérbio “Junta-se a fome à vontade de comer” é adaptado ao produto publicitado (a cerveja) e ao género e espaço em causa: publicidade nas toalhas de mesa de um restaurante. O provérbio significa que há, por vezes, dois interesses que têm a mesma finalidade. Substituindo “comer” por “beber” o provérbio faz ainda mais sentido: a comida e a bebida vão bem juntas. E, num restaurante, propor esta bebida parece ter toda a pertinência.



Há ainda um outro fundamento, de ordem sociocultural. Como escreve Teixeira (2016, p. 240), “o aconchego que o provérbio traz é o de nos fazer sentir habitando uma casa comum, uma casa que nos dá uma sensação envolvente e materna: a língua que partilhamos.” Este autor chama a atenção para o facto de o uso de provérbios ou a sua evocação em trocadilhos e jogos de vários tipos ter a vantagem de “acionar uma sensação comunitária de pertença social” (Teixeira, 2016, p. 236). Pertença social mas também linguística e cultural<sup>2</sup>, por isso fará sentido um trabalho integrado com

<sup>2</sup> O fundamento do valor cultural e social é tão relevante nos provérbios como nas expressões fraseológicas, que podem dar origem a aprendizagens significativas. A propósito de expressões fraseológicas e desconstrução de estereótipos, veja-se Belén 2014.

estudantes de PLE, que assim se possam vir a sentir como fazendo parte da casa que é a língua:

Conhecer e dominar os provérbios (e as expressões fixas) significa dominar a língua como nativo, em grau bastante elevado. Faz-nos sentir membro do grupo e nele integrados, compreendendo bem os seus códigos linguísticos e comportamentais, constituindo isto um sentimento fundamental para o nosso bem-estar individual e social. (Teixeira, 2016, p. 240)

## **1.2 – Nível de ensino adequado ao estudo dos provérbios**

Segundo defende Jirón Erwenne (2008), entre muitos outros autores, o ensino das unidades fraseológicas (designação aqui tomada como um hiperônimo de que os provérbios seriam um dos hipônimos, a par de expressões idiomáticas, colocações e outras unidades léxicas compostas) não deveria ser deixado para níveis intermédios e avançados. De forma faseada, os alunos poderiam aprender algumas dessas unidades já desde os níveis iniciais de aprendizagem da LE. Embora, como refere Penadés Martínez (1999, p. 24), algumas dessas UF sejam típicas de registos coloquiais, “resulta innegable, por una parte, que en todos se usan y, por otra, que el alumno extranjero tiene que aprenderlas desde el primer momento en el que entra en contacto con la lengua [...].” Ora o que dizem estes autores para as Unidades Fraseológicas em geral aplica-se perfeitamente ao ensino do provérbio em particular.

Acresce dizer que o género de texto é um universal linguístico, pois não existe povo ou língua que não tenha provérbios. Como refere Monroe (1996),

The genre of traditional literature also provides a natural framework for the continuing study of diverse world views. It lends itself to the study of global stories while emphasizing the contemporary phenomena of translating oral tradition into print. (...) In using such a variety of traditional literature, I am able to integrate the cultural and linguistic contributions of diverse experience while providing examples of tall tales, fables, proverbs, (...) and stories of creation, transformation and warning. (p. 44).

Numa turma de estudantes de diferentes nacionalidades, línguas e culturas, todos conhecem provérbios que aprenderam desde a infância. Todos possuem conhecimentos de literatura tradicional e todos estiveram permeáveis ao conteúdo de provérbios durante o seu crescimento e aprendizagem. Não é difícil estabelecer ligações de sentido entre os provérbios da língua em aquisição e os provérbios da sua língua e cultura, e entre os respetivos contextos de uso, mesmo quando entre esses povos não existe uma relação histórica forte. Não esqueçamos que muitos provérbios são idênticos em diferentes línguas. Se elencássemos uma parte deles, verificaríamos que alguns são parecidos na forma e no sentido, outros, embora afastando-se na forma, exprimem uma mesma ideia, como bem evidencia Penadés Martínez, ao referir que “existen unidades

fraseológicas transculturales o supranacionales que, en lenguas distintas, muestran maneras semejantes de expresar las mismas ideas o las mismas relaciones.” (Penadés Martínez, 1999, p. 37). Constituem, por isso, um espaço de interseção de língua e cultura.

Tendo em conta que os provérbios são objeto de trabalho no ensino de línguas, importa verificar que práticas pedagógico-didáticas lhe estão associadas e que aspetos poderão ser otimizados. No ponto seguinte, daremos conta de algumas das práticas mais comuns na abordagem aos provérbios em aula de língua segunda/estrangeira.

## 2 – PRÁTICAS COMUNS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PROVÉRBIOS EM LE

O ensino explícito das parémias, próprio da aula de LE, tem geralmente resultados positivos, alargando a competência lexical dos alunos, o que lhes permitirá comunicar melhor e, sobretudo, compreender de forma mais eficaz os vários jogos de linguagem a que, na literatura, na publicidade, nos títulos de jornal, os provérbios dão origem. Numa tese de doutoramento recente, sobre *O registo coloquial nas aulas de Espanhol* (Martins, 2016, p. 314), a autora verifica que é escasso o conhecimento dos alunos de Português língua materna (LM) sobre provérbios. Surpreendentemente, porém, esses mesmos alunos conhecem mais enunciados fraseológicos em Espanhol, que aprendem como LE, do que na LM, o português. A razão pela qual isso acontece poderá residir no *input* dado em LE para o conhecimento explícito dos provérbios, aspeto menos comum na língua materna. O facto de o significado dos provérbios não se depreender, geralmente, da soma do significado de cada uma das partes que o compõem torna a aprendizagem destas UF difícil em LE.

No entanto, várias críticas são apontadas ao modo como se organizam as sequências didáticas construídas para ensino-aprendizagem dos provérbios em LE. O ensino da fraseologia limita-se, geralmente, à enumeração descontextualizada de provérbios e outras unidades fraseológicas, cujo sentido se trata de conhecer. Ora o aprendente de LE deveria ser capaz de distinguir o significado literal da expressão e o seu sentido metafórico. Na opinião de Detry (2010, p. 36-37), exercícios de escolha múltipla ou preenchimento de espaços não implicam cognitivamente os alunos e seria preferível trabalhar a dimensão icónica das UF, interligando sempre o significado literal com o metafórico. Além disso, a autora também preconiza o relacionamento do provérbio na língua alvo com os da LM dos aprendentes.

Qual é, então, a melhor forma de estudar os provérbios em LE?

### **3 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO ORGANIZADA COMO PROJETO**

Tendo em conta o provérbio enquanto género textual universal, defendemos a sua utilização na aula de LE como elemento agregador de uma sequência de aprendizagem organizada como projeto, com enfoque n dimensão pragmática e comunicativa.

#### **3.1 – Um projeto baseado em provérbios**

No processo de estruturação do projeto, a definição da estratégia de ensino-aprendizagem teve como base dois pressupostos: em primeiro lugar, a consideração da abordagem do provérbio de um ponto de vista pragmático, o que implica explorar o uso que dele é feito nos diferentes discursos, tendo em conta que o locutor o emprega com diferentes objetivos comunicativos; em segundo lugar, o facto de a sequência de ensino-aprendizagem se dirigir a estudantes estrangeiros a estudar a língua portuguesa em Portugal.

Partiu-se da exploração de ideias para o projeto e passou-se, depois, para a sua planificação.

##### **3.1.1 – Planificação: ideia-base para o projeto**

A atividade que permitiu gerar a ideia-base para o projeto multicultural centrado no estudo dos provérbios foi desenvolvida com estudantes de Didática do Português II<sup>3</sup>.

Após o visionamento do vídeo relacionado com a notícia «Cristina anda a fazer um inventário dos doces de Portugal», das jornalistas Andreia Sanches e Vera Moutinho, publicada no jornal *Público on line*, a 29-05-2016<sup>4</sup>, foram sugeridas as tarefas a seguir indicadas.

- a) Pensem em temas de cultura portuguesa para um projeto a desenvolver com estudantes estrangeiros registando todas as associações da expressão ‘cultura portuguesa’ que fizerem.
- b) Refiram possibilidades de trabalho didático com base no vídeo apresentado (*brainstorming* coletivo).

Das hipóteses sugeridas pelos estudantes destacam-se: (i) fazer um inventário de provérbios ou de adivinhas ou (ii) fazer uma compilação de idiomatismos, frases feitas, colocações, comparações emblemáticas e estruturas afins, organizados e “comentados” (uma espécie de um “dicionário” de idiomatismos).

<sup>3</sup> No ano letivo 2015-2016, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

<sup>4</sup> <http://www.publico.pt/multimedia/video/cristina-um-milhao-20160527-121705>

A discussão das potencialidades pedagógico-didáticas de material autêntico, que circula em práticas sociais de comunicação, em Didática, incentiva atividades heurísticas de análise e de ponderação de hipóteses elaboradas pelos estudantes para desencadear determinadas atividades pedagógico-didáticas, além de permitir a descoberta de soluções para determinados problemas discutindo critérios de seleção e de utilização de material com potencial didático. Neste caso, o vídeo acima referido pode ser estudado com diversas finalidades: enquanto documento oral, para o estudo de aspectos como vagueza, marcadores discursivos, modalização epistémica, fenómenos de attenuação e reforço, etc., e como ponto de partida para levantamento de elementos culturais, gastronomia e respetiva exploração multicultural; para leitura e produção escrita e oral de receitas, de biografias e autobiografias.

A partir destas experiências e considerações, foi planificada a intervenção<sup>5</sup> didática a seguir descrita.

### **3.1.2 – Planificação: objetivos (competências e indicadores de desempenho)**

A turma de estudantes inscritos para a frequência da unidade curricular Técnicas de Comunicação e de Expressão II, no 1.º semestre do ano letivo 2016/2017, era constituída por doze estudantes das seguintes nacionalidades: francesa, portuguesa, alemã, búlgara, checa, chinesa, eslovaca e peruana. Esta turma apresentava um elevado nível de heterogeneidade quanto ao domínio da língua portuguesa, uma vez que incluía não só estudantes estrangeiras com vários níveis de Português (A1.2, B1 e C1) como estudantes falantes nativas do português.

Apesar da diversidade linguística e dos vários níveis de domínio do Português das estudantes, as competências a adquirir estavam estabelecidas previamente. No final do semestre, os estudantes deveriam ser capazes de:

- desenvolver a competência comunicativa nas mais variadas situações de uso orais e escritas;
- compreender e interpretar textos orais e escritos de vários tipos;
- relacionar a função representativa da língua com a sua função comunicativa e enunciativa;
- conhecer procedimentos para uma reflexão explícita sobre a língua portuguesa.

De modo a criar um ambiente de colaboração e de coesão no grupo das estudantes, definiu-se como estratégia o trabalho de projeto mediante a resolução de problemas como meio para o desenvolvimento de competências.

---

<sup>5</sup> Levada a cabo por Sónia Valente Rodrigues.

O trabalho a realizar seguiria a metodologia de trabalho colaborativo com base nos princípios de aprendizagem baseada em projetos (*project based learning*), em diferentes contextos (sala de aula, biblioteca, casa).

A primeira atividade construída com base na “resolução de problemas” implicou a compreensão de textos de imprensa (anúncios, *cartoons*, crónicas) construídos com base em provérbios modificados. Para que a atividade fosse bem sucedida era necessário o conhecimento dos provérbios citados, do seu significado e das interpretações-padrão que lhes estão convencionalmente associadas, tendo em conta o percurso delineado em J. Teixeira (2016): o primeiro passo da abordagem do provérbio em aula, a partir de um ponto de vista pragmático, consistirá em

- identificar ou reconhecer o provérbio;
- perceber o que significa e o modo como se adequa ao contexto;
- interpretar as metáforas (nos casos em que os provérbios envolvem metáforas) tentando compreender como é que elas funcionam;
- compreender o funcionamento da modificação no contexto de uso (nos casos em que os provérbios citados se apresentem modificados).

O texto que esteve na base desta atividade foi um *cartoon* de Luís Afonso, construído com enunciados que contêm provérbios modificados, a partir do qual se apresentou o seguinte problema:

No *cartoon* de Miguel, “Mudam-se os tempos, mudam-se os objectivos programáticos”, cada fala das personagens é construída a partir de um provérbio português, que surge modificado. Consegue descobrir os provérbios?

A resolução integrava duas etapas. Na primeira etapa, foi sugerido aos estudantes que tentassem verbalizar a compreensão das falas da personagem parafraseando a frase que a constituía, de acordo com a instrução 1.

1. Escreva à frente de cada vinheta o sentido das frases pronunciadas pelas personagens do *cartoon*.



Figura 1

---

---

---

---



Figura 2

---



---



---



---

Figura 3

---



---



---



---

Excerto da ficha de trabalho construída a partir do *cartoon* de Luís Afonso “Mudam-se os tempos”

A segunda etapa pressupunha o registo da interpretação-padrão dos provérbios originais associada às falas da personagem. Esta atividade foi desencadeada pela seguinte instrução:

Cada frase do *cartoon* é uma construção a partir de uma forma fixa de um ditado popular. Preencha os espaços em branco em cada caixa de modo a completar o provérbio correspondente.

Para a resolução da atividade, as estudantes contavam com a consulta de dicionários de provérbios portugueses, que pesquisariam previamente, uma vez que a aula decorreu na biblioteca. O resultado do trabalho realizado seria registado no espaço próprio da folha de aula.

- a) Para grandes adversidades, grandes expedientes.

Para grandes \_\_\_\_\_, grandes \_\_\_\_\_.

- b) Não agendas para amanhã o que podes deferir hoje. O que conta é o intuito e o intuito da NATO é bom.

Não \_\_\_\_\_ para amanhã o que podes \_\_\_\_\_ hoje.

c) Bem, mas... De bons intuições e de bons projetos está o inferno cheio.

De boas \_\_\_\_\_ está o inferno cheio.

d) Sim, mas Deus não relaxa. Por vezes, legisla por linhas tortas, mas ele está atento.

Deus \_\_\_\_\_ direito por linhas tortas.

e) À criança e ao toxicodependente põe Deus a mão na frente...

À criança e ao \_\_\_\_\_ põe Deus a mão por \_\_\_\_\_.

f) Mas, atenção: dar às instituições políticas o que é das instituições políticas e dar a Deus o que é de Deus...

Dar a \_\_\_\_\_ o que é de \_\_\_\_\_ e dar a Deus o que é de Deus.

g) Esta guerra eletrónica em que quem vai à guerra só dá e não leva vem provar que o mundo já não é o que era...

Quem vai à guerra \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

No decurso desta atividade, as estudantes constataram a não existência de significados fixos dicionarizados relativos aos provérbios, a partir da consulta de uma lista bibliográfica de dez dicionários. Todos os dicionários consultados continham uma compilação de provérbios portugueses, sem, no entanto, atestarem o sentido que lhes é habitualmente atribuído.

Esta conclusão da pesquisa bibliográfica fez emergir um novo problema:

Como poderão os estudantes de Português língua segunda/estrangeira ficar a conhecer o significado que habitualmente têm os provérbios? Como se poderia dar a conhecer o significado de provérbios desconhecidos?

Esta constatação das estudantes conduziu a um aprofundamento da questão relacionada com os valores semântico-pragmáticos inerentes a estes enunciados linguísticos. Para tal, seguiu-se a pesquisa de Ana Cristina Macário Lopes, segundo a qual a interpretação do texto proverbial assenta numa “interpretação-padrão” e não num significado literal específico, nos termos a seguir descritos:

O significado é construído a partir da competência linguística dos falantes e nunca derroga o princípio da composicionalidade; a interpretação envolve a activação de estratégias pragmáticas de cálculo, nas quais se incluem mecanismos inferenciais susceptíveis de processar níveis indirectos de significação. O que distingue os provérbios dos enunciados correntes da interação quotidiana é o facto de suscitem uma interpretação padronizada e consensual que, liberta de restrições situacionais, se mantém ao longo do tempo, não esgotando o seu potencial informativo num só acto de comunicação. (Lopes, 1995, p. 89)

Assim sendo, definiu-se o projeto a desenvolver: realizar um filme curto com a representação de situações ilustrativas da interpretação-padrão de determinados provérbios. A ideia seria a de associar a determinados provérbios portugueses as “interpretações-padrão” através de paráfrases que incluissem as situações genéricas de uso típico. A exploração dos materiais video disponibilizados pelo *African Proverbs Project*<sup>6</sup>, desenvolvido no âmbito do *Language Program*, no *African Studies Center*, na Boston University, permitiu objetivar a ideia inicialmente discutida em aula.

Desse trabalho faria parte um conjunto vasto de atividades relacionadas com o desenvolvimento da competência comunicativa e com o aprofundamento de questões de língua, tais como: a pesquisa de provérbios portugueses, a criação de um inquérito com informantes portugueses, a escrita de guiões de diálogos situacionais relacionados com provérbios, a gravação de cenas dialogais, a edição de curtas metragens.

A opção pela construção de situações de interação verbal quotidiana como contexto de uso dos provérbios a estudar encontra fundamento na assunção de que:

(...) o provérbio existe não para integrar colectâneas ou dicionários mas para ser utilizado em situações concretas de comunicação, integrado em estratégias discursivas de índole essencialmente argumentativa. (Lopes, 1995, p. 91).

O diálogo enquanto tipo de texto oral, presencial e dinâmico em termos interacionais respondia aos objetivos relacionados com a competência comunicativa oral e com a promoção de situações de interação verbal para as estudantes em causa.

### **3.1.3 – Planificação: fases e atividades dentro de cada fase**

A primeira fase do projeto propriamente dito partiu do conhecimento pessoal das estudantes sobre as respetivas línguas maternas e sobre provérbios dessas línguas. Baseou-se numa atividade de recolha que teve por base a discussão sobre a existência ou não de provérbios semelhantes

---

<sup>6</sup> <http://www.bu.edu/africa/alp/index1/african-proverbs-project/> [último acesso em 20/01/2017]

aos que estavam referidos no exercício já descrito. Cada estudante recolheu 20 provérbios da sua língua e cultura, tendo-os registado em folhas de cartolina, especificamente criadas para o efeito, na língua original (a língua materna da estudante) e traduzido para português. As estudantes apresentaram oralmente a sua recolha às colegas, em aula, traduzindo, através de paráphrase, a interpretação-padrão de cada provérbio recolhido e descrevendo uma situação em que o poderiam aplicar, a partir de cartões manuscritos, como se vê nas imagens seguintes.

人心不足蛇吞相。

Quem tudo quer  
nada tem.

覆水难收。

Águas passadas não  
moveam moinhos.

• Láska hoy prenára.

- O amor transladou  
as montanhas.

Nikto učený z neba  
nespadol.

- Ninguém erudito não  
caiu do céu.

Após a exposição oral realizada pelas estudantes, procedeu-se à comparação das recolhas realizadas, com vista à produção de três listagens:

- uma com os provérbios semelhantes no conteúdo e na forma às várias línguas representadas na recolha;
- uma com os provérbios semelhantes no conteúdo e diferentes na forma;
- uma com os provérbios de outras línguas que não têm correspondente em português, nem no conteúdo nem na forma.

A segunda fase consistiu em escolher das listas de provérbios constituídas aqueles que se fixariam como objeto do trabalho a realizar. Esse processo implicou uma negociação guiada pelas seguintes orientações:

#### Organização e planificação

- I. O primeiro passo é a **formação de grupos** de trabalho. Organize com as suas colegas um grupo que terá de ter três elementos.
- II. O segundo passo consiste na **seleção dos provérbios** que serão trabalhados por cada grupo. Reúna com as suas colegas de grupo e discuta as várias possibilidades.

No final do trabalho, cada grupo deverá ter escolhido três provérbios apresentando os critérios que estiveram na base dessa escolha.

III. O terceiro passo é o da **atribuição de papéis** a cada elemento do grupo. Observe as responsabilidades associadas a cada um dos papéis. Discutam em grupo quem ficará com cada um dos papéis referidos de seguida.

- i. O “questionador” – elemento do grupo que coloca questões relacionadas com as razões da escolha de cada provérbio, imaginando problemas relacionados com cada uma das hipóteses colocadas.
- ii. O “defensor” – elemento do grupo que encontra razões válidas para defender cada uma das hipóteses colocadas como provérbio a selecionar.
- iii. O “moderador” – elemento do grupo que coloca várias hipóteses de provérbio em discussão, modera a negociação e regista na ficha de trabalho as informações relevantes para a seleção dos provérbios pelo grupo.

IV. O quarto passo consiste na **definição das tarefas** que cada elemento vai executar para cumprir as suas atribuições e no estabelecimento de prazos para a sua realização. Uma das decisões deverá recair sobre quem será o porta-voz do grupo para apresentar à turma a seleção realizada e os critérios subjacentes à decisão.

A terceira fase, realizada em grupo, iniciou-se com a seleção dos provérbios com os quais o grupo trabalharia. Os provérbios selecionados pelos quatro grupos foram:

Grupo 1	A mentira tem a perna curta. Nem tudo o que reluz é ouro.
Grupo 2	Deus dá nozes a quem não tem dentes. Dois olhos veem mais do que um. Tempo é dinheiro.
Grupo 3	Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar. Não há rosa sem espinhos. Quem brinca com o fogo queima-se.
Grupo 4	Mais vale tarde do que nunca. Quanto mais depressa, mais devagar. Quem sai aos seus não degenera.

A escolha do grupo 4, por exemplo, recaiu sobre uma pesquisa comparativa entre quatro línguas (portuguesa, chinesa, russa e alemã), tendo sido selecionados três provérbios portugueses que apresentavam semelhança de significado com provérbios das outras línguas, embora com forma linguística diversa. A comparação estabelecida incluiu os seguintes dados:

Português	Quem sai aos seus não degenera.
Alemão	A maçã não cai longe do tronco.
Russo	A maçã não cai longe da árvore.
Chinês	Filho de tigre não sai cão.
Português	Mais vale tarde do que nunca.
Alemão	Melhor tarde do que nunca.
Russo	Melhor mais tarde do que nunca.
Chinês	Não é tarde para reparar a cerca depois de perder os carneiros.
Português	Quanto mais depressa mais devagar.
Alemão	A força está na calma.
Russo	Devagar se vai ao longe.
Chinês	É impossível comer depressa tofu quente.

De seguida, as estudantes iniciaram o estudo de cada um dos provérbios, o que implicava a compreensão do provérbio a partir do significado literal do enunciado, seguido da interpretação dos valores pragmáticos e culturais associados, bem como a redação de um resumo de duas situações dialogais que pudessem ilustrar contextos de uso. Um dos exemplos do resultado desta atividade é apresentado de seguida.

Provérbio 1	"Deus dá nozes a quem não tem dentes"
Variante	Dá Deus amêndoas a quem não tem dentes Deus dá couves a quem não tem牙齒 (dentes)
Significado	O provérbio parece endereçar-se aos velhos que casam com mulheres jovens, o que é de certo modo coocnecido pela definição de <i>Krehbieler</i> : "offrir um chocolate à sua parceira, doce que n'era passo em cheio de se servir, <i>comme une jeune fille à un veillard</i> " (grifo nosso), a origem do provérbio em francês deve ser latina, à semelhança do que ocorre em português, da João Ribeiro (EF, p.207): romanos. Por esses remotos tempos, e quando se recolhiam os nubentes da cerimónia do casamento, lascava o marido aos rapazes grande quantidade de nozes. Era quase um modo de desperdiçar-te da manuse. O símbolo não traz o amargor de hoje – nozes nos que não podem morder ou não poderão morder!
Situação 1	Recordo o Virgílio quando diz "Tibi ducunt virga Scævola, maria, nuxes, Focula VIII" [Vale recordar que, em Roma, quando um jovem se despedia da infância, dava-se <i>nuxes colangium</i> (deixar de brincar com as nozes, abandonar o jogo das nozes) (Périco, <i>Scævola</i> , 1, 10). Há provérbios paralelos em italiano: <i>Die manda i biscotti a quelli che non hanno denti</i> e em espanhol: <i>Die almendras al que no tiene muelas</i> .
Situação 2	Uma rapariga está a falar com Deu, a questionar-lhe a sua vida, e a certa altura caem-lhe nozes na cabeça. Ela fica confusa, sem entender o que se passa.

O trabalho escrito realizado foi submetido a hetero-correção: a folha de trabalho de cada grupo foi distribuída a um grupo diferente. Cada grupo teria de ler, avaliar e comentar o trabalho das colegas, redigindo uma apreciação crítica, quanto ao conteúdo (adequado ou não ao provérbio correspondente) e à forma (quer do ponto de vista da organização do texto, quer quanto à correção gramatical). O comentário avaliativo escrito no verso da folha de trabalho teria de ser acompanhado da indicação do que deveria ser revisto e aperfeiçoado e teria de incluir ainda a indicação da situação mais adequada das duas apresentadas. Após a devolução do trabalho já comentado ao grupo autor desse trabalho, houve um espaço de diálogo entre os dois grupos: avaliadores e avaliados puderam conversar sobre o comentário crítico redigido e sobre as melhorias a introduzir no texto.

A quarta fase foi constituída pela elaboração de um guião para um filme curto. Para que a tarefa fosse produtiva, procedeu-se a uma atividade de leitura e de aquisição de noções básicas relacionadas com a escrita de guiões. A pesquisa realizada consistiu na leitura de textos especializados de guionistas de cinema e na familiarização com procedimentos para a escrita de guiões. Esta atividade tinha como objetivos: (i) levar as estudantes a desenvolver a competência de escrita de diálogos construídos com base em formas de organização e marcas conversacionais; (ii) construir um texto dialogal coerente e verosímil que pudesse ilustrar o significado de um dado provérbio. A exploração de materiais referentes ao texto “A anatomia de um guião”, de João Nunes (2012), possibilitou a aquisição de ferramentas básicas para a produção de texto esperada.

A quinta fase foi dedicada à produção escrita dos guiões pelos diversos grupos. Cada grupo produziu três guiões, construídos em torno de três provérbios, exceto um dos grupos, que construiu dois. No conjunto, foram redigidos onze guiões, que implicavam a criação de cenas de diálogo situacional adequado à ilustração de um provérbio português. O trabalho foi executado no programa informático de escrita de guiões, o Celtx, como se vê na figura seguinte.



Visualização de uma página de escrita no Celtx

Após a produção escrita, os guiões foram submetidos a avaliação de acordo com os seguintes procedimentos:

- cada estudante leu, anotou e comentou o guião de uma colega, dando-lhe *feedback* sobre a sua apreciação;
- a professora leu e anotou todas as correções gramaticais a realizar;
- cada grupo fez uma leitura dramatizada de cada um dos guiões cronometrando o tempo do diálogo (que deveria ser igual ou superior a 2 minutos).

Após a obtenção de todas as anotações, cada grupo procedeu à revisão e aperfeiçoamento do texto.

Para finalizar o trabalho, foi realizada a filmagem dos diálogos representados pelas estudantes, o que implicou, entre outras tarefas, produção de filme, dramatização, filmagem e edição de vídeo.



Imagens da abertura de um dos vídeos realizados pelas estudantes

O trabalho ficou concluído com a sistematização das aprendizagens realizadas pelas estudantes ao longo do semestre.

### **3.2 – Avaliação do projeto**

A avaliação das aprendizagens foi realizada mediante a aplicação de duas técnicas de recolha de dados: a observação direta do desempenho das estudantes e o teste. A primeira técnica permitiu colher informação acerca da realização das atividades em cada uma das etapas do projeto, a segunda possibilitou averiguar os conhecimentos de cada estudante relativamente à compreensão e à produção de texto.

A observação direta do desempenho das estudantes ao longo das etapas foi realizada tendo por referência uma rubrica construída para a avaliação de diferentes dimensões do trabalho.

O teste era composto por quatro questões. A primeira questão consistia na compreensão do anúncio publicitário ao Novo Fiat Punto 60 Stile, com

*Quem tudo quer,*

*tudo tem.*

Novo  
**FIAT PUNTO 60**  
Stile

Tem tudo. Não o troque por nada.

1242 cc - 60 cv.  
Direção assistida.  
Airbag ao condutor.  
Fecho centralizado.  
Imobilizador eletrônico Fiat Code.  
Vidros eletrônicos.  
Instrumentação e consola esportivas.  
Volante e banco reguláveis em altura.  
Regulação de apoio lombar no banco do condutor.  
Pára-choque na cor da carroceria.  
Freios regulaíveis em altura.  
PVP-189,4 cts\*

FIAT  
UMA INICIATIVA DOS CONCESSIONÁRIOS

relevo para o *slogan* “Quem tudo quer tudo tem”, construído com base no provérbio “Quem tudo quer tudo perde”. O objetivo consistia em averiguar se as estudantes, primeiro, reconheciam o provérbio que está presente, de modo modificado, no *slogan* do anúncio, depois, se percebiam o que significa e, finalmente, se conseguiam explicar o modo como se adequa ao contexto. A segunda questão pressupunha que as estudantes escolhessem um provérbio português, que tivessem ficado a conhecer no decurso do trabalho, e relatassem uma situação, inserindo um diálogo entre personagens, que pudesse ilustrar o seu significado. A terceira questão consistia em descrever as diferentes etapas do processo de escrita, desde a planificação até à edição final, exemplificando com momentos da realização do projeto ao longo do semestre. A quarta questão implicava a sistematização da informação de um texto dado usando um esquema numérico (um dos possíveis na tomada de notas).

Assim, segundo Macário Lopes (1992), “os provérbios têm sido definidos tradicionalmente como sentenças lapidares e concisas que o uso popularizou e consagrou. Ao contrário dos aforismos, apótegmas e máximas, textos breves que correspondem a ditos memoráveis de personagens ilustres, e que por isso mesmo possuem um autor reconhecido, os provérbios

circulam sempre como textos anónimos, veiculados oralmente.” Há que referir também a variedade de termos existente referente à categoria proverbial, entre os quais se destacam “adágio”, “ditado”, “rifão” e “anexim”(Macário Lopes 1992: 9). A autora, citando Xavier da Cunha na obra “Filosofia popular em provérbios”, apresenta-nos as possíveis definições dos termos acima enunciados. O termo “Adágio” será empregue quando de um provérbio mais antigo se tratar; “ditado” quando, em linguagem corrente se refere um adágio ou rifão, este último designa o provérbio que circula oralmente e, por fim, o termo “anexim” é tomado como um “axioma vulgar, ordinariamente em verso e com aliteração, em que se contém uma regra prática de moral com um sentido satírico alusivo e em forma metafórica.” (ver Macário Lopes 1992:9). Como vemos, a terminologia é variada e possuidora de limites esbatidos, pelo que, assumiremos como mais importantes as características da incógnita linguística do que a terminologia com que é nomeada. Faremos uso, tal como a autora da dissertação enunciada, do termo “provérbio” por uma questão de simplificação e uniformidade. (Faria 2010: 86).

## 4 – CONCLUSÃO

Vale a pena trabalhar o provérbio na aula de LE, a nosso ver, porque para a sua interpretação e uso são recrutadas várias competências, as linguísticas, sobretudo na sua vertente mais pragmática mas não só, as culturais e as multiculturais. Além disso, ao ser capaz de compreender o seu uso nos discursos, o aprendente de PLE irá sentir uma “sensação comunitária de pertença social” (Teixeira, 2016, p. 238), aproximando-se afetivamente da língua que aprende, por se sentir cada vez mais integrado na comunidade dos falantes de português.

### Referências bibliográficas

#### Dicionários de provérbios

- Brazão, J. R. (coord.) (1998). *Os provérbios estão vivos no Algarve*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Carvalho, S. (2010). *Nas bocas do mundo*. Lisboa: Editorial Planeta.
- Costa, J. R. M. (1999). *O livro dos provérbios portugueses*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (1996). *A sabedoria dos provérbios*. Lisboa: Editorial Presença.
- García Benito, A. B. (2014). Negócio da China, homem das Arábias, trabalhar como um galego...: estereotipos nacionales en la lengua portuguesa (pp. 69-78). *Paremia*, 23.
- Gomes, M. J. (coord.) (1974). *Nova recolha de provérbios e outros lugares comuns portugueses*. Lisboa: Afrodite.
- Lacerda, R. C. (2004). *Dicionário de Provérbios Inglês-português / Português-inglês*, Editora Campus.

Lacerda, R. C.; Lacerda, H. R. C., & Abreu, H. S. (2000). *Dicionário de Provérbios - francês, português, inglês*. Lisboa: Contexto Editora.

Machado, J. P. (2011). *O Grande Livro dos Provérbios*. Editora Almanaque.

Mattoso, J. (1987). *O essencial sobre os provérbios medievais*. Lisboa: Imprensa-Nacional Casa da Moeda.

Moreira, A. (1997). *Provérbios portugueses*. Lisboa: Editorial Notícias.

## Referências teóricas

Faria, M. (2010). Provérbios. *eLingUp*, Vol. 2, 1, 85-123. Acedido de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/elingUP/article/view/2516>

Figueiredo, E., & Figueiredo, O. (2010). Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural. *Limite*, 4, 155-166.

Jirón Erwenne, C. (2008). La enseñanza de unidades fraseológicas en diálogos situacionales. *Aula Diez*. Acedido de [www.auladiez.com](http://www.auladiez.com) [consultado a 13/06/2016].

Lopes, A. C. M. (1992). Provérbios: o eterno retorno. *Literatura Popular Portuguesa, Teoria da Literatura Oral/Tradicional/Popular*. Lisboa: Acarre – Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A. C. M. (1992). *Texto Proverbial Português. Elementos para uma análise semântica e pragmática*. Coimbra.

Lopes, A. C. M. (1995). Da ambivalência do texto proverbial. In *Discursos* 10, 77-94.

Marino Yellin, S. (2002). Recognizing the Value of Teaching Proverbs: Multicultural Origins of Oral and Written Literacy. In Sarah M. Nielsen & Tonette S. Rocco (orgs.), *Proceedings of Appreciating Scholarship: the first annual college of Education Research Education (99-103)*. Florida: Florida Internrtional University.

Martins, S. (2016). *O registo coloquial nas aulas de espanhol*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Monroe, S. S. (1996). Multicultural Children's Literature: Canon of the Future. In *Language Arts Journal of Michigan*: Vol. 12: Iss. 1, Article 9, 43-48. Acedido de <http://dx.doi.org/10.9707/2168-149X.1505>

Navarro Carrascosa, C. (2012). Actividades prácticas para la enseñanza de la fraseología en la clase de E/LE. *Profesores de Español en los Balcanes*, 1, pp. 29-43.

Penadés Martínez, I. (1999). La enseñanza de las unidades fraseológicas. Madrid: Arco Libros.

Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Les enseignants de langues, ingénieurs de projets*, Vol. XXX, N° 1.

Ruiz Gurrillo, L. (2010). Interrelaciones entre gramaticalización y fraseología en Español. *Revista de Filología Española*, XL, 1º, 173-194.

Ruiz Gurrillo, L. (1997). Relevancia y fraseología: la desautomatización en la conversación coloquial. *Español Actual*, 68, pp. 21-30.

Teixeira, J. (2016). Provérbios na publicidade: a sedução pelos implícitos. In J. M. Sanchez Rei e Aldina Marques (orgs), *As Ciências da Linguagem no espaço galego-português. Diversidade e convergência* (pp. 209-241). Braga: Universidade do Minho.

# APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ POR ESTUDANTES DA FLUC: PERCURSOS, MOTIVAÇÕES, ESTÍMULOS, EXPECTATIVAS

## ABSTRACT

This text presents the first results of a study on students of German at the Faculty of Arts and Humanities, University of Coimbra. One of the study's goals is to collect data regarding the students' previous knowledge of the German language, as well as the reasons that led them to choose this language. The study also aims to gather information about the process of language learning from the students' perspective, focusing on what they regard as having been useful in this process – from classes to activities, materials and other resources for learning, in class and outside class – and also on aspects that could be improved in order to make language learning more effective. The study is at its initial stage, so the text presents some of the students' answers to the first questionnaire, focusing on some of the issues mentioned above.

*Keywords:* language learning, German language, Portuguese students

## RESUMO

O presente texto contém os primeiros resultados de um estudo sobre os alunos de Alemão da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Um dos objetivos do estudo é conhecer melhor o perfil desses alunos, quer em termos de aprendizagem prévia da língua, quer dos motivos que os levaram a escolher estudar Alemão. Além disso, pretende-se ainda recolher informações sobre a aprendizagem da língua alemã a partir da perspetiva dos alunos, focando, por um lado, o que eles consideram ter sido útil para a sua aprendizagem da língua – desde as aulas da licenciatura, com os seus materiais e atividades, até outros recursos para a aprendizagem,

dentro e fora das aulas – e, por outro lado, o que os estudantes consideram desejável, os aspectos que poderiam ser melhorados para que a aprendizagem da língua fosse mais eficaz. O estudo encontra-se na sua fase inicial, pelo que, neste texto, serão apresentados alguns resultados dos primeiros inquéritos realizados, incidindo sobre os diferentes aspectos referidos.

*Palavras-chave:* aprendizagem da língua, língua alemã, estudantes portugueses

## 1 – INTRODUÇÃO

O presente texto descreve alguns resultados iniciais de um estudo que se debruça sobre um grupo de alunos de língua alemã, as suas motivações e percursos e que tem como objetivo acompanhar o seu processo de aprendizagem da língua. É, pois, da perspetiva do aprendente que se olhará para a situação de ensino-aprendizagem, tal como tem sido feito em grande parte da investigação na área da aprendizagem da língua estrangeira na Alemanha, de acordo com o balanço de Gnutzman, Königs e Küster (2011, p. 6). Apesar de, mais recentemente, ter havido um esforço de concentração noutras perspetivas, nomeadamente na do professor (cf. Caspari, 2016, p. 39; Schart, 2014),<sup>1</sup> a verdade é que, por um lado, o facto de a investigação passar a privilegiar um novo âmbito não significa que as questões anteriormente mais focadas estejam ultrapassadas ou resolvidas (cf. Caspari, 2016, p. 49), e, por outro lado, os alunos são uma variável importante na complexidade das situações de ensino concretas em que os professores tomam as suas decisões. A perspetiva discente continua, assim, a ser relevante (cf. Schart, 2014, p. 45; Riemer, 2015, p. 172) e há situações específicas onde se colocam questões que merecem ser estudadas, como me parece ser o caso do estudo cujo contexto passo a apresentar sucintamente.

Nos últimos anos, o número de estudantes de Alemão a frequentar licenciaturas em Línguas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra tem variado e têm-se verificado alterações no perfil desses estudantes, quer no que respeita aos conhecimentos prévios de língua alemã que trazem para o curso, quer, possivelmente, quanto aos motivos que levam muitos deles a escolher esta língua e ainda aos recursos que usam para o fazer. No entanto, enquanto os dados sobre a variação do número de estudantes são objetivos, as restantes observações têm-se baseado em meras impressões. As lacunas no conhecimento do perfil destes estudantes, bem como a necessidade de rentabilizar o mais possível os três únicos anos de aprendizagem da língua alemã que a atual licenciatura em Línguas

---

<sup>1</sup> A valorização do professor, quer como objeto, quer como sujeito da investigação, ocorre também na Didática de Línguas Estrangeiras no contexto português (cf., por ex., Vieira, 2011 e Vieira, 2014).

Modernas representa para muitos deles, levaram à criação de um projeto com que se pretende recolher dados sobre estes estudantes, acompanhando a sua aprendizagem.

O presente texto descreve os resultados iniciais dessa recolha de dados, feita através de um questionário que incide sobre a aprendizagem prévia e as razões para a escolha da língua alemã, bem como sobre aspectos que os estudantes consideram úteis para a aprendizagem da língua, e ainda sobre aspectos que poderão melhorar, quer nas aulas, quer relativamente a outros recursos para a aprendizagem. Como ponto prévio à apresentação dos resultados do inquérito, há uma secção inicial em que se contextualiza a aprendizagem do Alemão na FLUC e se descrevem as principais alterações ocorridas ao longo dos últimos anos.

## 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO

Atualmente, os alunos de Alemão da FLUC concentram-se essencialmente nas turmas da licenciatura em Línguas Modernas e nos cursos livres realizados no âmbito do Centro de Línguas. É sobre o primeiro desses grupos que incide o presente estudo.

O número de estudantes de Alemão que frequentam licenciaturas em Línguas na FLUC tem sofrido grandes alterações, tanto desde a criação da licenciatura em Línguas Modernas, em 2006/2007, como no período imediatamente anterior, a última fase da existência da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. Entre os anos de 1997/1998 e 2000/2001, era colocada anualmente nesta licenciatura, na primeira fase de candidaturas ao ensino superior, cerca de uma centena de estudantes de Alemão, distribuída pelos ramos de Estudos Ingleses e Alemães, Estudos Franceses e Alemães e Estudos Portugueses e Alemães (DGES).<sup>2</sup> Em 2001/2002 houve um decréscimo muito acentuado, com apenas 57 novas entradas na primeira fase de candidaturas, e nos quatro anos seguintes repetiram-se quedas sucessivas para cerca de metade do valor do ano anterior, até se atingir o número de 3 alunos colocados na primeira fase de candidaturas, em 2005/2006.<sup>3</sup> Após a criação da licenciatura em Línguas Modernas, em 2006/2007, o número de estudantes deste curso que optou pela área de Alemão foi subindo

---

<sup>2</sup> Tanto estas informações como as da frase seguinte provêm das estatísticas apresentadas na página da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), onde os dados mais antigos que estão acessíveis são os referentes a 1997/1998. Menciona-se apenas o número de candidatos colocados na primeira fase, já que, no que diz respeito aos sete primeiros anos, estão disponíveis unicamente os dados dessa fase.

<sup>3</sup> Registe-se que esta queda nos números dos estudantes de Alemão ocorre em parelho com uma queda semelhante nos totais de candidatos colocados na licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, que passaram de cerca de 270, entre 1997/1997 e 1999/2000, para 13 em 2005/2006, caindo em média 43% em cada um desses anos.

progressivamente, passou de 12 novos alunos inscritos em 2007/2008,<sup>4</sup> para 35 novas inscrições em 2014/2015, tendo-se mantido estável nos últimos três anos.<sup>5</sup>

Paralelamente a esta oscilação do número de alunos, na transição entre as duas licenciaturas referidas foram igualmente alteradas as condições de acesso. Enquanto os estudantes que ingressavam numa das variantes de Línguas e Literaturas Modernas com Alemão traziam pelo menos dois anos de aprendizagem prévia desta língua, as provas de acesso à nova licenciatura de Línguas Modernas são na área de Português ou de Inglês, pelo que os estudantes de Alemão podem ter conhecimentos prévios desta língua, ou não os ter. Nas turmas de Alemão da licenciatura em Línguas Modernas encontram-se, pois, lado a lado, alunos que estão a iniciar a aprendizagem da língua alemã e alunos que já iniciaram essa aprendizagem anteriormente. Como forma de atenuar o défice de conhecimentos dos alunos de iniciação, ficou definido que as aulas de língua alemã teriam uma carga horária semanal de 6h, em contraste com as 4h das aulas de Inglês, por exemplo.<sup>6</sup>

As turmas de Alemão de Línguas Modernas já abrangiam, portanto, alunos com conhecimentos prévios diversos, mas a heterogeneidade destas turmas aumentou, noutra perspetiva, no ano letivo de 2015/2016, com a reforma curricular que foi implementada na FLUC. Esta reforma determinou o fim das turmas específicas de opção de Línguas Estrangeiras – entre as quais o Alemão – oferecidas a alunos de outras licenciaturas da FLUC que não as de Línguas, por exemplo nas áreas de Turismo, Jornalismo e Estudos Europeus, e que podiam também ser frequentadas por estudantes de outras Faculdades da UC. A partir de 2015/2016 existe, pois, uma confluência de alunos de todos os cursos da FLUC e da Universidade de Coimbra, com e sem conhecimentos prévios da língua, em turmas de Alemão que são as mesmas da licenciatura de Línguas Modernas. Acresce que uma parte desses alunos pertencentes a outras licenciaturas da FLUC está inscrita num menor em Alemão, uma figura que passou a existir também a partir de 2015/2016, com a reforma curricular.

### 3 – ALUNOS INQUIRIDOS

Decorre dos dados da secção anterior que as turmas de Alemão descritas são uma realidade complexa que merece ser estudada – por exemplo, para tentar encontrar critérios pedagógicos para o desdobramento de turmas de acordo com o nível dos alunos, se tal for possível. Mas esta situação de aprendizagem

<sup>4</sup> Os dados relativos à Licenciatura em Línguas Modernas têm por base as listas de inscritos em Alemão 1, a primeira disciplina de língua alemã que os novos alunos frequentam.

<sup>5</sup> Relativamente aos totais da nova licenciatura em Línguas Modernas, em 2006/2007 foram colocados na primeira fase 35 estudantes (em 70 vagas) e no ano seguinte o mesmo número de vagas foi ocupado na totalidade. A partir de 2007/2008, o número de estudantes colocados foi sempre igual ou um pouco superior ao número de vagas iniciais, tendo oscilado entre os 70 e os 91 alunos colocados.

<sup>6</sup> Pela mesma razão, também as turmas de Francês têm 6h semanais, mas as de Espanhol têm apenas 4h.

é também digna de um olhar mais atento porque, sobretudo no caso de alunos de iniciação à língua alemã, é essencial rentabilizar ao máximo os seis semestres de aulas de língua que os alunos frequentam durante a licenciatura. A aprendizagem da língua é um ponto crítico, em especial para os estudantes que, posteriormente, decidem candidatar-se a segundos ciclos de estudos que contêm também a componente de Alemão, como os de Ensino, de Tradução ou de Estudos de Cultura, Literatura e Línguas Modernas.

Vejamos, então, alguns dados sobre as turmas em que foram aplicados os questionários, no segundo semestre de 2015/2016.

Número de alunos de:	Alemão 2 (1.º ano)		Alemão 4 (2.º ano)		Alemão 6 (3.º ano)		TOTAL	
Licenciatura em Línguas Modernas	<b>49</b>	80,3%	<b>27</b>	79,4%	<b>22</b>	95,7%	<b>98</b>	83,1%
Menor em Alemão (FLUC)	<b>6</b>	9,8%	<b>2</b>	5,9%	<b>0</b>	0%	<b>8</b>	6,8%
Opção outros cursos FLUC	<b>0</b>	0%	<b>1</b>	2,9%	<b>0</b>	0%	<b>1</b>	0,8%
Opção outros cursos UC	<b>3</b>	4,9%	<b>2</b>	5,9%	<b>0</b>	0%	<b>5</b>	4,2%
Mobilidade	<b>3</b>	4,9%	<b>1</b>	2,9%	<b>1</b>	4,3%	<b>5</b>	4,2%
Disciplina isolada	<b>0</b>	0%	<b>1</b>	2,9%	<b>0</b>	0%	<b>1</b>	0,8%
<b>Total:</b>	<b>61</b>	100%	<b>34</b>	100%	<b>23</b>	100%	<b>118</b>	100%
Total de respostas ao questionário:	<b>31</b>		<b>19</b>		<b>16</b>		<b>70</b>	
Respostas de alunos de Línguas Modernas:	<b>25</b>		<b>17</b>		<b>16</b>		<b>61</b>	

*Tabela 1.* Número de alunos das turmas em que foram aplicados os questionários e número de respostas obtidas

Trata-se das turmas de Alemão 2, Alemão 4 e Alemão 6, que os estudantes, em condições normais, frequentam no primeiro, segundo e terceiro ano da licenciatura, respetivamente, embora haja casos de não aprovações ou de melhorias de nota em que a turma (ou uma das turmas) de língua alemã

em que o aluno está inscrito não corresponde ao seu ano de licenciatura. Relativamente ao curso frequentado pelos alunos, predomina, naturalmente, a Licenciatura em Línguas Modernas, mas é visível uma maior diversidade no primeiro e segundo anos, cada um com cerca de 20% de alunos de outras proveniências que não se cingem aos programas de mobilidade, como acontece no terceiro ano, mas incluem 8 alunos de outros cursos da FLUC, que se encontram inscritos num menor em Alemão, e ainda 5 alunos de outras Faculdades da Universidade de Coimbra.

O questionário do estudo aqui apresentado (cf. Apêndice A), que informava os inquiridos do objetivo do estudo e lhes garantia a anonimidade dos dados, foi preenchido pela maioria destes alunos. Mais concretamente, obtiveram-se respostas da quase totalidade dos alunos que se apresentaram a avaliação em 2015/2016, tendo sido excluídos apenas os estudantes de mobilidade.<sup>7</sup> O número de respostas recolhidas é indicado nas duas últimas linhas da tabela da Tabela 1: são 31 respostas da turma do primeiro ano, 19 da turma do segundo ano e 16 da turma do terceiro ano, sendo contabilizado um total de 70 questionários preenchidos.<sup>8</sup> A grande maioria das respostas (61) é de alunos de Línguas Modernas, e são estes que serão caracterizados em termos de aprendizagem prévia da língua na secção seguinte.

## **4 – RESULTADOS DO INQUÉRITO: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS**

Os resultados respeitantes à caracterização dos alunos encontram-se subdivididos em dois tópicos: a aprendizagem prévia da língua alemã e as motivações para a escolha desta língua.

### **4.1 – Aprendizagem prévia da língua alemã**

Relativamente à aprendizagem prévia da língua alemã, se tomarmos em conta as respostas dadas por alunos de Línguas Modernas, vemos que 45 (ou seja, 74% de um total de 61) dizem não ter tido qualquer aprendizagem anterior e só 15 (isto é, 24%) indicam ter aprendido a língua anteriormente à entrada na licenciatura.<sup>9</sup>

Observando agora apenas os 15 alunos de Línguas Modernas que indicam ter aprendido previamente a língua alemã, constatamos que se distribuem

<sup>7</sup> Para além dos estudantes de mobilidade, só 4 dos alunos que prestaram provas de avaliação não responderam.

<sup>8</sup> O número total de respostas é diferente da soma das respostas por turma, por dois motivos: por um lado, alguns dos inquiridos – 8 no total – não indicaram a turma no questionário e as suas respostas surgem apenas nos dados totais; por outro lado, 4 estudantes estavam inscritos em mais do que uma turma, pelo que as suas respostas foram contabilizadas nos dados parciais de cada uma das duas turmas, mas contados apenas uma vez nos totais.

<sup>9</sup> O panorama altera-se pouco se considerarmos o universo total de alunos, com 17 (24% de um total de 70) a indicarem que dispõem de conhecimentos prévios e 49 (70%) a indicarem que não, sendo que 4 (um dos quais de Línguas Modernas) não responderam.

de modo relativamente uniforme pelas diferentes turmas – 7 na turma do primeiro ano, 5 na do segundo ano e 4 na do terceiro ano<sup>10</sup> – situando-se a proporção destes alunos em cada grupo entre os 23% e os 26%.

Relativamente à situação de aprendizagem prévia da língua, verifica-se que ela ocorreu maioritariamente em contexto de ensino formal em Portugal, num caso no Ensino Básico e em 5 casos no Ensino Secundário. Em outros 4 casos, os alunos selecionaram a opção “outra situação de ensino” em Portugal, e há ainda 4 situações em que a aprendizagem ocorreu em contexto de imersão, quando o aluno vivia num país de língua alemã. Também os diferentes contextos de aprendizagem se distribuem de modo relativamente uniforme pelas três turmas, sendo o contexto “outras situações de ensino” o único que se restringe a uma turma, a do primeiro ano, com 4 num total de 25 alunos.

No que respeita à duração da aprendizagem prévia de Alemão, para a qual o questionário apresentava aos alunos três opções – inferior a seis meses, entre seis meses e três anos e superior a três anos –, constata-se que os períodos indicados pelos alunos são muito variados. Ao contrário do que seria expectável, os 6 casos de aprendizagem no Ensino Básico e Secundário não se situam todos no intervalo entre os seis meses e os três anos, uma vez que 2 dos alunos indicam ter tido aulas de Alemão no Ensino Secundário durante um período inferior a seis meses. As situações de ensino não oficial em Portugal têm durações variadas, abrangendo períodos inferiores a seis meses (2 casos), períodos entre seis meses e três anos (1 caso) e períodos superiores a três anos (1 caso). Quanto aos casos de aprendizagem num país de língua alemã, trata-se, maioritariamente, de períodos de mais de três anos (4 casos), embora haja também um estudante que refere um período inferior a seis meses. Relativamente à distribuição dos períodos de aprendizagem pelas diferentes turmas, ela é relativamente equilibrada, não havendo nenhum período que coincida com uma única turma.

Em síntese, os dados relativos à aprendizagem prévia revelam, por um lado, que cerca de três quartos dos alunos não tem quaisquer conhecimentos anteriores da língua alemã e, por outro lado, que o conjunto de estudantes que já começou essa aprendizagem antes de ingressar na licenciatura em Línguas Modernas é extremamente heterogéneo e se encontra distribuído pelos diferentes anos da licenciatura. Uma conclusão a que se pode chegar desde já é a de que a experiência de aprendizagem prévia da língua alemã não seria, por si só, um critério adequado para a constituição de turmas diferentes (para alunos com e sem essa aprendizagem), caso fosse possível o desdobramento de turmas do mesmo ano.

---

<sup>10</sup> A soma destes valores parciais é 16, uma vez que um dos alunos está inscrito em duas turmas.

## **4.2 – Razões para a escolha da língua alemã**

Passamos agora à análise dos motivos para a escolha da língua alemã nas respostas dos alunos de Línguas Modernas. No questionário, eram sugeridas aos alunos cinco razões pré-formuladas que eles podiam indicar livremente como “muito importantes”, “importantes”, “pouco importantes” ou “nada importantes”. Entre essas razões pré-formuladas, a maior parte dos alunos (43, isto é, 71% de um total de 61) indicou a potencial utilidade futura da língua na sua vida profissional como razão muito importante para a escolha, sendo que nenhum aluno considerou que este motivo profissional não tivesse peso nenhum nessa decisão. As outras duas razões frequentemente apontadas como muito importantes foram a vontade de aprender uma língua nova (33 alunos, 54% do total) e a vontade de conhecer a língua alemã e a sua cultura (25 alunos, 41% do total). Estes dois motivos raramente são indicados como nada importantes, apenas 3 alunos (5%) indicam que aprender uma língua nova não foi um fator nada importante, e nenhum aluno refere como nada importante a vontade de conhecer a língua e cultura alemãs. Os restantes dois motivos propostos no questionário foram indicados como muito importantes por menos alunos: o facto de ter vivido num país de língua alemã ou conhecer quem o tenha feito, por 8 alunos (13% do total), e o facto de conhecer quem tenha estudado a língua alemã e beneficiado com isso, por 5 alunos (8% do total). Estes dois motivos distinguem-se igualmente dos outros por terem uma percentagem significativa de alunos a considerá-los nada importantes (18 e 20 alunos, respectivamente, 30% e 33%).

Para além dos motivos pré-formulados, o questionário continha também um espaço em que os alunos podiam descrever os seus motivos específicos para a escolha do Alemão. Foram poucos os que o fizeram, mas vale a pena olhar para a diversidade das razões apontadas, que vão de questões muito práticas, como a probabilidade de vir a viver na Alemanha, até à possibilidade de ler livros em versão original e ao simples gosto pessoal. Também entre os alunos que não são de Línguas Modernas houve quem indicasse motivos específicos, que nem sempre são de natureza profissional ou prática, como talvez se esperasse: a par com a utilidade da língua alemã para estar atualizado na área da Engenharia e da indústria, há quem mencione como motivação o desafio de aprender uma língua difícil.

Não obstante alguma variedade nos motivos específicos referidos, é importante notar que as razões predominantemente apontadas pelos alunos – em especial a utilidade profissional atribuída ao idioma<sup>11</sup> – mostram a

---

<sup>11</sup> Esta ênfase na utilidade profissional da língua alemã verifica-se no contexto atual, mas não é um fenómeno novo, como o demonstram os resultados de um inquérito aplicado em 1992 a 209 estudantes de Alemão do Ensino Secundário em escolas de Coimbra (Oliveira, 1996, p. 44). De entre nove razões pré-definidas que tinham à sua disposição para indicarem a mais importante na escolha da língua alemã, 30,6% destes alunos indicavam a curiosidade, 23,4% referiam a vontade de seguir uma carreira profissional onde esta língua era importante, e 23% a vontade de aprender uma língua diferente, não continuando com as que já tinha iniciado.

importância do domínio prático da língua para estes estudantes, reforçando a ideia de que faz sentido, neste contexto, acompanhar e apoiar o processo de desenvolvimento dessa competência linguística.

## **5 – RESULTADOS DO INQUÉRITO: O QUE FOI ÚTIL PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA**

No que se refere à avaliação da utilidade de aulas e recursos para a aprendizagem da língua alemã, os resultados apresentados encontram-se divididos em três subsecções, uma referente às aulas de língua alemã, outra respeitante a outras aulas da área de Alemão da licenciatura e uma última relativa a alguns recursos de aprendizagem. Na subsecção relativa às outras aulas da licenciatura, foram tidas em conta apenas as 61 respostas dos estudantes de Línguas Modernas, embora os estudantes inscritos em menor também frequentem algumas outras disciplinas. Nas restantes subsecções, os dados apresentados dizem respeito a todos os 70 estudantes inquiridos.

Refira-se que, na base desta secção do questionário (e das seguintes), estava a afirmação de que os diferentes elementos referidos nas questões tinham sido úteis para a aprendizagem, cabendo aos alunos indicar o seu grau de concordância com esta afirmação numa escala de tipo Likert com três categorias (concordo inteiramente, concordo parcialmente, discordo), ou indicar que não tinham realizado a atividade em causa.

### **5.1 – Aulas de língua alemã**

Na primeira questão, os alunos deviam avaliar, de acordo com a experiência que tinham tido durante o ano letivo que estava a terminar, o seu grau de concordância com a afirmação de que as aulas de língua alemã tinham sido úteis para a aprendizagem. Houve um consenso geral relativamente à utilidade das aulas, mas, ainda assim, a resposta não foi totalmente unânime. No total geral, há 5 respostas que mostram concordância parcial, todas as restantes são de concordância total. Tendo estas 4 respostas sido dadas por alunos da turma do primeiro ano, seria plausível que se tratasse de alunos com conhecimentos prévios da língua que considerassem as aulas deste nível demasiado básicas. No entanto, do cruzamento dos dados, conclui-se que só um dos 4 alunos que consideraram as aulas mais ou menos úteis indica ter tido aprendizagem prévia da língua. Exatamente no sentido oposto, de valorização das aulas, mesmo por alunos que já não são de iniciação, vai o comentário escrito, na resposta à pergunta aberta sobre os aspectos mais positivos das aulas de língua, por um aluno que indica ter vivido mais de três anos num país de língua alemã: “melhorei os meus conhecimentos e aprendi a ler e a escrever corretamente”.

Se há acordo teórico entre os estudantes quanto à utilidade das aulas, tirar proveito dessas aulas estando presente nelas não é uma prática tão sistemática como seria expectável. No final do questionário, pediu-se aos estudantes que situassem o seu nível de assiduidade num de quatro escalões: acima dos 75% de assiduidade, entre 50% e 75%, entre 25% e 50%, ou abaixo de 25%. Nas respostas, só os alunos da turma do primeiro ano se situam, na sua maioria, acima dos 75%. A proporção de alunos que indica uma assiduidade acima de 75% desce em flecha do primeiro para o terceiro ano (no primeiro ano são 21 alunos, 68% da turma, no segundo ano são 5 alunos, 27% da turma, e no terceiro só 2 alunos, 13% da turma). A diferença é tão acentuada que me levou a comparar os dados de assiduidade indicados pelos alunos com os valores oficiais de assiduidade média destas turmas que constam da plataforma da instituição. Na verdade, os números reais do semestre em que os questionários foram preenchidos confirmam uma descida visível da assiduidade média do primeiro para o segundo ano (de 76% para 66%), mas há uma estabilização nos dois últimos anos, já que o valor para o terceiro ano é de 68%.

Cruzando os dados da aprendizagem prévia com os da assiduidade (cf. a Figura 2, abaixo), verificamos que os poucos estudantes que indicam ter uma assiduidade abaixo dos 50%, ou mesmo dos 25% (4 no total, 2 em cada escalão) têm conhecimentos prévios da língua alemã.

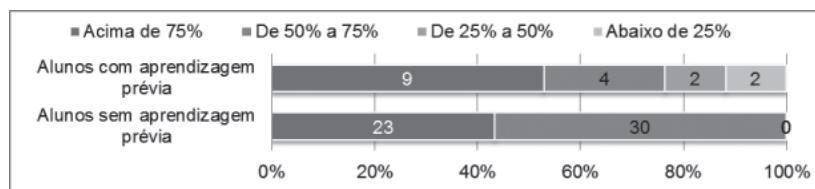


Gráfico 1. Comparação da assiduidade indicada por alunos com e sem aprendizagem prévia da língua

No entanto, não se pode inferir deste dado que haja uma diferença generalizada de assiduidade e que os alunos com aprendizagem prévia sejam, por norma, menos assíduos do que os de iniciação à língua. Pelo contrário, se analisarmos a proporção de alunos que indica ter uma assiduidade superior a 75%, verificamos que, nos alunos com aprendizagem prévia, essa proporção é maior (53%, 9 alunos em 17) do que nos alunos que não têm conhecimentos prévios de língua (43%, 23 alunos em 53). Estes dados vão ao encontro do que já tínhamos observado acima, quando cruzámos as respostas relativas à utilidade das aulas de língua com as indicações de estudantes com aprendizagem prévia: não é verdade que estes estudantes, em geral, desvalorizem as aulas de língua.

Para além da pergunta geral sobre a utilidade das aulas de língua alemã para a aprendizagem da língua, outro dos itens presentes no questionário para que os alunos avaliassem a sua utilidade eram os trabalhos de casa dessas aulas. A maior parte dos alunos reconhece a utilidade dos trabalhos de casa para a aprendizagem da língua: 44 alunos num total de 70 (63%) confirmam esta utilidade, 24 (34%) concordam parcialmente com a afirmação da sua utilidade e só 2 alunos discordam desta afirmação. Mas estes resultados não são iguais em todas as turmas e é interessante observar a evolução da tendência da opinião dos alunos ao longo do curso. Na turma do primeiro ano, só 55% dos alunos concorda inteiramente que os trabalhos de casa são úteis, mas a proporção vai-se alterando: na turma do segundo ano, são dessa opinião 63% dos alunos e, na turma do terceiro ano, a percentagem de alunos que considera os trabalhos de casa úteis para a aprendizagem sobe para 75% (cf. as colunas azuis na Figura 3, abaixo). Os dados indicam uma mudança na atitude dos alunos ao longo do curso e vêm, assim, confirmar a intuição que os professores de língua tinham sobre este ponto. Um comentário de um estudante da turma do primeiro ano, inserido na resposta a uma pergunta aberta, sugere ainda uma explicação para o ponto de vista destes alunos sobre os trabalhos de casa: se pudesse, este estudante reduziria o número de trabalhos de casa, por às vezes ter a impressão de ter “demasiado do mesmo” para fazer. É possível que os trabalhos de casa do nível inicial tenham este caráter de repetição mais marcado do que os dos anos subsequentes, e suscitem reações diferentes nos alunos.

No questionário, pedia-se ainda aos alunos que avaliassem a utilidade da correção dos trabalhos de casa, e os resultados são apresentados na Figura 3 (cf. as colunas laranja).

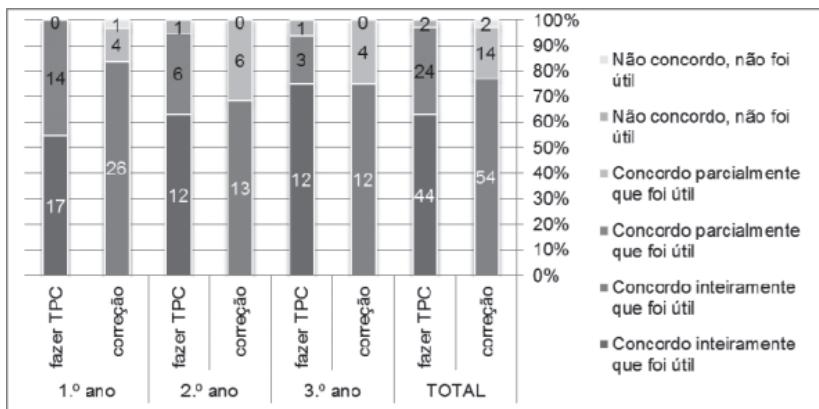


Gráfico 2. Avaliação da utilidade dos trabalhos de casa e da sua correção

A maioria de alunos que considera útil a correção dos trabalhos de casa – 77% (54 em 70 alunos) – é mais expressiva do que a maioria de respostas positivas à pergunta sobre a utilidade dos trabalhos de casa propriamente ditos. No entanto, há também uma evolução que vale a pena observar nos dados dos diferentes grupos: enquanto na turma do primeiro ano os trabalhos de casa são avaliados como úteis por bastante menos alunos do que a sua correção (55% para os trabalhos, 84% para a correção), nos anos seguintes estes dois valores tendem a aproximar-se: na turma do segundo ano, 63% dos alunos consideram úteis os trabalhos e 68% a correção e, na turma do terceiro ano, há uma coincidência de valores, com 75% dos alunos a considerar úteis tanto os trabalhos de casa como a sua correção. Parece, pois, existir uma tendência para se passar de uma visão da utilidade dos trabalhos de casa na dependência da sua correção, entre os alunos da turma do primeiro ano, para a conceção da sua utilidade intrínseca, independente da correção, entre os alunos de nível mais avançado.

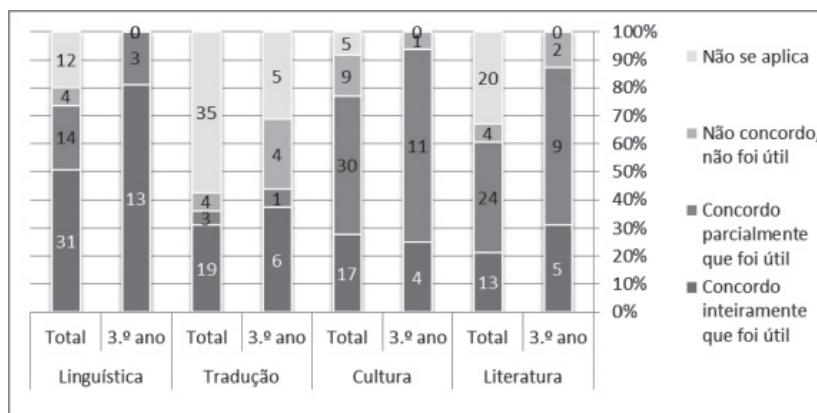
Relativamente às aulas de língua alemã, o questionário incluía ainda uma pergunta aberta em que os alunos deveriam elencar aspectos positivos destas aulas para a aprendizagem da língua. Numa análise global das respostas, o aspeto mais apreciado, com grande destaque, é a interação em língua alemã na aula, englobando tanto as referências à interação aluno-professor como à que se realiza entre estudantes. Este aspeto foi mencionado por 29 de um total de 70 estudantes, enquanto o segundo aspeto mais referido, por 14 estudantes, foi o facto de o docente ser falante nativo e dar aulas em língua alemã (ou quase só em língua alemã, na formulação de alguns estudantes). Outros pontos positivos apontados por mais de 10% dos estudantes foram os exercícios e fichas de trabalho (13 alunos), os temas e textos variados, atuais e interessantes (12 alunos), a atenção, disponibilidade e paciência dos docentes para com os alunos (10 alunos), o ensino de gramática (9 alunos) e ainda apreciações globais sobre a boa qualidade das aulas (10 alunos). Outros aspetos, nomeadamente o ensino de vocabulário e da pronúncia correta, a referência a aspectos culturais, o uso de jogos e filmes e a elaboração de textos escritos, foram igualmente referidos, mas apenas de forma esporádica, por menos de 4 alunos cada um.

Analizando estes dados turma a turma, verifica-se que nem sempre os pontos mais focados numa turma são referidos com tanta frequência nas outras. É interessante notar que o único aspeto que é mencionado por mais de metade dos alunos da mesma turma é o da interação em língua alemã na aula, indicado por 16 dos 31 estudantes da turma do primeiro ano. A questão da interação é também a mais destacada por alunos da turma do terceiro ano, mas apenas por 6 em 16 estudantes. A importância atribuída à interação, um aspeto importante do domínio prático da língua, está de acordo com as motivações preponderantes para a escolha da língua alemã, nomeadamente a utilidade no futuro profissional. Mas é de referir que esta valorização

da interação em língua alemã, como aspeto positivo, por tantos alunos constituiu surpresa para os docentes. Estes atribuem, de facto, importância a essa vertente, mas mencionam a dificuldade que, muitas vezes, sentiram em conseguir que a interação existisse. Os dados do inquérito vêm contrariar as conclusões que os docentes poderiam tirar da sua percepção dessas situações, sugerindo que todo o esforço investido em estimular a interação dá resultados positivos que são reconhecidos e apreciados, na prática, pelos estudantes, logo e muito visivelmente no nível de iniciação.

### 5.2 – Outras aulas da licenciatura

Quando inquiridos sobre o contributo das outras aulas da licenciatura em Línguas Modernas para a aprendizagem da língua alemã, nomeadamente aulas das áreas de Cultura Alemã, Linguística Alemã, Literatura Alemã e Tradução Alemão-Português, nem todos os estudantes do curso fazem uma avaliação da utilidade dessas aulas. Uma parte significativa dos alunos não terá frequentado ainda as disciplinas em causa, pelo que escolhe a opção “não se aplica, não fiz”, o que me levou a comparar, para cada área, os resultados globais com os da turma do terceiro ano, que é a mais pequena, mas abrange os alunos com maior experiência na frequência de outras unidades curriculares da licenciatura. O gráfico 3 apresenta os resultados dessa comparação.



*Gráfico 3. Avaliação da utilidade de outras disciplinas da licenciatura para a aprendizagem da língua*

A área mais reconhecida como sendo útil para a aprendizagem da língua é a da Linguística, com 51% dos alunos (31 em 61) a concordarem inteiramente com a sua utilidade, enquanto 23% concordam parcialmente, 7% não concordam e

em 20% dos casos a questão não se aplica. Esta tendência é reforçada pelos resultados da turma do terceiro ano, onde 81% dos alunos considera esta área útil para a aprendizagem da língua. Segue-se a área da Tradução, com 31% dos alunos a reconhecerem a sua utilidade (19 em 61), 5% a atribuírem-lhe alguma utilidade, 7% nenhuma utilidade e 57% a não avaliarem a utilidade da área, constituída por apenas uma disciplina na qual a maior parte dos alunos não esteve inscrita. Os resultados do terceiro ano corroboram a tendência, com 38% dos alunos a referirem a utilidade da área, mas 31% a não fazerem uma avaliação. Relativamente próxima nos resultados positivos está a área da Cultura, com 28% dos alunos (17 em 61) a concordarem com a sua utilidade para a aprendizagem da língua, 49% a concordarem parcialmente e 15% a discordarem, sendo que apenas 8% dos alunos não faz uma avaliação, provavelmente por não ter tido aulas desta área. Os resultados da turma de terceiro ano não diferem muito, com 25% dos alunos a confirmarem a utilidade da área. Por último, temos a área da Literatura, na qual apenas 21% dos alunos (13 em 61) reconhece utilidade para a aprendizagem da língua, 39% concorda parcialmente com a afirmação dessa utilidade e 7% discorda, sendo de 33% a proporção daqueles que não fazem nenhuma avaliação. No terceiro ano, o panorama melhora um pouco, com 31% de confirmações da utilidade da área, que ultrapassa até, nesta turma, o resultado de 25% obtido pela área de Cultura.

Embora o número de avaliações seja relativamente reduzido, o dado mais surpreendente será o baixo número de estudantes que vê as aulas de Literatura Alemã como úteis para a aprendizagem da língua. Na resposta a uma das perguntas abertas do questionário, um estudante introduz uma referência deliberada à área de Literatura, dizendo não ser realista pedir a leitura de determinadas obras literárias no original. O comentário indica que as respostas relativas a esta área poderão estar relacionadas com a baixa proficiência linguística dos alunos e a consequente necessidade de recorrer à leitura de obras em tradução portuguesa, um cenário em que faz sentido a melhoria dos resultados na turma do terceiro ano, com o avançar do conhecimento linguístico dos alunos. Mas os resultados podem também sugerir que a leitura de traduções, como única resposta aos défices linguísticos dos alunos, irá, por sua vez, diminuir o contributo das aulas de Literatura para a proficiência linguística.

### **5.3 – Outros recursos para a aprendizagem da língua**

Em parte das perguntas do questionário, pedia-se aos alunos que avaliasem, tendo em conta a sua experiência de aprendentes da língua alemã, a utilidade de outros recursos para aprenderem a língua, que podem complementar as aulas. Apresentam-se em seguida, de forma sucinta, dados relativos a apenas alguns desses recursos, nomeadamente o contacto com a língua alemã pela leitura e audição de textos através da internet. A taxa de

confirmação de que esses recursos foram usados e úteis não chega a 50% dos inquiridos: 26 alunos num total de 70 dizem ter sido útil para a sua aprendizagem a leitura de textos por esse meio e 31 referem a audição. Um número semelhante de alunos (28, tanto para a leitura como para a audição) concorda parcialmente com a utilidade desses recursos e apenas 4 alunos (em cada caso) diz que esses recursos não foram úteis, havendo 12 alunos que referem não ter lido e 7 alunos que dizem não ter ouvido textos em língua alemã através desse meio. Ao observar a distribuição dos dados pelas diversas turmas, verifica-se que o número de alunos que utiliza esses recursos tende a subir ao longo do curso – enquanto, no primeiro ano, 7 alunos dizem não ter lido e 5 não ter ouvido textos em alemão por este meio, no terceiro ano todos ouviram e apenas 1 estudante indica que não leu. O mesmo acontece com as confirmações de utilidade destes recursos de aprendizagem, começando-se com 36% no primeiro ano (11 em 31) e chegando-se a valores de 50% ou superiores (8 e 9 em 16 para a leitura e a audição, respectivamente) na turma do terceiro ano. Se se comparar o recurso à internet para a leitura e para a audição, a audição tende a obter valores um pouco mais altos de concordância quanto à sua utilidade do que a leitura.

## 6 – RESULTADOS DO INQUÉRITO: O QUE SERIA ÚTIL PARA APRENDER MELHOR A LÍNGUA

A parte final do questionário diz respeito ao que os estudantes consideram que poderia ter melhorado a sua aprendizagem da língua, se tivesse acontecido, sendo constituída por algumas perguntas fechadas sobre questões específicas e por uma pergunta aberta sobre o que mudariam nas aulas de língua alemã, se o pudessem fazer.<sup>12</sup>

Na pergunta aberta sobre as aulas de Alemão, o aspeto mais referido, por quase metade dos alunos (31 em 70), foi o desejo de terem estas aulas mais cedo no seu horário. São sobretudo os estudantes das turmas do primeiro e do terceiro ano que referem este aspeto (19 num total de 31 e 9 em 16 alunos, respectivamente), o que se comprehende se atendermos ao facto de as três aulas semanais destas turmas terem lugar, maioritariamente, das 18 às 20h.<sup>13</sup> O único outro aspeto a melhorar mencionado por mais de 10% dos alunos é o aumento da quantidade de diálogos e de expressões úteis do quotidiano a serem contemplados nas aulas, com apenas 7 referências,

<sup>12</sup> A pergunta incluía também, na sua formulação, algumas sugestões de tópicos diversos: “as sugestões poderão ir, por exemplo, do horário e duração das aulas até aos temas e atividades”.

<sup>13</sup> Poder-se-ia argumentar que a menção tão frequente da questão do horário foi influenciada pela sugestão incluída na formulação da pergunta, mas essa hipótese é afastada, tanto pelos horários que os alunos tinham, como pelo facto de os outros aspetos sugeridos na pergunta não terem ocorrido com tanta frequência nas respostas.

distribuídas entre alunos das turmas do primeiro e do segundo anos. Embora seja numericamente pouco significativa, esta atenção dada a aspectos úteis na comunicação está de acordo com os dados anteriormente referidos (cf. secção 5.1), que indicavam que os alunos valorizam muito a interação em língua alemã.

São muitas as sugestões de melhoria que surgem esporadicamente (entre 5 e 3 referências) nas respostas dos alunos: o desejo de mais trabalho com materiais audiovisuais, a atribuição do módulo de tradução que fazia parte das aulas de língua à mesma docente, o aumento das horas de aulas, o uso de um melhor manual, a lecionação de mais conteúdos gramaticais, a escolha de temas mais apelativos e abrangentes, a simplificação e tradução de explicações ou conteúdos e o contacto com estudantes Erasmus. Curiosamente, algumas das sugestões são contraditórias entre si: 4 alunos (das turmas de primeiro e segundo ano) gostariam de ter mais horas de aulas, enquanto 2 outros alunos (das turmas de segundo e terceiro ano) gostariam de ter menos horas de aulas. Tal como foi observado acima, na secção 5.1, a respeito do reconhecimento da importância das aulas e da assiduidade, também aqui não parece haver correlações entre a aprendizagem prévia e as apreciações sobre as aulas, uma vez que, tanto entre os 4 alunos que desejariam mais aulas, como entre os 2 que gostariam de ter menos aulas, se encontram estudantes (um em cada grupo) que indicam ter conhecimentos prévios de Alemão.

Relativamente às outras disciplinas da área de Alemão da licenciatura, só uma proporção relativamente reduzida dos alunos do curso – 17%, 12 em 59 respostas à pergunta –, concorda que as aulas de Cultura, Linguística, Literatura e Tradução poderiam ter sido (mais) úteis para a aprendizagem da língua. Cerca de 14% concorda apenas parcialmente e 38% indica que elas não seriam úteis. Não há variações significativas na distribuição destas respostas pelas três turmas e, comparando estes resultados com os da pergunta pela utilidade real das aulas frequentadas (cf. secção 5.2, acima), verifica-se que as confirmações desta utilidade real atingem valores mais elevados, de 33% das respostas para a média das quatro áreas, por oposição aos 17% de utilidade potencial contabilizados na presente secção.

Uma parte das perguntas específicas da parte final do questionário, em que os alunos eram inquiridos sobre o que poderia ter ajudado a sua aprendizagem, caso tivesse acontecido, diz respeito à utilidade de recursos que os alunos pudessem usar autonomamente, quando quisessem. Apresentam-se em seguida apenas os resultados relativos aos recursos para leitura e material audiovisual (filmes, televisão, música). Mais de 50% dos inquiridos (37 em 70) considera que teria sido útil saber aproveitar melhor recursos para fazer leituras autónomas, enquanto mais de 60% (43 em 70) é da mesma opinião

relativamente ao material audiovisual, sendo que apenas 3 e 2 estudantes, respetivamente, consideram que tal não seria útil à sua aprendizagem. A distribuição das respostas entre as três turmas é equilibrada, havendo uma concentração acima da média de respostas positivas na turma do segundo ano. Na turma do terceiro ano, a proporção de respostas positivas desce um pouco, mas nenhum estudante indica que esses recursos não lhe teriam sido úteis, ao contrário do que acontece nas outras turmas. Quanto à relação entre as leituras e o material audiovisual, há alguma tendência, constante em todos os grupos, para os estudantes classificarem este último como potencialmente mais útil. Poderá ser uma questão de utilidade, e/ou também de maior atratividade dos materiais audiovisuais para os alunos, mas esta tendência está de acordo com a diferença observada na secção 5.3, acima, entre a avaliação da utilidade da internet para contacto com a língua alemã através da leitura e da audição de textos – também aqui a leitura tende a ser considerada como menos útil do que a audição.

## 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos dizer que o resultado mais imediato do inquérito realizado foi a recolha de dados sobre as características dos alunos das turmas de Alemão da licenciatura de Línguas Modernas, permitindo, pela primeira vez, observar e quantificar esses grupos na sua heterogeneidade, que conhecíamos por ser determinada pelo contexto institucional, mas que se mostra ainda mais acentuada quando examinada em detalhe, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos prévios da língua.

Das respostas dos alunos às questões sobre aspectos positivos e negativos das aulas para a aprendizagem, bem como sobre a utilidade das aulas e de diferentes atividades e recursos para a aprendizagem, surgiram resultados globais, mas também específicos de diferentes grupos. Assim, foi possível verificar que não há uma diferença generalizada na valorização das aulas por estudantes com e sem aprendizagem prévia da língua, ao contrário do que poderia fazer crer a coexistência das duas situações nas mesmas turmas. Através da comparação dos diferentes grupos, foi também possível detetar, por exemplo, o que poderá ser uma alteração de comportamento ao longo do curso relativamente à importância atribuída aos trabalhos de casa. E se há resultados que, como este, corroboram a intuição dos docentes, outros dados contrariam as conclusões a que a perspetiva docente poderia levar, como é o caso da valorização muito acentuada da interação em língua alemã na aula, que é visível nas respostas espontâneas dos alunos, sobretudo os da turma de iniciação.

Ficam patentes, nestes exemplos dos primeiros resultados obtidos, alguns dos princípios que norteiam o estudo aqui apresentado, nomeadamente a

complementaridade das perspetivas docente e discente sobre a situação de ensino-aprendizagem, e ainda a relevância da perspetiva dos alunos para fundamentar reflexões por parte dos professores, bem como decisões que os possam afetar.

### Referências bibliográficas

- Caspari, D. (2016). Forschungen zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Spiegel allgemeiner Entwicklungen in der Fremdsprachenforschung. In F. Klippel, *Teaching Languages – Sprachen lehren* (pp. 39-57). Münster: Waxmann.
- DGES - Direção Geral do Ensino Superior <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatísticas/EstudosEstatísticas/Regime+Geral+ES+P%C3%BAblico.htm>, último acesso em 20/10/2016.
- Gnutzmann, C., Königs, F. & Küster, L. (2011). Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 5-28.
- Oliveira, F. (1996). Porque estudas Alemão? Inquérito nas escolas de Coimbra. In J. Carecho & H.-W. Huneke (Eds.), *Ensinar e/a aprender Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal* (pp. 43-46). Coimbra: Faculdade de Letras.
- Riemer, C. (2015). Da war doch mal was – Lernerorientierung! Wissen wir bereits genug über die Lernenden? In S. Hoffmann & A. Stork (Eds.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik* (pp. 169-178). Tübingen: Narr.
- Schart, M. (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 36-50.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena* 2, 9-25.
- Vieira, F. (Ed.) (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Pedago.

## Apêndice A – Questionário aplicado

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Questionário para alunos das turmas de Alemão da lic. em Línguas Modernas

Este questionário tem como objetivo estudar a aprendizagem da língua alemã, de modo a torná-la mais eficiente. Pedimos que colabore respondendo ao questionário com sinceridade e espírito construtivo, a partir da sua experiência como estudante da língua alemã durante o ano letivo que está a terminar. Garantimos que as suas respostas serão confidenciais, por isso pedimos-lhe que **IDENTIFIQUE ESTE QUESTIONÁRIO NÃO COM O SEU NOME, MAS COM UM SINAL OU NOME FICTÍCIO DE QUE SE POSSA RECORDAR PARA USAR DE NOVO NO PRÓXIMO QUESTIONÁRIO**, pois o projeto em que ele se integra prolongar-se-á para além do presente ano letivo.

**Identificação :** \_\_\_\_\_ **Turma:** Alemão 2  4  6 .

1.a) Aprende Alemão antes de iniciar as aulas desta língua na Faculdade de Letras?

Sim  Não  Se não, passe à pergunta 2.

1.b) Se sim, durante quanto tempo? Menos de 6 meses  Entre 6 meses e 3 anos  Mais de 3 anos .

1.c) Se sim, onde? Ensino Básico  Ensino Secundário  Outra situação de ensino em Portugal   
A viver num país de língua alemã  Na família .

2. Que motivos foram importantes para a sua opção pela língua alemã?

	muito importante	importante	pouco importante	nada importante
Queria aprender uma língua nova, diferente das que já conheço.				
Queria conhecer (melhor) esta língua e cultura.				
Já vivi ou conheço pessoas que viveram/vivem num país de língua alemã.				
Conheço pessoas que já estudaram esta língua e isso foi positivo para elas.				
Acho que a língua alemã pode ser importante para o meu futuro profissional.				
Outros motivos _____				

3.a) Considerando a sua experiência de aprendizagem, durante este ano (da licenciatura em Línguas Modernas), o que foi útil para aprender a língua alemã?

Foi útil...	concordo inteiramente	concordo parcialmente	discrevo	não se aplica, não fiz
- frequentar as aulas de língua alemã (Alemão 1, 2, 3, 4, 5, 6)				
- realizar, em casa, os trabalhos de casa das aulas de Alemão				
- ter acesso à correção dos trabalhos de casa nas aulas de Alemão				
- realizar, em casa, os trabalhos para o portefólio				
- ter acesso à correção dos trabalhos para o portefólio pelo/a docente de Alemão				
- usar o manual nas aulas de Alemão				
- usar as fichas de trabalho (fotocópias) distribuídas pelo/a docente nas aulas				
- frequentar outras disciplinas de licenciatura da área de Alemão:				
- Cultura				
- Linguística Alemã				
- Literatura				
- Tradução				
- Módulo de Tradução nas aulas de língua alemã				
- estar num país de língua alemã durante algum tempo				
- ter aulas num país de língua alemã durante algum tempo				
- usar dicionários:				
- em papel				
- na internet (Quais?) _____				
- no telemóvel (Quais?) _____				
- ver filmes em língua alemã				
- ver televisão em língua alemã				

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Questionário para alunos das turmas de Alemão da lic. em Línguas Modernas

- ler textos em língua alemã através da internet				
- ouvir falar a língua alemã através da internet				
- ter contacto com outras pessoas que falam alemão:				
- contacto pessoal				
- contacto pela internet				

3b) Na sua opinião, quais foram os aspetos positivos das aulas de língua alemã para a aprendizagem? \_\_\_\_\_

---



---



---

4a) O que pensa que poderia ter sido útil para progredir mais na sua aprendizagem da língua alemã (mas não aconteceu durante este ano)?

*NOTA: As sugestões de melhoria relativas às aulas de língua alemã são pedidas na pergunta 4b)*

Teria sido útil...	concordo inteira-mente	concordo parcial-mente	disordo	não se aplica
- investir mais no estudo/trabalho, em casa e nas aulas, tal como ele foi proposto pelo/a docente				
- ter mais contributo de outras disciplinas da área de Alemão para a aprendizagem da língua. Qual? _____				
- estudar num país de língua alemã, no âmbito de um programa de intercâmbio ou outro				
- preparar melhor o plano de estudos a cumprir num país de língua alemã, de modo a tirar o melhor partido da estadia para a aprendizagem da língua				
- fazer uma visita de estudo a um país de língua alemã				
- saber aproveitar (melhor) recursos para a aprendizagem da língua alemã para usar quando eu quisesse:				
- dicionários em papel				
- dicionários na internet				
- exercícios interativos no computador/telemóvel				
- leituras				
- material audiovisual (filmes, televisão, música)				
- outros recursos: _____				
- ter oportunidades de contacto com outras pessoas que falam alemão:				
- contacto pessoal (por exemplo, com estudantes Erasmus alemães em Coimbra)				
- contacto pela internet				

4b) Se pudesse mudar as aulas de língua alemã, o que faria? (as sugestões poderão ir, por exemplo, do horário e duração das aulas até aos temas e atividades) \_\_\_\_\_

---



---



---

4c) Durante este ano letivo, qual foi, aproximadamente, a sua taxa de assiduidade nas aulas de língua alemã?

Menos de 25%  25 a 50%  50 a 75%  Mais de 75%

*Agradecemos a sua colaboração.*

# LOKALISIERUNG VON FIRMEN- WEBSITES IM FACH “ANGEWANDTES PROJEKT-DEUTSCH“

## ABSTRACT

The subject "Applied Project - German" is a core requirement of the Master's degree program in "Languages and Business Relations" ("Línguas e Relações Empresariais") and aims at preparing students for an increasing, competitive and diversified professional milieu. The knowledge of languages for special purposes coupled with the acquisition of a multilingual professional competence are gaining more and more relevance. These specialized communication skills are, thus, a means to address the demands of such a variety of more specialized areas. That is why institutions of higher education have a greater demand for professionals in these new employment opportunities, namely the need for recruiting technical writers, terminologists, experts for language technology, localizers, project managers and so on. In light of these new professional challenges, the completion of applied and specific project work is a prerequisite for these purposes and a means to widen the students' horizons for future professional activities in the professional world.

*Keywords:* Project work, website localization, CAT systems, MemoQ

## ABSTRACT

Das Fach "Angewandtes Projekt - Deutsch" ist Bestandteil des Curriculums des Masterstudiengangs "Línguas e Relações Empresariais" und sieht vor, die Studierenden anhand praxisrelevanter Projekte auf eine immer differenzierter werdende Berufswirklichkeit vorzubereiten sowie an veränderte Anforderungen anzupassen. Die Kenntnis von Fachsprachen sowie der Erwerb einer mehrsprachigen Fachkompetenz spielen dabei eine

wesentliche Rolle. Die multilinguale Fachkommunikation führt zu immer neuen Spezialisierungsrichtungen, auf die die Ausbildungsinstitute reagieren müssen, sofern sie in der vorderen Liga mitmischen wollen. Zu diesen neuen Beschäftigungsfeldern gehören bspw. Technical Writers, Terminologen, Experten für Sprachtechnologie, Lokalisierer, Projektmanager etc. In Anbetracht dieser immer komplexer werdenden Berufsrealität ist die Durchführung praxisnaher und spezifischer Projektarbeit nahezu unabdingbar und stellt eine Möglichkeit dar, den Studierenden den Horizont für zukünftige Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu erweitern.

Schlüsselwörter: Projektarbeit, Website-Lokalisierung, CAT-Systeme, MemoQ

## 1 – EINLEITUNG

Im heutigen Informationszeitalter ist sowohl die Kenntnis von Fachsprachen als auch der Erwerb einer mehrsprachigen Fachkompetenz unerlässlich. Die Informationstechnologie ist längst zum festen Bestandteil unserer Arbeitswelt geworden und hat neue Berufsbilder hervorgebracht, die als Antwort auf die veränderten Anforderungen in vielen Branchen entstanden sind. Dieser Wandel in der Berufswelt verlangt auch von den Ausbildungsinstituten, die Lernenden auf immer neue Beschäftigungsfelder vorzubereiten und ihnen eine solide Basis für ihren Einstieg ins Berufsleben zu schaffen. Im Fach "Angewandtes Projekt - Deutsch", welches im Rahmen des Masterstudiengangs "Sprachen und Unternehmensbeziehungen" („Línguas e Relações Empresariais“) angeboten wird, sollen die Studierenden Einblick in diese differenzierte Arbeitswelt erlangen und anhand praxisnaher sowie spezifischer Projektarbeit ihren Horizont für die Vielfalt der neuen Berufsbilder erweitern, zu denen beispielsweise Projektmanager, Lokalisierer oder Fachkommunikatoren gehören. Vor diesem Hintergrund und auf Grund der Bedeutung einzelner Spezialisierungen werden die Studierenden im Fach „Angewandtes Projekt“ mit der Lokalisierung von Websites vertraut gemacht, wodurch sie befähigt werden sollen, neben sprachlichen und kulturellen Aspekten auch technische Herausforderungen bewältigen zu können. Während das Curriculum im Studiengang Fachübersetzen sowohl im 1. Ciclo als auch im 2. Ciclo die Arbeit mit sogenannten CAT-Tools vorsieht, wozu auch die Lokalisierung, genauer gesagt Softwarelokalisierung und Websitelokalisierung gehören, sammeln die Studierenden im Studiengang „Línguas e Relações Empresariais“ des 1. und 2. Ciclo keine Erfahrungen mit Übersetzungsprojekten und -werkzeugen. Vor dem bereits erwähnten Hintergrund einer immer vielgestaltiger werdenden Berufswirklichkeit entstand die Überlegung, die Studierenden des letzteren Studiengangs ebenfalls mit einigen grundlegenden Aspekten der computergestützten

Übersetzung vertraut zu machen und dabei insbesondere auf den Bereich der Lokalisierung einzugehen. Gelegenheit dazu bot sich dafür im Fach „Projeto de Aplicação - Alemão“, das im Rahmen des Master-Studiums angeboten wird. Das Fach wird im 1. Semester des Masterstudiengangs LRE mit einem Umfang von 3 Semesterwochenstunden unterrichtet.

## **2 – LEHRINHALTE IM FACH „PROJECTO DE APLICAÇÃO“**

Im Laufe der ein Semester andauernden Veranstaltung wird beabsichtigt, die Studierenden mittels Projektarbeiten so gezielt wie möglich auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten. Insgesamt werden drei Projektarbeiten durchgeführt, die jeweils einen Umfang von fünf Wochen haben. Im Rahmen des ersten Projekts lernen die Studierenden bspw. ihre Kompetenzen im Bereich der Geschäftskorrespondenz zu erweitern bzw. zu vertiefen. Anhand vorgegebener Situationen aus dem Geschäftsalltag erhalten sie Einblick in landesspezifische Sprach- und Stilkonventionen (z.B. Anredeformen, Layout etc.) und lernen, auf Anfragen zu reagieren. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der schriftlichen Produktion. Darüber hinaus werden die Studierenden an das Anfertigen kleinerer Übersetzungen aus dem Portugiesischen ins Deutsche herangeführt, wobei insbesondere Textsorten wie Anfragen, Bestellungen oder Reklamationen Beachtung finden.

Im Laufe des 2. Projekts werden die Studierenden an firmenspezifischen Wortschatz herangeführt, um dann in einem weiteren Schritt unter Vorgabe spezifischer Kriterien ein eigenes Unternehmen zu gründen. Das Unternehmen soll anschließend im Rahmen einer Präsentation vorgestellt werden, wobei die Studierenden einen Namen, ein eigens erstelltes Logo und einen Sektor auswählen, auf dem ihr Unternehmen operieren soll. Bei der Arbeit an diesem Teilmodul lernen sie, über Begriffe wie Nachhaltigkeitsmanagement, Umweltbewusstsein, Technologietrends nachzudenken und ihr Unternehmen nach aktuellen Standards auszurichten. In der Präsentation stellen sie ihre Unternehmensdaten vor (Umsatzzahlen, Zahl der Beschäftigten etc.) und werten eine Grafik aus.

Das 3. und letzte Projekt, das im Laufe des Semesters behandelt wird, ist Thema dieses Beitrags. Dabei geht es um die Lokalisierung von Firmenwebsites mit Hilfe eines sogenannten Translation-Memory-Systems.

## **3 – ZIELE DER PROJEKTARBEIT**

Am Beispiel der Simulierung eines Lokalisierungsprojektzyklus lernen die Studierenden in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und verschiedene Aufgaben zu übernehmen. Durch die Projektarbeit werden sie befähigt, die im Bereich des Projektmanagements, der Lokalisierung sowie des Übersetzens erworbenen Kenntnisse in zukünftigen praktischen Arbeiten anzuwenden

und erhalten zudem Kompetenzen im Bereich des tätigkeitsbezogenen Lernens. Die Studierenden erlangen darüber hinaus Einblicke in den Übersetzungsprozess mittels eines computergestützten Systems und sind in der Lage, einen Übersetzungsspeicher sowie eine Terminologiedatenbank zu verwalten. Sie wenden fortgeschrittene Suchstrategien in einschlägigen Textkorpora und Suchmaschinen an und sammeln auf diese Weise Erfahrungen für ein potenzielles Beschäftigungsfeld in der Zukunft. In Bezug auf den Umgang mit der Fremdsprache Deutsch bedeutet dies, dass die Studierenden vielfältige sprachliche Handlungssituationen erfahren, selbstverantwortlich die Planung der Projektarbeit übernehmen und damit ihre Methoden- und Sozialkompetenz entwickeln. Durch die produktorientierte Projektarbeit werden sie dazu angeregt, sich aktiv mit den Projektinhalten auseinanderzusetzen und komplexe Zusammenhänge eigenständig zu bearbeiten. Wicke (1995, p. 156) fasst die wesentlichen Merkmale der Projektmethode folgendermaßen zusammen:

In der Projektarbeit wird schüler- und handlungsorientierter Unterricht praktiziert, der nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und praktisch ausgerichtet ist. Die Arbeit ist an bestimmten Bedürfnissen, Fragestellungen oder Problemlösungen orientiert; die Ergebnisse sollen einen Gebrauchswert für die Lernenden haben. Dabei wird ein möglichst wirklichkeitsnaher Rahmen bereitgestellt, der das Trainieren von Kommunikationsstrategien und Problembewältigungen in Alltagssituationen erlaubt.

#### **4 – TRANSLATION-MEMORY-SYSTEME – BEISPIEL MEMOQ**

Die Projektarbeit wird mit Hilfe eines Translation-Memory-Systems durchgeführt. Dabei handelt es sich um kommerzielle Systeme zur computergestützten Übersetzung, sogenannte CAT-Systeme (Computer Aided Translation), die die Übersetzerarbeit unterstützen, indem sie zweisprachige Textsegmente in einer Datenbank abspeichern, um sie für zukünftige Übersetzungen bereitzustellen. Besonders bei Textsorten, die repetitive Textstrukturen enthalten, z.B. Bedienungsanleitungen oder Jahresberichte einer Firma, sind CAT-Systeme unentbehrlich und von großem Nutzen, da sie Wiederholungen automatisch erkennen und entsprechende bereits zu einem früheren Zeitpunkt übersetzte Textsegmente in das Zieldokument einfügen. CAT-Systeme sind folglich Sprachdatenbanken, die bereits übersetzte Texte erkennen und recyceln. Für technische Übersetzer bzw. Fachübersetzer sind diese Werkzeuge heutzutage ein nicht mehr wegzudenkendes Hilfsmittel, da sie den Übersetzungsprozess beschleunigen und entsprechend Kosten reduzieren. Auf dem Markt kommen eine ganze Reihe dieser Übersetzungsspeicher zum Einsatz, wobei vor allem Trados von SDL, memoQ von Kilgray, Déjà Vu von Atril und Transit hervorzuheben sind. Im Fach „Angewandtes

Projekt“ werden die Studierenden an die Arbeit mit memoQ, des ungarischen Herstellers Kilgray, herangeführt, da es sich dabei um ein intuitiv bedienbares und damit leicht zu erlernendes TM-System handelt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Studierenden sehr schnell in der Lage sind, ein Projekt mit memoQ zu erstellen und dieses zu verwalten, was nicht zuletzt der übersichtlichen Anordnung der einzelnen Programmfunctionen geschuldet ist.

## 5 – LOKALISIERUNG VS. ÜBERSETZEN

Lokalisierung wird heute als „Prozess der Anpassung a) sprachlich-textueller Aspekte (Register, Intertextualität), b) visuell-ikonischer Aspekte, c) technischer Aspekte und d) kognitiver Aspekte (Metaphern, mentale Modelle) von Produkten und Dienstleistungen an einen bestimmten lokalen Markt, unter Berücksichtigung sämtlicher landestypischer Besonderheiten verstanden (Tercedor, 2005, p. 153). Anhand dieser Definition, die vier grundlegende Arten der Anpassung vorgibt, wird der Unterschied zwischen Lokalisierung und Übersetzen deutlich. Der Prozess der Lokalisierung geht über das eigentliche Übersetzen weit hinaus, da er technisches Wissen sowie auch die Anpassung von Grafiken, Symbolen, Währungs- und Datumsangaben oder konventionellen Formaten an die Zielkultur einschließt. Esselink (2000, p. 4) sieht das grundlegende Unterscheidungsmerkmal zwischen Übersetzung und Lokalisierung darin, dass die Lokalisierung gleichermaßen Desktop Publishing oder Software Engineering umfasst. Die Bezeichnung Lokalisierung leitet sich vom englischen Wort *locale* ab, mit dem ein kleines Gebiet oder Territorium bezeichnet wird (vgl. Esselink, 2000, p. 1). Locales werden in der Regel als Einheiten aus Sprache–Land dargestellt, wie bspw. Deutsch-Schweiz oder Deutsch-Österreich, wobei deutlich wird, dass es sich dabei um Gruppen von Menschen handelt, die dieselbe Sprache und Kultur miteinander teilen. Gerade in Zeiten, in denen Firmen verstärkt im Internet ihre Webauftritte planen, um strategischer und effizienter zu operieren, wird immer mehr Wert auf eine gute Lokalisierung gelegt. Ein Blick auf Websites multinationaler Konzerne genügt, um die Bedeutung in zahlreiche Sprachen lokalisierter Inhalte zu verstehen. Ein Beispiel hierfür ist das französische Online-Versandhaus La Redoute. Betrachtet man die lokalisierte Version des Privatkundenportals ins Deutsche und ins Portugiesische, wird schnell deutlich, welche Bedeutung der Lokalisierung heutzutage zuteil wird. Auf dieser Webseite sollen Neukunden ihre persönlichen Daten eintragen, und zwar unter Angabe von Straße, Hausnummer, PLZ. Die Seite ist ein gutes Beispiel für eine gelungene Lokalisierung, da ein Neukunde sowohl in der deutschen als auch in der portugiesischen Version ohne Probleme die

landestypische PLZ (in Portugal 4+3 Ziffern, in Deutschland 5 Ziffern) eingeben kann. Bei einer nicht gelungenen oder fehlerhaften Lokalisierung würde das System bspw. eine PLZ, die mehr oder weniger Ziffern als die des Ursprungslandes aufweist, nicht akzeptieren und könnte diese nicht registrieren.

**IHRE PERSONLICHEN DATEN**

Anrede\*  FRAU  HERR  
Bitte wählen Sie Ihre Anrede aus

Vorname\*

Namen\*

Land\* DEUTSCHLAND

Strasse\* Straße, Weg, Allee

Housenummer\* (z. B. Firmenname)

Addresszusatz\* Hausnummer

Bundestaat (USA) oder Bundesland\*

Postleitzahl\*   
Bitte geben Sie eine 5-stellige Postleitzahl an (Keine Bindestriche und Leerzeichen).

Stadt\*

Geburtsdatum\*

Haus

Handy

Abb. 1. Deutsche Version des französischen Privatkundenportals

**OS MEUS DADOS PESSOAIS**

Poderá posteriormente indicar uma morada diferente para cada encomenda

Género\*  Feminino  Masculino  
Escolha uma opção

Nome\*

Apelido\*

Morada\* (rua, avenida, praça, etc.)

Número

Complemento da morada

Localidade

Código postal (4 + 3 dígitos)\*  -   
Indique um código postal com 4 + 3 dígitos.

Localidade Postal\*

Data de nascimento\*

Nº telefone de casa   
Indique preferencialmente o seu número de telemóvel para que conseguimos prestar-lhe um melhor serviço.\*

Abb. 2. Portugiesische Version des französischen Privatkundenportals

Ein viel zitiertes Beispiel für gelungene und erfolgreiche Weblokalisierung findet sich bei dem schwedischen Möbelhändler IKEA. IKEAs Startseite besitzt eine Sprachauswahl für mehr als 40 Länder, in denen das Unternehmen operiert. Dabei werden auch lokale Sprachvarianten berücksichtigt, bspw. Französisch in Frankreich und Quebec.

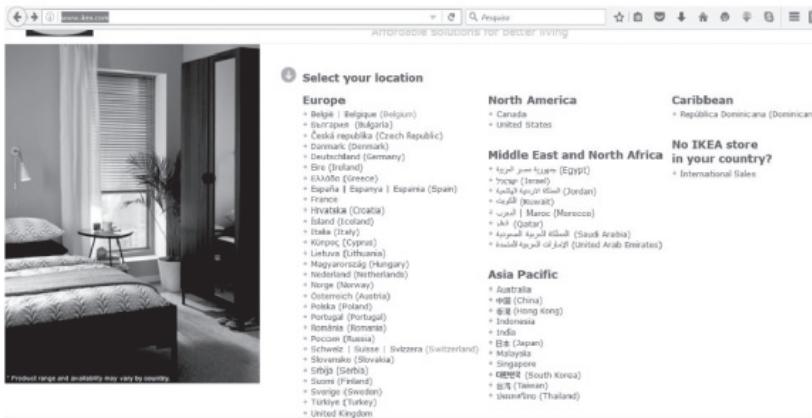


Abb. 3. Einstiegswebseite von IKEA mit Sprachauswahl

In der Praxis werden in der Regel folgende Arten der e-Content-Lokalisierung unterschieden:

- 1) Softwarelokalisierung, bei der Programmquellcodes erst extrahiert und dann übersetzt werden
- 2) Lokalisierung von Webauftritten: Übersetzung der Website eines Unternehmens
- 3) Lokalisierung von Videospielen
- 4) Lokalisierung von Anwendungen kleiner elektronischer Geräte (Mp3-Player, Mobiltelefone etc.)
- 5) Lokalisierung von Multimedia

Am Prozess der Weblokalisierung sind mehrere Akteure beteiligt, und zwar neben Lokalisierungsexperten und Programmierern, Terminologen, Tester, Spezialisten für die Qualitätskontrolle, Webdesigner, und natürlich Übersetzer (vgl. Gouadec, 2007, pp. 40ff.) Die Kenntnisse, die von Website-Lokalisierern erwartet werden, fasst Zerfaß (2005, p. 142)

folgendermaßen zusammen:

- Fachwissen (des jeweiligen Gebietes oder Themenbereichs),
- Vorlieben des Zielpublikums und Zielmarktes in Bezug auf Design, Farben, Sprachstil, Navigationsmöglichkeiten etc.,
- Dateiformate, insbesondere HTML und XML,
- Umsetzung von Zeichensätzen, Spracheinstellungen und Schriftarten in den Dateien,
- Translation-Memory-Systeme sowie deren notwendige Einstellungen zur Übersetzung der genannten Dateiformate,
- Grafikverarbeitungsprogramme zur Anpassung von Text in Grafiken
- Verschiedene Werkzeuge zur Bearbeitung von Text, Bild, Animation, Ton und Video.

Diese Auflistung der erwarteten Kompetenzen eines Website-Lokalisierers zeigt sehr deutlich, dass es sich bei der Lokalisierung um einen vielschichtigen Prozess handelt, der sowohl Kenntnisse im Bereich der Informatik als auch sprachliche und kulturelle Kenntnisse verlangt.

### **5.1 – Ablauf des Lokalisierungsprojekts**

Zunächst erhalten die Studierenden den Auftrag, nach der Website eines portugiesischen Unternehmens zu recherchieren und darauf zu achten, dass diese Website noch nicht ins Deutsche lokalisiert wurde. Nach der erfolgreichen Recherche beginnt die Phase der Projektvorbereitung, in der die Studierenden zunächst einen Zeitplan erstellen, innerhalb dessen sie das Projekt durchführen werden. In dieser ersten Phase übernehmen sie damit die Rolle eines Projektmanagers, der für den Erfolg des Projektverlaufs verantwortlich ist. Da es sich bei der Simulation im Unterricht nur um Einzelprojekte handelt, übernimmt jeder Student gleichzeitig mehrere Rollen, d.h. er/sie übt neben der Funktion eines Projektmanagers auch die Funktion eines Übersetzers, Lokalisierers, Lektors, Webdesigners aus. Auf diese Weise werden den Lernenden weitere Tätigkeitsprofile in Bezug auf ihr zukünftiges Berufsleben aufgezeigt, die gleichermaßen zum Bereich der mehrsprachigen Kommunikation zählen. Die kommerziellen TM-Systeme warten mit spezifischen Funktionalitäten zur Projektverwaltung auf. Auf diese Weise ist es möglich, Informationen zum Auftraggeber, zur Domäne des Projekts, zum Text an sich oder auch statistische Informationen zur Anzahl der Segmente, Wörter, Zeichen, sich

wiederholender Wörter, Full Matches, Context Matches oder Fuzzy Matches anzeigen zu lassen

#### Analysis

Scope      Selected documents; number of documents: 1  
 Resources    Every TM and corpus

Type	Segments	Source words	Source chars	Source tags	Percent
All	123	255	1334	256	100,00
X-translated / double context	0	0	0	0	0,00
Repetition	11	5	24	9	1,96
101%	0	0	0	0	0,00
100%	0	0	0	0	0,00
95%-99%	0	0	0	0	0,00
85%-94%	0	0	0	0	0,00
75%-84%	0	0	0	0	0,00
50%-74%	0	0	0	0	0,00
No match	112	250	1310	247	98,04

Abb. 4. Statistische Dokumentenanalyse

Anhand dieser Informationen ist der Projektmanager in der Lage, dem Kunden einen Kostenvoranschlag für den Übersetzungsauftrag mitzuteilen und auch die Dauer des Projekts anzugeben. Danach werden Ausgangs- und Zielsprache definiert, wobei für jedes Projekt nur eine Sprachkombination ausgewählt werden kann. Ein weiterer Schritt, der zur Projektvorbereitung beiträgt, betrifft die Terminologierecherche, bei der sich die Studierenden einen Überblick über die zu ihrem Themenbereich gehörende Terminologie verschaffen. Dabei ist besonders wichtig, dass auf eine einheitliche und konsistente Terminologie geachtet wird, die von grundlegender Bedeutung für die Produktbeschreibung ist.

Im nächsten Schritt werden die zu übersetzenden Webseiten ausgewählt und als HTML-Texte abgespeichert, um sie im Anschluss in memoQ zur Bearbeitung zu importieren. Dabei muss darauf geachtet werden, dass für die Import- und Exportfunktion die Zeichensatztabelle Unicode UTF-8 aktiviert ist. Zur Projekterstellung gehört auch das Einrichten eines Translation Memory (TM) sowie einer Terminologiedatenbank. Wenn das Projekt angelegt ist, wechselt memoQ automatisch zum Übersetzungsfenster, in dem alle für die Übersetzung importierten Dateien angezeigt werden. Im Projektfenster „Übersetzungen“ beginnt dann der eigentliche Übersetzungsprozess, bei dem Segment für Segment bearbeitet und jeweils im TM abgespeichert wird. Erst wenn ein Segment durch Drücken der Enter-Taste bestätigt wurde, wird es in die Segmentdatenbank übernommen.

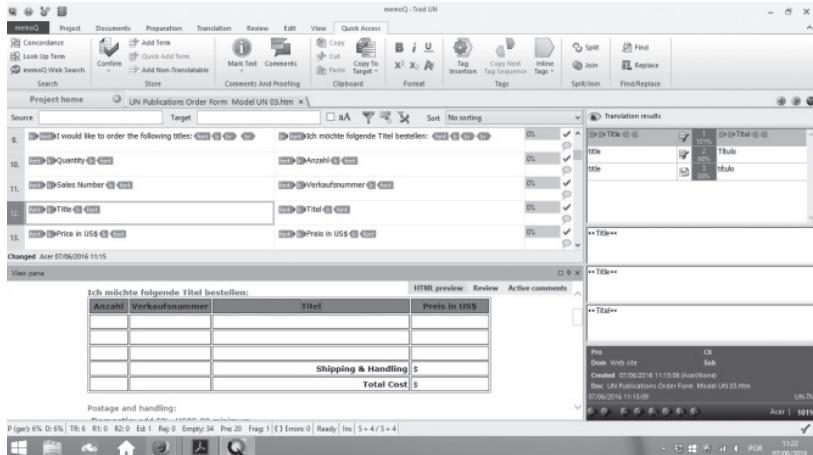


Abb. 5. Arbeitsplatz in memoQ

Die Dateien werden im internen Editor zur Bearbeitung geöffnet und in zwei Spalten in Ausgangs- und Zielsprache segmentweise dargestellt. Mit einem bereits „angereicherten“ Übersetzungsspeicher ist es möglich, vom System eine Vorübersetzung anfertigen zu lassen, bei der automatisch vordefinierte Übereinstimmungen (z.B. Fuzzy Match > 80%) in die Übersetzung eingefügt werden. Da das TM beim erstmaligen Arbeiten noch leer ist und deshalb keine Übereinstimmungen erkennt, werden die Studierenden beim Übersetzen des zweiten Webdokuments mit einer ganz anderen Situation konfrontiert, denn nun bietet ihnen der Übersetzungsspeicher Vorschläge aus bereits übersetzten Segmenten an, die rot markiert sind. Dabei muss die Übereinstimmung nicht 100%-ig sein, denn gerade auch ähnliche Segmente werden vom System erkannt (Fuzzy Matches). Den Studierenden eröffnet sich in der Regel bereits beim Übersetzen des zweiten Textes das Verständnis für diese Recycling-Funktion des CAT-Tools.

Im unteren Fenster des Übersetzungsbereichs ist es möglich, eine Vorschau der lokalisierten Version in Echtzeit zu erhalten. Dabei wird die jeweilige Stelle, die gerade übersetzt wird, im Dokument rot umrandet, sodass sie sofort sichtbar ist. Dieser Anzeigemodus ist gleichermaßen für den Prozess der Qualitätssicherung von Bedeutung, da gefundene Fehler hier der Reihe nach aufgelistet und kommentiert werden, wodurch die Korrekturarbeit stark erleichtert wird. MemoQ bietet außerdem die Möglichkeit, Änderungen im Ausgangstext vorzunehmen - eine Funktion, die nicht alle kommerziellen Systeme anbieten. Im Fenster Translation results werden neben den Treffern aus dem TM, auch Übereinstimmungen aus der Terminologiedatenbank oder den LiveDocs angezeigt.

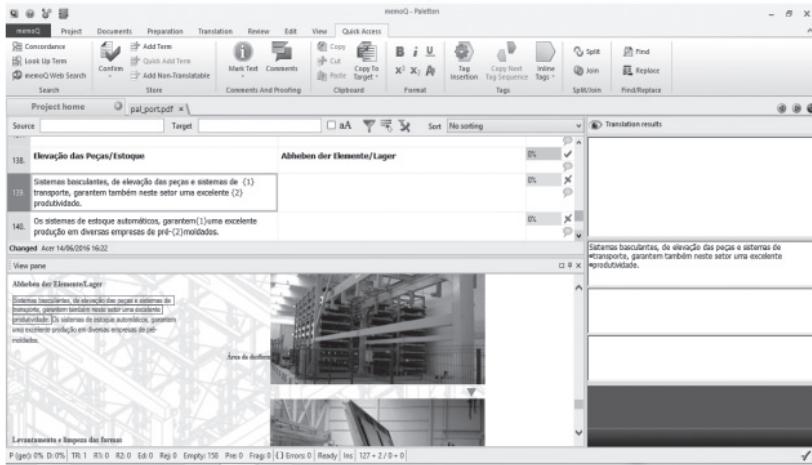


Abb. 6. Weblokalisierung in memoQ

Ein großer Vorteil bei der Lokalisierung von Webseiten (HTML) in memoQ ist die anwenderfreundliche Darstellung und der einfache Umgang mit HTML-Tags. Jeder, der sich bereits mit HTML-Dokumenten beschäftigt hat, kennt Tags als Zeichenfolgen, die Angaben zu Struktur, Inhalt und Titel vermitteln, also bspw. den Stil, die Textgröße, einen bestimmten Textabsatz, einen Link zu einer anderen Webseite etc. festlegen. Oftmals ist der Übersetzer nicht sicher, wann die Attributwerte eines Tags übersetzt werden und wann nicht. Dies erfordert einige grundlegende Kenntnisse in Markup-Sprachen. Im Falle eines Hyperlinks, der an die Zielsprache angepasst werden soll, ist es notwendig, den Attributwert in der Übersetzung zu bearbeiten und die Seite mit dem entsprechenden Länderkürzel zu verändern. Grundsätzlich erleichtern die TM-Systeme jedoch den Umgang mit Tags, da der übersetzbare Text von den Tags automatisch getrennt wird. Ist der Text übersetzt und sind alle Segmente bestätigt (grünes Häkchen), kann das Dokument exportiert werden, wobei memoQ die Möglichkeit „export stored path“ anbietet. Dabei wird das Dokument mit der Extension der jeweiligen Zielsprache (z.B. Ger für German) im selben Ordner gespeichert, in dem sich auch das Originaldokument befindet.

An dieser Stelle sei noch darauf verwiesen, dass der Übersetzungsspeicher im Rahmen eines jeden durch ein sogenanntes Alignment angereichert werden kann. Unter Alignment versteht man die segmentweise Zuordnung eines Ausgangstextes zu einem Zieltextrakt, was bedeutet, dass man auf der Grundlage eines Paralleltextkorpus jederzeit ein Alignment durchführen kann.

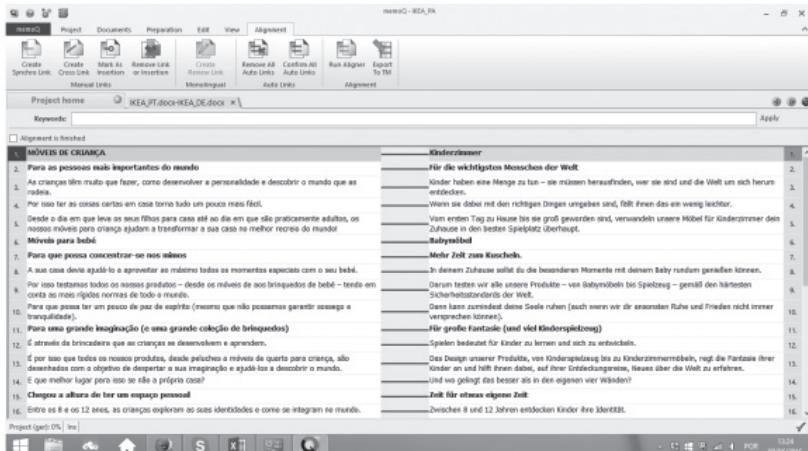


Abb. 7. Alinierung von zweisprachigen Dokumenten

## 5.2 – Projektfeedback

Nach Ablauf der Projektarbeit mit memoQ wurden die Studierenden um ihre Einschätzung des Projektverlaufs sowie um eine kritische Reflexion bzgl. der Arbeit mit dem Werkzeug gebeten. Dazu wurde ihnen ein Fragebogen vorgelegt, auf dessen Grundlage die Projektevaluierung stattfinden sollte. Zu den dort berücksichtigten Fragen gehörten u.a. die Beurteilung des Projekterfolgs, die Beschreibung eventuell aufgetretener Schwierigkeiten sowie damit verbundene Verbesserungsvorschläge. Zudem sollten die Studierenden konkrete Angaben zu erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten machen. Auf die Frage nach der Einarbeitung mit dem Tool reagierten sie ausnahmslos positiv, da es sich ihrer Meinung nach um ein schnell zu erlernendes Werkzeug handelte. Auch die Arbeit mit dem Translation Memory sahen sie insgesamt als eine Bereicherung für ihre berufliche Zukunft an. Als vorteilhaft empfanden sie im Allgemeinen die durch den Einsatz des TMs gesteigerte Effizienz beim Übersetzen, welche sich aus der Wiederverwendung bereits erstellter Übersetzungen ergibt. Anhand der Alignmentfunktion von Ausgangstext und Zieltext waren die Studierenden in der Lage, den Übersetzungsspeicher beliebig anzureichern und zu erweitern, was lediglich einer sehr kurzen Vorarbeit bedurfte. Grundsätzlich lobten sie die benutzerfreundliche Bedienung von memoQ sowie die übersichtliche Anordnung der Arbeitsvorgänge in den einzelnen Projektfenstern. Im Rahmen der Projektarbeit wurde ihnen zudem die Möglichkeit der intelligenten Übersetzung durch sogenannte Musen (automatische Vorschläge für zielsprachliche Benennungen) aufgezeigt, die sie als sehr positiv empfanden, da sich mit deren Hilfe der eigentliche

Übersetzungsvorgang zusätzlich beschleunigen ließ. Kritik wurde eher in Bezug auf konkrete Funktionalitäten des Programms geäußert, wie bspw. bei Problemen mit dem Layout des Quell- und Zieltextes. In Abhängigkeit der Struktur bestimmter Websites gaben einige Studierende Probleme bei der Erkennung von in Java geschriebenen Inhalten an.

## 6 – FAZIT

Durch die Arbeit mit einem TM-System wurden die Studierenden mit einem auf dem Markt verfügbaren sprachtechnologischen Hilfsmittel vertraut gemacht, mit dem sich zahlreiche Arbeitsvorgänge, die im Zusammenhang mit mehrsprachiger Kommunikation auftreten können, erleichtern und unterstützen lassen. Dazu gehören nicht nur das Übersetzen selbst, sondern auch Prozesse des Projektmanagements, wie Qualitätskontrolle oder Terminologiemanagement. Durch die Arbeit mit diesen elektronischen Medien wurden die Studierenden an fachsprachliche Aspekte herangeführt, die besonders im Masterstudium von Bedeutung sind. Durch die Terminologierecherche und Übersetzungsarbeit wurden sie dazu angeregt, ihr Sachwissen in einschlägigen Suchmaschinen oder Enzyklopädien zu überprüfen und sich eigenständig Fachwissen anzueignen. Die Terminologierecherche führten sie dabei entweder direkt über die integrierte Datenbank Termbank aus oder mittels der Abfrage externer Datenbanken. Die Studierenden lernten zudem die in memoQ integrierte Datenbank-Funktion kennen, d.h. sie generierten auf der Grundlage eines selbst gewählten Themenbereichs (z.B. ein Unternehmen, das Backwaren herstellt) eine zweisprachige Datenbank, wobei jeder Terminus mit einer Definition und einem Kontextsatz zu belegen war. Das Anlegen einer begriffsorientierten Datenbank verlangte ihnen sowohl linguistisches als auch fachliches Wissen ab und trug zu einer gründlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Eintragsmodellen bei. Insgesamt konnte die Projektarbeit im Fach „Angewandtes Projekt“ den Studierenden Kompetenzen im Bereich der Weblokalisierung vermitteln und sie dazu befähigen, neben sprachlichen und kulturellen Aspekten auch technische Herausforderungen zu bewältigen.

## BIBLIOGRAFIE

- Austermühl, F. (2001a). *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome.
- Austermühl, F. (2001b). *Übersetzen im Informationszeitalter – Überlegungen zur Zukunft fachkommunikativen und interkulturellen Handelns im Global Village*. Trier: WVT.

Biau Gil, J. R. & Pym, A. (2006). Technology and translation: a pedagogical overview. B. Esselink (2001). *A Practical Guide to Localization*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Esselink, B. (2006). The evolution of localisation. A. Pym, A. Perekstenko & B. Starink (eds) (2006). Translation Technology and its Teaching. Tarragona: *Intercultural Studies Group*, 21-30.

Gouadec, D. (2007). Translation as a Profession. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Jiménez-Crespo, M. A. (2013). *Translation and Web Localization*. London: Routledge.

Keller, N. (2014). Translation-Memory-Systeme im Test, *MDÜ* 2/14, 8-116.

Pym, A. (2004). *The Moving Text. Localization, Translation, and Distribution*. Amsterdam: Benjamins.

Pym, A., Perekstenko, A. & Starink, B. (eds.) (2006). Translation Technology and its Teaching, Tarragona: *Intercultural Studies Group*, 5-20.

Schmitz, K.-D. (2005). Internationalisierung und Lokalisierung von Software. D. Reineke & K.-D. Schmitz (eds.). *Einführung in die Softwarelokalisierung*. Tübingen: Narr, 1-18.

Tercedor Sánchez, M. I. (2005). Aspectos Culturales en la localización de productos multimedia, *Quaderns. Revista de Traducció* 12, 151-160.

Wicke, R. E. (1995). *Handeln und Sprechen im Deutschunterricht*. München: Hueber.

Zerfaß, A. (2005). Lokalisierung von Internetauftritten. In D. Reineke & K.-D. Schmitz (eds.). *Einführung in die Softwarelokalisierung*. Tübingen: Narr, 127-143.

# LA COMPETENCIA LEXICOGRÁFICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR. ¿UNA ASIGNATURA PENDIENTE?<sup>1</sup>

## ABSTRACT

Consulting bilingual dictionaries is a widespread practice among foreign language learners in the context of higher education. Despite this fact, and the wide range of dictionary types and formats increasingly adapted to the specific needs of users, there is still a gap in the acquisition and development of lexicographical competence. The significant developments made in the field of bilingual lexicography during the last decades do not seem to have had a real impact on learners' lexicographical habits. In this article, taking online bilingual dictionaries as an example due to their high-frequency use among university students, we aimed to claim the use of dictionaries as a central skill in the foreign languages teaching-learning process in higher education and the role of bilingual dictionaries as a learning tool both inside and outside the classroom.

*Keywords:* lexicographical competence, lexicographical habits, use of dictionary, bilingual lexicography, electronic dictionaries, teaching-learning foreign languages

## RESUMEN

La consulta del diccionario bilingüe es una práctica extendida entre los aprendices de lenguas extranjeras en el contexto de la enseñanza superior. A pesar de ello y de la amplia oferta de tipologías y formatos, adaptados cada

---

<sup>1</sup> El presente artículo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación COMBIDIGILEX (La combinatoria en paradigmas léxico-semánticos en contraste. Estudio empírico y digitalización para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos germano-iberorrománicos) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2015-64476-P).

vez más a las necesidades concretas de los usuarios, se sigue identificando una carencia en la adquisición y desarrollo de la competencia lexicográfica. Los importantes avances llevados a cabo en el campo de la lexicografía bilingüe durante las últimas décadas parecen no tener una incidencia real en los hábitos lexicográficos de los aprendices. En este artículo, tomando como ejemplo los diccionarios bilingües online como una de las herramientas de uso frecuente entre el alumnado universitario, pretendemos reivindicar la inclusión de la didáctica lexicográfica en el currículo de lenguas extranjeras en la enseñanza superior, además de la función del diccionario bilingüe como obra de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.

*Palabras clave:* competencia lexicográfica, hábitos lexicográficos, didáctica lexicográfica, lexicografía bilingüe, diccionarios electrónicos, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

## 1 – INTRODUCCIÓN

La incidencia del diccionario en el desarrollo de la autonomía (*autonomous learning*) y toma de conciencia (*learning awareness*) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera convierte a este recurso en una de las herramientas fundamentales para los aprendices (Giovannini, 1994, p. 115; Nied Curcio, 2015, p. 448; Prado Aragonés, 2005, p. 19). Como afirmaba Snell-Hornby a finales de los años 80, «nearly all the students use dictionaries practically every day», una realidad todavía vigente a pesar de la aparición de nuevos recursos lexicográficos, como por ejemplo las herramientas de traducción automática.

La concepción de la obra lexicográfica como herramienta de aprendizaje se vio reforzada de forma exponencial con el desarrollo en los años 90 de lo que en el ámbito de la lingüística germana se conoce como *Wörterbuchbenutzungsforschung* (Wiegand, 1987, 1998; Ripfel & Wiegand, 1988), disciplina más joven de la lexicografía que sitúa al usuario, hasta el momento el gran desconocido, en el centro de sus investigaciones.<sup>2</sup> En esta misma dirección, el desarrollo de los diccionarios en formato electrónico<sup>3</sup> o diccionarios online (en lo sucesivo DO) es otro de los factores que, desde nuestro punto de vista, ha contribuido a promover la concepción del diccionario como obra de aprendizaje. Desde su aparición en el mercado a

<sup>2</sup> Para una primera aproximación al campo de la *Wörterbuchbenutzungsforschung* desde un enfoque metodológico recomendamos el artículo de Welker (2013), publicado en el suplemento del volumen colectivo *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*.

<sup>3</sup> De acuerdo con Nesi (2008), con el concepto de diccionario electrónico nos referimos aquí a lo que de forma generalizada se conoce como diccionario online, accesible mediante dispositivos electrónicos como tabletas, ordenadores o smartphones a través de internet. Con ello excluimos a los diccionarios electrónicos en CD-ROM que no presentan un formato hipertextual, generalmente, versiones digitales de diccionarios editados previamente en papel.

finales de los años 80 los DO han ido ganando terreno a los diccionarios tradicionales en formato papel (Engelberg & Lemnitzer, 2009, p. 220; Schmitz, 2013, p. 1013; Tarp, 2012, p. 253). Su naturaleza hipertextual ofrece al usuario nuevas posibilidades de acceso a la información lexicográfica de forma más rápida e inmediata, a la vez que le permite personalizar el proceso de consulta según sus necesidades comunicativas.

En el ámbito de la enseñanza superior europea y en consonancia con su contextualización en una sociedad cada vez más virtual, los DO se perfilan como el recurso lexicográfico preferido por los aprendices de lenguas extranjeras. Así lo demuestran recientes estudios llevados a cabo en el ámbito de la lexicografía y didáctica lexicográfica. Se trata, por ejemplo, de las encuestas DICONALE-DIC (Meliss, 2015) y UDALPE (Domínguez Vázquez et al., 2013) sobre los hábitos lexicográficos de aprendices hispanohablantes de alemán y de aprendices germanohablantes de español.<sup>4</sup> En ambos casos, en lo que respecta al formato, los DO son la variante preferida de los aprendices, por delante de los diccionarios en papel y los diccionarios electrónicos en CD-ROM (Domínguez Vázquez et al., 2013, p. 146; Meliss, 2015, p. 404). Resultados semejantes a los anteriores se extraen también de la encuesta realizada por Flinz en la Universidad de Pisa a aprendices italoparlantes de alemán, en la que el formato online supera de forma significativa al resto de variantes (Flinz, 2014, p. 218).

En cuanto a la tipología, también en el contexto de la enseñanza superior, el diccionario bilingüe (en lo sucesivo DB) es el más popular entre los aprendices (Domínguez Vázquez et al., 2013, p. 146; Egido Vicente, 2011<sup>5</sup>, p. 45; Flinz, 2014, p. 217; Corpas et al., 2001<sup>6</sup>; Meliss, 2015, p. 409), especialmente en los primeros estadios del aprendizaje (Alvar Ezquerro, 2000, p. IX). En este momento el DB permite al aprendiz acceder a lo desconocido, la lengua meta, partiendo de lo que ya conoce, su lengua materna. En los estadios más avanzados, en los que el aprendiz cuenta con un dominio más consolidado de la lengua extranjera, muchos estudiosos abogan por el cambio al diccionario monolingüe (en lo sucesivo DM), con el fin de limitar al máximo la incidencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (de Alba Quiñones, 2010, p. 266).

<sup>4</sup> En la encuesta UDALPE participan estudiantes de Filología Alemana y Traducción con alemán como primera lengua extranjera. La encuesta DICONALE-DIC, dirigida a aprendices hispanohablantes de DaF y a aprendices germanohablantes de ELE, se lanza también en las Escuelas Oficiales de Idiomas; sin embargo, la mayoría de los encuestados proviene del contexto académico de la enseñanza superior.

<sup>5</sup> En este caso los resultados se extraen de una encuesta realizada a estudiantes de Hispánicas de la Universidad de Würzburg, todos ellos con el alemán como lengua materna.

<sup>6</sup> Se trata de un estudio en el que se analizan los hábitos lexicográficos de estudiantes de lenguas extranjeras en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga respecto al uso del DB y el DM.

La manida discusión teórica en torno a la pertinencia de los DM frente a los DB se fundamenta frecuentemente en el anisomorfismo de las lenguas (de Alba Quiñones, 2010, p. 267) y en la concepción del DB, desde nuestro punto de vista equivocada, como una obra decodificadora (García Martín, 1999, p. 19). Precisamente esta discusión ha contribuido a la paulatina mejora de los DB, especialmente desde los años 90<sup>7</sup>, y ha permitido suplir algunas de las carencias que justificaban su valor exclusivamente decodificador, como por ejemplo la escasa información sobre el uso de los equivalentes en la lengua meta.

El enfoque contrastivo que propone el DB induce a la reflexión sobre las convergencias y divergencias entre la lengua materna y la lengua meta, no solo a nivel léxico, sino también a nivel gramatical, sociolingüístico y pragmático. Para ello, tal y como apunta Prado Aragónés (2005), es imprescindible que los aprendices «utilicen en cada momento el diccionario más adecuado para satisfacer sus necesidades formativas e informativas, sepan manejarlo y tengan destreza a la hora de consultarlos» (p. 19) y, por lo tanto, mostrar un perfecto desarrollo de la competencia lexicográfica.

En este artículo, tras una breve aproximación al concepto de competencia lexicográfica, llamamos la atención sobre la necesidad de incorporar a los currículos de lenguas extranjeras en el ámbito de la enseñanza superior una didáctica de la obra lexicográfica. El objetivo es dar visibilidad a una necesidad formativa de los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras, parte de ellos futuros docentes, con el fin abrir un debate en la comunidad académica que pueda derivar en la formulación de propuestas concretas. Para ello tomamos como ejemplo tipo los diccionarios bilingües online (en lo sucesivo DBO) como una de las herramientas lexicográficas que goza de mayor aceptación entre el alumnado universitario, cuya incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras presenta un amplio espectro de posibilidades, a la vez que nuevas dificultades relativas al acceso y explotación de la información lexicográfica.

## 2 – APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA LEXICOGRÁFICA

Con el fin de aproximarnos al concepto de competencia lexicográfica partimos de la propuesta de Kozyrev y Chernjak (2007) en la que se considera un componente fundamental de la competencia lingüística. Como el resto de competencias o subcompetencias que conforman la competencia lingüística,

<sup>7</sup> En este proceso jugó un papel fundamental los estudios realizados en el marco de la lexicografía bilingüe para el par de lenguas alemán-español, entre otros los de Hausmann (1991), Hausmann & Werner (1991), Fuentes Morán (1997) o Meyer & Wiegand (2000).

tanto en la lengua materna como en la lengua meta<sup>8</sup>, el buen desarrollo de la competencia lexicográfica implica la adquisición de diferentes habilidades, como por ejemplo:

[...] the awareness of the need in consulting a dictionary to solve some cognitive and communicative problems; the choice of necessary lexicographical publication minding its type and genre; the process of understanding a dictionary text (mastering a meta-language) and getting the necessary information about a word; the skill of comparing different dictionaries to face some cognitive difficulties. (p. 157)

La competencia lexicográfica se activa con el fin de solventar una necesidad comunicativa o cognitiva concreta. Una vez identificada, el usuario potencial del diccionario, en este caso aprendiz de una lengua extranjera, se enfrentará a una de las decisiones de las que va a depender en mayor medida el éxito o fracaso del proceso de consulta: la selección de la obra lexicográfica. Para ello no solo es fundamental que conozca los distintos tipos de diccionarios (monolingüe, bilingüe, semasiológico, onomasiológico, etc.), sino también su capacidad para compararlos sin desviar el foco de atención de la necesidad concreta que le impulsó a poner en marcha este proceso, el cual, por otro lado, sería inútil si, una vez identificado el problema y seleccionada la herramienta adecuada, no fuera capaz de interpretar la información que esta pone a su disposición. En el siguiente paso, el ya usuario real se enfrentará a otra importante decisión, como es qué hacer con la información obtenida. Decidirá si va a utilizarla o no, si va a utilizar solo parte, si la va a exportar y almacenar en otro sitio o si, por ejemplo, esa información es el punto de partida para acceder a nuevos contenidos, ya sean léxicos, gramaticales o socioculturales, o, por otra parte, le va a servir para profundizar en los conocimientos ya adquiridos; es decir, va a decidir si «consulta el diccionario» o «aprende con el diccionario». Por último, el usuario reflexionará sobre el grado de pertinencia de la información lexicográfica a la hora de solventar el problema inicial, su necesidad comunicativa o cognitiva en la lengua meta, al mismo tiempo que valorará de forma crítica el proceso de consulta y el propio diccionario. De esta forma, desde el punto de vista del usuario, la competencia lexicográfica puede entenderse de forma genérica en cinco fases<sup>9</sup>: fase de identificación o de toma de conciencia, fase de selección,

---

<sup>8</sup> En lo sucesivo haremos solo referencia a la competencia lexicográfica en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

<sup>9</sup> Nesi (1999, p. 53), bajo la denominación de dictionary reference skills diferencia seis estadios en relación con el uso del diccionario (before study, before dictionary consultation, locating entry information, interpreting entry information, recording entry information y understanding lexicographical issues), especificando para ello de forma exhaustiva las habilidades que un aprendiz de lengua extranjera necesita en el contexto de la enseñanza superior para llevar a cabo esta tarea de forma satisfactoria. Nuestra propuesta, con un fin pragmático, solo pretende ilustrar los distintos procesos que comprende el pleno desarrollo de lo que en este trabajo se entiende por competencia lexicográfica.

fase de interpretación, fase de aplicación y fase de valoración, correspondientes cada una de ellas al desarrollo de cinco habilidades que deberán ser adquiridas y entrenadas con el fin de formar un usuario competente de la obra lexicográfica.

### **3 – COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA LEXICOGRÁFICA, ¿QUÉ DICE EL MCER?**

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) contempla la competencia lexicográfica de forma trasversal con relación a distintas competencias y procesos. La primera referencia del Marco a la obra lexicográfica se hace en la parte introductoria del documento en relación con el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y en la que diccionarios y gramáticas se describen como obras de consulta a servicio de los aprendices (p. XII). En la siguiente referencia el uso del diccionario aparece vinculado a las competencias generales del individuo y, en concreto, a la capacidad de aprender (saber aprender). Aquí la «facilidad para usar un diccionario» (p. 12) es considerada una destreza o habilidad y el diccionario, junto a los centros de documentación y los medios audiovisuales o informáticos, un recurso de aprendizaje.

Posteriormente, el Marco se refiere varias veces al diccionario como estrategia al servicio del aprendiz con el fin de facilitarle la consecución de una tarea concreta, ya sea en el ámbito de la traducción (p. 15), comprensión (p. 41, p. 72), expresión (p. 66) o mediación (p. 86). Precisamente en relación con el proceso de comprensión se alude por primera vez a diferentes tipos de diccionarios, entre ellos los DO, así como a la dicotomía DM-DB (p. 90). En esta relación, además de estrategia, el diccionario se presenta nuevamente como recurso de consulta y no tanto como recurso u obra de aprendizaje. Por otra parte, el diccionario también aparece catalogado como tipo de texto, entendiendo como tal «cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian» (p. 91).

En cuanto a la competencia lingüística, el Marco tan solo hace referencia explícita al diccionario en relación con la competencia ortoépica y a la competencia léxica. En el primer caso alude a la capacidad del aprendiz para «consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación» (p. 115) y, por lo tanto, a su capacidad para interpretar o decodificar la información obtenida. En el caso de la competencia léxica el diccionario se considera una herramienta fundamental para el desarrollo del vocabulario. En este contexto, por primera vez, se introduce la figura del docente respecto al uso del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, concretamente, en el desarrollo de la competencia léxica. Por una parte, se espera de los aprendices que busquen en el diccionario, pero, por otra, se espera de los docentes que

enseñen a los aprendices «a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta» (p. 148).

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que el Marco, aunque de forma sucinta, valora la incidencia del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Como ilustra la figura 1, el Marco presenta un tratamiento multidimensional de la obra lexicográfica, diferenciando entre su valor como destreza o habilidad (saber usar el diccionario), recurso (saber qué diccionario usar), estrategia (saber cuándo usar el diccionario) y tipo de texto (saber decodificar o saber «leer» el diccionario).



Figura 1. Dimensiones del diccionario en el MCER

#### 4 – ¿HAY QUE ENSEÑAR A USAR EL DICCIONARIO? EL CASO DE LOS DBO

A pesar del valor del diccionario como obra de referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, así como de su alto grado de aceptación entre los aprendices, muchos usuarios, también en el contexto universitario, presentan dificultades a la hora de interpretar la información que pone a su disposición la obra lexicográfica:

Todavía son muchas las personas, incluso con formación universitaria, que no saben utilizar debidamente el diccionario, pues o le piden demasiado o, simplemente, no saben sacarle todo el partido posible, precisamente porque desconocen esos elementales principios relativos a su contenido y a su estructura. (Porto Dapena, 2002, p.10)

A pesar de la lejanía en el tiempo, esta afirmación de Porto Dapena ilustra una realidad todavía vigente en las aulas universitarias. Muchos de nuestros estudiantes, incluso aquellos con una formación específica en lenguas, como por ejemplo, estudiantes de Filología y Traducción e Interpretación, cometan de forma recurrente errores de uso del diccionario (Brandimonte, 2004; Meliss, 2015; Nied Curcio, 2015). Como prueba de ello proponemos a continuación dos ejemplos en los que aprendices de alemán y español como lengua extranjera cometan faltas en el contexto comunicativo de la producción. En ambos casos las faltas están motivadas por una selección errónea del equivalente en la lengua meta:

- (1) \**Ich gehe ins Volk.*
- (2) \**Me voy a hacer un paseo.*

En el ejemplo (1) se trata de un aprendiz hispanohablante de alemán que quiere expresar la idea de «irse al pueblo» en la lengua meta. La palabra *pueblo* en español es polisémica y puede referirse tanto a la población, como en el ejemplo que aquí nos ocupa, como al conjunto de personas que conforman un país o región. El alemán, sin embargo, utiliza dos palabras diferentes: una con el sentido de población (*Dorf*) y otra con el sentido de comunidad o conjunto de personas (*Volk*). En este caso, el equivalente adecuado de la palabra *pueblo* en español sería el primer equivalente, *Dorf*, y no *Volk*.

En el ejemplo (2) se identifica un error de selección léxica del verbo funcional en la combinación verbonominal *\*hacer un paseo*. En este caso, el aprendiz germanohablante de español, traduce literalmente la construcción alemana *einen Spaziergang machen* sin tener en cuenta que en español el verbo funcional que selecciona el sustantivo *paseo* es *dar* y no *hacer*. Como ilustra el siguiente fragmento del artículo lexicográfico del verbo *machen* extraído de PONS-online, uno de los DBO más populares entre los aprendices germanohablantes de español (Meliss, 2015, p. 412), el usuario podría haber obtenido el equivalente adecuado si no se hubiera precipitado en su selección:

◀ Musik machen	<b>hacer música</b>
◀ eine Party machen	<b>hacer [o organizar] una fiesta</b>
◀ einen Spaziergang machen	<b>dar un paseo</b> 

Ilustración 1. Fragmento del artículo lexicográfico de *machen* en PONS-online (29/10/2016)

Este diccionario además le da la opción de escribir directamente en el buscador la construcción completa, lo que le hubiera conducido directamente a la expresión equivalente en la lengua meta.

Estos dos ejemplos ilustran uno de los errores de uso del DB más frecuentes por parte de los aprendices de lenguas extranjeras: la precipitación a la hora de seleccionar el equivalente léxico, dando preferencia generalmente al primero de la lista. En este sentido es curioso comprobar cómo la aparición de los DBO no ha modificado los hábitos de consulta de los usuarios (Nied Curcio, 2015, p. 450). Este tipo de diccionarios no están sujetos a las limitaciones espaciales y editoriales de los diccionarios en formato papel, lo que hace que, por lo general, las entradas puedan ofrecer una información lexicográfica más amplia, ya sea en forma de acepciones, ejemplos o información adicional (foros, hipervínculos, etc.). El usuario, sin embargo, sigue fijando su atención en las primeras acepciones, si no en la primera, y tiende a obviar todo tipo de información adicional, ya sea por pereza, por un hábito mal adquirido o por simple desconocimiento. Bajo esta premisa sería justo preguntarse si los avances llevados a cabo en el campo de la lexicografía en las últimas décadas, materializados en la elaboración de diccionarios cada vez más adaptados a las necesidades de los distintos tipos de usuario, se han extrapolado al aula de lengua extranjera o a al uso que, no solo aprendices, sino también docentes hacen de la obra lexicográfica tanto dentro como fuera de ella.

Si preguntásemos a nuestros estudiantes por qué utilizan un DB en vez de un DM o por qué utilizan un diccionario en formato online en vez de uno en papel seguramente no tendrían muchas dificultades para nutrir su respuesta con sólidos argumentos. Harían referencia al carácter contrastivo del DB y lo provechoso de contar con un input en la lengua materna, la rapidez con la que acceden a la información o también la portabilidad y el acceso gratuito. Sin embargo, si les preguntásemos por qué utilizan un diccionario en concreto y no otro o en qué criterios se han basado para tomar esa decisión, la respuesta no sería tan inmediata.

De forma semejante a lo que sucede con la selección de equivalentes en los ejemplos arriba propuestos, en muchas ocasiones, la selección de la obra lexicográfica no es producto de la reflexión, sino más bien de lo que puede casi considerarse una cuestión de azar. El usuario introduce en un buscador el tipo de diccionario que necesita, seleccionado con frecuencia el primero que le propone el propio buscador (Nied Curcio, 2015, p. 450). Precisamente en el caso de los DBO la fase de selección es fundamental. Al igual que para los DB en papel habría que reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la estructuración, visualización y densidad de la información lexicográfica, el usuario meta, las situaciones de uso que contempla, etc., y, junto a

estas, otras cuestiones propias del formato virtual relativas a la calidad y cantidad de los hipervínculos, la existencia o no de recursos multimedia, las posibilidades de interacción y participación colaborativa, así como el grado de fiabilidad de la información lexicográfica<sup>10</sup>. Por ejemplo, en este último caso sería conveniente identificar los autores o grupo de redacción del diccionario, si se trata de la variante electrónica de un diccionario en papel o de un diccionario de redacción colaborativa, la fecha de su última actualización, etc. Reflexionar sobre estos aspectos va a permitir al usuario tomar conciencia sobre los recursos que la obra lexicográfica bilingüe pone a su disposición con el fin de rentabilizar al máximo su consulta más allá de la búsqueda de equivalentes.

Una de las ventajas de los DBO frente a los DB en formato papel es la posibilidad de personalizar el proceso de consulta o lo que Mann (2014, p. 3) denomina *Benutzeradaptivität*. Se trata de la posibilidad de adaptar la búsqueda a las necesidades comunicativas o cognitivas del usuario. Pensemos por ejemplo en un aprendiz hispanohablante de alemán que en el contexto comunicativo de la recepción textual tiene dudas sobre el significado del verbo *übersetzen*, en español *traducir* o *cruzar* (pasar a la otra orilla). Decide consultar un DBO, por ejemplo LEO, junto con PONS-online uno de los recursos lexicográficos más populares entre los aprendices hispanohablantes de alemán (Meliss, 2015, p. 412). El diccionario le propone una serie de equivalentes adscritos a dos acepciones, una con el significado de traducir y otra con el de cruzar. Apoyándose en el contexto, el aprendiz será capaz de desambiguar semánticamente el lema y seleccionar el equivalente adecuado en la lengua materna. Sin embargo, si es observador comprobará que la información gramatical respecto a la formación del participio perfecto es diferente para cada acepción. Con el significado de traducir el verbo *übersetzen* es inseparable y por lo tanto el participio perfecto no admite la forma *ge* entre el prefijo *über* y el verbo *setzen*. Por el contrario, con el significado de cruzar el participio perfecto es *übergesetzt*, lo que indica que, en este caso, el verbo funciona como un verbo con prefijo separable. Para comprobar esta hipótesis, el usuario puede acceder a las tablas de conjugación en las que el verbo se conjuga en todas sus formas y tiempos acorde con la variante que corresponde a cada acepción (separable o inseparable) o también puede escuchar el audio. En alemán los verbos separables llevan el acento en el prefijo ('*übersetzen*), mientras que en los verbos inseparables el acento recae sobre el verbo (*über'setzen*), por lo que en este caso el input auditivo ofrece también una importante información gramatical.

<sup>10</sup> Kemmer (2010) se ocupa en profundidad de estas cuestiones elaborando para ello un catálogo de 39 criterios con el fin de evaluar la calidad de los DBO.

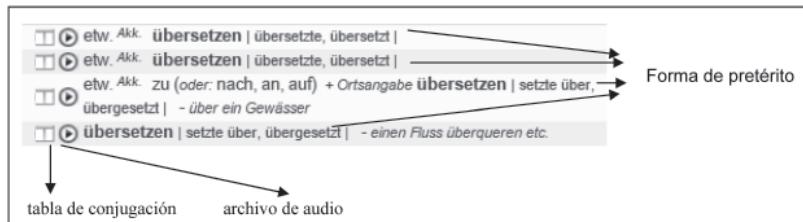


Ilustración 2. Fragmento del artículo lexicográfico de *übersetzen* en LEO (29/10/2016)

Imaginemos ahora que ese mismo aprendiz ha oído en las noticias hablar del *Bundestag*. Sabe que tiene que ver con la política, pero decide buscar la palabra en el diccionario, por ejemplo en PONS-online. El diccionario le da un equivalente, *Cámara Baja del Parlamento alemán*, pero aun así no le queda claro de lo que se trata en realidad y tiene dudas acerca de su cometido y funcionamiento en comparación con su homónimo español. Necesita más información. Para acceder a ella, tal y como se muestra en la ilustración 3, no será necesario que abandone el diccionario, ya que este pone a su disposición información adicional a través de hipervínculos que le dan acceso a enciclopedias, como por ejemplo Wikipedia, o a diccionarios especializados.

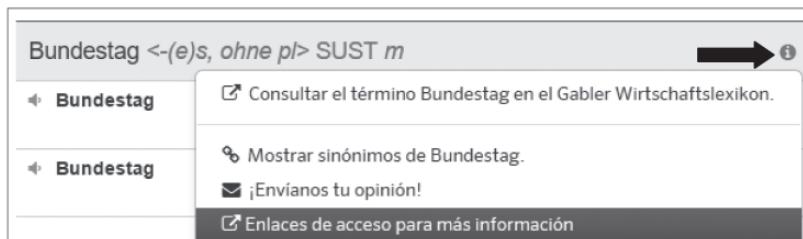


Ilustración 3. Fragmento del artículo lexicográfico de *Bundestag* en PONS-online (29/10/2016)

Las situaciones que aquí se plantean son un ejemplo de cómo una consulta inicial motivada por una necesidad comunicativa concreta, la búsqueda de un equivalente, puede derivar en la consecución de un objetivo superior en la que el diccionario pasa de ser una obra de consulta para convertirse en una obra de aprendizaje. Sin duda, en ambos casos, sobre todo en el segundo, se describe un usuario ideal, motivado y con un alto grado de autonomía en el propio proceso de aprendizaje. Aun así, este proceso no sería posible si el usuario no fuera consciente de todas las posibilidades que le ofrece la obra lexicográfica o si no supiera decodificar la información que esta pone

a su disposición, como por ejemplo, junto con las marcas gramaticales, las marcas diasistémicas o las marcas pragmáticas, imprescindibles para incorporar de forma adecuada el equivalente en la lengua meta en una situación comunicativa real.

## 5 – CONCLUSIONES

Tal y como sugiere el Marco, entre las funciones del docente se encuentra la de enseñar a usar el diccionario, algo a lo que, especialmente en el contexto universitario, no se le suele prestar demasiada atención. En este nivel educativo la competencia lexicográfica suele considerarse una competencia plenamente adquirida y el tratamiento específico de la obra lexicográfica se limita con frecuencia a la enumeración de distintos recursos por parte del docente. En lo que concierne al sistema educativo español es cierto que los currículos para la educación primaria y secundaria contemplan la didáctica lexicográfica<sup>11</sup>; sin embargo, los estudiantes universitarios siguen cometiendo errores de uso o no son capaces de explotar al máximo este recurso, especialmente en el caso de los diccionarios en formato online.

Por ello, con el fin de fomentar el desarrollo de la competencia lexicográfica, desde nuestro punto de vista parte integrante de la competencia lingüística, consideramos necesaria la incorporación de una didáctica lexicográfica en el aula de lengua extranjera, también en el contexto universitario. El tratamiento de la obra lexicográfica, más allá de la enumeración de recursos y huyendo de un excesivo formalismo, tiene que estar focalizada hacia las necesidades concretas de los usuarios e incluir los nuevos formatos virtuales. Estos traen consigo nuevos patrones de acceso, búsqueda y codificación que han de ser diferenciados de los de los diccionarios tradicionales en formato papel, a los que, sin duda, hay que seguir prestando la atención pertinente.

Junto con la descripción de las características y propiedades de los distintos recursos lexicográficos consideramos fundamental incidir en la importancia del proceso de selección de la obra lexicográfica como paso previo y determinante de su total aprovechamiento. Para ello, además de fomentar el desarrollo del espíritu crítico de los aprendices frente a la obra lexicográfica, hay que superar la concepción tradicional del diccionario como obra de carácter exclusivamente decodificador o como proveedor de equivalentes léxicos en el caso de los DB.

<sup>11</sup> Consultense al respecto el Real Decreto 126/2014 y el Real Decreto 1105/2014 que regulan el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, tras la modificación de la organización y elementos curriculares de dichas enseñanzas realizada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Desde nuestro punto de vista, la incorporación de la didáctica lexicográfica al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tiene que ser el resultado de una profunda reflexión y convencimiento por parte del docente, a lo cual solo llegará a través de una formación específica. En el contexto educativo español, aunque extensible a otros contextos educativos, pensamos que sería pertinente incluir la didáctica lexicográfica en los programas de formación del profesorado de lenguas, ya sean maternas o extranjeras, e incluso de otras materias, teniendo en cuenta el papel cada vez más importante que desempeña el plurilingüismo en los sistemas educativos del marco europeo.

### Referencias bibliográficas

- Alba Quiñones, V. de (2010). El diccionario como instrumento de corrección en las clases de ELE. In S. Ruhstaller & M. D. Gordon (Eds.), *Diccionario y aprendizaje del español* (pp. 255-286). Bern: Peter Lang.
- Alvar Ezquerra, M. (2000). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española: español para extranjeros*. Madrid: Vox-Bibliograf.
- Brandimonte, G. (2004). Algunas reflexiones sobre el uso del diccionario en el proceso traductor. In M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero & J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del Español como Segunda Lengua. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 180-185). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0178.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0178.pdf)
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Domínguez Vázquez, M. J., Mirazo Balsa, M., & Vidal Pérez, V. (2013). Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutsch lernenden Hispanophon. In M. J. Domínguez Vázquez (Ed.), *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie* (pp. 135-172). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Egidio Vicente, M. (2011). El papel del diccionario bilingüe y la didáctica lexicográfica en la enseñanza de ELE a germanohablantes. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 5(2), 43-60.
- Flinz, C. (2014): Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei italienischen DaF-Lernern. In A. Abel, Ch. Vettori & H. Ralli (Eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus, 15-19 July 2014, Bolzano/Bozen* (pp. 213-224). Recuperado de [http://euralex2014.eurac.edu/en/callforpapers/Documents/EURALEX%202014\\_gesamt.pdf](http://euralex2014.eurac.edu/en/callforpapers/Documents/EURALEX%202014_gesamt.pdf)

- Fuentes Morán, M. T. (1997). *Gramática en la lexicografía bilingüe. Morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante*. Tübingen: Niemeyer.
- García Martín, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español. Cuadernos de didáctica del español*. Madrid: Arco Libros.
- Giovannini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje: formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp.110-118). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0109.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf)
- Hausmann, F. J. (1991). Die zweisprachige Lexikographie Spanisch-Deutsch, Deutsch-Spanisch. *HSK* 5(3), 2987-2991.
- Hausmann, F. J., & Werner, R (1991). Spezifische Bauteile und Strukturen zweisprachiger Wörterbücher: eine Übersicht. *HSK* 5(3), 2729-2770.
- Kemmer, K. (2010). Onlinewörterbücher in der Wörterbuchkritik. Ein Evaluierungsraster mit 39 Beurteilungskriterien. *OPAL* 2, 1-32.
- Kozyrev, V. A., & Chernjak, V. D. (2007). *Obrazovatel'naja sreda. Jazykovaja situatsija. Rechevaja kul'tura: Monografija (Education Environment. Language Situation. Speech Culture: Monograph)*. St. Petersburg: Herzen University Press.
- Mann, M. (2014). Digitale Lexikographie. Einführung in Thema und Beiträge dieses Bandes. In M. Mann (Ed.), *Digitale Lexikographie. Ein- und mehrsprachige elektronische Wörterbücher mit Deutsch: aktuelle Entwicklungen und Analysen* (pp.1-12). Hildesheim/ Zürich/ New York: Georg Olms Verlag.
- Meliss, M. (2015). Was suchen und finden Lerner des Deutschen als Fremdsprache in aktuellen Wörterbüchern? Auswertung einer Umfrage und Anforderungen an eine aktuelle DaF-Lernerlexikographie. *Info DaF* 4, 401-432.
- Meyer, M., & Wiegand, H. E. (2000). Gemischt-semintegrierte Mikrostrukturen für deutsch-spanische Printwörterbücher. In H. E. Wiegand (Ed.), *Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch* (pp. 87-171). Hildesheim: Olms.
- Nesi, H. (1999). The specification of dictionary reference skills in higher education. In R.R.K. Hartmann (Ed.), *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9* (pp. 53-67). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Nesi, H. (2008). Dictionaries in electronic form. In A. P. Cowie (Ed.), *The Oxford History of English Lexicography* (pp. 458-478). Oxford: Oxford University Press.

Nied Curcio, M. (2015). Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. *Info DaF* 5, 445-468.

Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/ Libros.

Prado Aragonés, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 29(2), 19-28. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4653/4467>

Ripfel, M., & Wiegand, H. E. (1988). Wörterbuchbenutzungsforschung. Ein kritischer Bericht. In *Germanistische Linguistik* 87-90, 491-520.

Schmitz, U. (2013). Monolingual and bilingual electronic dictionaries on the Internet. In R. H. Gouws, U. Heid, W. Schweickard & H. E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Special Focus on Computational Lexicography* (pp. 1013-1022). Berlin: de Gruyter.

Snell-Hornby, M. (1989). Towards a Learner's Bilingual Dictionary. In A. Cowie (Ed.), *The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1–3 April 1985* (pp. 159-170). Tübingen: Niemeyer.

Welker, H. A. (2013). Methods in research of dictionary use. In R. H. Gouws, U. Heid, W. Schweickard, & H. E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Special Focus on Computational Lexicography* (pp. 540-547). Berlin: de Gruyter.

Wiegand, H. E. (1987). Zur handlungstheoretischen Grundlagen der Wörterbuchbenutzungsforschung. In *Lexicographica* 3, 178-227.

Wiegand, H. E. (1998). *Wörterbuchforschung; Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Berlin: de Gruyter.

### **Diccionarios:**

LEO: [https://dict.leo.org/ende/index\\_de.html](https://dict.leo.org/ende/index_de.html)

PONS-online: <http://es.pons.com/>



MARINA AYUMI IZAKI GÓMEZ, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS/SP, BRASIL  
marinaizaki@gmail.com

NELSON VIANA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS/SP, BRASIL, nlsviana@ufscar.br

# OLHARES INTERCULTURAIS: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS CULTURAIS (RE)VELADOS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DE VÍDEO DE PUBLICIDADE BRASILEIRA

## ABSTRACT

This paper aims to promote reflection on (inter) cultural classroom aspects of Portuguese as a Foreign Language (PLE), through the analysis of using Brazilian advertising video as teaching material. The work is based on cultural and communicative approaches (Da Matta, 1986; Dornbusch, 1998; Geertz, 1973; Kramsch, 2009; Almeida Filho, 2005), which perceive the other as an essential part of the construction of identity. Brazilian advertising video (authentic material) was used based on the assumptions of the communicative approach. The research methodology is based on qualitative assumptions and the interview was the main instrument used for data gathering. The meanings produced through (inter)cultural interaction within the PLE classroom, show evidence that culture and language are indeed “two sides of the same coin” (Kramsch, 2009, p. 16) and, therefore, inseparable from language teaching. We hope that this paper can contribute to furthering reflection on cultural aspects within PLE classroom producing meaningful insights on this issue in language education.

*Keywords:* (Inter)Cultural aspects, Teaching and Learning Portuguese as a Foreign Language, Brazilian Advertising

## RESUMO

Com base em aporte teórico fundamentado sob uma perspectiva cultural (Da Matta, 1986; Dornbusch, 1998; Geertz, 1973; Kramsch, 2009), que concebe o outro como parte essencial para a construção da identidade, o presente trabalho tem como objetivo promover reflexão acerca de aspectos (inter)culturais em sala de aula de português língua estrangeira (PLE), a

partir de vídeo de publicidade brasileira, material autêntico utilizado segundo pressupostos da abordagem comunicativa. A metodologia de pesquisa insere-se no paradigma qualitativo e a entrevista foi o instrumento principal de coleta de dados. Os significados, produzidos nessa interação (inter)cultural em sala de aula de PLE, possibilitaram evidenciar que cultura e língua, de fato, *são dois lados de uma mesma moeda* (KRAMSCH, 2009: 16) e, portanto, indissociáveis no ensino de línguas. Nessa perspectiva, espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar a sensibilização acerca de aspectos culturais em sala de aula de PLE, uma vez que esse ambiente educacional é marcado por diferenças culturais relevantes.

*Palavras-chave:* Aspectos (inter)culturais, ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira, publicidade brasileira

*Mas o Brasil com B maiúsculo é algo muito mais complexo.*

*É país, cultura (...) e também casa, pedaço de chão calçado  
com o calor de nossos corpos, lar, memória e consciência de um lugar  
com o qual se tem uma ligação especial, única, totalmente sagrada(...)*

Da Matta<sup>1</sup>

## 1 – INTRODUÇÃO

Compreender quem somos e como somos é uma tarefa complexa, pois envolve questões geográficas, físicas, ideológicas, políticas, econômicas, afetivas, entre outras. Nessa busca por tentar nos “definir”, nos “compreender”, reconhecemos que somente por meio da interação é possível nos (re)constituirmos como sujeito. Ao interagirmos com o outro, podemos ter uma visão de nós que não teríamos sozinhos (Geraldi, 2010). Mas, quem nós somos? Para Da Matta (1986:14), *onde quer que haja um brasileiro adulto, existe com ele o Brasil e, no entanto – tal como acontece com as divindades -, será preciso produzir e provocar a sua manifestação para que se possa sentir sua concretude e seu poder*. Reconhecemos que esse “produzir e provocar” pode ocorrer quando nos colocamos “frente a frente” com o outro por meio da interação. O Brasil com “B” maiúsculo, referido na epígrafe, é *país, cultura, lar, memória* que se revelam fortemente quando “provocados”. Essa manifestação de quem somos é revelada quando olhamos a cultura do outro e “permitimos” que o outro veja a nossa. Nesse sentido, ao transformos essa reflexão para o ensino e aprendizagem de português língua

<sup>1</sup> Trecho extraído do livro *O que faz o Brasil, Brasil?*, de Roberto da Matta (1986:09), antropólogo brasileiro.

estrangeira ou segunda língua, a sala de aula pode se configurar como “palco” onde, constantemente, “olhamos” e “somos olhados”. O olhar estrangeiro sobre a língua-cultura nos ajuda a (re)conhecer a própria identidade.

Levando em consideração que refletir sobre essas questões culturais e identitárias é fundamental no ensino de línguas, o presente artigo, sob o fio discursivo proposto, tem como objetivo abordar aspectos interculturais verificados em sala de aula, a partir da apresentação de uma peça publicitária brasileira utilizada como material didático para o ensino de português segunda língua<sup>2</sup> e analisar a perspectiva de um aluno em relação à língua-cultura do outro. A escolha dessa publicidade brasileira para este trabalho se justifica pelo fato dela ter “provocado” determinada reação por parte de um aluno em específico, cuja demonstração de estranhamento nos instigou a buscar uma compreensão mais ampla do que estaria subjacente à questão.

A partir de observações da professora durante a aula e de entrevista com o aluno, constituiu-se um conjunto de percepções e dados significativos e relevantes para reflexão sobre o contexto de ensino de português como língua estrangeira, sob um olhar intercultural.

No desenvolvimento deste artigo, aportes teóricos sobre o ensino comunicativo de línguas, bem como sobre língua-cultura e interculturalidade fundamentaram a reflexão e a discussão.

A metodologia de investigação adotada neste artigo será explicitada a seguir.

## 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTE ESTUDO

Em relação à metodologia, podemos considerar que este estudo alinha-se a uma abordagem qualitativa de base etnográfica. De acordo com Bogdan apud Triviños (1990:128-130), podemos apontar *o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave* e a construção do significado como *preocupação essencial*, como características-chave de uma pesquisa qualitativa. Na tradução de parte do artigo de Oran (1998) realizada por Ianuskiewtz (2010: 38), o papel do pesquisador durante a pesquisa qualitativa é de ser um viajante com pouca bagagem, pois *afinal de contas, são as palavras deles [dos participantes] que eu quero ouvir e suas experiências que quero conhecer (...) Cada viagem de pesquisa é um convite para aprender o que eu não sabia antes, daqueles que podem me ensinar da melhor maneira possível*. Com base no exposto, podemos reconhecer que a metodologia deste estudo corresponde à natureza qualitativa, pois além de

<sup>2</sup> Levando em consideração posição já consolidada em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas, compreendemos que o ensino de português para estrangeiros em contexto brasileiro configura-se como ensino de segunda língua.

considerarmos ambientes naturais para observação e coleta de dados, o foco do estudo foi no processo e no significado, e teve por base a perspectiva dos participantes.

No que se refere à base etnográfica, segundo Triviños (1990:121), *a etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para lhe tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade*. Nesse sentido, partindo de um ambiente natural (a sala de aula), foi possível construir significados, sob perspectiva intercultural, com base nas interações realizadas entre pesquisador e o participante estrangeiro e pesquisador e professores em formação. Para o contexto de ensino e aprendizagem de PLE, esses significados podem ser considerados altamente relevantes.

Para Moita Lopes (1996:88), no tocante à sala de aula, a etnografia é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professor e alunos) (...) na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Nesse sentido, o pesquisador, no presente estudo, teve a oportunidade de participar dessa vida diária e produzir dados por meio de ambiente natural.

Levando em consideração a natureza qualitativa que fundamentou este estudo, selecionamos a entrevista (realizada com o aluno estrangeiro) e a interação presencial (realizada com o grupo de professores) para a coleta de dados. Ambos os eventos interacionais foram gravados em áudio. Reconhecemos que tanto a entrevista quanto a interação presencial proporcionaram dados significativos, pois os participantes tiveram a oportunidade de expressar oralmente suas perspectivas, em uma interação face a face, em relação à peça publicitária brasileira. Nesse sentido, remetendo à citação anteriormente apontada, podemos inferir que, por meio desses instrumentos de coleta de dados, *as palavras deles* foram ouvidas e suas experiências conhecidas.

Para oferecer ao leitor a possibilidade de compreensão mais ampla sobre o lócus do estudo, descreveremos, a seguir, o contexto (geral e específico) em que a peça publicitária foi apresentada, bem como os participantes do contexto.

## **2.1 – Ensino de português como segunda língua: breve contexto do lócus do estudo**

Os cursos de português para estrangeiros, na universidade lócus deste estudo, uma Instituição Pública do interior do Estado de São Paulo, Brasil, são oferecidos pelo Departamento de Letras, por meio de uma unidade denominada Centro de Referência de Português para Estrangeiros, criada em 1995 e que, inicialmente, visava atender estrangeiros recebidos pelo

país, no âmbito de um programa educacional do governo brasileiro, a saber, Programa de Estudante Convênio – Graduação (PEC-G). Esses estudantes, ao chegarem ao país, eram inseridos em cursos de português, por um semestre acadêmico, antes de iniciarem os cursos de graduação, que seriam realizados em distintas instituições de ensino superior. Com a demanda pela aprendizagem de português (constituída por estudantes estrangeiros da própria instituição e por estrangeiros em atividade na cidade, o que incluía estudantes de outra universidade e pessoas sem vínculo universitário), o ensino de PLE foi se consolidando por meio de projetos de extensão que, posteriormente, foram inseridos em um programa mais amplo, denominado: Linguística Aplicada: português para estrangeiros. Inicialmente, os cursos desse Programa se concentravam nos níveis básicos, sendo oferecidos principalmente: Curso Básico 1 para falantes de espanhol e Curso Básico 1 para falantes de outras línguas (excluindo-se, nesse caso, os falantes de espanhol como língua materna). Dependendo de interesse e demandas, havia também oferta de cursos específicos como produção de texto, curso sobre cinema brasileiro e, em relação a níveis, poderia haver oferta de curso de PLE intermediário. Com o crescimento da demanda, outros níveis foram incluídos e, atualmente, o Centro de Referência de Português para Estrangeiros oferece oito modalidades de cursos regulares de extensão: Básico 1 e Básico 2 para falantes de espanhol e para falantes de outras línguas, Intermediário 1 e Intermediário 2, Avançado 1 e Avançado 2. Os cursos têm duração de 45 horas, sendo constituídos por duas aulas semanais, de 1h40 cada. Desde o segundo semestre de 2014, há também oferecimento do curso Preparatório para o Celpe-Bras (Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). As modalidades dos cursos aumentaram devido à demanda e à necessidade de haver continuidade nos estudos da língua, por parte de estudantes estrangeiros que, geralmente, permanecem no país entre seis meses e quatro anos, de acordo com características de seus estudos e programas de intercâmbio.

Com a projeção do Brasil no cenário econômico e político e a internacionalização das universidades brasileiras, o número de estrangeiros de várias nacionalidades, no país, cresceu consideravelmente, o que, consequentemente, aumentou o número de alunos nos cursos de português dessa instituição. De acordo com dados referentes ao período compreendido entre 2007 e 2014, 581 estudantes estrangeiros, de 53 nacionalidades, se inscreveram nesses cursos, sendo o maior grupo constituído por alunos provenientes de países da América Latina. A tabela a seguir, por nós elaborada, permite visualizar o número de alunos que frequentaram os cursos nesse período, agrupados por nacionalidades:

África do Sul	1	Cuba	11	Inglaterra/ Reino Unido	6	República Tcheca	1
Alemanha	22	Dinamarca	4	Irã	10	Romênia	1
Argélia	1	Egito	1	Irlanda	1	Rússia	4
Argentina	29	Escócia	1	Itália	7	Síria	1
Bélgica	3	Espanha	27	Japão	4	Suécia	1
Bielorrússia	1	Estados Unidos	23	Lituânia	1	Suíça	1
Bolívia	4	França	18	Mali	2	Tailândia	1
Bulgária	2	Gana	1	México	15	Taiwan	6
Canadá	5	Guiné-Bissau	2	Nigéria	2	Timor-Leste	1
Chile	18	Haiti	8	Noruega	1	Ucrânia	3
China	5	Holanda	3	Paquistão	22	Uruguai	4
<b>Colômbia</b>	<b>181</b>	Honduras	1	Paraguai	7	Venezuela	3
Coréia do Sul	4	Índia	27	<b>Perú</b>	<b>71</b>	Vietnã	1
Costa do Marfim	1						

Tabela 1: Número de alunos estrangeiros e nacionalidade (dados de 2007 a 2014)

Fonte: Dados do Centro de Referência de Português para Estrangeiros

A partir dessa tabela, verifica-se que o Centro de Referência recebeu, em maior número, alunos provenientes da Colômbia (181) e do Peru (71). Há alunos também de países africanos, europeus, asiáticos e do Oriente Médio. Com perfil multicultural e objetivos acadêmicos, a maior parte dos alunos estrangeiros dessa instituição compõe um público exigente em relação à demanda por conhecimento sobre aspectos de uso e de sistematização do idioma, o que exige preparo dos professores para lidar com possíveis desafios em ensinar o português como língua estrangeira/segunda língua.

Embora não haja, nessa universidade, graduação com ênfase em PLE, há oferecimento de disciplina optativa, fundamentada em teoria e prática, para formação de professores para o ensino de PLE. Além dessa instituição ser Posto Aplicador do exame Celpe-Bras, também há produção de conhecimento com pesquisas em nível de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado), concluídas ou em desenvolvimento. Essas ações evidenciam que a instituição pode ser considerada espaço significativo de estudos sobre/para PLE e de divulgação da língua-cultura brasileira nessa perspectiva do aprendiz estrangeiro.

Uma vez conhecido o contexto geral de ensino de PLE, onde se desenvolveu este estudo, passemos para a descrição do contexto específico de coleta de dados.

## **2.2 – Contexto específico de coleta de dados**

Os dados coletados se referem a dois contextos específicos: sala de aula de Português Segunda Língua (doravante, contexto 1) e sala de aula da disciplina optativa sobre PLE, da graduação em Letras (doravante, contexto 2).

O contexto 1 se refere ao curso Básico 1 para falantes de outras línguas, com três alunos regulares: dois chineses e um paquistanês. A publicidade brasileira (vídeo) foi apresentada como material do curso para esses três alunos. Entretanto, apenas o aluno paquistanês teve uma reação considerada inesperada em relação ao material apresentado. Pela razão descrita, somente esse aluno (paquistanês) foi convidado a participar da pesquisa.

O contexto 2 se refere à disciplina optativa oferecida na graduação em Letras e os participantes foram professores em formação (brasileiros), que também ministram cursos de português para estrangeiros.

Em relação ao participante do contexto 1, trata-se de aluno do curso Básico 1 para falantes de outras línguas, de nacionalidade paquistanesa, com idade entre 30 a 40 anos (não foi considerada relevante a informação sobre a idade precisa), doutorando de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Os participantes do contexto 2 são graduandos do curso de Letras, com idade entre 20 a 30 anos, sendo todos brasileiros.

Esclarecemos que, no contexto 1, realizamos a entrevista com o aluno paquistanês depois de um ano do término do curso que ele havia frequentado e no qual foi verificada a ocorrência relacionada à peça publicitária, focalizada neste estudo. Entretanto, mesmo decorrido esse tempo, o aluno ainda se lembrava da publicidade brasileira e pôde contribuir fortemente para a pesquisa, respondendo as questões propostas. A gravação em áudio dessa entrevista foi por nós transcrita, para este estudo, levando-se em conta os trechos considerados diretamente mais relevantes para análise e discussão.

No contexto 2, a mesma peça publicitária foi apresentada para os graduandos em uma das aulas da disciplina optativa sobre PLE. A interação gerada nessa sessão, envolvendo pesquisador, professor responsável pela disciplina e graduandos contribuiu significativamente para o estudo, pois permitiu a obtenção de dados em que se verificavam as perspectivas em relação à referida publicidade, que tinha sido utilizada como material didático em aula de PLE. A partir do conjunto de dados, foi possível refletir acerca de língua-cultura sob perspectiva de brasileiros e de um aluno estrangeiro. Embora tenha sido apenas um participante estrangeiro, o aluno paquistanês, suas contribuições acerca do material utilizado em sala de aula são significativas para pensarmos quem somos e como nos constituímos como sujeitos. O olhar de outro sujeito sobre nós pode revelar algo que nós mesmos não podemos perceber. Retomando Da Matta (1986), é necessário que vejamos “provocados” para que nossa identidade, nosso “eu” se manifeste.

Uma vez conhecido o contexto do estudo, passemos para discussões teóricas que fundamentam este artigo.

### 3 – LÍNGUA-CULTURA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE

De acordo com Novelli (1997:49), a sala de aula é *um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros (...).* Podemos inferir que é nesse *encontro e desencontro* que os sujeitos são/serão constituídos, ou seja, professor e aluno estão/estarão em constante (trans)formação. Embora o “desencontro” pareça negativo, ele pode contribuir para o ensino e aprendizagem de modo significativo. Sob essa perspectiva, ao pensarmos no contexto de coleta dos dados, podemos inferir que o “desencontro” provocado pelo aluno paquistanês, em sala de aula, fez com que a consciência sobre aspectos de nossa cultura se manifestasse naquele espaço-tempo, por meio da interação.

Para Bakhtin (2006), os sujeitos se constituem por meio da interação. Na perspectiva dos estudos bakhtinianos, os indivíduos são sujeitos incompletos que buscam a completude em outro indivíduo que, por sua vez, também é incompleto. É nesse processo de busca por uma completude inalcançável que os sujeitos se (re)constituem. Para Bakhtin (2006: 34), a palavra é signo ideológico que *reflete e refrata a realidade* e, assim como os sujeitos, o signo é construído socialmente por meio da interação:

(...) os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. (...) A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social. (Bakhtin & Volochinov, 2006: 34, 12º ed.)

Nesse sentido, não é possível existir um sujeito isolado, pois sua condição já pressupõe, no mínimo, dois (eu-outro). Transpondo essa perspectiva para o contexto de ensino e aprendizagem de PLE, reconhecemos que a manifestação provocada pelo aluno paquistanês só foi possível por meio da interação. Nesse processo, somente o outro pode ter um *excedente de visão* sobre mim, que não sou capaz de ter sozinho. Sob perspectiva bakhtiniana, Geraldi (2010: 107) define *excedente de visão* como:

A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível (...).

Nessa perspectiva, compreendemos “excedente” como algo que não conseguimos “ver” em nós mesmos, de modo consciente, mas que o outro

é capaz de “enxergar” por estar em outro lugar. Esse “acontecimento” só é possível na interação.

Ao pensarmos no sujeito socialmente organizado, na língua como produto social, é inconcebível não refletir sobre cultura: sociedade-cultura / língua-cultura. De acordo com Kramsch (2009, p. 116), cultura e língua são *como dois lados de uma mesma moeda*, é incoerente pensar em um sem o outro.

Segundo Thompson (2002), a definição de cultura passou por várias transformações: desde cultura como cultivo; como sinônimo de civilização para descrever o desenvolvimento do homem a caminho do *refinamento e da ordem*; ou compreendida, segundo a antropologia, por meio dos estudos etnográficos.

Thompson (2002) aponta duas orientações em relação a concepções de cultura: concepção descritiva e concepção simbólica. A primeira foi baseada, principalmente, nos trabalhos de Tylor (1871) e Malinowski (1930 – 1940). Uma das propostas do estudo de Tylor, em relação à cultura, é compreendê-la como *objeto de pesquisa científica* em que o *dissecamento, a classificação e a comparação dos dados* sejam realizados de modo sistemático. Para Malinowski, sob viés da *abordagem funcionalista*, os fenômenos culturais podem ser analisados segundo as necessidades humanas. Com base nesses estudos, Thompson (2002, p. 173) propôs a concepção descritiva de cultura como: *conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membro de um grupo ou sociedade*.

A segunda concepção surgiu dos estudos desenvolvidos por Geertz (1973) cuja compreensão de cultura encontra-se no âmbito da concepção semiótica. Por meio de uma *abordagem interpretativista*, Geertz (1973), ao refletir sobre cultura, preocupa-se com *questões de significado, de simbolismo e de significação* (Thompson, 2002, p. 177). Para Thompson (2002), a definição de cultura proposta por Geertz (1973) foi a mais importante formulação que surgiu na antropologia, e resume-se em:

um padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. (Geertz, 1973 apud Thompson, 2002)

Essa definição proposta por Geertz (1973) foi categorizada por Thompson (2002) como concepção simbólica. Transposta essa perspectiva para o contexto do presente estudo, inferimos que esse “padrão de significados incorporados nas formas simbólicas” pôde ser evidenciado por meio do vídeo da publicidade brasileira utilizada em sala de aula de PLE. Esse material

autêntico protagonizou discussão relevante sobre aspectos da língua-cultura brasileira sob perspectiva de um aluno estrangeiro.

Tomando essas reflexões sobre cultura para o contexto de ensino e aprendizagem de PLE, retomamos o questionamento que Da Matta (1986) traz no título de seu livro: *O que faz Brasil, Brasil?* Para ele (1986, p. 15):

A construção de uma identidade social, então, como a construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões. Tome uma lista de tudo o que você considera importante — leis, idéias relativas a família, casamento e sexualidade; dinheiro; poder político; religião e moralidade; artes; comida e prazer em geral — e com ela você poderá saber quem é quem. Não é de outro modo que se realizam as pesquisas antropológicas e sociológicas. Descobrindo como as pessoas se posicionam e atualizam as “coisas” desta lista, você fará um “inventário” de identidades sociais e de sociedades. Isso lhe permitirá descobrir o estilo e o “jeito” de cada sistema. Ou, como se diz em linguagem antropológica, a cultura ou ideologia de cada sociedade. Porque, para mim, a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas.

De modo didático, Da Matta (1986) resume cultura como *um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas*. Nessa perspectiva, podemos compreender que o modo do brasileiro tem especificidades, assim como outras sociedades também terão. Nesse sentido, o vídeo da publicidade brasileira evidencia parte de “estilo (arranjo social) da cultura brasileira.

#### **4 – O VÍDEO DE PUBLICIDADE BRASILEIRA: *OLHA SÓ QUE PAI BONITÃO VOCÊ TEM!***

Essa publicidade foi lançada em 2005, por uma loja de roupas, em comemoração ao Dia dos Pais. Com objetivo de discutir a celebração dessa data no país e trabalhar vocabulário e expressões relacionadas a compras, formas de pagamento, entre outras, o professor selecionou esse vídeo para a aula, levando em conta a relevância do uso de materiais autênticos no ensino de línguas.

Ressaltamos que, de acordo com pressupostos da abordagem comunicativa, o uso de material autêntico, entendido como aquele que não foi produzido especificamente para o ensino, mas para uso social comunicativo amplo, é de grande relevância para o ensino e aprendizagem de línguas por evidenciar/apresentar amostra real do uso da língua. Nesse contexto, podemos inferir que o vídeo da publicidade brasileira além de atender necessidades e interesses do aluno, proporcionou discussão significativa em relação a língua-cultura do Brasil.

A seguir, descrevemos essa publicidade, com transcrição dos diálogos que a constituem, para melhor compreensão do contexto de venda promovido pela empresa (rede de lojas), cuja denominação foi representada por XX:

No Berçário de um Hospital, três enfermeiras, cuidando dos bebês, comentam entre si:

**Enfermeira 1:** *Ai que fofo, dá vontade de apertar!*

**Enfermeira 2:** *Um mais lindinho que o outro!*

**Enfermeira 3:** *E o olho hein!! Bem azulzinho!!*

Do lado externo ao berçário, por uma parede de vidro, os pais de alguns desses bebês estão tirando fotos de seus filhos. Nesse momento, o vídeo mostra as roupas que os pais estão vestindo, seu preço de custo e as formas de pagamento. Depois, um bebê chora e a enfermeira 1 diz:

**Enfermeira 1:** *Não chora....Olha só que paizão você tem!*

Para finalizar a publicidade, uma voz de mulher diz no vídeo:

**Voz de uma mulher:** *Dia dos Pais Bonitões XX. Dê um presente lindo como ele (as enfermeiras suspiraram admiradas com os pais). Seu pai tem um estilo. A XX tem todos!*

Essa publicidade<sup>3</sup> foi usada como material do curso de PLE, no primeiro semestre de 2010. A entrevista com o aluno foi realizada no segundo semestre de 2011 para fins acadêmicos. Embora tenha passado algum tempo, o professor manteve contato com o aluno, o que possibilitou que ele aceitasse colaborar na pesquisa.

O aluno entrevistado é estudante de doutorado, da área de química e pertence à religião islâmica. Após contato por e-mail, o aluno concordou em conceder uma entrevista para coleta de dados para pesquisa, sendo informado que o foco do estudo se relacionava ao ensino de português para estrangeiros. O foco específico da investigação foi informado no momento da concretização da coleta de dados. A entrevista seguiu desse modo:

**Professor:** (...) a gente selecionou você, porque você foi o único aluno que falou uma coisa interessante que nenhum aluno tinha falado.

**Aluno:** (sorriu).

**Professor:** Eu não vou falar ainda pra não te induzir, não te influenciar, eu vou passar a publicidade de novo, porque foi com essa publicidade. Aí você assistiu, eu lembro que você pediu pra assistir, assistiu de novo, na terceira vez que você assistiu, você fez um comentário. E esse comentário foi muito rico pra gente, porque nunca ninguém tinha pensado nisso, (...).

**Aluno:** Eu espero que lembro disso (risos)

<sup>3</sup> Por motivos de direitos autorais, não usamos imagens dessa publicidade. No entanto, indicamos, a seguir, o link atual para acesso ao vídeo, na internet: <https://www.youtube.com/watch?v=nqNeDyYtg2A>.

Por meio dessa transcrição, podemos evidenciar que, a pedido do aluno, a professora passou a publicidade mais duas vezes, na aula do curso de 2010. Esse acontecimento instigou a professora, naquele momento, pois foi possível perceber que algo na publicidade “incomodava” o aluno paquistanês. Outros alunos, presentes na sala de aula, não reagiram dessa mesma forma.

Mesmo não revelando a publicidade, o aluno, depois de um ano, começou a falar algumas frases referentes à publicidade:

**Professor:** *Então, vamos ver se você lembra do que aconteceu (...)*

**Aluno:** *Espera, eu não vou lembrar assim direto ...* (o aluno fica em silêncio tentando lembrar e, logo em seguida, diz uma frase da publicidade) *“Não chora, você tem um filho, um pai bonito com você”, ela fala.*

**Professor:** *É!!! É essa publicidade!!!*

**Aluno:** *Sim ...*

**Professor:** *Mas eu vou passar de novo ...*

**Aluno:** *Eu estou lembrando algumas partes pra entender melhor. “Que fofo”.*

**Professor:** *Que fofo, isso ...*

**Aluno:** *Mas ... a gente pensou que tava falando de bebê, mas eles tão falando de pai dele ...*

**Professor:** *Isso ...*

**Aluno:** *E todo mundo olha pra pai ham ... e pai tem olho azul ...*

A título de esclarecimento, essa publicidade não foi o único material selecionado para o curso de PLE. Outros vídeos foram usados ao longo do curso. Devido à reação do participante, durante a entrevista, podemos evidenciar que a publicidade “marcou” esse aluno, pois, mesmo decorrido um ano, ele ainda se lembrava de algumas frases.

Depois que o aluno se lembrou da publicidade, ele assistiu novamente o vídeo no computador da sala em que a entrevista estava sendo realizada. Foi possível inferir que a reação dele, no momento da entrevista, foi completamente diferente da primeira vez. Levamos em consideração que a situação era outra: em 2010, na primeira vez em que assistiu ao vídeo, ele completava apenas dois meses no Brasil; em 2011, já conhecia um pouco mais os costumes e a cultura do país e, talvez, por essa razão, não tenha ocorrido o “estranhamento” esperado.

Quando o aluno solicitou a repetição da publicidade, durante o curso no qual frequentava em 2010, a professora inferiu (naquele momento) que era por dificuldade na compreensão oral. No entanto, na terceira vez em que o aluno assistiu à publicidade, a professora percebeu que algo além da

dificuldade de vocabulário estava ocorrendo. A cena específica que instigou o aluno foi o momento em que a enfermeira 1 segura um dos bebês e diz: *Não chora, olha só que paizão você tem!* Embora o aluno não tenha se lembrado de imediato do que lhe havia “incomodado”, ele disse:

**Aluno:** *eu acho que eu falei que você não pode olhar no marido de outras...*

**Professor:** *Isso!!! ... Foi isso que você falou na primeira vez que viu a publicidade, porque pra você foi um choque. Dá até pra ver também, analisar essa parte. Porque quando você chegou aqui, fazia dois meses, você falou...*

**Aluno:** *Sim*

**Professor:** *Aí, foi pra aula de português, aí quando você assistiu essa publicidade, você ficou ... a sua reação ... a gente que tava dando aula ... foi de choque ... Mas como ela, você falou pra mim, ele é casado ... o pai é casado ...*

**Aluno:** *Sim, porque tem nenê ...*

O “estranhamento” do aluno, causado pela cena da enfermeira 1, foi o fato de uma mulher olhar e elogiar o marido de alguém. A solicitação de repetição dessa publicidade, feita pelo aluno, em 2010, corrobora o “estranhamento” manifestado por ele. Era como se ele quisesse ter “certeza” daquilo que estava vendo.

Essa mesma publicidade foi apresentada para os graduandos da disciplina optativa de PLE e a reação foi completamente diferente. Para esse grupo de professores em formação, a publicidade é divertida, engraçada. Quando perguntamos se encontraram algo “estranho”, ninguém comentou sobre o olhar da enfermeira para o pai daquele bebê. No entanto, outros comentários surgiram, tais como: por que havia só pais representados por homens brancos, por que não havia um pai negro ou oriental.

A partir desses dois contextos, podemos inferir que o olhar do outro sobre nós pode revelar algo que não podemos perceber, por estarmos submersos em nossa cultura. É como se, por um instante, emergíssemos para a superfície do mar, de onde vivemos, e o avistássemos sob uma perspectiva não experimentada antes. Estando nessas águas, identificamos o que nos circunda, o que produz uma sensação de conforto sobre o que é conhecido. No entanto, do lado de fora dessas águas, as perspectivas se transformam, pois, o deslocamento de lugares (da perspectiva interna de nossa cultura para “fora”) pode causar estranhamento sobre algo que nos é familiar.

Essa manifestação de estranhamento sobre a própria cultura só pode ocorrer quando “provocado”, assim como apontou Da Matta (1986) com

relação ao Brasil com “B” maiúsculo. Nesse sentido, reconhecemos que o comentário do aluno provocou uma manifestação do Brasil com “B” maiúsculo, o que não teria se revelado sem o olhar desse outro que permitiu a saída do professor do seu lugar “comum”. Há um duplo estranhamento: do aluno estrangeiro sobre a cultura-alvo e de nós sobre a nossa cultura. Os professores em formação mergulhados nessa mesma “água”, pertencentes ao mesmo lugar, não apresentaram nenhum questionamento que se assemelhasse à reação/posição do aluno paquistanês. A reação dos professores em formação, quando tomaram ciência do comentário desse aluno, foi de grande surpresa e de riso. Um riso descontraído sobre algo que está à nossa frente, mas que não percebemos até que um outro sujeito “provoque” a sua manifestação. No contexto de ensino de línguas, precisamente de PLE, esse acontecimento enriquece significativamente nosso dizer e fazer pedagógico, pois nos permite (re)pensar a língua-cultura que ensinamos como idioma estrangeiro.

Ao refletirmos sobre esse *padrão* somente nosso, apontado por Da Matta (1986), inferimos que essa “linha” tênue, flexível, que nos identifica, nos orienta, nos capacita a nos reconhecermos como brasileiros e não, por exemplo, como norte-americanos, seja talvez o que denominamos cultura. Como já mencionado, Da Matta (1986, p. 15) define cultura como palavra que *exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas*. O *jeito/modo/estilo* de fazermos as coisas pode explicar o fato dos brasileiros assistirem à publicidade da referida loja sem juízo de valor, ou dizendo de outra forma, sob uma perspectiva legitimada pela sociedade de inserção.

Inferimos que *um padrão de significados incorporados nas formas simbólicas* (Geertz, 1973) pode ser evidenciado nessa publicidade utilizada em sala de aula, assim como em qualquer outra produção cultural. Os gestos, os olhares das enfermeiras para os pais, os comentários, os pais tirando fotos são manifestações carregadas de significados que são compartilhados por sujeitos pertencentes à mesma cultura.

O “estranhamento” do aluno entrevistado provém dos valores identitários, sociais e culturais de seu país. Para além do “certo” e do “errado”, essa diferença de perspectivas só foi possível ser evidenciada na/pela interação *eu-outro*. De acordo com os estudos bakhtinianos, é por meio da interação que construímos significados. Os sujeitos são seres incompletos que buscam completude em outro(s) sujeito(s). Essa completude impossível de ser alcançada movimenta nossa busca por conhecimento/compreensão acerca de nós mesmos e do mundo, e pela construção de significados.

A partir da interação construída, por meio dessa publicidade, podemos evidenciar que olhar do outro sobre nós nos ajuda a compreender nossa identidade. O *excedente de visão* revela *uma experiência de mim que eu próprio não tenho*, sendo possível somente por meio da interação (Geraldi, 2010). Para o contexto

de ensino de línguas, criar oportunidades para que o aluno possa exprimir suas opiniões, a partir de amostras reais de uso da língua, pode ajudar na construção de conhecimento e, consequentemente, ser significativo tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido, a aula construída está/estaré fundamentada em pressupostos da abordagem comunicativa. Sob esse aporte, o professor cria tarefas relevantes para que o aluno experience a língua-alvo a partir de temas significativos relacionados ao seu contexto (Almeida Filho, 2005).

Depois que o aluno se lembrou do que lhe havia “incomodado” na publicidade, a entrevista prosseguiu da seguinte forma:

**Professora:** *Quando você olha essa publicidade, que você assistiu, o que você pensa?*

**Aluno:** *Agora?*

**Professora:** *É. Agora.*

**Aluno:** *Eu acho que ... o publicidade brasileira de uma indústria mas ... eu acho que eles não atrai, atração por causa de indústria, eles não dão importância para o dia dos pais. O problema, assim, dia dos pais é uma dia que você tem que respeitar os pais, assim, como o estado dele, e cê tem que fazer assim que o mãe tem que pegar alguma coisa para o pai ... No lugar de enfermeira tem que ter esposa dele, entendeu? Essa coisa é muito importante porque é um dia que você dá muito respeito para o pai (...) Mas aqui não tem nada assim. (...) Tem outras maneiras de vender ou atrair pessoas para comprar produtos dele, mas não é assim desta maneira ...*

**Professora:** *Não dessa maneira ...*

**Aluno:** *Sim, porque não é dia do pai, é dia de ... compra. Isso é contra dia do pai ...*

*(...)*

**Aluno:** *(...) você tem que mostrar uma coisa que é dita nosso sentimento por um pai ham, não assim, enfermeira olhando pro pai ... não tem nada nada com dia dos pais ...*

**Professora:** *É porque lá é dia dos pais boni bonitões ...*

**Aluno:** *não, mas o que você vai fazer com quem não é bonito, não são bonito, são pais?*

**Professora:** *exatamente. É outra questão, então, e o pai que não é bonito?*

**Aluno:** *então, ele não é pai?*

**Professora:** *Fica fora? (...)*

**Aluno:** *Dia dos pais tem que ser geral, cara, não só... quem não tem olhos azul? Perdeu todo...*

O aluno demonstra posicionamento crítico em relação à “homenagem” feita pela loja para o dia dos pais. Segundo o participante, não é dessa forma que homenageamos os pais. Para ele, o dia dos pais tem de estar a família presente e, no lugar da enfermeira, a esposa ao lado. Segundo o aluno, o interesse dessa publicidade é apenas vender, além de ser excludente: *mas o que você vai fazer com quem não é bonito, não são bonito, são pais? Dia dos pais tem que ser geral, cara, não só... quem não tem olhos azul? Perdeu todo...* A partir dessa discussão, podemos pensar sobre diferentes conceitos de pai, mãe, de família para a cultura desse aluno. O *excedente de visão* dele sobre a nossa cultura nos faz (re)pensarmos também sobre qual é o nosso conceito de pai ou de família, sobre nossos valores, costumes, identidade, entre outros.

Como já mencionado, para Bakhtin & Volochinov (2006), *a consciência só se torna consciência* durante *o processo de interação social*. Nessa perspectiva, podemos inferir que nossa consciência sobre a questão do olhar da enfermeira para o pai, apontado pelo aluno estrangeiro durante a aula de PLE, só se tornou consciência nessa relação eu-outro. O (re)conhecimento de algo, que nos é tão comum, através do olhar de outro sujeito pode provocar “estranhamento”: como se olhássemos pela primeira vez para algo que está frequentemente ao nosso redor. Nesse sentido, reconhecemos que a cada encontro os sujeitos estarão em contínua (trans)formação.

## 5 – CONCLUSÃO

No contexto de ensino e aprendizagem de PLE, estamos continuamente em processo de (re)descoberta de aspectos de nossa língua-cultura. Muitas vezes, somos questionados pelo nosso *estilo, modo e jeito, de fazer coisas*, por exemplo: por que gesticulamos tanto com as mãos quando conversamos; por que não conseguimos conversar sem tocar na pessoa; por que falamos “tudo bem” para as mais diversas situações; por que usamos tanto o diminutivo nas palavras como cafazinho, cervejinha; por que esperamos que o outro ofereça algo mais de uma vez para depois aceitar? Essas questões entre tantas podem ser evidenciadas quando o outro sujeito nos vê de outro lugar. Essa (re)descoberta só é possível por meio da interação entre sujeitos, sejam de mesma cultura ou de culturas diferentes.

Consideramos relevante, ainda, ressaltar que não compreendemos língua e cultura como formas absolutas de representatividade: na língua há línguas e na cultura há culturas. Cada um desses termos abarca um emaranhado de fios ideológicos, identitários, geográficos, entre outros que constituem a identidade do sujeito. Nesse sentido, reconhecemos que a situação descrita neste artigo pode não acontecer com todos os brasileiros ou paquistaneses. Entretanto, mesmo não abarcando dimensão que permita generalização,

o encontro desses dois sujeitos, em determinado contexto, produziu significados relevantes para refletirmos sobre questões de nossa cultura no ensino e aprendizagem de PLE.

A seleção da publicidade da loja de roupas evidenciou o quanto importante é o uso de materiais autênticos na sala de aula de PLE. De modo significativo, o aluno teve a oportunidade de discutir questões sobre o dia dos pais no Brasil e na cultura dele e apreender aspectos da língua-cultura de nosso país.

Nesse encontro em sala de aula, houve *desencontros* que foram relevantes tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse processo de interação, ambos apreenderam um sobre o outro. Segundo os pressupostos bakhtinianos, foi possível evidenciar que houve produção de significados na interação entre os sujeitos. O olhar do aluno estrangeiro, o *excedente de visão*, colaborou para reflexão de nossa identidade, nos instigando a (re)pensar sobre como somos e como os outros podem nos ver. Retomando Dornbusch (1998:15), é *apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais completa e profundamente*.

Conscientes de que o estudo sobre cultura é vasto na literatura, esperamos, entretanto, que esta discussão possa contribuir para ampliar reflexões sobre língua-cultura no ensino e aprendizagem de (P)LE e para instigar professores a (re)pensarem na intrigante e inquietante pergunta de Da Matta (1986): *O que faz Brasil, Brasil?*, que pode ser transposta para contextos de outros países e, portanto, para professores de línguas de outras nacionalidades e suas respectivas línguas-culturas.

### Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P. (s.d.). Destaque do Consiple deste ano é para novas especialidades do PLE (Artigo de capa). Acedido de <http://www.sala.org.br>
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes Editores.
- Bakhtin, M., & Volochinov (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec. 12.<sup>a</sup> ed.
- Damatta, R. (1986). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Dornbusch, C. (1998). O olhar estrangeiro. In *Pandaemonium Germanicum*, n.<sup>o</sup> 2 (pp. 13-21).
- Geraldi, J. W. (2010). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Ianuskiewitz, A. D. (2009). *Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública*. São Carlos: UFSCar. Dissertação de mestrado.

Kramsch, C. (2009). O componente cultural na Lingüística Aplicada. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. In *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.º 15. São Paulo: APLIESP.

Moita Lopes, L. P. (1996). Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

Novelli, P. G. (1997). A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.º 1.

Thompson, J. B. (2002). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Editora Vozes. 6.<sup>a</sup> edição.

Trivinos, A. N. S. (1990). Pesquisa Qualitativa. In *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

# ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA GRAMÁTICA COGNITIVA EN EL AULA DE ELE

## ABSTRACT

During the 80's, thanks to the work of Langacker y Lakoff, we began to face the difference between cognitive as opposed to generative grammar, which saw language as autonomous and independent from other cognitive functions, focusing on syntax (observation, collection of rules and systematization for a correct construction of a language structure). Cognitive Grammar (CG), in turn, states that the language procedure is no different from other cognitive functions within the human mind, as the primordial function of a language is to communicate meanings, transmitted in a linguistic way. The aim of this article is to cover some of the basic principles of CG, and illustrate them with practical examples in the teaching of Spanish as a Foreign Language or other foreign languages.

*Keywords:* grammar, cognitivism, SFL, form, meaning, principles

## RESUMEN

En los años 80, gracias a los trabajos de Langacker y Lakoff, comenzó el despegue de la gramática cognitiva (GC) en oposición a la gramática generativa, que concebía el lenguaje como un ente autónomo e independiente de otras funciones cognitivas, justificado a través de la sintaxis (observación, recogida y sistematización de reglas para la correcta formación de estructuras en una lengua). La GC considera, en cambio, que el procesamiento del lenguaje no se diferencia de las restantes funciones cognitivas que tienen lugar en la mente humana, por lo que la función primordial de la lengua es comunicar significados, transmitidos por medio de formas lingüísticas. El objetivo de este capítulo es dar a conocer algunos de los

principios básicos de la GC, ilustrándolos con ejemplos prácticos de aplicación a la enseñanza de ELE u otras lenguas extranjeras.

*Palabras clave:* gramática, cognitivismo, ELE, forma, significado, principios

## 1 – INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la instrucción grammatical siempre se ha considerado «la manzana de la discordia» o, cuando menos, un punto caliente que ha generado y sigue generando multitud de debates: ¿se debe o no enseñar gramática de forma explícita en las clases? En caso de que la respuesta sea negativa, ¿por qué no? ¿Es realmente posible adquirir una lengua extranjera a través del aprendizaje formal renunciando a la transmisión de contenidos gramaticales?

Si la respuesta a la primera pregunta es afirmativa, surgen nuevos interrogantes: ¿cuánta gramática hay que enseñar?, ¿cómo debemos hacerlo?, ¿qué momento de la clase es el idóneo para introducir los contenidos gramaticales?, ¿cuánto tiempo debemos dedicarles por clase?, ¿existe una receta mágica para enseñar gramática? o ¿existe una relación directa entre la teoría grammatical y el uso de la gramática? Se trata de cuestiones que, sin duda, todos los profesores nos hemos planteado en algún momento de nuestra andadura profesional.

Lo cierto es que en poco más de cien años se ha pasado prácticamente de un extremo a otro en lo que concierne a la enseñanza de la gramática y a su papel en clase. Atendiendo a los usos tradicionales de esta disciplina, VanPatten & Lee (2003, citados por Llopis, 2012, p. 22), la describen como fundamentalmente mecánica y centrada en la utilización de formas gramaticales para producir enunciados lingüísticamente correctos.

En términos históricos, se puede afirmar que la gramática ha ido perdiendo relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, siempre en aras de la búsqueda de un método ideal que facilite la adquisición de la lengua a la que el aprendiente se enfrenta. Con todo, hoy en día son muchas las voces que reivindican de nuevo la centralidad de los contenidos gramaticales y la pertinencia de incluirlos en cualquier programación lingüística que se precie.

En cualquier caso, teniendo en cuenta que no existe una verdad absoluta respecto a esta cuestión ni ningún tipo de fórmula milagrosa que, como docentes de lenguas extranjeras, nos garantice el éxito a la hora de enfrentarnos al componente grammatical y a su enseñanza, la clave reside en comprender y asimilar que existen tantas respuestas válidas como situaciones de enseñanza-aprendizaje se nos puedan plantear en el aula.

## 2 – LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Corría el siglo XIX cuando comenzó a desarrollarse el que se puede considerar el primer método de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras modernas: el método de gramática y traducción que, como su propio nombre indica, otorgaba a la gramática un papel primordial. Este enfoque, heredado de los procedimientos de enseñanza de las denominadas «lenguas muertas», se utilizó sobre todo para el aprendizaje del inglés y del francés<sup>1</sup> e imperó en la enseñanza de idiomas hasta mediados del siglo XX.<sup>2</sup>

Como apunta Melero (2000, p. 26), «la enseñanza, según este método, se enfoca a la aplicación de reglas gramaticales para la traducción de una lengua a otra, y al aprendizaje de palabras como elementos aislados». La lengua oral se supedita totalmente a la lengua escrita, puesto que los únicos materiales utilizados en el aula son el manual (que contiene fundamentalmente textos literarios) y el diccionario.

Teniendo en cuenta que la enseñanza, de acuerdo con este método, asienta exclusivamente en el conocimiento de las reglas gramaticales y sus excepciones, hablar con fluencia la lengua no era un requisito para poder enseñarla, es decir, el foco del aprendizaje no estaba en la comunicación: uno podía dominar a la perfección el sistema gramatical del español, por ejemplo y, sin embargo, no poder construir enunciados simples, lingüística y pragmáticamente coherentes, en la lengua de Cervantes. Esta aparente contradicción fue lo que determinó, en última instancia, el fracaso de este método y la necesidad de superarlo.

Así, a partir de mediados del siglo XX surgieron nuevos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron su época de esplendor hasta ser sustituidos por otros planteamientos más modernos y, en teoría, más eficaces. Cada uno de estos métodos se posicionaba de manera diferente respecto a la instrucción gramatical.

En ese sentido, tanto el método directo (también conocido como método Berlitz) como el audiolingual daban especial destaque a la enseñanza de la oralidad en detrimento de la lengua escrita en general y de la gramática

<sup>1</sup> Pese a que durante este período la enseñanza del español como lengua extranjera todavía no era muy demandada, en los años 50 se publicaron en España dos manuales de ELE basados en el método de gramática y traducción que cosecharon un gran éxito: el primero, *Español para extranjeros*, fue publicado en 1949 por Martín Alonso, en la editorial madrileña Aguilar; y el segundo, *Curso breve de español para extranjeros*, de Francisco de Borja Moll, fue editado en 1954 por Estudio General Luliano.

<sup>2</sup> Varios expertos coinciden en señalar que la enseñanza de lenguas extranjeras solo nació como disciplina después de la II Segunda Guerra Mundial, en virtud de las necesidades de comunicación en otros idiomas experimentadas durante dicho conflicto bélico.

en particular. Ambos defendían, además, que los contenidos se impartiesen exclusivamente en la lengua extranjera objeto de aprendizaje.

Los contenidos gramaticales quedaban fuera del aula, de modo que los estudiantes debían inferir las normas y las excepciones lingüísticas de forma mecánica a partir de los ejemplos que les eran proporcionados por los profesores o que extraían de los diálogos presentados en los libros de texto.

La traducción se desaconsejaba con vehemencia, puesto que los creadores de estos métodos consideraban que las dificultades que experimentaban los aprendientes en la adquisición de la lengua meta se debían a la continua interferencia de sus correspondientes lenguas maternas.

Por consiguiente, el objetivo primordial de estos dos enfoques, que pretendían colmar las lagunas del método de gramática y traducción, era que los estudiantes adquirieran la lengua extranjera de forma natural, tal y como habían aprendido su lengua materna. Debido fundamentalmente al error de planteamiento de su principio básico (más tarde se demostró que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera nada tiene que ver con el de la lengua materna), pero también a sus inconsistencias y a los malos resultados obtenidos, estos dos enfoques recibieron muchas críticas, por lo que advino de nuevo la necesidad de pensar en un método alternativo.

A mediados de los años 60 el lenguaje empezó a concebirse no como la suma de una serie de enunciados sueltos, desordenados o descontextualizados, sino como una actividad mental. Partiendo de esta concepción revolucionaria, hubo varios lingüistas que rechazaron la teoría estructuralista sobre la que hasta entonces había asentado el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y empezaron a considerar que la clave del éxito residía en la capacidad de comunicación de los aprendientes.

Estas nuevas aportaciones teóricas surgieron más o menos en simultáneo desde diversos ámbitos científicos, además de la lingüística, como, por ejemplo, la antropología, la sociolingüística o la filosofía del lenguaje.

En este contexto se ubica el modelo de gramática generativa-transformacional de Chomsky, que abogaba por la segmentación entre la «competencia lingüística»<sup>3</sup> y la «actuación», es decir, el uso individual de la lengua en situaciones específicas de comunicación. Según este lingüista, «las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no pueden explicar las características fundamentales de la lengua, y, mucho menos, el aspecto creativo de su uso» (Melero, 2000, p. 81).

<sup>3</sup> Este concepto fue propuesto por N. Chomsky en 1957 en su obra *Estructuras sintácticas*. El objeto fundamental de la competencia lingüística es el de tornar explícito el conocimiento implícito de la lengua que, de acuerdo con este lingüista, poseen todos los hablantes.

El concepto de «competencia lingüística» fue ampliado unos años más tarde por Hymes, puesto que el término acuñado por Chomsky obviaba la función social de la lengua. Surgió así la noción de «competencia comunicativa»<sup>4</sup> que se puede considerar el punto de partida de la enseñanza comunicativa de la lengua. Por la revolución que supuso, el enfoque comunicativo es el que ha prevalecido en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los años setenta del siglo XX y ha sido ampliado y revisado en varias ocasiones, dando lugar a enfoques subsidiarios como el nocio-funcional o la enseñanza comunicativa por tareas.

Una de las principales críticas que se le ha hecho al enfoque comunicativo es que sacrifica la enseñanza de la gramática y, más concretamente, la corrección gramatical, en beneficio de la eficacia comunicativa, puesto que, de acuerdo con este planteamiento teórico, la gramática debe estar siempre al servicio de la comunicación y, en ese sentido, debe ser adquirida inductivamente por los aprendientes. De este modo, en los albores de la enseñanza comunicativa de la lengua, la gramática casi no tenía cabida en los programas lectivos ni en los manuales y, si se enseñaba, era, como apunta Reyes Llopis (2012, p. 22), «de forma casi clandestina», como si la transmisión explícita de contenidos gramaticales supusiera una traición de los docentes al propio enfoque y a sus presupuestos metodológicos.

Pese a que en la actualidad se está replanteando el papel de la gramática en el aula de lenguas extranjeras y los teóricos están tratando de armonizar la perspectiva gramatical con el enfoque comunicativo, la lingüística cognitiva, y en su seno, la gramática cognitiva, de la que nos ocuparemos a continuación, emergieron precisamente como una crítica más al generativismo, pues el modelo chomskiano, si bien, por un lado, como ya hemos señalado, considera que el lenguaje es una actividad mental, por el otro, defiende que se trata de un proceso cognitivo diferente de los restantes que se realizan en la mente humana, algo con lo que la lingüística cognitiva no está de acuerdo:

[...] los modelos generativistas tradicionales concebían el lenguaje como ente autónomo de procesamiento desde el punto de vista conceptual (donde se observaban, recogían y sistematizaban reglas para la correcta formación de estructuras en una lengua), la LC [Lingüística Cognitiva] manifiesta que el procesamiento del lenguaje no se diferencia del resto de procesos cognitivos que tienen lugar en la mente humana (Llopis, 2012, 81).

<sup>4</sup> La competencia comunicativa se puede definir como «la capacidad de alcance más amplio que permite a un hablante comportarse comunicativamente de forma adecuada, para lo cual no debe poseer únicamente un dominio sobre las reglas gramaticales de buena formación de oraciones sino también sobre las reglas que determinan el uso de la lengua en la producción de enunciados adecuados en el contexto discursivo» (Instituto Cervantes, 2008, p. 95)

Así pues, mientras el generativismo gira fundamentalmente en torno al concepto de «competencia», esto es, a las nociones de «hablante ideal» y «conocimiento implícito de la lengua», el cognitivismo reivindica la centralidad del concepto de «actuación» como la verdadera función del lenguaje: la de facilitar la comunicación entre los seres humanos<sup>5</sup>.

### 3 – LA GRAMÁTICA COGNITIVA: EL SIGNIFICADO ES LA CLAVE

Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, el principal problema con el que se depara hoy en día la instrucción gramatical es el hecho de que, a pesar de los avances metodológicos, muchos profesores de lenguas extranjeras siguen considerando que la gramática es la suma de una serie de formas desvinculadas entre sí que se pueden usar en infinidad de contextos, dado que se conciben como unidades formales aisladas de su significado:



Figura 1. Concepción tradicional de la gramática  
Elaboración propia

Figura 1. Concepción tradicional de la gramática  
Elaboración propia

Por su parte, la gramática cognitiva como disciplina de investigación es, según Cifuentes Honrubia (1994, p. 7) «una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del lenguaje» y, en virtud de ello, se basa en unidad intrínseca que se establece entre forma y significado. Los especialistas en gramática cognitiva entienden, pues, que el principal cometido de la lengua es comunicar significados y que estos se transmiten por medio de formas lingüísticas.

Así, Ruiz Campillo, uno de los grandes especialistas españoles en gramática cognitiva, defiende que esta disciplina es «una reivindicación de la indisolubilidad de *forma* y *significado*<sup>6</sup>: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, no es el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables» (Ruiz

<sup>5</sup> De lo expuesto hasta aquí se infiere que, en cuanto a la función última del lenguaje, la concepción cognitivista no difiere sustancialmente de la noción de competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972).

<sup>6</sup> La cursiva es del autor.

Campillo, 2007, p. 1). En la siguiente figura se representa la unidad simbólica a la que hace referencia el autor en la cita anterior. Dicha representación es el signo mínimo sobre el que opera la gramática cognitiva:



Figura 2. Relación simbólica de equilibrio entre forma y significado  
Ruiz Campillo (2008)

Llopis (2012) amplía la definición anteriormente reseñada y añade algunas características más a la gramática cognitiva que nos ayudan a entender mejor su propósito y alcance: se trata de una disciplina metodológica, lo que quiere decir que persigue unos fundamentos cognitivos comunes en el uso de la lengua; al ser una gramática basada en el uso del lenguaje, no se aplica una taxonomía estricta de sus casos, es decir, no basa su metodología en combinatoria morfosintáctica de formas que son independientes del significado (y que, por consiguiente, son invariables), sino que tiene en cuenta la intención comunicativa del lenguaje y organiza sus principios en torno a la construcción de significados a través de las formas; y, por último, la gramática cognitiva tiene muy en cuenta el carácter simbólico del lenguaje, que fue puesto de manifiesto por Langacker (2008), uno de los pioneros en lingüística cognitiva, si bien el concepto original se debe a Saussure, quien, a comienzos del siglo XX ya definía el «signo lingüístico» como la simbiosis de un concepto y una imagen acústica.<sup>7</sup>

#### 4 – PRINCIPIOS BÁSICOS DE GRAMÁTICA COGNITIVA

Ruiz Campillo (2007) nos advierte que, por ahora, la gramática cognitiva no se puede considerar una disciplina afianzada y homogénea, debido sobre todo a su naturaleza no taxonómica. Por consiguiente, esta área de conocimiento está constituida tan solo por una serie de pautas o principios generales (relacionados entre sí) alrededor de los cuales se articula. En ese sentido, en las siguientes páginas abordaremos algunos de los fundamentos

<sup>7</sup> Esta definición fue propuesta por Ferdinand de Saussure en su imprescindible *Curso de lingüística general*, publicado por primera vez en 1916.

básicos de esta innovadora perspectiva gramatical y los ilustraremos con ejemplos prácticos de aplicación al aula de lenguas extranjeras, con el objeto de facilitar su asimilación.

#### 4.1 – El lenguaje es espacio

Este principio encierra en sí una idea revolucionaria, ya que, como sabemos, hoy en día el tiempo es el paradigma central en las consideraciones gramaticales, tanto en lengua materna, como en lengua extranjera.<sup>8</sup> Sin embargo, lo cierto es que, de niños, antes de empezar a hablar ya dominamos el espacio, mientras que para dominar el concepto de tiempo tienen que pasar meses o años: ningún bebé entiende lo que significa «ayer» o «dentro de dos semanas», pero todos pueden identificar lo que está «arriba» o «abajo», «cerca» o «lejos» de su alcance y, consecuentemente, «comunicar» (mediante chillidos, balbuceos, llanto, etc.) para obtenerlo, si les interesa. Esto quiere decir que todos controlamos el espacio antes de que la lengua empiece a adquirir forma en nuestros cerebros, y este hecho va a ser determinante: en la lengua que codificamos día a día recurrimos muchas veces al espacio para transmitir significados o ideas. Fijémonos en los siguientes ejemplos:

*Mis primos y yo tenemos una relación muy cercana.*

*No entiendo por qué estás tan distante conmigo, no te he hecho nada.*

*Tras perder el trabajo, se vino abajo definitivamente.*

*Confíe en ti y me demostraste que no estabas a la altura.*

Ruiz Campillo (2014) va incluso más allá al considerar que todo el sistema verbal del español se puede explicar a partir de la perspectiva espacial, como podemos observar en el siguiente vídeo:

Mapa operativo del sistema verbal del español

Dicho razonamiento nos conduce a la **teoría de la declaración**, una de las aportaciones fundamentales de este autor a los presupuestos teóricos de la gramática cognitiva.

#### 4.2 – La teoría de la declaración

La teoría de la declaración está relacionada con el uso correcto de los modos verbales indicativo y subjuntivo (uno de los principales escollos a los que se enfrentan los estudiantes extranjeros de ELE en su proceso de aprendizaje

---

<sup>8</sup> Pensemos, si no, en la cantidad de páginas que las gramáticas impresas destinan a la explicación de los tiempos verbales, o en la cantidad de horas que empleamos en nuestras clases para el mismo efecto.

de la lengua meta) y se organiza a partir de dos principios que Ruiz Campillo denomina «leyes» y que se representan a continuación:

El indicativo representa una **declaración** del hecho que marca.  
El subjuntivo representa una **no-declaración** del hecho que marca.

Figura 3. Ley de significado para la selección modal  
Ruiz Campillo (2006)

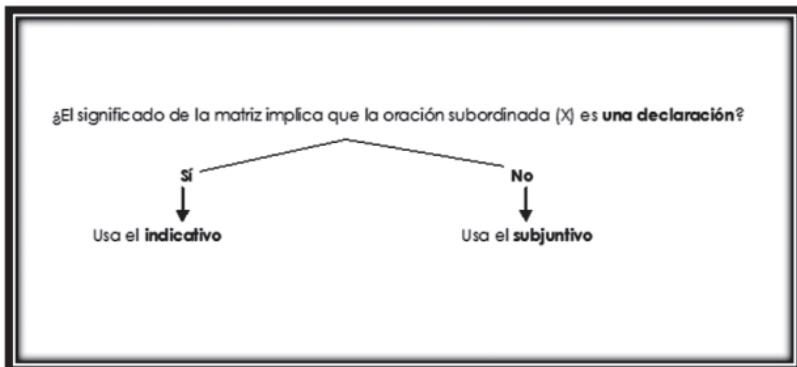


Figura 4. Ley de uso para la selección modal  
Ruiz Campillo (2006)

Según esta teoría, una declaración es la expresión de lo que un individuo, desde su punto de vista personal, considera como cierto. En ese orden de ideas, el hablante, al afirmar, transmite también su actitud de certeza sobre lo dicho. En cambio, una no-declaración se puede definir como la abstención, por parte del hablante, de afirmar, dar por cierto o implicarse directamente en el hecho del que habla, sin tener que privarse, por ello, de insertarlo en su discurso. Luego, en virtud de esta teoría, el hablante usa el indicativo para declarar un hecho y utiliza el subjuntivo para evitar declarar un hecho:

***Creo que esta semana nevará.*** → el hablante utiliza el modo indicativo en la proposición subordinada porque está declarando algo sobre lo que está convencido.

***Dudo de que pueda ayudarte.*** → el hablante utiliza el modo subjuntivo en la proposición subordinada para evitar declarar la posibilidad de su ayuda.

Pese a lo innovador de su planteamiento, la teoría de la declaración ha recibido y sigue recibiendo muchas críticas porque, si bien auxilia, efectivamente, en la selección del modo verbal de las proposiciones subordinadas

sustantivas y adjetivas o de relativo, no alcanza a explicar la elección del modo verbal en todas las proposiciones subordinadas adverbiales:

*Aunque seas mi hermano, eso no te lo perdonó.* → el hablante ha seleccionado el modo subjuntivo en la proposición subordinada concesiva y, sin embargo, no podemos considerar que esté evitando declarar que el interlocutor es su hermano, pues la condición del vínculo familiar que existe entre ambos no es algo que dependa de la actitud del hablante.

#### 4.3 – La conceptualización

Este principio se basa en el planteamiento de que todas las categorías gramaticales del repertorio de una lengua tienen significado, incluso las palabras funcionales o atemáticas (preposiciones, conjunciones, interjecciones), dado que, como ya hemos mencionado, el cometido primordial del lenguaje es comunicar.

Conceptualizar consiste en procesar el significado, o, dicho por otras palabras, consiste en atribuir significado a todo lo que captamos a nuestro alrededor (lo que vemos, escuchamos, leemos, etc.). En este proceso, el hablante es el **conceptualizador**, esto es, es quien selecciona unas formas lingüísticas concretas que le ayudan a transmitir unos significados específicos, en función de su intención comunicativa (de los usos de la lengua) y de sus impresiones. El hablante es, en definitiva, el creador de una lengua que representa su visión del mundo y la de su comunidad lingüística. Por lo tanto, partiendo de esta premisa, es posible establecer una relación circular entre forma, significado y conceptualización, como se representa en la siguiente imagen:



Figura 5. Proceso de conceptualización  
Llopis (2008)

En estrecha relación con lo anteriormente expuesto, otro concepto importante es el de **lenguaje gestáltico**, que se puede definir como la codificación lingüística que lleva a cabo el hablante a partir de sus percepciones. Estas percepciones, de naturaleza altamente corpórea (se procesan desde el indivi-

duo hacia el exterior) facilitan la comunicación, de modo que, como veremos enseguida, existen muchas más similitudes entre las diferentes lenguas de lo que podríamos suponer *a priori*.

#### 4.4 – Las construcciones

Este principio tiene que ver con la estructuración de los enunciados lingüísticos y asienta en dos premisas básicas:

Ni da igual ni da lo mismo.

El orden de los factores sí altera el producto.

La primera premisa se relaciona con el carácter a menudo imperfecto de la sinonimia: todas las palabras poseen matices de significación que no se trasladan de una forma a otra, aunque dichas formas coincidan en su significación básica. Por ejemplo, no existe sinonimia perfecta o absoluta entre los términos «encontrar» y «hallar», que se suelen presentar como intercambiables: ambos vocablos comparten la significación de «dar con algo o alguien», pero «encontrar» implica una búsqueda previa, mientras que «hallar» lleva asociada la idea de «sin querer» o «por casualidad».

En cuanto a la segunda premisa, nos remite a la construcción sintáctica, no pocas veces inconsciente y subjetiva, que el hablante realiza cada vez que formula un mensaje:

*Llegaré a clase media hora más tarde.*

*Llegaré media hora más tarde a clase.*

Desde una perspectiva generativista, la semántica no tiene influencia alguna sobre la sintaxis, por lo que, al no haberse producido un cambio de formas lingüísticas, se infiere que no existen diferencias de significado entre las dos oraciones propuestas. Sin embargo, en términos cognitivos, el cambio del orden de los complementos circunstanciales denota una selección particular que expresa la visión del hablante sobre lo que dice, o, por otras palabras, implica una priorización comunicativa: en la primera oración se resta importancia al hecho de llegar media hora más tarde trasladando esa información al final de la oración; en cambio, en la segunda oración el hablante prioriza esta información, anteponiéndola.

En definitiva, de acuerdo con los planteamientos de la gramática cognitiva, los significados externos a la forma lingüística (de matiz) se pueden expresar y construir de diferentes formas, luego, una misma escena se puede construir de maneras infinitas en función de la visión particular del hablante y de su intención comunicativa.

## 4.5 – La perspectiva

Según Llopis (2015), la perspectiva, una de las reinas de la gramática cognitiva, se combina con otros principios básicos del cognitivismo a los que ya nos hemos referido, como el espacio, la conceptualización o el carácter corpóreo del lenguaje.

Con arreglo a la perspectiva, presentamos lingüísticamente el punto de vista del hablante y su ubicación física respecto a un determinado hecho: en función del espacio físico que ocupan los interlocutores en el acto comunicativo, se obtienen interpretaciones lingüísticas particulares y, por lo tanto, diferentes codificaciones lingüísticas del mismo hecho observado:



Figura 6. Cambios lingüísticos en función de la perspectiva  
Llopis (2015)

A través del ejemplo anterior observamos que la ubicación física del hablante en cada caso implica cambios en la selección de formas verbales: en el primer ejemplo, el individuo se encuentra en la fiesta y codifica la información a partir de su perspectiva, mientras que en el segundo, se sitúa fuera del acontecimiento al cual se refiere en el enunciado y no aporta información sobre su asistencia o ausencia a la fiesta a la cual acudirá Aitana.

Curiosamente, pese a su corporeidad, la noción de perspectiva no se percibe ni se construye igual en todos los idiomas. Veamos los siguientes ejemplos:

Sofía, ¡ven aquí!

Ya voy...

(Sofía indica que se dirige hacia su interlocutora, es decir, prioriza el punto de partida.)

Amelia, come here!

I am coming...

(Amelia, por su parte, en su respuesta indica que va a «venir», es decir, prioriza el punto de llegada.)

#### **4.6 – Las metáforas**

Las metáforas son otro de los conceptos clave de la gramática cognitiva. Nos sirven para expresar ideas o conceptos muy abstractos a través de otros más conocidos o concretos, con el propósito de lograr una comunicación certera y clara. Es decir, las metáforas nos ayudan a expresar lingüísticamente pensamientos. De hecho, están tan profunda e intrínsecamente ligadas al pensamiento y a la subsecuente codificación lingüística que casi no nos damos cuenta de que hablamos metafóricamente casi todo el tiempo:

*He ido escalando posiciones en mi departamento.*

*Eres un blanco fácil para las críticas.*

*La crisis nos ha puesto a todos en la cuerda floja.*

*Ese chaval va cuesta abajo y sin frenos.*

Así pues, en virtud de su incalculable valor lingüístico, la gramática cognitiva defiende que las metáforas deben dejar de restringirse exclusivamente al ámbito de la literatura.

Otra de las grandes ventajas de introducir las metáforas en el aula es que el pensamiento metafórico funciona igual en casi todos los idiomas, de modo que, mediante su utilización, abrimos las compuertas a un torrente de similitudes entre la lengua materna del estudiante y la lengua que aprende, lo que, en última instancia, se traducirá en un incremento de su motivación:

*Ahora mismo estoy ahogada de trabajo.*

*Neste momento estou enterrada em trabalho.*

*I am swamped at work right now.*

En los tres ejemplos anteriores se nos transmite la idea de que el sujeto está de tal modo abrumado por el exceso de trabajo que, metafóricamente, siente que le falta el aire, ya sea por ahogo (español), por estar bajo tierra (portugués), o por estar en medio del fango (inglés).

#### **4.7 – Las construcciones idiomáticas**

Tradicionalmente descartadas del currículo gramatical del español como lengua extranjera, relegadas al aprendizaje del léxico en niveles superiores o a la ocasional recompensa lúdica en estadios iniciales de aprendizaje, las construcciones idiomáticas son un verdadero tesoro lingüístico de imágenes conceptuales y, al igual que las metáforas, cuentan con la ventaja de funcionar de forma muy similar en las diferentes lenguas. En ese sentido, constituyen paradigmas perfectos del carácter de «comunicador universal» del hablante, como se colige de los siguientes ejemplos:

*Ahogarse en un vaso de agua.*  
*Fazer uma tempestade num copo de água.*  
*To make a tempest in a teapot<sup>9</sup>.*  
*Tener pájaros en la cabeza.*  
*Ter macaquinhas no sótão.*  
*To be featherbrained.*

Atendiendo a este último ejemplo, en los tres casos se nos transmite la idea de que el hipotético sujeto es un ser fantasioso, poco realista y dicha idea se representa por medio de la existencia de animales o elementos animales –las «plumas» de la expresión inglesa– en su cerebro, lo que, de alguna manera, interfiere con su juicio o cordura.

## 5 – CONSIDERACIONES FINALES

Todo lo que hemos expuesto en este artículo, que no pretende ser abarcador ni definitivo, nos permite enunciar una serie de consideraciones finales que, por un lado, lo resumen, y, por otro, dejan la puerta abierta a futuros estudios o reflexiones sobre la perspectiva cognitivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en el aula de lenguas extranjeras:

- El enfoque cognitivo no es particularmente novedoso, sino que, más bien, consiste en un reciclaje de conceptos, entre ellos, el de «competencia comunicativa» propuesto por Hymes.
- Como docentes, el planteamiento cognitivista nos obliga a reflexionar sobre la gramática que enseñamos.
- Este enfoque aporta numerosas ventajas al aula de lenguas extranjeras, especialmente las derivadas de las semejanzas existentes entre las diferentes lenguas (pensamiento metafórico y construcciones idiomáticas).
- La gramática cognitiva pone de manifiesto el carácter de «comunicadores universales» de los hablantes.
- Facilita el aprendizaje a través del raciocinio lógico.
- Limita la cantidad de excepciones a la regla que conlleva centrarse exclusivamente en el generativismo.
- Incrementa la motivación de estudiantes y profesores, al prescindir de la memorización de listas de usos y formas.

<sup>9</sup> Nótese el valor sociocultural añadido del vocablo «teapot» (taza de té) utilizado en la construcción idiomática inglesa.

## Referencias bibliográficas

- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera et al. (Eds.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Londres: Routledge.
- Lee, J. F., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Llopis García, R. (2012). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Llopis García, R. (2015). *Curso de gramática cognitiva*, impartido online en [www.formacionele.com](http://www.formacionele.com)
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ruiz Campillo, J. P. (2006). El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. In C. Pastor Villalba (Coord.), *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006* (pp. 284-327). Munich: Instituto Cervantes de Munich. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/04\\_ruiz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf)
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7. Recuperado de <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7. Recuperado de <http://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-%C2%BFinformatividad-o-declaratividad/>
- Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1. Recuperado de <http://www.tandfonline.com>
- Saussure, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid, España: Akal.



## *EVERYONE SPEAKS ENGLISH, DIDN'T YOU KNOW?*

# O ENSINO DO INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE TRANSMONTANO

### **ABSTRACT**

Following the Bologna Declaration (1999) and the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), the teaching of foreign languages in higher education has changed dramatically. Thus, it becomes essential to ascertain the entry level of students and their proficiency in English after the completion of Basic and Secondary Education. This initial assessment will have a bearing on the development of first year classes, as well as on the following, more advanced levels of language. Our experience with language degrees at the School of Education of Bragança has shown us the considerable difficulties students grapple with in order to complete a B2 level and proceed with their learning at C1 and C2 levels. This was our main reason for administering a questionnaire to all first-year students in the academic year of 2015/2016 who were then learning English at our institution. Our aim was to attempt to understand the way students' previous learning experience shaped their performance and motivation for learning English and find out about influential informal learning contexts.

**Keywords:** foreign language learning, Portuguese educational system, students' linguistic biography, language profile, motivation, English learning in Trás-os-Montes

### **RESUMO**

Na senda da Declaração de Bolonha (1999) e do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino superior sofreu profundas alterações, importando averiguar o nível de entrada dos alunos e a sua proficiência na língua inglesa,

após o percurso no Ensino Básico e no Secundário. Esta aferição influencia o desenvolvimento das práticas letivas no primeiro ano, assim como nos níveis mais avançados da língua. A nossa experiência com as licenciaturas de línguas da Escola Superior de Educação de Bragança tem demonstrado as consideráveis dificuldades que os alunos sentem para tentar cumprir um nível B2 no 1.º ano e prosseguir a sua aprendizagem nos níveis C1 e C2 nos anos que se seguem. Esta foi a principal intenção para realizar um questionário a todos os alunos de 1.º ano que estudaram inglês na nossa instituição no ano letivo de 2015/2016. O nosso objetivo centrou-se em tentar compreender a forma como a aprendizagem prévia dos alunos determinou o seu desempenho e a sua motivação para o inglês e conhecer outras aprendizagens informais que os influencia(ra)m.

*Palavras-chave:* aprendizagem de línguas estrangeiras, sistema educativo português, biografia linguística dos alunos, perfil linguístico, motivação, ensino de inglês em Trás-os-Montes

## 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho pretende aferir as experiências, expectativas e atitudes dos alunos de línguas da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) face à língua inglesa. Tal como será explicitado na parte seguinte, no ano letivo 2015/2016, estes alunos frequentavam não só os cursos de línguas (i.e. Línguas Estrangeiras: Inglês & Espanhol – LEIE – e Línguas para Relações Internacionais – LpRI), como também outros planos de estudos em que o inglês surge como unidade curricular (UC) de apoio. A nossa premissa investigativa decorreu do facto de termos verificado, em anos letivos passados, as inúmeras dificuldades que estes alunos revelam na aprendizagem desta língua e que se apresentam como um obstáculo no seu percurso académico e os conduzem à sua retenção. Desta forma, partilhamos da opinião de Cabral & Tavares (2004) que afirmam que a generalidade dos alunos portugueses demonstram manifestas dificuldades no uso do inglês, ou seja, “um nível de proficiência incipiente em Inglês por parte dos estudantes [que] pode dificultar o seu processo de transição e adaptação ao Ensino Superior” (Soares, Pereira & Canavarro, 2010, p. 111), não obstante o longo percurso de aprendizagem desta língua no sistema educativo português (como será explicitado mais abaixo).

Esta nossa constatação, fundamentada em inúmeros outros autores como os citados, surge como particularmente gravosa considerando que esta língua é ubíqua não só em termos de bibliografia ao longo do percurso académico dos alunos, mas também na produção, disseminação e transferência de conhecimento, sem deixar de referir a mobilidade Erasmus. Se, por um lado, constatamos que o Plano Europeu de Ação 2004-2006 (2004, p. 20) defende que

as universidades devem promover a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e consequentemente a diversidade linguística, por outro, Wächter & Maiworm (2014, p. 33) afirmam que, em 2014, aproximadamente 2637 instituições de ensino superior localizadas em 28 países europeus ofereciam mais de 8000 programas ministrados em inglês, número este que continuará decerto a aumentar exponencialmente nos próximos anos. Esta realidade paradoxal coloca as instituições de ensino superior e os respetivos alunos face a um impasse: a exigência de dominar o inglês a um nível quase nativo (C1 ou C2), ao mesmo tempo que devem também ter conhecimento de outras LE, sem descurar a sua própria língua materna, numa tentativa de concretizar a utopia europeia.

Numa Europa que se quer multilingue e multicultural, o ensino do inglês como língua de trabalho e língua franca atingiu números nunca antes observados (cf. Wilkinson, 2004). Como consequência, impõe-se a necessidade de aferir o grau de proficiência adquirido pelos alunos aquando do término do ensino secundário que será fator determinante para o seu sucesso académico na área das línguas (Brumfit, 2004, p. 164), particularmente se ingressarem nos cursos supra mencionados. Nesta linha de abordagem, Soares, Pereira & Canavarro (2010) podem ser mencionados como um caso ilustrativo da aferição da proficiência em língua portuguesa e em língua inglesa de uma amostra de alunos da Universidade de Coimbra, com resultados pertinentes.

Numa tentativa de compreender as possíveis causas para o insucesso escolar, Soares, Pereira & Canavarro (2010, p. 111) mencionam, por um lado, Alarcão (2001), que sugere quatro dimensões a ter em consideração nesta análise – a dos alunos, a dos docentes, a do currículo e a da instituição de ensino – e, por outro lado, Pinheiro (2004), que propõe causas de natureza académica, pessoal e social. Na impossibilidade de conduzir um estudo tão abrangente quanto o proposto por Alarcão (2001), optámos por nos restringirmos às dimensões académica e pessoal de Pinheiro (2004), as quais encontram eco no nosso questionário (vd. parte 4).

O propósito de averiguar e posteriormente descrever as experiências passadas e as expectativas e atitudes dos alunos face à aprendizagem do inglês não se apresenta como facilitado, aspetto este que mantivemos presente aquando da elaboração do nosso instrumento de análise. Atente-se na afirmação de Round (2005), que desenvolveu um estudo direcionado a alunos do primeiro ano das licenciaturas de diversos cursos vocacionais da Universidade de Northumbria, no Reino Unido, não exclusivamente a alunos de línguas:

In general, students tend to lack a discourse around skills and education in general; it can be difficult for them to reflect effectively on their educational experience. Often student perceptions of their university experience are influenced as much by their expectations and beliefs as by what they actually do or encounter. (2005, p. ii)

Segundo a autora, o estudo pretendia apresentar de forma realista e atualizada as características dos alunos questionados, assim como identificar os aspectos que tornassem os alunos vulneráveis a desistirem ou a ficarem retidos e as boas práticas que pudessem contribuir para o sucesso dos alunos. De forma a evitar explicações simplistas e compreender de forma fidedigna estas ocorrências do mundo académico, é necessário considerar a experiência holística dos alunos: as suas experiências e estilo de vida, as suas expectativas e a sua motivação, na linha do defendido por Soares, Pereira & Canavarro (2010).

Na averiguação da biografia e perfil linguísticos dos nossos alunos, designações estas inspiradas no portefólio europeu (cf. *Using the European Language Portfolio*, 2011, em linha), apresentou-se como essencial considerar a questão da motivação, referida também por Round (2005). Segundo Dörnyei & Ottó (1998 cit. Kormos et al., 2008, p. 67), a motivação não constitui um estado emocional e mental estável, mas antes um processo motivacional que deve ser examinado em tempo real. Kormos et al. (idem) mencionam igualmente o estudo qualitativo de Ushioda (2001) que consistiu na realização de entrevistas a alunos irlandeses do ensino superior que aprendiam francês. Os resultados desta autora revelaram que o pensamento motivacional dos seus sujeitos era influenciado por fatores causais e teleológicos, sendo que os primeiros se relacionavam com as experiências passadas relativas à aprendizagem de uma LE, ao passo que os teleológicos envolviam objetivos de curto e longo prazos, assim como expectativas face ao futuro. De acordo com Ushioda (2001, cit. Kormos et al., 2008), este perfil motivacional compreendia a filtragem das experiências, uma vez que as experiências positivas levam os alunos a centrarem-se em aspectos mais positivos e a negligenciarem aspectos mais negativos.

Um outro exemplo relaciona-se com o contexto húngaro, no qual Csizér & Kormos (cit. Kormos et al., 2008) conduziram um estudo a 230 alunos que demonstrou que os fatores mais determinantes para a aprendizagem do inglês residem no seu entusiasmo face à aprendizagem da língua, na motivação para se tornarem proficientes, no encorajamento familiar, assim como na postura internacional e de integração social dos alunos aliadas a outros motivos instrumentais.

No que se refere ao perfil motivacional dos alunos de línguas, Kormos et al. (2008) argumentam que se apresenta considerável o número de estudos sobre a motivação de diferentes tipos de aprendentes em diferentes contextos educativos (e.g. Dörnyei and Schmidt, 2001; Masgoret & Gardner, 2003). Contudo, os mesmos autores alertam-nos para o facto de que estes estudos se têm centrado maioritariamente nos alunos do ensino básico e do ensino secundário, sendo o ensino superior menos estudado, principalmente no que diz respeito às línguas.

Um outro aspecto que Kormos et al. (idem) referem reside na evidência de que um número significativo dos alunos de Humanidades são alunos de línguas, o que surge como um motivo adicional para empreender o nosso estudo de caso. Relativamente à metodologia do processo de ensino-aprendizagem, integrano-nos claramente numa abordagem centrada no aluno e, desta forma, o conhecimento da biografia e do perfil linguísticos, assim como das características pessoais e motivacionais dos alunos afiguram-se fulcrais (cf. Kormos et al., 2008).

Para além disso, como membros de um departamento responsável pelo desenvolvimento das competências linguísticas dos nossos alunos em diversas línguas, particularmente em inglês, consideramos, à semelhança de Kormos et al. (2008), a necessidade de compreender a tensão existente entre um conjunto de variáveis aparentemente paradoxais: o conhecimento prévio que os alunos trazem em língua inglesa e as expectativas não só dos alunos de ensino superior, mas também da sociedade face à sua formação.

Considerando o supra exposto, pretendemos, com este trabalho, intentar compreender de que forma as experiências anteriores de aprendizagem (i.e. biografia linguística) dos nossos alunos condicionaram o seu atual perfil linguístico, as suas expectativas e atitudes face à aprendizagem da língua e ao seu próprio futuro, sem esquecer a sua motivação. Neste sentido, na linha de uma metodologia de natureza quantitativa (de acordo com Creswell, 1994), definimos como nosso objetivo a elaboração de um questionário misto que se dirigisse não só aos nossos alunos dos cursos de línguas já referidos, mas também aos restantes alunos que usufruíssem de uma UC semestral de inglês.

A aplicação deste instrumento metodológico centrou-se na averiguação do percurso dos alunos no ensino básico e no secundário, com uma clara identificação do número de anos de aprendizagem da língua, tentando compreender como este percurso determinou, ou não, a sua motivação para a língua, assim como conhecer as áreas de dificuldade que os próprios alunos nomearam. Paralelamente, considerámos fundamental procurar conhecer outras aprendizagens informais que os influencia(ra)m e os contextos em que os alunos contactam com a língua, entre outros aspetos relevantes.

Desta forma, o nosso trabalho organiza-se em três partes distintas: uma primeira parte que pretende explicitar o contexto institucional em que este estudo foi desenvolvido, seguido da breve descrição do atual sistema educativo português, no que diz respeito à aprendizagem das línguas estrangeiras. A terceira parte centra-se na apresentação do questionário que foi aplicado a um universo de aproximadamente 200 alunos de primeiro ano das licenciaturas, bem como na discussão dos resultados obtidos nos questionários. Por fim, a última parte almeja evidenciar as nossas conclusões face não só ao questionário

e às respostas obtidas, mas também à forma como estes resultados virão a influenciar a nossa atitude generalizada face aos alunos dos cursos de línguas e, se as necessárias condições administrativas nos forem concedidas, a nossa própria prática letiva em próximos anos letivos.

## 2 – CONTEXTO INSTITUCIONAL

A ESEB é uma das escolas do Instituto Politécnico de Bragança e, durante cerca de duas décadas, centrou a sua atividade na formação de professores para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, assim como na de educadores para o ensino pré-escolar. Com a entrada em vigor da Declaração de Bolonha em 1999, desencadeou-se o chamado Processo de Bolonha em Portugal e a consequente harmonização generalizada de estruturas educativas na Europa, processo este reafirmado em anos subsequentes (i.e. 2001 em Praga, 2003 em Berlim e 2005 em Bergen). Esta verdadeira revolução educativa foi instituindo, de modo mais efetivo, a mobilidade de discentes e docentes, assim como o sistema europeu de créditos. Neste sentido, afigurou-se fundamental a reformulação de todos os cursos da ESEB para o novo sistema de três ciclos de estudos. Concomitantemente, a grande maioria dos cursos de professores da ESEB tiveram de ser encerrados, por diversas razões, nomeadamente decisões ministeriais ou ausência de financiamento.

Na sequência deste novo panorama educativo, a ESEB implementou novos cursos de licenciatura, nomeadamente duas licenciaturas em línguas – LpRI e LEIE –, a par de diversos outros cursos com a oferta de inglês como uma UC obrigatória ou de opção – Desporto, Educação Ambiental, Educação Básica, Educação Social e Música.

As licenciaturas de línguas oferecem uma progressão ao nível do inglês desde o nível B2, no primeiro ano, até ao nível C2 no terceiro e último ano, seguindo a organização de níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem das Línguas (QECRL, 2001). No que se refere aos alunos de LpRI, estes dispõem da oferta de três LE: para além do inglês e do espanhol como línguas obrigatórias, devem também selecionar uma terceira língua de entre o francês, o alemão e o chinês. Quanto aos alunos de LEIE, estes centram a sua aprendizagem somente no inglês e no espanhol.

Na figura que se segue, encontra-se sistematizada a estrutura dos cursos oferecidos na ESEB, com UC de inglês, assim como os cursos com componente linguística noutras escolas do IPB, nomeadamente a Escola Superior de Administração, Contabilidade e Turismo (ESACT) e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (Estig), componente esta assegurada pelos docentes da ESEB. Simultaneamente, indicam-se os perfis de entrada e saída e o número de horas de contacto.

Formação de 1º ciclo - licenciaturas							
	Cursos	Perfil de entrada	Tipo	Escola de Educação			
				1º ano:	2º ano:	3º ano:	
inglês obrigatório /níveis	LpRI	B1	Anual & semestral (S2)	108	108	81	C2
	LEIE	B1	Anual	180	117	117	C2
inglês obrigatório 1 nível	Música	B1	Semestral (S2)	45	0	0	B2
	Desporto	B1	Semestral (S1)	45	0	0	B2
inglês opção 1 nível	Educação Básica	B1	Semestral (S1)	36	0	0	B2
	Educação Ambiental	B1	Semestral (S2)	54	0	0	B2
	Educação Social	B1	Semestral (S2)	57	0	0	B2
ESACT							
	Marketing	B1	Semestral (S1)	60	0	0	B2
	Turismo	B1	Semestral (S1+S2)	0	60+60	0	B2
	Multimédia	B2	Semestral (S1)	80	0	0	C1
Estig							
	Gestão de Negócios Internacionais	B1	Semestral (S1+S2)	30+30	0	0	B2

Figura 1. Formação de 1.º ciclo na ESEB, na ESACT e na Estig – licenciaturas com inglês

Nos últimos anos, temos vindo a constatar que os alunos de LpRI demonstram consideráveis dificuldades ao nível da língua inglesa (cf. Cabral & Tavares, 2004; Soares, Pereira & Canavarro, 2010). Contrariamente ao que seria expectável, um elevado número de alunos tem revelado graves falhas na compreensão das questões mais básicas de gramática e vocabulário, assim como nas restantes competências produtivas e recetivas: produção escrita e expressão oral, por um lado, e compreensão leitora e compreensão oral, por outro lado. Como consequência, nos últimos dois anos letivos, optámos por realizar uma averiguación informal do nível linguístico dos alunos no início do ano letivo, com base num teste diagnóstico e numa prova oral curta, assim como a consequente divisão do 1.º ano em duas turmas: uma de nível B1 ou superior e outra de nível A1/A2. Apesar da implementação desta estratégia, esta não logrou nenhum efeito positivo nem remediou qualquer situação de insucesso, exceto em casos isolados e pouco significativos.

### 3–BREVE DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) preveem o direito à educação, organizado em ações variadas levadas a cabo por diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, e apresenta-se como o documento normativo das políticas educativas em Portugal. Aprovada a 14 de outubro de 1986, a Lei de Bases sofreu alterações em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) e 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), introduzindo matérias relacionadas com o acesso ao Ensino Superior e, em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), com questões relacionadas com a escolaridade obrigatória das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Segundo a organização geral do sistema educativo, a educação escolar abrange os ensinos básico, secundário e superior. No que diz respeito ao

ensino pré-escolar, este deve ser assegurado ou apoiado pelo Estado através de uma rede nacional de instituições centrais, regionais e locais.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho (alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), introduz uma série de alterações às matrizes curriculares, possibilitando uma maior agilidade na gestão dos currículos, uma maior oferta formativa que possibilita percursos diferentes para os educandos, orientando-os para o prosseguimento de estudos a nível superior.

Os 2.º e 3.º ciclos que compreendem uma duração de 5 anos de escolaridade (do 5.º ao 9.º ano) preveem uma formação geral para todos os alunos, compreendendo quatro modalidades de estudo: o ensino básico geral, os cursos de ensino artístico especializado, os cursos de ensino vocacional e o ensino básico na modalidade de ensino recorrente. Para além do percurso de formação geral, também são oferecidos percursos curriculares alternativos, bem como programas integrados de educação e formação (PIEF), cursos de nível básico denominados de cursos de educação e formação (CEF), orientados para alunos em risco de abandono escolar, e cursos de educação e formação de adultos (EFA), para quem pretende aumentar o seu nível de qualificação escolar. O artigo 6.º deste decreto explicita as ofertas formativas no ensino secundário que compreendem: os cursos científico-humanísticos do ensino regular; os cursos científico-tecnológicos; os cursos artísticos especializados; os cursos profissionais; e os cursos de ensino vocacional. Esta miríade de possibilidades propõe percursos distintos para a aprendizagem de LE.

### **3.1 – O sistema educativo relativo à aprendizagem de Línguas Estrangeiras**

No sistema educativo português e ao longo da escolaridade obrigatória, é oferecido aos alunos de todos os níveis o estudo de línguas estrangeiras. É já durante o ensino pré-escolar que o inglês é proposto como atividade de enriquecimento curricular (AEC), a partir dos três anos de idade (cf. Lei n.º 65/2015, de 3 de julho), com o objetivo de desenvolver uma identidade linguística e cultural e fomentar aprendizagem da língua, tal como sugerido pela Comissão Europeia no guia *Language Learning at Pre Primary School Level: making it efficient and sustainable*, de 2011:

Opening children's mind to multilingualism and different cultures is a valuable exercise in itself that enhances individual and social development and increases their capacity to empathize with others. (...) Young children's second/foreign language acquisition is similar in many ways to the acquisition of their first language/mother tongue, which is natural and effortless. (...). An early start is therefore essential to gain native-speaker levels of competence, particularly in pronunciation and intonation<sup>14</sup>. (Comissão Europeia, 2011, p. 7)

Seguindo as diretrizes da Comissão Europeia, o MEC veio ajustar as orientações curriculares para o ensino pré-escolar “constituindo-se como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (patente no Despacho n.º 9180/2016, já definidos no Despacho n.º 5220/97). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar. (...) adotando uma abordagem lúdica e informal (...) e deve integrar-se de forma natural nas rotinas do quotidiano e em articulação com as diferentes áreas e domínios.” (Silva, 2016, p. 61)

Recuperando o já mencionado Decreto-Lei n.º 139/2012, importa neste momento compreender as opções para a aprendizagem de LE que o sistema educativo português disponibiliza a partir do ensino obrigatório. O artigo 9.º deste decreto determina a inclusão das Línguas Estrangeiras (LE) no currículo escolar dos alunos, iniciando-se no 1.º ciclo de escolaridade, em que a língua inglesa funciona como atividade extracurricular (AEC) nos primeiros dois anos e passa a disciplina curricular obrigatória nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, com uma carga horária de dois tempos letivos de 60 minutos em cada ano (cf. Decreto Lei n.º 176/2014, de 12 dezembro). Seria interessante averiguar o impacto da introdução desta obrigatoriedade no perfil dos alunos que iniciaram, no ano letivo 2015/2016, o inglês como curricular, nomeadamente aquando do término do seu percurso no ensino secundário, ou seja, no ano letivo 2024/2025. Não obstante, a discussão deste estatuto de disciplina obrigatória não se desenha como uma das nossas preocupações neste trabalho (vd. Cardoso, Martins & Silva, 2016).

O ensino do inglês prolonga-se ao longo do 2.º ciclo do ensino básico, nos 5.º e 6.º anos, e encontra-se incluído na área disciplinar das Línguas e Estudos Sociais, que contempla 12 blocos de 45 minutos de carga horária semanal. É da responsabilidade de cada escola a distribuição da carga horária por disciplina dentro dos limites estabelecidos, sendo atribuídos normalmente à disciplina de inglês 3 blocos de 45 minutos.

A aprendizagem de uma segunda língua apresenta-se como obrigatória no início do 3.º ciclo de escolaridade, enquanto a carga horária atribuída à disciplina de inglês varia ao longo dos três anos deste ciclo de estudos. A língua inglesa e língua estrangeira II, iniciada no 7.º ano, dispõem de seis blocos de 45 minutos, no 7.º ano, e de cinco blocos de 45 minutos, nos 8.º e 9.º anos. No primeiro ano deste ciclo, ambas as línguas estrangeiras têm uma carga horária semelhante (três blocos de 45 minutos). No entanto, nos 8.º e 9.º anos, afigura-se como prática frequente a disciplina de inglês contemplar apenas dois blocos de 45 minutos e a LE II manter os três blocos de 45

minutos, invertendo-se a atribuição de blocos de novo no 9.º ano. Interessa salientar o facto de a língua inglesa passar a fazer parte do currículo dos alunos no mínimo ao longo de sete anos de estudos, ou seja, do 3.º ao 9.º anos de escolaridade, atingindo, segundo o QECRL, um nível B1 de proficiência linguística.

Observe-se a figura 2 que contém a sistematização dos dados acima expostos.

Portugal												
Sistema	Ensino Básico									Ensino Secundário		
Ciclo de ensino	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo					
Ano escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Idade	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
Nível de inglês	Extra Curricular	Nível A1		Nível A1		Nível A1+		Nível A2		Nível A2+		Nível B1/B1+
Anos de estudo		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	opção
Tempo letivo (min.)	60 + 60	60 + 60	60 + 60	60 + 60	3 x 45	3 x 45	Oferta escolar		90 + 90	90 + 90	90 + 90	
Segunda língua	Somente oferta de inglês				Oferta de inglês obrigatório espanhol, francês e alemão (720h para inglês e 2º LE)				espanhol, francês e alemão (como opção)			

Figura 2. Oferta educativa em LE no currículo português

Devido ao vasto leque de oferta formativa ao nível dos ensinos básico e secundário, as LE também são alvo dessa diversificação, visto que a aprendizagem das LE se realiza de forma diferenciada para todos os alunos, de acordo com a sua opção escolar. Com essa variação e com o aumento da autonomia escolar, os alunos veem-se frequentemente circunscritos às ofertas disponibilizadas pela escola em causa. As diferentes cargas horárias semanais e de ciclo nos diferentes percursos escolares dos alunos conduz também a uma diferenciação na aprendizagem das LE, nomeadamente da língua inglesa, problema que se revela capital aquando da entrada dos alunos no ensino superior.

Todas as considerações supra explanadas foram consideradas e integradas na elaboração do questionário para os nossos alunos, conforme será explicitado de seguida.

#### 4 – O QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O questionário que aplicámos aos alunos foi realizado no *Google Forms*, baseando-se numa mescla de perguntas abertas e fechadas, que foram respondidas *in loco*, nas instalações da ESEB, entre os dias 31 de maio e 15 de junho de 2016. Numa primeira fase, os alunos responderam ao questionário em contexto de aula de inglês, mediante o seu acordo prévio, excluindo-se aqueles alunos que não tenham comparecido à aula em causa ou se tenham recusado a preencher-lo. Numa segunda fase, no sentido de

obter mais respostas, disponibilizou-se a hiperligação do questionário na plataforma digital do IPB.

O nosso instrumento de análise encontrava-se replicado em três questionários diferentes, apesar de as perguntas se manterem as mesmas, dirigindo-se: aos alunos dos cursos de línguas na ESEB (questionário A), com 62 respostas; aos alunos da ESEB com a opção de inglês (questionário B), que obteve 96 respostas; e, finalmente, aos alunos dos cursos com a opção de língua na ESACT, com 36 respostas (questionário C). Apesar de esta subdivisão ser relevante para a nossa instituição, para o propósito deste trabalho, iremos centrar a nossa análise somente no questionário A, ou seja, nos resultados dos alunos dos cursos de línguas da ESEB.

Relativamente à estrutura do questionário, optámos por o organizar em sete secções, numa tentativa de incluir o máximo de informação possível sobre as experiências, expectativas e atitudes dos alunos (cf. Pereira, 2004; Round, 2005). Atente-se nas seguintes partes:

- (1) informação demográfica, ou seja, idade, género, naturalidade e nacionalidade, tendo sido pedido aos alunos que identificassem a dupla nacionalidade quando esse fosse o caso, assim como o país de estada e o número de anos que durou essa estadia;
- (2) situação atual dos alunos, no que se refere ao curso que frequentam, o número de matrículas e se concordam com a inclusão do inglês no seu curso, opinião que devia ser devidamente justificada;
- (3) biografia linguística, no sentido de clarificar a(s) língua(s) materna(s) dos alunos, assim como a(s) língua(s) estrangeira(s) nos diversos ciclos de aprendizagem, desde o pré-escolar até ao ensino secundário;
- (4) perfil linguístico do inglês, através do qual os alunos identificam o seu nível de língua (de entre as opções iniciação, básico, intermédio, avançado, muito proficiente), o início dessa aprendizagem e a quantificação dos anos de aprendizagem, as classificações obtidas e as dificuldades identificadas por diferentes competências e componentes linguísticas (i.e. expressão oral, expressão escrita, leitura e respetiva compreensão, audição e respetiva compreensão, gramática e vocabulário), bem como a identificação de outras dificuldades;
- (5) processo de aprendizagem do inglês, que comprehende a frequência de aulas fora do contexto formal, locais onde esta aprendizagem se realizou (e.g. escolas de línguas, inclusive o Centro de Línguas

da ESEB (CLESEB), explicações individuais ou em grupo ou frequência de unidades curriculares ou extracurriculares) e o nível de língua que os alunos frequentaram, os hábitos de estudo e a frequência com que estudam, as diferentes formas de contacto com a língua estrangeira (i.e. ouvir música; ver filmes e séries; ler notícias, artigos e blogues na internet; ler livros de ficção e não ficção em inglês; comunicar nas redes sociais; viajar; usar a língua nas aulas; fazer trabalhos de casa), o acompanhamento das aulas e as atividades mais apreciadas em sala de aula (e.g. leitura de textos, audição de textos, audição de músicas, visionamento de filmes variados, discussões resultantes dos textos e audições, debates, redação de textos formais e informais, exercícios de gramática e/ou vocabulário, trabalhos em grupo e/ou pares) e a sua percepção pessoal quanto ao número de horas por semana;

- (6) relação com o inglês, isto é, os alunos deveriam mencionar as razões para a aprendizagem da língua, se o inglês corresponde a uma das línguas que apreciam e se esta pode representar uma mais valia para o seu futuro profissional;
- (7) observações finais, espaço onde os alunos deixaram comentários, sugestões e críticas.

#### **4.1 – Apresentação e descrição dos resultados do questionário A**

Neste subcapítulo, iremos centrar-nos na descrição e análise dos resultados referentes aos alunos do primeiro ano dos cursos de LpRI e de LEIE da ESEB, do ano letivo 2015/2016, que corresponde a um total de 62 respostas. No entanto, convém esclarecer que o total de alunos destes dois cursos no ano letivo de 2015/2016 era de 104 em LpRI e 24 em LEIE, o que significa que somente 48% dos alunos em causa responderam ao questionário.

A discussão dos resultados será realizada em sete partes diferentes, correspondentes à estruturação aplicada ao próprio questionário.

##### **4.1.1 – Informação demográfica**

No que se refere aos dados demográficos, 96% dos alunos encontravam-se em idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos, com uma maior preponderância para os alunos entre os 21 e os 25 anos (37,1%) e uma divisão mais ou menos equitativa para os 18, os 19 e os 20 anos, com um valor a rondar os 20%. Relativamente ao género dos alunos, continua a verificar-se um número mais preponderante para os elementos do género feminino – 62,3% – face ao masculino – 37,7%.

Aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos alunos provêm do distrito de Bragança, seguidos dos distritos do Porto (com 25%), de Braga (com 15%) e de Vila Real (também com 15%). Quanto à sua nacionalidade, 83,9% são portugueses, 11,3% possuem outra nacionalidade e 4,8% têm dupla nacionalidade.

Dos 11 alunos que selecionaram uma outra nacionalidade ou dupla nacionalidade, mais de metade provêm de países africanos de expressão portuguesa, ou seja, cinco são cabo-verdenses e um guineense, dois são também franceses, um é de Andorra e um outro da China. No que se refere aos alunos que usufruíram de estadias no estrangeiro (i.e. 33,9%), o leque de países alarga-se: para além das nações já referidas na dupla nacionalidade, os alunos mencionam igualmente a Bélgica, a Inglaterra, a Holanda, a Suíça, a Espanha e São Tomé e Príncipe.

#### **4.1.2 – Situação atual dos alunos**

No que diz respeito à situação dos alunos na ESEB e no seu curso, interessava-nos averiguar o número de alunos que se encontravam na sua primeira matrícula e aqueles que tinham reprovado no 1.º ano de inglês. Neste sentido, dos 62 respondentes, 22,6% já tinham frequentado a UC de inglês em anos anteriores, ou seja, 14 alunos.

Destes alunos, a grande maioria reprovou somente no ano letivo anterior, mas os restantes distribuem-se por anos letivos mais distantes (até 2011/2012), chegando a ser a quarta matrícula de alguns alunos. Estes dados acabam por sublinhar a nossa preocupação quanto à existência de um número razoável de alunos com dificuldades na língua inglesa, que não as conseguem superar e ficam retidos por diversos anos no primeiro ano da língua, conduzindo inevitavelmente a uma crescente desmotivação face à língua.

Considerando estas dificuldades e não obstante o facto de estes serem cursos onde as línguas são a base fundamental, pretendemos questionar os alunos quanto à utilidade da inclusão do inglês nos respetivos cursos, questão para a qual obtivemos uma esmagadora resposta positiva de 98,4%. Entre as justificações apresentadas pelos alunos, salientámos as seguintes: o facto de o inglês ser a língua mais falada no mundo (ou a língua universal ou a mais importante) e, como tal, essencial na formação e no desenvolvimento dos jovens, ser uma mais valia na comunicação entre culturas e no mercado de trabalho e ser impensável um curso de relações internacionais que não incluisse o inglês.

#### **4.1.3 – Biografia linguística dos alunos**

Nesta secção, averiguámos a biografia linguística dos nossos alunos, procurando deslindar o seu percurso no ensino básico e no secundário. Em primeiro lugar, afigurou-se necessário identificar a língua materna (LM) dos

alunos, sendo o português a LM de 88,5%, face a uns residuais 11,5% com outra LM.

No grupo de 13 alunos que afirmaram possuir uma outra língua materna, 46,2% nomearam o francês como a outra LM, 38,5% indicaram o português (provavelmente o caso de alunos provenientes de países africanos de expressão portuguesa), 7,7% o espanhol e uma resposta em que a LM não foi identificada.

Relativamente às línguas estrangeiras com que os alunos tiveram contacto, começámos com o ensino pré-escolar, questionando os alunos sobre a eventualidade de terem sido expostos a alguma língua estrangeira. O resultado foi praticamente equilibrado entre as respostas positivas e as negativas, havendo uma ligeira predominância para as respostas negativas, com 51,6%. Entre as 30 respostas que assumiram o contacto, 23 alunos contactaram com o inglês, 18 com o francês, 8 com o espanhol, um com o alemão e um outro com uma língua não identificada.

Quanto ao 1.º ciclo, as LE foram oferecidas a 62,9% dos respondentes, maioritariamente o inglês (82,9%), sendo as restantes o francês, o espanhol e uma outra não identificada.

Tal como se pode depreender do exposto acima, no 2.º ciclo, a grande maioria dos alunos – 76,4% – optou pelo inglês como a primeira língua estrangeira, seguida do francês e do espanhol, situação esta que atualmente não se verifica possível, uma vez que os alunos têm obrigatoriamente a língua inglesa.

A partir do 3.º ciclo, os alunos passam a ter a escolha de uma segunda língua estrangeira. Dos 56 alunos que responderam a esta questão, 46,4% optou pelo inglês, 33,9% pelo francês e 19,6% pelo espanhol. Continuámos a verificar uma preponderância do francês como a segunda língua estrangeira, contrariamente à predominância do espanhol que se previa há alguns anos.

No ensino secundário, os alunos têm de escolher uma área de estudos que eventualmente os direcione para o curso que pretendam vir a estudar no ensino superior, tal como já explicitado na parte 2. Visto LpRI e LEIE serem cursos de línguas, esperava-se que a grande maioria dos alunos fosse da área das humanidades, o que se verificou somente em 59% dos alunos, face a 19,7% provenientes das ciências e tecnologias e 16,4% de cursos profissionais (e.g. turismo, multimédia e informática, restauração ou contabilidade), cuja área poderia ou não ser das humanidades.

No ensino secundário, os alunos podem ou não dar continuidade ao inglês, a língua que iniciaram ou no 2.º ou no 3.º ciclos, ou eventualmente abandoná-lo para começarem uma terceira língua estrangeira. No nosso universo de respostas, 86,9% manteve o inglês nos 10.º e 11.º anos e, como segunda língua estrangeira nestes mesmos anos, 18 alunos escolheram o

inglês, 14 o francês, 11 o espanhol, 2 uma outra e 16 nenhuma língua, uma vez que as línguas são uma entre as várias opções oferecidas aos alunos do Ensino Secundário.

No 12.º ano, a opção que os alunos devem fazer das línguas estrangeiras no início do ensino secundário volta a colocar-se. Por esta razão, questionámos os nossos alunos relativamente à continuidade do inglês no 12.º ano: somente 42,6% dos alunos mantiveram o inglês no ano que antecede a entrada no ensino superior. Na nossa perspetiva, um ano de paragem na aprendizagem desta língua não se afigura vantajosa para os alunos, especialmente pelo facto de estes serem alunos de línguas que escolheram um curso de línguas no ensino superior.

Paralelamente, a possibilidade de escolher uma segunda língua estrangeira também não foi aceite por 62,1% dos alunos respondentes, seguida, contudo, de 20,7% dos alunos que escolheram o espanhol, 15,5% o inglês e 5,2% uma outra língua.

#### **4.1.4 – Perfil linguístico do inglês**

No secção referente ao perfil linguístico dos alunos, tivemos por objetivo não só obter uma autoavaliação do nível de inglês dos alunos, mas também verificar o seu sucesso académico, com base nas classificações obtidas no final de cada ciclo de ensino. A questão do nível identificado pelos próprios alunos revela-se uma tarefa complexa, uma vez que estes não têm conhecimento aprofundado dos níveis de língua do QECR nem daquilo que cada um destes implica em termos das diversas competências. Desta forma, 51,6% dos alunos identificaram-se como aprendentes intermédios, o que se coaduna com o nível B1 de entrada no primeiro ano dos cursos de línguas, contrastando com 19,4% que consideram encontrar-se no nível básico e com 21% que julgam possuir um nível avançado; somente dois alunos se assumem como muito proficientes em inglês.

Relacionado com o nível de língua dos alunos, encontra-se o número de anos de aprendizagem da língua: entre os valores mais relevantes, destacámos 57,4% dos alunos que estudou inglês durante mais de 8 anos, 9,8% que estudou 8 anos e 21,3% 5 anos.

No que respeita às classificações, no final do 3.º ciclo, 70% dos alunos obteve classificações de 4 ou 5 a inglês, face aos restantes 30% com classificação de 3 ou inferior. Quanto às classificações dos alunos no 11.º ano, 50,8% destas encontrava-se acima dos 15 valores. De destacar o facto de 9,8% dos alunos não ter obtido nenhuma classificação, porque não deu continuidade ao inglês no ensino secundário, e 6,6% não saber a classificação final, ou seja, somente 32,8% dos alunos obtiveram uma classificação entre os 10 e os 14 valores. A mesma tendência se mantém no 12.º ano: 46,7%

dos alunos não obteve classificação por não terem optado pelo inglês neste último ano do ensino secundário; 5% não sabe; 31,6% terminou o 12.º ano com uma classificação entre 15 e 19 valores; e os restantes 16,7% com nota igual ou inferior a 14.

Considerando o percurso linguístico dos alunos, foi-lhes pedido que identificassem as suas dificuldades na língua inglesa, assim como as áreas em causa: 55,7% dos alunos respondeu não sentir quaisquer dificuldades, contrastando com 44,3% que considerou sentir algum tipo de dificuldade. As dificuldades identificadas abrangiam as seguintes competências: o valor mais elevado – 75,9% – recaiu sobre a gramática, seguido de 48,3% que compreendeu a expressão oral e 31% o vocabulário; 20,7% abrangeu a expressão escrita; 17,2% a audição e respetiva compreensão, a par de 13,8% que identificou a leitura e respetiva compreensão.

#### **4.1.5 – Processo de aprendizagem do inglês**

Para compreender o processo de aprendizagem do inglês dos nossos alunos, pretendemos igualmente conhecer o seu percurso fora do contexto escolar, nomeadamente aprendizagens realizadas em escolas de línguas ou aulas privadas ou informalmente. Desta forma, questionámos os alunos quanto a aulas extra de inglês: 72,1% nunca frequentaram estas aulas, ao passo que os restantes 27,9% assumiram ter frequentado explicações individuais ou em grupo (i.e. 29,4% e 17,6%, respetivamente), escolas de línguas, e.g. o CLESEB (52,9%), assim como UC extracurriculares de língua na ESEB (17,6%).

Seguidamente, considerámos pertinente auscultar os hábitos de estudo dos nossos alunos. Nesta questão, obtivemos uma elevada percentagem de 92,9% de alunos que admitiram estudar inglês, face a 37,1% que assumiram não o fazer.

No conjunto de 45 alunos que responderam afirmativamente, a grande maioria (i.e. 40%) assume que o faz nas vésperas de testes e exames, a par de 35,6% que afirma estudar uma vez por semana. Os restantes alunos distribuem-se equitativamente entre o estudo diário, uma vez a cada duas semanas, quando tem de concluir trabalhos de casa ou muito raramente.

Relativamente ao contacto com a língua inglesa, 98,4% dos respondentes afirmaram que contactavam com o inglês por meio da música e de filmes e séries, seguidos de 90,3% que o faziam em contexto das aulas. A par destas situações, 64,5% dos alunos admitem ler notícias, artigos ou blogues em inglês, 54,8% comunicam em inglês nas redes sociais, 53,2% contactam com a língua através dos trabalhos de casa, 41,9% usam o inglês para viajar e 32,3% leem ficção e não ficção em inglês. Para além das situações, os alunos mencionaram também o contacto por meio de vídeo jogos e as conversas com a família, colegas e amigos Erasmus.

### Como contacta com a língua inglesa? (62 responses)

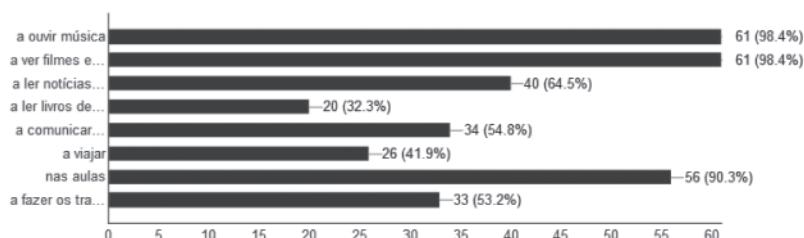


Figura 3. Contacto com o inglês dos respondentes do Questionário A

Tendo em consideração as informações que obtivemos dos alunos, tínhamos como um dos objetivos fulcrais compreender se os alunos revelavam dificuldades em acompanhar as aulas de inglês de nível B2: 93,5% dos alunos assumiram compreender as aulas, apesar de 16,1% terem afirmado acompanhar as aulas com dificuldades. Os restantes 6,5% afirmaram não as acompanhar.

Os obstáculos que temos vindo a verificar na aprendizagem dos nossos alunos relacionam-se, na nossa perspetiva, com o número claramente reduzido de horas de contacto com a língua, ou seja, 3 horas semanais. Neste sentido, pretendíamos igualmente auscultar a opinião dos nossos alunos no que se refere a este contacto. Assim, 54,8% dos alunos considerava que as três horas semanais seriam suficientes, ao passo que 25,8% se manifestaram contra o número reduzido de horas de contacto e 19,4% não assumiam nenhuma opinião. Entre as justificações dos alunos quanto ao número de aulas, muitos corroboraram a opinião expressa, considerando que 3 horas por semana eram mais do que suficientes, mas observando que para alguns colegas poderiam não ser. Outros alunos reconheceram o facto de serem claramente insuficientes e propondo mesmo o dobro das horas, principalmente por ser o nível de entrada no curso.

Finalmente, as atividades que os alunos mais apreciam em sala de aula são as seguintes: 62,7% dos alunos seleciona a realização de debates, o que contrasta claramente com as dificuldades identificadas na expressão oral; 59,3% o visionamento de filmes e vídeos de natureza diversa; 52,5% a leitura de textos e 50,8% a audição de músicas. Entre as atividades menos apreciadas, os alunos identificaram os exercícios de vocabulário (40,7%), as discussões resultantes de textos lidos ou ouvidos em aula (39%), a redação de textos escritos e os trabalhos em grupo, ambos com 35,6%, os exercícios de gramática (30,5%) e, por fim, os trabalhos de casa (28,8%).

### Quais as atividades que mais aprecia durante as aulas de inglês? (59 responses)

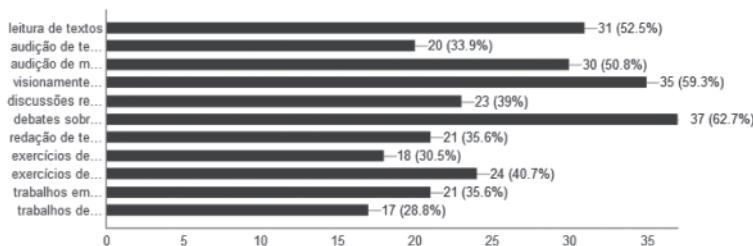


Figura 4. Atividades mais apreciadas pelos respondentes do Questionário A

#### 4.1.6 – Relação com o inglês

Quanto à relação que os alunos estabelecem com a língua, 82,3% assumem que o inglês é uma língua essencial para o seu futuro, 69,4% apreciam a língua e 51,6% escolheram, por essa razão, esta língua, enquanto 32,3% admitem que a sua escolha de deveu ao facto de esta ser obrigatória no seu curso e 16,1% o não poderem fugir à língua. Neste sentido, os motivos apresentados na parte 2 são retomados nas questões relacionadas com “gostar ou não da língua” e na possibilidade de esta constituir uma mais valia para o futuro profissional.

#### 4.1.7 – Observações finais

Nas observações finais, os alunos não desenvolveram as suas respostas de forma aprofundada, tendo-nos sido possível obter somente 11 respostas. Entre estas, destacamos os aspetos abordados por estes respondentes: a necessidade de haver mais horas por semana de inglês; a sugestão de ter testes mais fáceis e mais pequenos, assim como de realizar debates sobre temáticas atuais, como o terrorismo. Um dos respondentes sugere que todo o curso fosse lecionado em inglês e, por último, um aluno sugere que as aulas sejam “menos maçudas (...) mais dinâmicas e criativas”.

### 5 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O presente trabalho resultou da constatação das inúmeras dificuldades que os alunos dos cursos de línguas da ESEB (i.e. LEIE e LpRI) têm vindo a revelar nos últimos anos letivos, na linha do mencionado por Cabral & Tavares (2004) e Soares, Pereira & Canavarro (2010). Não obstante, considerámos necessário aferir e descrever as experiências passadas de aprendizagem dos nossos alunos, assim como as suas expectativas e atitudes, tal como Round (2005) enfatiza. O nosso objetivo não se centrou somente

nas causas explicativas do insucesso académico dos nossos alunos ou da sua retenção (cf. Alarcão, 2001; Pinheiro, 2004; Round, 2005), mas também compreender, da forma mais abrangente e completa possível, o modo como o seu perfil linguístico foi condicionado pela sua biografia linguística (cf. Portefólio europeu, 2001) e se encontra justificado pelo seu percurso nos ensinos básico e secundário. Todos estes fatores influencia(ra)m o perfil motivacional dos alunos (cf. Kormos et al., 2008), servindo como uma predisposição para continuar (ou não) a aprendizagem desta LE e como uma condicionante para o seu desempenho (cf. Round, 2005).

Como consequência, o nosso estudo assumiu uma metodologia quantitativa, baseada na aplicação de um questionário misto aos alunos já mencionados, complementada pela abordagem descritiva que consistiu em apresentar, descrever e discutir os resultados obtidos. No que se refere aos resultados, propomo-nos assim apresentar algumas considerações finais. Em primeiro lugar, os alunos que ingressaram no IPB no ano letivo 2015/2016 eram maioritariamente oriundos da zona norte interior do país com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos, sem qualquer interrupção no seu percurso escolar. Entre os alunos que responderam ao questionário, destaca-se um elevado número de alunos na sua primeira matrícula. No entanto, encontrámos um número significativo de alunos com duas a quatro matrículas na UC de Inglês Técnico I do curso de LpRI.

A grande maioria dos respondentes iniciou o contacto com o inglês entre os 6 anos, ainda no 1.º ciclo, e os 10, já no 2.º ciclo, apresentando um total entre 7 e 9 anos de aprendizagem, ou seja, o equivalente a um nível de B2, segundo o QECRL. Neste sentido, em relação ao resultado das suas aprendizagens, as classificações dos alunos no final dos 11.º e 12.º anos situam-se maioritariamente acima dos 14 valores (39 alunos e 26 alunos respetivamente).

Não obstante as classificações, por norma, elevadas nesta área curricular, os alunos consideraram sentir maiores dificuldades principalmente ao nível da expressão oral e da gramática e menos dificuldades ao nível da compreensão oral e escrita. Paralelamente, admitiram não possuir hábitos de estudo sólidos e 40% reconheceu apenas estudar antes dos testes e exames. A dedicação ao estudo da língua, por parte de 36,6% dos alunos, apenas se concretizava uma vez por semana, sendo a aprendizagem da língua estrangeira mais informal através dos filmes, da música e dos jogos, com apenas 33 % dos alunos a admitir a leitura de textos em linha ou de ficção e não ficção como forma de aprendizagem e de lazer.

Apesar de 94% dos alunos considerarem o inglês crucial, um número relevante sentia dificuldades a diversos níveis, tendo deixado as suas sugestões que acompanham as nossas propostas preliminares: a inclusão de mais horas

de contacto na UC de inglês e de outras UC a serem lecionadas em inglês; a organização das turmas em diferentes níveis, apesar de as experiências passadas terem demonstrado que esta organização pode conduzir ao surgimento de atitudes e representações negativas e discriminatórias sobre os alunos dos níveis mais baixos e sobre os docentes responsáveis por esses diferentes níveis.

Efetivamente, sente-se a necessidade de um maior número de atividades que envolvam os alunos no estudo da língua inglesa, entre as quais incluímos já, em anos anteriores, a Semana Intercultural das Línguas (na sua 13.<sup>a</sup> edição em 2016), a participação dos alunos na *Newsletter* do Departamento de Línguas Estrangeiras, com textos realizados em aula ou fora desta, e a criação dos Concursos Literário e de Tradução no ano letivo 2014/2015.

A par destas iniciativas, afigura(va)-se também fundamental a divisão dos alunos de primeiro ano, que ascendem a 80-90, em diversas turmas: uma turma que pudesse trabalhar as dificuldades acrescidas que os alunos reprovados em anos anteriores têm vindo a demonstrar e, no mínimo, duas outras turmas para os restantes alunos de primeira matrícula. Contudo, esta opção está dependente de questões administrativas e de financiamento da instituição que integramos.

Paralelamente, poderíamos ainda fazer as seguintes recomendações, na linha do mencionado por Round (2005): a constituição de grupos de estudo, no âmbito dos quais se pudesse trabalhar não só competências específicas da língua, mas também questões relacionadas com a falta de motivação, definição de objetivos pessoais para o futuro, espaço este que já se encontra criado com a abertura de uma sala de estudo, disponível 24/7; ou ter em consideração a origem geográfica de uma elevada percentagem dos nossos alunos, com ajustamentos nos respetivos horários, já em prática.

Por fim, no que se refere ao sistema educativo português, a organização curricular do ensino secundário conduz ao ingresso dos alunos no ensino superior com níveis de inglês muito divergentes. Apesar de as escolas terem autonomia para uma gestão flexível do currículo, a escolha das disciplinas depende sempre da oferta escolar e dos recursos humanos disponíveis, entre outros aspetos pertinentes. No entanto, a interrupção do estudo de uma LE, particularmente do inglês, por um ou mais anos impede os alunos de desenvolverem uma aprendizagem progressiva e coerente da língua, facto que acaba por ter como consequência direta as dificuldades que um número significativo de alunos da ESEB revela aquando da sua entrada no ensino superior em Bragança. Neste sentido, defendemos que a organização curricular do Ensino Secundário deveria contemplar o inglês como obrigatório para todos os alunos nos três anos deste ciclo, de modo a garantir a continuidade do estudo desta língua ao longo de toda a escolaridade

obrigatória, preparando de forma adequada os alunos para a entrada no ensino superior num nível de exigência intermédio avançado (B2).

Tal como já referimos, o mundo atual caracteriza-se por uma tendência fortemente focada na aprendizagem multilingue e simultaneamente direcionada para a crescente exigência de domínio do inglês, devido à mobilidade dos alunos que cruzam o espaço europeu. Neste sentido, a língua franca tornou-se indubitavelmente a ferramenta de trabalho e de publicações para os alunos do século XXI. Na linha do que Silva (2009) defende, a aprendizagem mais efetiva do inglês deveria ser concretizada numa aprendizagem global da língua e a sua avaliação deveria ser realizada não com o objetivo de quantificar o aluno quanto ao seu grau de proficiência, mas sim qualificar o aluno quanto à sua evolução e desenvolvimento da sua proficiência linguística. De acordo com Triling & Fadel (2009, p. xxxvi), os alunos do novo milénio são desafiados a adquirirem novas competências gerais como “learning and innovation skills, digital literacy skills and career and life skills”, no conjunto das quais a flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa e interação cultural são competências primordiais para singrar no mundo global.

### **Referências bibliográficas**

Alarcão, I. (2001). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.). *Ensino superior: (In)Sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Brumfit, C. (2004). Language and higher education: two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education* 3, 163-73.

Cabral, A., & Tavares, J. (2004). *Métodos de estudo no ensino superior: Um projecto de formação*. Retrieved from <http://www2.dce.ua.pt/leies/daes/artigos.html>

Cardoso, N., Martins, C. & Silva, E. (2016). Inglês no 1.º ciclo do ensino básico no novo milénio: desafios e dificuldades. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (ed.). *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Centro Europeu para as Línguas Modernas. *Using the European language portfolio*. Retrieved from <http://elp-implementation.ecml.at/IMPEL/Documents/tabid/83/language/en- GB/Default.aspx>

Comissão Europeia. Quadro Estratégico para a Educação e Formação. (2011). *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable, a Policy Handbook*. Comissão Europeia. Retrieved from [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf)

- Comissão Europeia (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Luxemburgo: Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Conselho da Europa & Edições ASA.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks & Londres & Nova Deli: Sage Publications.
- Espaço Europeu de Ensino Superior. (1999). *The Bologna declaration of 19 June 1999*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Kormos J., Csizér, K., Menyhárt, A. & Török, D. (2008). ‘Great Expectations’: The motivational profile of Hungarian English language students. *Arts & Humanities in Higher Education*, 7(1), 65-82. Los Angeles/ Londres/ Nova Deli/ Singapura: Sage Publications.
- Pinheiro, M. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: O princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Portugal (2013). *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos*. Decreto-Lei n.º 91/2013 (de 10 de julho).
- Portugal (2014). *Introdução do inglês com caráter obrigatório nos 3.º e 4.º anos de escolaridade*. Decreto-Lei n.º 176/2014 (de 12 de dezembro).
- Portugal (2015). *Organização do Ano letivo 2015/2016*. Despacho normativo n.º 10-A/2015 (de 19 de junho).
- Portugal (2016). *Homologação das orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Despacho 9180/2016 (de 19 de julho).
- Portugal (2016). *Organização do Ano letivo 2016/2017*. Despacho Normativo n.º 4-A/2016 (de 16 de junho).
- Portugal. (1986). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 (de 14 de outubro de 1986).
- Portugal. (1997). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 115/97 (de 19 de setembro). Alterações à Lei n.º 46/86.
- Portugal. (2005). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 49/2005 (de 30 de agosto). Alterações à Lei n.º 46/86.
- Portugal. (2009). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 85/2009 (de 27 de agosto). Alterações à Lei n.º 46/86.
- Portugal. (2012). *Reforma curricular dos Ensinos Básico e Secundário*. Decreto-Lei n.º 139/2012 (de 5 julho).
- Portugal. (2015). *Universalidade da educação pré-escolar*. Lei n.º 65/2015 (de 3 julho). Alteração à Lei n.º 85/2009.
- Round, Anna. (2005). *A survey of student attitudes, experiences and expectations on selected vocational courses at the University of Northumbria*. Projeto não publicado. Universidade de Northumbria.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630.

Silva, I. L. (coord.) (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Soares, A. M., Pereira, M., & Canavarro, J. M. (2010). Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44-2, 107-130.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. São Francisco: Jossey-Bass.

Wächter, B. & Maiworm, F. (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.

Wilkinson, R. (ed.) (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.



# CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS DA HOTELARIA EM UNIVERSIDADES FRANCESAS

## ABSTRACT

This article is written within the framework of Portuguese for Specific Purposes. The specialised language conceptualizes teaching foreign languages while taking into account the professional field in which students will use that language. It recommends that teachers identify students' communicative needs in order to create teaching methodologies that fit their profiles.

We present a methodological path for teaching Portuguese to university students studying tourism and/or hotel management in France, and who want to become hotel receptionists. Using our corpus based on real data of language practices in hotels in Portugal, we present several teaching proposals for developing oral comprehension, production and interaction, for A2 level CEFR students. These proposals train students for a specific discursive task, the check-in, giving priority to pragmatic elements such as speech acts and courtesy formulas.

*Keywords:* Portuguese for specific purposes, hotel receptionist, pragmatics, teaching proposals

## RESUMO

Esta comunicação enquadra-se no campo do Português para Fins Específicos. A língua especializada concebe o ensino da língua estrangeira em função da área profissional em que os discentes irão fazer uso dela. Preconiza um estudo prévio da parte do professor em identificar as necessidades comunicativas dos alunos, para assim criar metodologias de ensino adequadas aos seus perfis.

Este artigo apresenta um caminho metodológico do ensino do português a estudantes de licenciaturas na área do turismo e/ou hotelaria em França que pretendam ser rececionistas de hotel. Partindo de um *corpus* nosso com dados reais sobre o funcionamento das práticas linguísticas do setor hoteleiro em Portugal, apresentamos um conjunto de propostas didáticas para o nível A2 do QECR com o objetivo de desenvolver as competências de compreensão, produção e interação oral. Estas propostas treinam uma tarefa discursiva precisa, o *check-in*, e privilegiam aspectos de ordem pragmática, como os atos de fala e as fórmulas de cortesia.

*Palavras-chave:* português para fins específicos, rececionistas de hotel, pragmática, propostas didáticas

## 1 – INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as atividades económicas têm criado situações de internacionalização cada vez mais frequentes, suscitando contactos além-fronteiras que implicam o conhecimento de línguas estrangeiras. Em setores tão díspares quanto a indústria ou a banca, o mundo globalizado veio trazer alterações na oferta pedagógica nas nossas universidades.

Por um lado, houve um esforço em acompanhar as necessidades da modernização da sociedade, começando a propor formações com forte componente prática que têm como objetivo uma rápida inserção no mercado de trabalho. São prova disso o *Brevet de Technicien Supérieur (BTS)* e a *Licence Professionnelle* em França, formações a nível superior de dois ou três anos respetivamente, que contemplam no seu plano de estudos estágios de vários meses na área profissional em que o aluno está inserido.

Por outro lado, o ensino das línguas deixou de estar confinado às formações em estudos linguísticos e literários, lecionados tradicionalmente nas faculdades de Letras. Passou a ser ensinado noutras formações de caráter não linguístico, como por exemplo engenharia ou relações internacionais, onde o conhecimento das línguas estrangeiras se torna importante para a prática profissional da área em questão. O sistema universitário francês reconheceu esta mudança, tendo criado a denominação *LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)* para enquadrar o ensino da língua a especialistas de outros campos disciplinares que não os linguísticos (Van der Yeught, 2014).

Uma das atividades económicas que mais tem crescido nas últimas décadas, sendo fortemente marcada pela necessidade de conhecer várias línguas estrangeiras, é o turismo. A nível mundial, França é o país que recebe o maior número de turistas, contando com 83,8 milhões em 2014 (Khiati, 2015). Destes, 356.000 são portugueses e 1.242.000 são brasileiros, correspondendo a uma evolução positiva de 14,5% e de 15,6% respetivamente

em relação a 2013 (Khiati, 2014, 2015). O setor da hotelaria é um dos mais importantes em toda a indústria hoteleira, empregando 172.000 profissionais em França. O país conta com 18.000 hotéis que põem à disposição um total de 1.300.000 camas (Khiati, 2015).

Os profissionais da hotelaria lidam diariamente com hóspedes de origens e línguas muito diversas. Um dos traços fundamentais deste setor profissional é a atenção dada ao cliente, na medida em que os profissionais se esforçam por ir ao encontro das suas necessidades e desejos. Tendo em conta esta heterogeneidade em hotelaria, urge que os profissionais dominem um grande número de línguas estrangeiras para que possam dar aos seus clientes a oportunidade de se expressarem, sempre que possível, na sua língua materna. É neste contexto que nasce o ensino da língua portuguesa a estudantes não nativos que queiram trabalhar no setor da hotelaria. Trata-se de um público com necessidades comunicativas muito específicas, para as quais o professor deve estar preparado.

Posto isto, o presente artigo pretende, por um lado, apresentar uma reflexão sobre os princípios teóricos do ensino da língua a um público profissionalizante, denominada como linguagem especializada, e, por outro lado, propor orientações metodológicas práticas para o ensino do português da hotelaria.

## 2 – PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: O SETOR DA HOTELARIA

### 2.1 – A linguagem especializada

A linguagem especializada nasceu nos anos 60 com o ensino do inglês (*English for specific purposes*), num contexto de pós-guerra em que o conhecimento desta língua era um meio útil para aceder a novos conhecimentos técnicos e científicos (Van der Yeught, 2014). O ensino do francês nasceu imediatamente a seguir, nos anos 70, e mais recentemente, por volta dos anos 90, é a vez do espanhol. Inicialmente muito focalizada em questões lexicais, a linguagem especializada definia-se em função da terminologia específica a cada setor de atividade. Hoje em dia, a primazia é, no entanto, dada às questões pragmáticas e discursivas de cada setor, nomeadamente os atos de fala e os marcadores linguísticos.

Cabré e Gómez de Enterriá (2006, p. 11) definem a linguagem especializada como « el conjunto de recursos de una lengua, complementados con los procedentes de otros sistemas, utilizados en una situación específica ». A diferença entre a linguagem especializada e a língua comum reside no facto de a primeira conter uma alta frequência de determinados recursos linguísticos provindos da segunda, que passam, assim, a ser característicos das práticas discursivas de um dado campo profissional. Estas duas línguas

não são, portanto, opostas, mas sim complementares. Outra característica apontada pelas autoras é a influência exercida por outros sistemas nessas mesmas práticas linguísticas, no caso do turismo, áreas como as vendas, a história ou a gastronomia são prova disso.

Nas últimas décadas, a noção de género discursivo tem sido muito profícua para o ensino das línguas estrangeiras e da linguagem especializada em particular (Swales, 1990). Designado como o conjunto de particularidades discursivas partilhadas por uma mesma comunidade, Richer (2008) afirma que o género discursivo permite individualizar a linguagem especializada face à língua comum, pois apresenta traços enunciativos próprios que permitem caracterizar o discurso de cada campo profissional. Tendo em conta de que são muito padronizados, estes acabam por deixar pouca margem de manobra aos seus locutores.

Si le lexique et la syntaxe des langues de spécialité ne divergent pas de ceux de la langue courante, toutefois les langues de spécialité se singularisent de cette dernière, non plus au niveau de la phrase, mais à celui des énoncés dans leur totalité, par la présence de genres de discours, souvent très stéréotypés, spécifiques à chaque domaine de spécialité, et porteurs de réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur plus ou moins d'espace de variations. (Richer, 2008, p. 19)

O estudo da linguagem especializada através da noção de género é, assim, extremamente útil. Além de servir como ponto de referência para a análise linguística, permite também situar o evento comunicativo no seu contexto, em função das práticas sociais, do estatuto dos interlocutores e das convenções e restrições de cada área profissional (Calvi, 2010). Estas particularidades trazem novas implicações do ponto de vista didático. Como já vimos anteriormente, a linguagem especializada é caracterizada por uma alta frequência de determinados recursos linguísticos, isto é, especificidades discursivas próprias de cada campo profissional. Essas especificidades são determinadas pela lógica profissional vigente; assim, ensinar a linguagem especializada implica conhecer o funcionamento desse setor: os seus valores, as suas crenças, as suas práticas e, consequentemente, os seus hábitos linguísticos.

Neste sentido, o ensino da língua para fins específicos parte de uma análise das necessidades comunicativas dos alunos, para a qual é fundamental a identificação da lógica profissional do campo profissional. O professor deve aproximar-se o mais possível do campo profissional dos discentes para compreender a lógica em que eles atuarão e assim compreender o uso que estes farão da língua.

A análise das necessidades vai determinar a etapa seguinte, que corresponde à seleção e organização dos conteúdos. O professor vai identificar os conteúdos lexicais, gramaticais, discursivos e culturais a

desenvolver com os alunos e organizá-los em função do número de horas disponíveis para a sua formação. Finda a organização dos conteúdos, o professor vai criar um percurso metodológico coerente de acordo com as competências a desenvolver e, se necessário, construir materiais didáticos. Pretende-se que este percurso implique uma imersão constante do aluno em situações de comunicação concretas e com as quais será confrontado no seu dia-a-dia profissional.

Em conclusão, o ensino da língua para fins específicos necessita de estratégias adequadas a um público que fará um uso da língua em contextos discursivos muito específicos, os contextos-ação (Mourlhon-Dallies, 2008). O processo de ensino-aprendizagem é realizado em negociação permanente entre professores e discentes, podendo assim adaptar-se constantemente às necessidades dos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem.

## 2.2 – O setor da hotelaria

O ensino da linguagem especializada está bastante avançado nas três línguas já mencionadas (francês, inglês e espanhol), contando com múltiplos estudos, reflexões e materiais didáticos em áreas profissionais muito distintas. No que diz respeito à língua portuguesa, a investigação e a produção de materiais didáticos não é comparável, sendo os recursos consideravelmente mais escassos. Existem alguns materiais que contemplam o ensino da língua na área do direito ou dos negócios, refletindo um esforço comum em colmatar esta lacuna. Publicados em Portugal pela editora LIDEL, são exemplo: *Português Jurídico para alunos de PLE* (Malcata, 2015), *Estratégias 1 - Método de Português no Domínio Empresarial* (Dias & Sousa, 2016), e *Português Empresarial 1 – Exercícios práticos* (Neves, 2016)<sup>1</sup>.

No que diz respeito ao turismo, existem poucos materiais para alunos não nativos. O mais antigo foi publicado em Portugal em 1997 com o título *Hosteleria : Hôtellerie : Settore alberghiero : Hotelaria* (Cascalho, Carvalho, & Malcata, 1997). Estando hoje em dia já fora do mercado, o livro dirigia-se a executivos do setor hoteleiro que pretendiam contactar com realidades de outros países. Está redigido em quatro línguas românicas – espanhol, francês, italiano e português – dando conta da realidade do setor hoteleiro na área geográfica abrangida por cada uma dessas línguas: o primeiro capítulo é redigido em espanhol e retrata o setor em Espanha; o segundo em francês aborda a realidade em França; o terceiro, em Itália e o quarto, em Portugal. Os capítulos têm todos a mesma estrutura: no início, apresentam

<sup>1</sup> Não pretendendo fazer uma lista exaustiva, limitámos a nossa pesquisa aos manuais publicados em Portugal nos últimos anos.

textos informativos e explicativos sobre o funcionamento do setor no país em questão (capacidade hoteleira, cadeias de hotéis e profissões do setor); segue-se uma lista terminológica do vocabulário a reter; e, finalmente, são apresentados documentos que podem ser encontrados em hotéis, acompanhados de uma lista do vocabulário importante nas quatro línguas de referência. Os capítulos seguintes abordam outras questões do ponto de vista linguístico: o quinto capítulo trata da conjugação verbal, contendo quadros dos principais verbos conjugados nos tempos e modos verbais de cada língua românica; o sexto apresenta uma breve explicação dos sons de cada língua; e o sétimo, uma sistematização do vocabulário importante de cada língua românica. Privilegiando a compreensão dos recursos linguísticos e dos aspetos socioculturais de cada uma das línguas abordadas, o objetivo deste livro é apoiar executivos nos seus contactos com outras realidades do setor da hotelaria, e não uma aprendizagem formal e consistente de cada uma destas línguas.

Mais recentemente foi publicado, em Itália, o livro *Terminologias do turismo. Instrumentos para a formação especializada em língua portuguesa* (Ferreira, 2013), que, contrariamente ao livro anterior, já tem a inovação de conceber o ensino do português enquadrado no ensino da língua para fins específicos. Apesar de reconhecer que muitos defendem o estudo desta através dos conteúdos pragmático-discursivos, a autora opta pela corrente que privilegia a terminologia como meio para aceder ao estudo da linguagem especializada. Assim sendo, este livro é composto por uma antologia de textos de ordem diversa (científicos, literários ou oriundos dos *media*), acompanhados por listas terminológicas bilingues português-italiano, com o objetivo de abranger vários domínios da indústria do turismo. A primeira parte, “Aspetos histórico-culturais”, apresenta textos e terminologia técnica sobre: Território, Património histórico e arqueológico, Património arquitetónico e urbanístico e Artes decorativas; a segunda parte, intitulada “Áreas estratégicas do turismo,” trata da Gastronomia, Restauração e hotelaria, Transportes e Serviços, documentação e regulamentação; finalmente, a terceira parte é composta por um glossário geral da terminologia hoteleira tanto em português como em italiano. Publicado com a chancela da Sapienza Università di Roma e fruto de uma experiência de vários anos no ensino da linguagem especializada, o livro tem um carácter complementar à aula de língua, sendo um instrumento que o aluno poderá utilizar de maneira autónoma para aumentar o seu *input* linguístico (Ferreira, 2013).

Em conclusão, nenhum destes dois livros apresenta uma metodologia de trabalho que preconiza o ensino da língua a longo termo, não existe uma noção de progressão, nem a sugestão de exercícios, atividades ou tarefas que

o professor possa utilizar na sala de aula. São documentos que preconizam um ensino modular, concebidos para o trabalho autónomo do aluno e baseados no acesso à língua estrangeira pelo estudo da terminologia específica deste setor profissional, e não segundo uma perspetiva pragmática que privilegie conteúdos pragmático-discursivos, que cremos serem fundamentais em hotelaria.

Consideramos, portanto, que existe uma lacuna a respeito dos materiais existentes para o ensino da linguagem especializada da área do turismo, em particular do setor da hotelaria. Esta lacuna estende-se ao campo de investigação, uma vez que escasseiam reflexões teóricas sobre as práticas discursivas deste setor de atividade, bem como propostas didáticas que ajudem os professores a desenvolverem nos alunos não nativos uma competência comunicativa proficiente. Por estas razões, decidimos criar o nosso próprio *corpus* com o objetivo de compreender o funcionamento deste setor, a sua lógica profissional e as suas práticas linguísticas. Este *corpus*, que apresentaremos no ponto seguinte, serve de suporte para a criação de estratégias adequadas para o ensino do português da hotelaria a alunos não nativos.

### **2.3 – *Corpus* de português da hotelaria**

O nosso estudo sobre o setor da hotelaria tem como base a profissão de rececionista de hotel, sendo nosso objetivo descrever as práticas linguísticas deste profissional no contacto direto e em face a face com o cliente. Para tal, constituímos um *corpus* entre agosto de 2014 e abril de 2015, que é composto por três partes. A primeira corresponde a entrevistas semi-diretivas realizadas a dois públicos distintos: oito rececionistas dos distritos de Lisboa e do Porto em hotéis de três, quatro e cinco estrelas; e entrevistas a quatro outros profissionais da hotelaria: um diretor de hotel, um chefe de receção, uma responsável do departamento comercial e um professor de uma escola superior de hotelaria em Portugal. A segunda parte é composta por trinta e sete diálogos reais gravados em cinco hotéis de três e quatro estrelas dos distritos de Lisboa e do Porto. Finalmente, a terceira parte é composta por um questionário na internet preenchido por noventa e cinco rececionistas de quase todas as categorias de hotel e distritos do país<sup>1</sup>.

A partir do nosso *corpus*, pudemos definir com precisão a lógica profissional do setor da hotelaria, por um lado, e as suas particularidades linguísticas por outro. No que diz respeito à lógica profissional, concluímos

---

<sup>2</sup> Apenas quatro distritos portugueses não contaram com nenhum participante no questionário : Açores, Bragança, Setúbal e Viana do Castelo.

que o ramo hoteleiro se baseia numa atividade comercial que implica a troca de um produto, neste caso um quarto que proporcione conforto e bem-estar, por dinheiro. O contacto entre o vendedor e o comprador, o hotel e o cliente respetivamente, é direto e permanente. Todos os profissionais trabalham no sentido de o satisfazer para que este regresse no futuro, o atendimento ao cliente constitui, portanto, um elemento diferenciador entre os hotéis. A hotelaria é ainda marcada pela grande heterogeneidade do público, a diferentes níveis: origem, idade, género, ou ainda razões da estada. O profissional deverá ser sensível a estas diferenças para poder estar apto a receber todo o tipo de clientes. Em conclusão, trata-se de um setor extremamente competitivo, com novos hotéis e produtos a nascerem todos os dias, com uma clientela cada vez mais exigente e conhecedora dos seus direitos.

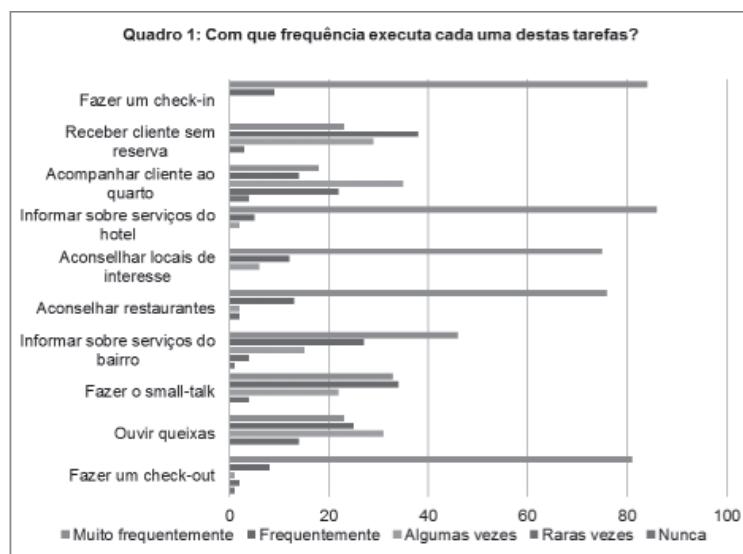
No que diz respeito à linguagem especializada da hotelaria, esta é marcada pelo seu carácter fortemente mecanizado. No decorrer das suas funções, os rececionistas devem realizar um conjunto de procedimentos que se tornam bastante repetitivos, por exemplo, no *check-in*, devem solicitar o nome ou o número da reserva, pedir o documento de identificação, indicar o número do quarto, entregar a chave, e indicar a hora e a localização do pequeno-almoço. Estes procedimentos são acompanhados pela verbalização dos mesmos atos de fala e muitas vezes até com os mesmos enunciados. Por exemplo, o ato de pedir o documento de identificação do cliente é realizado em 90% do nosso *corpus* exatamente com o mesmo enunciado: *Vamos só precisar de um documento de identificação, por favor.*

Este género discursivo é determinado pelo Princípio de Cortesia, na medida em que a formulação dos enunciados é ditada pela necessidade de não ofender a face do alocutário e de, assim, manter uma relação afável entre os interlocutores (Leech, 1983). É por esta razão que existem muitos atos de fala indiretos, como o enunciado que acabámos de referir em que o rececionista prefere ocultar a explicitação da tarefa a realizar pelo cliente e passá-la como uma necessidade pessoal do locutor, o que faz com que o pedido seja bastante mais cortês, pois não invade o território do alocutário. Esta indireção é acentuada pelos atenuadores *só* e *por favor* que diminuem a carga exortativa do ato diretivo. Assim, indireção, atenuadores e intensificadores são bastante frequentes no nosso *corpus*, tanto em atos diretivos, como compromissivos, expressivos ou assertivos. Trata-se, portanto, de uma linguagem bastante cuidada, cortês, respeitadora e até por vezes elegante, com o objetivo de demonstrar respeito, delicadeza e disponibilidade para com o cliente.

O vocabulário apresenta-se pouco técnico, de facto, como os rececionistas falam com o público em geral, são poucos os termos específicos de hotelaria utilizados no contacto com o cliente. Este é marcado pela influência de terminologias oriundas de outras disciplinas ou áreas profissionais (cf. 2.1), tais

como as vendas, o *marketing*, a história de arte, a geografia ou a gastronomia. Em suma, este género discursivo apresenta situações de comunicação em contexto formal, em que o grau de formalidade depende não só do grau de familiaridade existente entre os interlocutores, mas também da categoria do hotel. Se, por um lado, o rececionista tende a estabelecer uma relação mais próxima quando se trata de um cliente habitual, por outro, a formalidade aumenta em hotéis de categoria mais elevada, como os hotéis de cinco estrelas.

Tendo como objetivo a realização de pistas didáticas que guiem professores de português a futuros profissionais da hotelaria, o nosso *corpus* também nos permitiu identificar as principais tarefas discursivas de que os aprendentes necessitarão para trabalhar. No questionário realizado na internet, a pergunta número um interrogava os participantes sobre a frequência com que realizavam cada uma das tarefas a seguir indicadas:



Concluímos que existem quatro tarefas que a maior parte dos rececionistas afirmam realizar muito frequentemente: fazer um *check-in*, informar sobre serviços do hotel, aconselhar locais de interesse e restaurantes, e fazer um *check-out*. Decidimos, então, criar propostas didáticas para a primeira destas tarefas, o *check-in*, que oitenta e quatro profissionais consideraram realizar “muito frequentemente” e oito “frequentemente”<sup>3</sup>. Com o objetivo de dotar

<sup>3</sup> As respostas de dois participantes não foram contabilizadas nesta pergunta, por terem afirmado que já não exercem funções de rececionistas de hotel.

os alunos de uma competência comunicativa alargada, optámos também por criar propostas para uma variante do *check-in*, o *walk-in* - termo técnico usado em hotelaria para designar clientes que chegam ao hotel sem reserva. Segundo o quadro 1, esta tarefa é menos frequente, contando apenas com vinte e três participantes que dizem realizá-la “muito frequentemente” e trinta e oito que preferiram a opção “frequentemente”<sup>4</sup>.

### 3 – PROPOSTAS DIDÁTICAS

Iremos apresentar em seguida algumas propostas didáticas sobre a tarefa discursiva de *check-in* e a sua variante *walk-in*. A primeira tarefa é trabalhada no bloco A e a segunda no bloco B, ambos apresentados no final do presente texto (cf. apêndice A). Estas propostas têm em conta o ensino da língua portuguesa a estudantes de licenciaturas de turismo e/ou hotelaria em universidades francesas que pretendam atingir o nível A2 do QECR. Visam o desenvolvimento da competência comunicativa oral, a nível da compreensão, produção e interação oral em contexto formal. Serão abordados conteúdos de ordem discursiva, morfossintática, lexical e cultural, explicitados no quadro 2.

Discursivos	Morfossintáticos	Lexicais	Culturais
<p>Atos de fala :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-saudar;</li> <li>-desejar as boas-vindas;</li> <li>-pedir um documento de identificação e cartão de crédito;</li> <li>-solicitar o preenchimento da ficha de registo;</li> <li>-indicar o número do quarto;</li> <li>-entregar a chave do quarto;</li> <li>-indicar o horário e a localização do pequeno-almoço;</li> <li>-despedir-se;</li> <li>-apresentar-se disponível para outras questões ou pedidos.</li> </ul> <p>Fórmulas de cortesia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-atenuadores (<i>só, por favor</i>);</li> <li>-intensificadores (<i>muito, advérbios de modo</i>).</li> </ul> <p>Formas de tratamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Futuro perifrástico</li> <li>- Presente do conjuntivo</li> <li>- Advérbios de tempo</li> <li>- Preposições de tempo e de lugar</li> <li>- Numerais cardinais e ordinais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Os dados pessoais (<i>nome, apelido, assinatura, rubrica</i>)</li> <li>-Os documentos pessoais (<i>cartão do cidadão, passaporte, cartão de crédito</i>)</li> <li>-A descrição do quarto (<i>chave, cama individual / de casal</i>)</li> <li>-As horas</li> <li>-A casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rituais de saudação</li> <li>-Horários das refeições</li> </ul>

Quadro 2: Conteúdos

<sup>4</sup> Vinte e nove participantes assinalaram “algumas vezes” e apenas três “raras vezes”.

Apesar de as propostas englobarem os quatro tipos de conteúdos, elas privilegiam o treino de conteúdos discursivos, por acharmos serem os mais relevantes nas práticas discursivas da linguagem hoteleira (cf. 2.3). Tal como Duarte (2015), consideramos que o estudo das marcas linguístico-pragmáticas típicas da comunicação oral imediata pode ser realizado a partir de níveis iniciais.

A realização destas propostas teve um grande entrave inicial, o de encontrar documentos autênticos orais reais em língua portuguesa norma de Portugal que apresentassem uma situação de *check-in* e/ou *walk-in*. Foi por essa razão que tivemos de recorrer a outro tipo de documentos que tentassem aproximar-se o mais possível desta realidade. O trabalho sobre o *check-in* parte de um documento audiovisual fabricado na norma do Brasil, razão pela qual sugerimos uma breve explicitação dos recursos linguísticos apresentados que são diferentes na norma de Portugal<sup>5</sup>. O trabalho do *walk-in* inicia-se com um excerto de uma obra literária. Sugerimos que o professor limite o trabalho sobre este documento apenas para retirar dele aspectos de ordem técnica relevantes para a hotelaria e não uma análise de ordem literária que não corresponde ao perfil destes alunos, nem se coaduna com as suas necessidades comunicativas.

Após a apresentação do documento inicial, sugerimos a realização de exercícios que visem a compreensão global do mesmo. Nesse sentido, o excerto literário do bloco B é seguido por dois exercícios que ajudam o aluno a entrar no texto e a compreender o seu contexto. O exercício 2 contém um conjunto de frases descrevendo ações realizadas pelos dois protagonistas (o cliente e o gerente do hotel), é solicitado ao aluno que as coloque por ordem em função da sequência de acontecimentos no texto. O exercício 3 pede-lhe que identifique as características principais deste hotel: a categoria do hotel, a sua localização e os serviços que disponibiliza. Além de ajudar à compreensão do texto, o último exercício permite ainda uma introdução à terminologia usada no setor da hotelaria.

Numa fase posterior, são propostos exercícios que desenvolvem uma compreensão mais detalhada do texto. Um exemplo é o exercício 3 do bloco A, que contém a transcrição do diálogo do documento oral com espaços em branco que o aluno deve completar em função do que ouvir. Este exercício focaliza a atenção para os mecanismos linguístico-pragmáticos utilizados na interação entre o profissional e o cliente, funcionando como ponto de partida para o estudo dos recursos linguísticos próprios desta língua especializada, desenvolvido na etapa seguinte.

---

<sup>5</sup> Sem pretender fazer uma lista exaustiva, estes resumem-se sobretudo a questões sintáticas, me desculpe em vez de desculpe-me, e lexicais: apartamento em vez de quarto, ficha de registro em vez de ficha de registo.

Segue-se, então, um trabalho de reflexão sobre a língua. O aprendente é solicitado a observar o funcionamento de alguns mecanismos linguísticos presentes no documento inicial, através de exercícios de identificação e de conceptualização. No exercício 6 do bloco B, ele deve detetar os enunciados utilizados pelo profissional para cada um dos atos de fala indicados. O exercício 4 do bloco A pede-lhe que construa frases a partir das palavras dadas, sendo que cada frase corresponde ao enunciado proferido pelo recepcionista para a realização de atos de fala da tarefa discursiva de fazer *check-in* (dar as boas-vindas, propor ajuda, conferir a reserva, confirmar a reserva, e solicitar o preenchimento da ficha de registo). Nestes dois exercícios, pretende-se que o aluno consiga identificar não só os enunciados utilizados para a expressão de cada ato de fala, mas também refletir sobre os recursos linguísticos a que o profissional recorreu para os formular.

Com o objetivo de sistematizar estes conhecimentos, são apresentados exercícios que apelam à repetição de certos enunciados, com o objetivo de o aluno ir podendo apropriar-se dos mesmos. O exercício 7 do bloco A contém cinco imagens com diferentes tipos de público (uma família, um grupo de amigas, um executivo, um casal de meia-idade e uma senhora idosa), solicita-se que o discente reproduza o enunciado “Seja bem-vindo” para cada um deles, necessitando de fazer as devidas adaptações. O exercício 7 do bloco B propõe uma estratégia semelhante. Neste caso, são apresentados cinco pedidos do cliente em forma de pergunta, aos quais o aluno deve responder com o enunciado “Mostro-lhe já”, adaptando o verbo a cada pedido. Estes dois exercícios tratam de dois atos de fala bastante frequentes em hotelaria: desejar as boas-vindas e confirmar a realização de um pedido do cliente.

Numa fase final, são propostos exercícios que visam o treino das competências adquiridas nos exercícios anteriores, através de propostas que desenvolvem a interação oral. Um exemplo é o exercício 9 do bloco A, em que cada grupo de alunos vai simular um *check-in* com cada um dos cinco tipos de clientes apresentados no exercício 7.

Partindo de um documento inicial que fornece ao aluno *input* linguístico importante, os exercícios propõem um caminho metodológico que o leva paulatinamente a apropriar-se das estruturas linguísticas específicas desta linguagem especializada. Acreditamos que possam contribuir para a formação de futuros profissionais proficientes em língua portuguesa no contexto hoteleiro, independentemente dos países onde exercerão as suas funções.

#### 4 – CONCLUSÃO

O QECR contempla o ensino da língua num âmbito profissional. No entanto, dá poucas orientações nesse sentido. O ensino da linguagem especializada preconiza um trabalho prévio da parte do professor, no sentido

de se aproximar o mais possível da área profissional em que os discentes farão uso da língua. Esse conhecimento dá-lhe instrumentos para se adaptar às necessidades dos alunos e, assim, definir metodologias de trabalho e elaborar exercícios didáticos que se coadunem com as suas necessidades comunicativas.

Neste artigo, tentámos propor um exemplo desse mesmo trabalho a realizar pelo professor, tomando como exemplo o setor da hotelaria. Pretendemos dar voz a um campo metodológico que ainda se está a desenvolver na língua portuguesa e que acreditamos ser de extrema importância no ensino das línguas estrangeiras atualmente.

### Referências bibliográficas

- Cabré, M. T., & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Calvi, M. V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Iberica*, (19), 9-32.
- Cascalho, M., Carvalho, V., & Malcata, H. (1997). *Hosteleria : Hôtellerie : Settore alberghiero : Hotelaria*. Lisboa: LIDEL.
- Dias, A. C., & Sousa, R. B. de. (2016). *Estratégias I - Método de Português no Domínio Empresarial*. Lisboa: LIDEL.
- Duarte, I. M. (2015). Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *TODAS AS LETRAS Y*, 17(1), 56-72.
- Ferreira, P. P. (2013). *Terminologias do turismo. Instrumentos para a formação especializada em língua portuguesa*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Khiati, A. (2014). *Mémento du tourisme*. Paris: Direction Générale des Entreprises (DGE), Ministère de l'artisanat du commerce et du tourisme.
- Khiati, A. (2015). *Mémento du tourisme*. Paris: Direction Générale des Entreprises (DGE), Ministère de l'artisanat du commerce et du tourisme.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Malcata, H. (2015). *Português Jurídico para alunos de PLE*. Lisboa: LIDEL.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Neves, M. (2016). *Português Empresarial I – Exercícios práticos*. Lisboa: LIDEL.
- Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée. *Synergies Chine*, (3), 15-30.
- Saramago, J. (1995). *O ano da morte de Ricardo Reis*. Lisboa: Caminho.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis - English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Cahiers de l'Apliut, XXXIII(1), 12-32.

## APÊNDICE A

### BLOCO A: Fazer check-in a um cliente com reserva

1. Ver o documento “Check-in”. (cf. apêndice B)
2. Indicar se as afirmações são verdadeiras ou falsas e corrigir as falsas.

a) O rececionista deve ser cortês, educado e respeitador com os clientes.	
b) O atendimento ao cliente deve cumprir apenas os mínimos de qualidade: a boa educação.	
c) O rececionista deve usar expressões como <i>Olá! Oi! Tchau!</i> para cumprimentar os clientes.	
d) Ele também deve usar palavras cortesas como: <i>Obrigado. Com licença. Desculpe. Por favor.</i>	
e) Neste vídeo, o rececionista está a falar ao telefone com um cliente quando chega outro cliente à receção.	
f) O rececionista termina o telefonema e só depois é que fala com o cliente que está na receção.	
g) O cliente que está na receção já reservou o quarto previamente.	
h) O cliente que está na receção quer fazer <i>check-out</i> rapidamente, pois ainda tem uma viagem muito desgastante pela frente.	

3. Ouvir o diálogo e completar os espaços vazios.

Rececionista (ao telefone) Senhor Ricardo, a sua reserva foi feita,  
 \_\_\_\_\_.  
 (ao cliente na receção) Seja bem-vindo! Aguarde um momento, que eu já vou atendê-lo.  
 (ao telefone) Aguardamos o senhor amanhã cedo, Senhor Ricardo.  
 Tenha uma boa viagem. (desliga o telefone)  
 (ao cliente na receção) Me desculpe, \_\_\_\_\_?

Cliente	_____.
Rececionista	Meu nome é José Carlos Santana. Um momento que eu vou conferir (vai ao computador). A sua reserva foi feita, senhor José Carlos. Um apartamento simples. Queira preencher a ficha de registro, fazendo favor. (ele dá a ficha ao cliente)
Cliente	_____, a viagem foi muito desgastante.
Recepcionista	_____. Reservámos para o senhor um apartamento no último andar, voltado para os fundos. Assim, o senhor não será incomodado com o barulho da rua.
Cliente	Muito obrigado, _____. (o cliente preenche a ficha)

#### 4. Pôr as seguintes palavras por ordem.

bem-vindo / seja

\_\_\_\_\_ !

ajudá-lo / em que / posso

\_\_\_\_\_ ?

conferir/ eu vou / que /um momento

reserva / feita / a / sua / foi

fazendo / preencher / queira / a ficha de registro / favor

#### 5. Fazer corresponder as palavras da esquerda às situações em que podem ser usadas na coluna da direita :

Obrigado	Pedir o passaporte ao cliente
Com licença	No fim de uma conversa
Desculpe	Receber o cartão de crédito do cliente
Por favor	Recepcionista que demorou muito tempo a verificar a informação no computador

#### 6. Imaginar quatro diálogos com as palavras e as situações do exercício anterior e fazer a simulação com o seu colega.



7. “Seja bem-vindo!” Dizer a mesma frase para cada um dos clientes abaixo<sup>6</sup>.

8. Proceder da mesma maneira, mas agora com a frase “Reservámos para o senhor um quarto no último andar”.

9. Dividir a turma em cinco grupos, cada grupo vai simular um *check-in* com um dos clientes do exercício anterior.

#### BLOCO B: Fazer check-in a um cliente sem reserva (walk-in)

1. Ler o texto<sup>7</sup>:

A porta do hotel, ao ser empurrada, fez ressoar um besouro eléctrico, em tempos teria havido uma sineta, derlim derlim, mas há sempre que contar com o progresso e as suas melhorias. Havia um lanço de escada empinado, e sobre o arranque do corrimão, em baixo, uma figura de ferro fundido levantava no braço direito um globo de vidro, representando, a figura, um pajem em trajo de corte, se a expressão ganha com a repetição alguma coisa, se não é pleonástica, pois ninguém se lembra de ter visto pajem que não estivesse em trajo de corte, para isso é que são pajens, mais explicativo seria ter dito, Um pajem trajado de pajem, pelo talhe das roupas, modelo italiano, renascença. O viajante trepou os intérminos degraus, parecia incrível ter de subir tanto para alcançar um primeiro andar, é a ascensão do Everest, proeza ainda sonho e utopia de montanheiros, o que lhe valeu foi ter aparecido no alto um homem de bigodes com uma palavra animadora, upa, não a diz, mas assim pode ser traduzido o seu modo de olhar e debruçar-se do alcandorado patamar, a indagar que bons ventos e maus tempos trouxeram este hóspede, Boas tardes, senhor, Boas tardes, não chega o fôlego para mais, o homem de bigodes sorri compreensivamente, Um quarto, e o sorriso agora é de quem pede desculpa, não há quartos neste andar, aqui é a recepção, a sala de jantar, a sala de estar, lá para dentro cozinha e copa, os quartos ficam em cima,

<sup>6</sup> [http://www.luizmotivador.com/materia/familia/16177/A+import%C3%A2ncia+da+Fam%C3%ADlia!](http://www.luizmotivador.com/materia/familia/16177/A+import%C3%A2ncia+da+Fam%C3%ADlia!https://planningmytravels.wordpress.com/tag/turista-em-paris/)  
<https://planningmytravels.wordpress.com/tag/turista-em-paris/>  
<https://room4d.wordpress.com/2009/10/20/10-coisas-para-aplicar-hoje-e-ser-um-executivo-melhor/>  
<http://www.strutureproducoes.com.br/categorias/casamento/page/4/>

<sup>7</sup> Agradecemos o conselho da Professora Isabel Margarida Duarte em trabalhar com este livro.

por isso vamos ter de subir ao segundo andar, este aqui não serve porque é pequeno e sombrio, este também não porque a janela dá para as traseiras, estes estão ocupados, Gostava era de um quarto de onde pudesse ver o rio, Ah, muito bem, então vai gostar do duzentos e um, ficou livre esta manhã, mostro-lho já.

A porta ficava ao fim do corredor, tinha uma chapazinha esmaltada, números pretos sobre fundo branco, não fosse isto um recatado quarto de hotel, sem luxos, fosse duzentos e dois o número da porta, e já o hóspede poderia chamar-se Jacinto e ser dono duma quinta em Tormes, não seriam estes episódios de Rua do Alecrim mas de Campos Elísios, à direita de quem sobe, como o Hotel Bragança, e só nisso é que se parecem. O viajante gostou do quarto, ou quartos, para sermos mais rigorosos, porque eram dois, ligados por um amplo vão, em arco, ali o lugar de dormir, alcova se lhe chamaria noutras tempos, deste lado o lugar de estar, no conjunto um aposento como uma casa de habitação, com a sua escura mobília de mogno polido, os reposteiros nas janelas, a luz velada. O viajante ouviu o rangido áspero de um eléctrico que subia a rua, tinha razão o motorista. Então pareceu-lhe que passara muito tempo desde que deixara o táxi, se ainda lá estaria, e interiormente sorriu do seu medo de ser roubado, Gosta do quarto, perguntou o gerente, com voz e autoridade de quem o é, mas blandicioso como compete ao negócio de alugador, Gosto, fico com ele, E vai ser por quantos dias, Ainda não sei, depende de alguns assuntos que tenho de resolver, do tempo que demorem. É o diálogo corrente, conversa sempre igual em casos assim, mas neste de agora há um elemento de falsidade, porquanto o viajante não tem assuntos a tratar em Lisboa, nenhum assunto que tal nome mereça, disse uma mentira, ele que um dia afirmou detestar a inexactidão.

Desceram ao primeiro andar, e o gerente chamou um empregado, moço dos recados e homem dos carregos, que fosse buscar a bagagem deste senhor, O táxi está à espera defronte do café, e o viajante desceu com ele, para pagar a corrida, ainda se usa hoje esta linguagem de cocheiro e sota, e verificar que nada lhe faltava, desconfiança mal encaminhada, juízo imerecido, que o motorista é pessoa honesta e só quer que lhe paguem o que o contador marca, mais a gorjeta do costume. Não vai ter a sorte do bagageiro, não haverá outras distribuições de pepitas, porque entretanto trocou o viajante na recepção algum do seu dinheiro inglês, não que a generosidade nos canse, mas uma vez não são vezes, e ostentação é insulto aos pobres. A mala pesa muito mais do que o meu dinheiro, e quando ela alcança o patamar, o gerente, que ali estava esperando e vigilando o transporte, fez um movimento de ajuda, a mão por baixo, gesto simbólico como o lançamento duma primeira pedra, que a carga vinha subindo toda às costas do moço, só moço de profissão, não de idade, que essa já carrega, carregando ele a mala e

pensando dela aquelas primeiras palavras, de um lado e do outro amparado pelos escusados auxílios, o segundo, igualzinho, dava-lho o hóspede, dorido da força que via fazer. Já lá vai a caminho do segundo andar, É o duzentos e um, ó Pimenta, desta vez o Pimenta está com sorte, não tem de ir aos andares altos, e enquanto ele sobe tornou o hóspede a entrar na recepção, um pouco ofegante do esforço, pega na caneta, e escreve no livro das entradas, a respeito de si mesmo, o que é necessário para que fique a saber-se quem diz ser, na quadricula do riscado e pautado da página, nome Ricardo Reis, idade quarenta e oito anos, natural do Porto, estado civil solteiro, profissão médico, última residência Rio de Janeiro, Brasil, donde procede, viajou pelo Highland Brigade parece o princípio duma confissão, duma autobiografia íntima, tudo o que é oculto se contém nesta linha manuscrita, agora o problema é descobrir o resto, apenas. E o gerente, que estivera de pescoço torcido para seguir o encadeamento das letras e decifrar-lhes, acto contínuo, o sentido, pensa que ficou a saber isto e aquilo, e diz, Senhor doutor, não chega a ser vénia, é um selo, o reconhecimento de um direito, de um mérito, de uma qualidade, o que requer uma imediata retribuição, mesmo não escrita, O meu nome é Salvador, sou o responsável do hotel, o gerente, precisando o senhor doutor de qualquer coisa, só tem que me dizer, A que horas se serve o jantar, O jantar é às oito, senhor doutor, espero que a nossa cozinha lhe dê satisfação, temos também pratos franceses. O doutor Ricardo Reis admitiu com um aceno de cabeça a sua própria esperança, pegou na gabardina e no chapéu, que pousara numa cadeira, e retirou-se.

Saramago, José (1995). *O ano da morte de Ricardo Reis*. Lisboa: Caminho, pp. 18-21.

2. Pôr por ordem as frases, seguindo a ordem dos acontecimentos no texto.

- a) O gerente responde só haver quartos no segundo andar e sobem juntos para o piso superior.
- b) O gerente recebe o hóspede e este pede-lhe um quarto.
- c) O cliente preenche uma folha com os seus dados pessoais.
- d) O cliente paga o táxi e o bagageiro leva a bagagem para o quarto.
- e) O cliente solicita o horário do jantar e, em seguida, vai para o quarto.
- f) O cliente vê o quarto e aceita ficar com ele.
- g) O gerente pergunta quantas noites o cliente fica.
- h) O cliente entra no hotel e sobe até ao primeiro andar, onde se encontra a receção.
- i) O gerente identifica-se e apresenta-se disponível para o que o cliente precisar.
- j) Voltam à receção e o gerente chama o bagageiro para ir buscar as malas do cliente ao táxi.

3. Assinalar as opções que melhor correspondem a este hotel.

a) categoria: 2 estrelas / 3 estrelas / 4 estrelas / 5 estrelas

b) localização: zona urbana / zona rural

c) serviços disponíveis: *transfert* / restaurante / cabeleireiro / ginásio

4. Assinalar os profissionais da hotelaria presentes no texto.

o trintanário      o bagageiro      o *concierge*      o rececionista

o chefe de receção      a governanta      o diretor de hotel      o relações públicas

5. Preencher a ficha de registo deste cliente.

Ficha de registo	
Nome próprio:	
Apelido:	
Nacionalidade:	
Idade:	
Morada:	
Pedidos especiais:	

6. Escrever as frases utilizadas pelo gerente para cada uma das seguintes intenções de comunicação.

Intenção de comunicação do gerente	Fala do gerente
Saudar o cliente.	
Responder a pedido de quartos disponíveis.	
Apresentar os quartos existentes no segundo piso.	
Responder ao pedido de cliente sobre quarto com vista para o rio.	
Perguntar se o cliente está satisfeito com o quarto.	
Perguntar o número de noites da reserva.	
Apresentar-se disponível para qualquer pedido do cliente.	
Informar sobre horários e tipo de comida do restaurante.	

7. Responder às seguintes perguntas como no exemplo seguinte.

Ex. Pode mostrar-me um quarto com vista para o rio? Mostro-lhe já.

a) Pode dar-me um mapa da cidade?

b) Pode escrever a morada do restaurante num papel?

c) Pode chamar um táxi?

- d) Pode explicar-me onde fica o supermercado?
- e) Pode dizer-me a que horas é o autocarro para o aeroporto?

8. “Precisando o senhor doutor de qualquer coisa, só tem que me dizer.”  
Imaginar outras necessidades do cliente e construir essas frases.

9. Imaginar frases iniciadas por “espero que” para cada um dos contextos seguintes.

- a) o cliente vai descansar de uma viagem muito longa
- b) o cliente vai ao teatro com a esposa
- c) o cliente não encontra a carteira dele
- d) o cliente está com dores de cabeça

10. Adaptar para o século XXI a situação de *walk-in* presente no texto e simulá-lo oralmente com o seu colega.

## APÊNDICE B

Transcrição do documento “*Check-in*” (documento audiovisual de 2'50 minutos<sup>8</sup>)

O funcionário da recepção precisa desenvolver hábitos de cordialidade, educação e respeito para com seus superiores, colegas e clientes. Deve saber trabalhar em equipe e buscar sempre atualização na sua área profissional. Deve oferecer ao hóspede um atendimento caloroso, hospitalar e cortês, sempre sorrir, dizer palavras agradáveis e demonstrar disposição de fazer o melhor pelo cliente. É importante cumprimentar o cliente, desejando-lhe *bom dia, boa tarde ou boa noite* e usar palavras corteses como *obrigado, com licença, desculpe e por favor*.

O recepcionista representa o hotel perante o cliente em primeira mão, por isso, sua postura é constantemente observada, seu comportamento deve ser exemplar em todas as situações para que o hóspede tenha a melhor impressão possível do hotel. Vamos ver como age um bom profissional.

- Recepcionista: - (ao telefone) Senhor Ricardo, a sua reserva foi feita, aguarde um momento.  
(ao cliente na receção) Seja bem-vindo! Aguarde um momento que eu já vou atendê-lo.

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RbpaBMdu6PI>

- (ao telefone) Aguardamos o senhor amanhã cedo, Senhor Ricardo. Tenha uma boa viagem. (desliga o telefone)
- (ao cliente na receção) Me desculpe, em que posso ajudá-lo?
- Cliente -Eu tenho uma reserva para hoje, meu nome é José Carlos Santana.
- Recepcionista -Um momento que eu vou conferir. A sua reserva foi feita, senhor José Carlos. Um apartamento simples. Queira preencher a ficha de registro, fazendo favor.
- Cliente -Sabe, estou muito cansado, a viagem foi muito desgastante.
- Recepcionista -Não se preocupe. Reservámos para o senhor um apartamento no último andar, voltado para os fundos. Assim, o senhor não será incomodado com o barulho da rua.
- Cliente -Muito obrigado, foi muita gentileza de sua parte.



# A DUPLA FACE DA TRADUÇÃO – INTERSEÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A APRENDIZAGEM DA TRADUÇÃO

## ABSTRACT

Looking back at the teaching of modern languages in the European context, a close relationship between Languages and Translation becomes clear. Translation and Grammar were the most evident signs of formal teaching of foreign languages. However, the close relationship between translation and language learning, though widespread, was not unanimous. The positive and negative opinions are related to specific learning needs and learning philosophies. Through the analysis of both areas – language learning and translation – one identifies the different purposes of each. Usually seen as a pedagogical activity that demands the translation of sentences or texts from one language to another, pedagogical translation is considered by some a positive contribution, but by others as an excessive or inadequate demand, when it comes to language teaching. In this article, we seek to identify common aspects between translation activity and foreign language teaching in higher education.

*Keywords:* Foreign Languages, Pedagogical Translation, Common European Framework of Reference (CEFR), *Profile Deutsch*

## RESUMO

Olhando retrospectivamente para o ensino das línguas vivas em contexto europeu, apercebemo-nos das ligações que se estabelecem entre Línguas e Tradução. Foi através desta última e da gramática que ao longo de séculos, se materializou o ensino formal das línguas estrangeiras. Contudo, a estreita ligação entre tradução e aprendizagem de línguas, apesar de generalizada, não é unânime. As posições favoráveis e desfavoráveis subjazem necessidades

e conceções de aprendizagem próprias. Ao analisar cada uma destas áreas – aprendizagem de línguas e tradução – reconhecem-se as finalidades distintas de cada uma. Habitualmente analisada de acordo com fatores como a direção da tradução ou o tipo de atividade didática, a inclusão da tradução é considerada por uns como um contributo positivo, mas, por outros, como uma exigência excessiva ou desadequada, quando toca ao ensino da língua. Através desta reflexão interdisciplinar, procuramos interseções positivas entre a atividade da tradução e a formação superior em línguas.

*Palavras-chave:* línguas estrangeiras, tradução pedagógica, QECR, *Profile Deutsch*

## 1 – INTRODUÇÃO

Passando em revista alguns dos principais pontos de contacto entre tradução e aprendizagem de línguas, proponho-me ao longo desta reflexão revisitá um tema do qual me ocupei no passado e analisar, à luz de uma perspetiva de convergência, as vantagens que uma pode retirar do contacto e do conhecimento da outra. Na base dessa relação ora próxima ora conflituosa, entre o ensino das línguas estrangeiras e o recurso à tradução estão certamente princípios e filosofias de aprendizagem diversos. Por um lado, as finalidades do ensino de línguas estrangeiras (LE) marcam essa relação; por outro, o facto de a tradução não se esgotar no contexto pedagógico, mas ter um papel cultural e comunicativo que extravasa a sala de aula influiu no conceito de tradução que perpassa no ensino de LE.

Estamos assim perante dois contextos diversos e duas perspetivas do mesmo fenómeno. De um lado, a tradução entendida como um exercício linguístico, isto é, como um meio para atingir o domínio da língua estrangeira; e, de outro, a tradução como fim em si, com o objetivo de possibilitar a comunicação entre pessoas de línguas e culturas diversas ou de tornar acessível um texto que, de outra forma, seria desconhecido. Embora não coincidam, não podemos negar que a Tradução como exercício linguístico, com o objetivo de alcançar a competência comunicativa, por um lado, e, por outro, a Tradução como fim em si, com o objetivo de atingir a competência tradutiva, se intersetam; que mais não seja pelo facto de não podermos atingir competência tradutiva sem primeiro alcançarmos competência comunicativa.

As diferenças entre estes dois entendimentos de tradução foram salientadas por inúmeros autores ao longo de várias décadas, com base na finalidade com que a tradução é realizada. Bausch (1977) e LADMIRAL (1979) contrapõem no final dos anos 70 a tradução como exercício pedagógico e a tradução como competência própria, House sublinha as diferenças entre tradução pedagógica e tradução comunicativa (House, 1981), outros ainda

distinguem entre *Übersetzen als Fertigkeit* - *Übersetzen als Übungsform* (Bausch & Weller, 1981; Königs, 2000). Por fim, Deslile (s.d.) faz uma súmula das diferenças e das semelhanças entre tradução didática e tradução profissional.

Com base nos contrastes estabelecidos por estes autores, podemos fazer distinções fundamentais entre estas duas faces da tradução. Designamo-las aqui de tradução como estratégia pedagógica e tradução como finalidade. Se a tradução como estratégia pedagógica tem lugar num contexto educativo e é realizada para o professor, que não precisa dela para a comunicação e que a vê como um meio para que os seus alunos atinjam domínio da LE, podendo mesmo servir como instrumento de avaliação de conhecimentos linguísticos; a tradução como finalidade resulta de uma necessidade de comunicação e constitui um fim em si. A seleção do texto a traduzir não depende do tradutor, mas daquele que o vai utilizar. No âmbito pedagógico é o professor que faz essa seleção, de acordo com o objetivo que pretende alcançar, podendo esse texto ser incompleto, parcial ou limitar-se a segmentos textuais, frases ou expressões descontextualizadas. De qualquer modo, a correção formal (ortográfica, morfossintática) será sempre garantida por parte do professor que as seleciona. Mais do que preocupar-se com a função ou com o efeito que a sua tradução produz, o aluno preocupa-se em reproduzir corretamente as estruturas aprendidas. Já na tradução como finalidade, o tradutor conta, em princípio, com um texto completo, mas não tem garantias de qualidade textual. É confrontado com erros e falhas, e terá de ser ele próprio a fazer sentido do texto que recebe, tendo em mente o público a que se destina e a função que este irá cumprir. No contexto pedagógico, a correção do produto final, pelo professor, é feita por um especialista na língua de chegada, e a avaliação rege-se por critérios de qualidade do texto (o tipo e a quantidade de erros, bem como desvios em relação ao texto de partida). Já no caso da tradução como fim, a avaliação do trabalho realizado pode submeter-se a outros critérios como o tempo ou as instruções fornecidas por aquele que solicita a tradução. O recetor pode não concordar com as opções tomadas pelo tradutor, pelo que este deverá estar preparado para as justificar. Em suma, a tradução como estratégia pedagógica recorta dois tipos de operações linguísticas (tradução no sentido de LE para LM ou na direção inversa) retirando-as do seu contexto comunicativo e inserindo-as num contexto de aprendizagem, atribuindo-lhes outros propósitos, como a tomada de consciência das diferenças entre línguas ou a avaliação de conhecimentos.

O contraste entre estes dois fenómenos sublinha a discrepancia entre estes dois contextos e faz-nos constatar a inadequação do conceito de tradução – como exercício isolado de versão (LE à LM) e de retroversão (LM à LE) – para a formação do tradutor profissional. A constatação desta diferença

e o papel cada vez mais importante da Tradução contribuíram para a evolução do conceito de tradução pedagógica, afastando-o da artificialidade dos exercícios de tradução e aproximando-o da tradução como atividade comunicativa inserida no mundo global.

De facto, a tradução tem desempenhado e continua a desempenhar um papel importante na aprendizagem de LE e é ciclicamente redescoberta pela didática do ensino das línguas, particularmente em épocas em que se valoriza uma aprendizagem consciente e reflexiva<sup>1</sup>. Contudo, logo no séc. XIX, a tradução foi posta em causa, sendo desde essa altura ora rejeitada por uns ora defendida por outros. O argumentário pro e contra foi sendo alargado à medida que os conhecimentos em didática, psicologia da aprendizagem, ciências cognitivas e neurolinguística iam sendo aprofundados.

Ao longo deste artigo referir-me-ei tanto à perspetiva da tradução como instrumento pedagógico como à tradução como finalidade, apontando as diferenças, mas buscando também pontos de contacto. Começarei pela abordagem da evolução histórica da Tradução pedagógica no ensino das línguas vivas, passando depois à emancipação da Tradução como área de estudos e como área de formação académica. Esta última não se confunde com o ensino de línguas e situa-se numa formação superior. Por fim, serão abordadas algumas interseções entre a aprendizagem de línguas e a aprendizagem da tradução, isto é, como na aula de LE se concebem tarefas que preparam para a Tradução e, por outro lado, como na aula de Tradução se aperfeiçoa simultaneamente o conhecimento da LE.

## **2 – TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS – EVOLUÇÃO HISTÓRICA**

Olhando retrospectivamente para o ensino das línguas vivas em contexto europeu, apercebemo-nos de que, historicamente, aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução pedagógica são indissociáveis até meados do século XX. Foi assim que, ao longo de vários séculos e em conjunto com a aprendizagem da gramática tradicional, se materializou o ensino formal das línguas estrangeiras, através do método designado por "Gramática e Tradução". Este método, baseado inicialmente no ensino das línguas clássicas, parte do pressuposto de que a língua materna desempenha, na aprendizagem formal de uma língua estrangeira, um papel mediador fundamental. A conceção de aprendizagem subjacente a este método baseia-se na convicção

---

<sup>1</sup> Veja-se neste sentido, por exemplo, a obra de Duff (1989), na qual a tradução da língua inglesa para a eventual LM do aluno constitui um meio de consciencialização linguística e cultural, ou o número temático da revista Fremdsprache Deutsch intitulado "Übersetzen im Deutschunterricht" [Tradução na aula de Alemão].

de que toda a apropriação da LE passa inevitavelmente pela LM. Por outras palavras, a relação que o aprendente estabelece com a LE é indireta – o que daria origem à designação de paradigma indireto.

No que concerne as atividades de aprendizagem, tradução e retroversão quase se confundiam com os próprios objetivos do ensino. Não se podendo transportar para o passado a relevância dada à comunicação, como a entendemos hoje, a aprendizagem das línguas estrangeiras estava sobretudo vocacionada para a leitura e compreensão de obras literárias e de textos escritos, bem como para a comunicação escrita de nível formal (cartas comerciais, etc.). Os exercícios de tradução (LE à LM) serviam o propósito de testar a compreensão e o conhecimento lexical; já a retroversão (no sentido contrário LM à LE) servia para avaliar o domínio das estruturas sintáticas da LE. Tradução e retroversão complementavam-se, embora o peso atribuído a cada uma variasse de manual para manual. Por exemplo, é possível encontrar manuais de ensino do Alemão a portugueses que contêm unicamente exercícios de retroversão, para a consolidação das estruturas, sem contemplarem a tradução feita no sentido inverso.

Em linhas gerais, à tradução, no seu conjunto, são atribuídas funções de semantização, de apresentação e consolidação de estruturas, de avaliação da compreensão e de aplicação de estruturas gramaticais. E cada uma dessas funções está associada a um momento específico do processo de aprendizagem<sup>2</sup>. Desta diversidade de funções transparece a versatilidade da tradução, mas também o seu peso no ensino. O que, claro está, não pode ser dissociado da valorização da escrita como meio privilegiado de adquirir o conhecimento da língua e da cultura estrangeiras.

Esta ligação estreita entre tradução e aprendizagem, apesar de generalizada, não foi unânime. Já no séc. XIX surgem vozes críticas como a de Viëtor, na Alemanha, através do manifesto *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1886) [O ensino de línguas tem de mudar de rumo]. Neste manifesto, o autor distancia o ensino das línguas vivas do das línguas clássicas, valorizando a oralidade, o recurso à LE e recusando a tradução para LE devido ao esforço inaceitável que esta representa para o aluno. Contudo, a tradução para LM mantém-se aceite. Nos Estados Unidos da América, Berlitz, professor judeu-alemão aí imigrado, desenvolve nos anos 1870 o seu próprio método de ensino de línguas que prescindia da tradução e do ensino sistemático da gramática, valorizando a oralidade e o discurso

---

<sup>2</sup> Uma característica do paradigma indireto é o facto de a tradução se encontrar presente em todas as fases do processo de aprendizagem, desde a apresentação dos conteúdos e a sua exercitação até à avaliação dos mesmos.

oral. O nome de Berlitz e a filosofia de ensino mantêm-se ainda no universo das instituições privadas de ensino de línguas a nível internacional.

Em Portugal, Agostinho de Campos, autor da *Grammatica Allemã* publicada em 1898, critica o recurso constante à retroversão como forma de exercitar as estruturas sintáticas introduzidas, afirmando no prefácio à obra:

o auctor evitou propositadamente o modelo dos chamados *methodos praticos*, em que o thema alterna com a regra, sem outro resultado que não seja disseminar a theoria grammatical n'um labyrintho de exercicios monotonos, em geral vazios de sentido e incapazes de despertar no alumno um interesse vivo e fecundo pela lingua. (Campos, 1898)

Já no final do séc. XIX, a tradução de frases descontextualizadas de LM para LE é considerada artificial e monótona, podendo repercutir-se negativamente na motivação do aluno para a aprendizagem de LE. Estas são as ideias características do chamado paradigma direto que naquela época despontava no ensino de línguas vivas um pouco por toda a Europa.

Para a apreciação do papel da LM ao longo dos diversos métodos de ensino de LE, considero, com Puren (1995), que as alterações de estatuto que a tradução pedagógica tem sofrido ao longo do tempo estão relacionadas com alterações paradigmáticas. Sintetizando as características dos dois paradigmas metodológicos (Quadro 1) que se posicionam de modo oposto relativamente à tradução no ensino das línguas, verificamos que o paradigma indireto vê a tradução como uma exigência da aprendizagem, pois o acesso à LE é sempre mediado pela LM<sup>3</sup>, enquanto o paradigma direto perspetiva a tradução como interferência, preconizando o acesso direto à LE.

Paradigma indireto	Paradigma direto
Tradução como exigência da aprendizagem de LE	Tradução como interferência
Acesso à LE mediado pela LM (estatuto mediador)	Acesso direto à LE (relação não mediada)
Aprendizagem como processo consciente e reflexivo	Aprendizagem como processo não consciente (= aquisição LM)
Prevalece em situações de ensino formal, aprendizagem em contexto exógeno, aprendentes adultos, aprendizagem de terceiras LE	Prevalece em situações de imersão, em grupos heterogéneos, aprendentes muito jovens, etc.

<sup>3</sup> De facto, tratando-se de uma LE de outra família, o acesso nunca é direto, mas mediado pela imagem, por objetos reais, pelo contexto, etc.

<p><b>+</b></p> <p>Fomenta uma aprendizagem consciente (consciência linguística)</p> <p><b>-</b></p> <p>Prejudica a proficiência da LE e a comunicação, fomenta textos não adequados à LE (estruturados segundo a LM)</p>	<p><b>+</b></p> <p>Fomenta a proficiência na LE</p> <p><b>-</b></p> <p>Fomenta a compreensão superficial (não permite aprofundar o domínio do léxico abstrato), pode perpetuar a compreensão errónea de palavras</p>
--	---

*Quadro 1. Paradigma indireto versus paradigma direto*

Em última análise, ambos os paradigmas são válidos, mas dependem de fatores como a situação e a finalidade da aprendizagem ou a idade do aprendente, entre outros. Puren (1995) vê no paradigma construtivista uma possibilidade de ultrapassar esta dicotomia, na medida em que responsabiliza os intervenientes neste processo pela seleção das estratégias a adotar.

Tendo por base estes dois paradigmas, os métodos de ensino de LE podem ser enquadrados, ora num ora noutro, consoante o contexto e os objetivos da aprendizagem. Percorrendo rapidamente as metodologias de ensino conhecidas, verificamos que tanto o método áudio-oral como o audiovisual (entre os anos 1950-1970) se integram *grosso modo* no paradigma direto, isto é, não preconizam a tradução como forma de exercitação da língua. Contudo, há que distinguir entre o áudio-oral e audiovisual; enquanto este último parte do princípio de que a imagem pode substituir a LM, o áudio-oral não excluiu a LM como forma de semantização.

Ainda nos anos 1970/80 encontramos uma conceção metodológica baseada no paradigma indireto. Inspirado no método bilingue criado por Dodson para o ensino do inglês, Butzkamm (1993) propõe um "monolingüismo esclarecido", através da sua obra de 1973, *Aufgeklärte Einsprachigkeit*, como forma de semantização que permite uma integração controlada da LM na aula de LE. A técnica que tem o nome sugestivo de *Sandwich-Technik* (técnica da sanduíche) consiste na alternância códica utilizada pelo professor ao dar uma instrução ou desencadear um diálogo, intercalando o enunciado em LE com a tradução para LM, como podemos observar no seguinte exemplo:

Comentário do professor: *Your group leads by six points. Eure Gruppe hat sechs Punkte Vorsprung. Your group leads by six points.*

O facto de o enunciado do professor em LE aparecer em duplicado (*Your group leads by six points*) e ser intercalado com a tradução para LM (*Eure Gruppe hat sechs Punkte*), reforça o que é importante (LE), mas fornecendo simultaneamente a tradução para LM. Assim, em Butzkamm (1993)

prevalece como modelo o professor bilingue que recorre sistematicamente à alternância de códigos.

A abordagem comunicativa, que se começou a desenhar nos anos 1970 e teve uma forte expressão durante os anos 80, inscreve-se numa perspetiva social e política mais vasta, que dá conta das necessidades de comunicação numa comunidade europeia em construção. As publicações patrocinadas pelo Conselho da Europa, com vista à definição de um nível limiar<sup>4</sup> refletem a influência da Linguística Pragmática e o papel central que os conteúdos pragmáticos, como atos de fala e expoentes linguísticos, desempenham na construção dos materiais de ensino, e na forma como condicionam a introdução dos conteúdos gramaticais. Se no método de Gramática e Tradução eram os conteúdos gramaticais que a progressão da aprendizagem impunha, na abordagem comunicativa são as necessidades de comunicação e os atos de fala – que se desenvolvem do núcleo individual do eu para o mundo envolvente – que determinam a introdução dos restantes conteúdos. Quanto ao papel particular da LM, a abordagem comunicativa reconhece que a aprendizagem de LE assenta sobre a competência já adquirida na LM e utiliza-a como facilitadora da aprendizagem. De que modo? Fundamentalmente através da tradução explicativa na fase de semantização e na formulação de regras gramaticais. Em suma, a abordagem comunicativa adota, na prática, uma solução de compromisso entre o paradigma indireto e o direto. Assume-se que a compreensão da LE passa inevitavelmente pela LM (e a compreensão é uma competência valorizada na abordagem comunicativa), contudo a tradução restringe-se à semantização e não assume um papel na exercitação. Por outro lado, valoriza-se a utilização da LE como veículo de comunicação autêntica no discurso de sala de aula, isto é, na organização das atividades e nas instruções dadas pelo professor. A abordagem cognitiva, que foi introduzida nos anos 1990, aceita com naturalidade o papel da LM, tanto na semantização, como na consciencialização de estruturas divergentes nas duas línguas. Contudo, não se pode afirmar que a tradução teve grande visibilidade em todos os contextos de ensino. Uma prova disto é a tipologia de tarefas e exercícios (para o ensino do Alemão como LE) de Häussermann & Piepho (1996), que constitui uma compilação bastante exaustiva de muitos tipos de tarefas encontradas em manuais comunicativos, de cariz intercultural e cognitivo, isto é, de incentivo a uma aprendizagem reflexiva, na qual não encontramos uma única tarefa de tradução pedagógica ou de recurso à LM.

No que concerne o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), a mediação integra o elenco das atividades linguísticas em paralelo com a receção, a produção e a interação, sendo cada uma

<sup>4</sup> Threshold Level, para a língua inglesa; Un niveau-seuil, para o francês; Un nivel umbral, para o espanhol; Nível Limiar, para português e Kontaktschwelle, para a língua alemã

subdividida nas vertentes oral e escrita. No âmbito da mediação – entendida como "tornar a comunicação possível entre pessoas que não podem comunicar diretamente" – abre-se lugar tanto para a tradução como para a interpretação, mas também para a paráphrase, o resumo ou a recensão, sendo que todas estas formas "fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo" e são consideradas importantes "no funcionamento linguístico das nossas sociedades" (QEGR, 2001, p.36)

Como atividades de mediação escrita são dados exemplos, como a:

- tradução exacta (de contratos, textos legais e textos científicos, etc.);
- tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos, etc.);
- resumo principal (artigos de jornais e de revistas, etc.) em L2 ou entre L1 e L2;
- paráphrase (textos especializados para não especialistas, etc.) (*ibidem*, p.129).

No âmbito da mediação oral são sugeridas as seguintes formas:

- interpretação simultânea (conferências, reuniões, discursos formais, etc.);
- interpretação consecutiva (discursos de abertura/boas-vindas, visitas guiadas, etc.);
- interpretação informal:
  - de visitantes estrangeiros ao nosso país;
  - de falantes nativos no estrangeiro;
  - em situações sociais e transacionais para amigos, família, clientes, convidados e estrangeiros, etc.;
  - de cartazes, ementas, avisos, etc. (*ibidem*, p.129)

Para aqueles que consideram o QEGR insuficiente para a programação de uma competência comunicativa e linguística exigentes, penso que bastará selecionar algumas das atividades nele contempladas (por ex. a interpretação simultânea de conferências ou a tradução exata de contratos e textos legais), para que tenhamos ocupação suficiente para vários anos de estudo. Penso que, neste caso, já não nos situamos no âmbito da tradução pedagógica nem na aprendizagem de LE, mas sim na formação em Tradução e em Interpretação.

Por fim, os autores do QEGR concluem com esta afirmação intrigante:

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar  
em relação ao aprendente:  
– as actividades de mediação em que terá necessidade de participar/para as quais estará preparado para participar/lhe será exigido participe. (*ibidem*, p.130)

Após a elaboração deste documento fundamental (QEGR), traduzido para todas as línguas, as comunidades linguísticas e educativas sentiram

necessidade de concretizar, através de descritores, aquilo que o aprendente deveria ser capaz de abranger em todas as sub-competências. Para a língua alemã, a obra *Profile Deutsch* (2002), patrocinada pelo Conselho da Europa e por instituições educativas alemãs e austríacas, apresenta objetivos, descritores e meios comunicativos para os níveis A1 a B2, para a receção, produção, interação e mediação. Uma leitura de alguns destes descritores revela o peso, talvez excessivo, da mediação oral e escrita, que contrasta nitidamente com o da produção oral e escrita<sup>5</sup>.

Em suma, o recurso à tradução é muito diversificado e está dependente da filosofia de aprendizagem subjacente (paradigma direto ou indireto). Por outro lado, embora a evolução metodológica seja normalmente apresentada em contexto supranacional, subsistem de facto diferenças nacionais que estão dependentes da própria tradição de ensino. Em universidades portuguesas, desde aproximadamente o final dos anos 70 que a tradução não surge como forma de testar conhecimentos ou o domínio da LE. O mesmo não se passa noutras países, nos quais a discussão sobre a validade da tradução para LE como instrumento de avaliação linguística se mantém durante mais tempo.

### **3 – TRADUÇÃO COMO ÁREA DE ESTUDOS E COMO ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÉMICA**

Debruçando-nos agora sobre a tradução como finalidade, verificamos que esta, apesar de mais recente, adquiriu nas últimas décadas um papel mais destacado no ensino superior. Entendida, por alguns, como uma disciplina de cariz prático, a Tradução começou por ser oferecida como formação intermédia, passando mais tarde a ocupar um lugar na formação superior e pós-graduada. Esta emancipação decorre, por um lado, da importância que se passou a atribuir à comunicação internacional, mas também ao estudo e à atividade investigativa que se desenrola em torno da própria tradução, como ato de comunicação, como operação linguística, textual e cultural, não esquecendo também a reflexão sobre o próprio tradutor e sobre os meios de que dispõe, e que se têm tornado cada vez mais sofisticados.

A competência tradutiva tem sido um dos aspetos mais estudados no âmbito da Tradutologia. Vários autores caracterizaram esta competência, pelo menos a partir de meados dos anos 1980. Não podemos entender a competência tradutiva sem passarmos primeiro pela competência de comunicação, como Dell Hymes a concebeu nos anos 70. Tal como a competência de comunicação se apresenta como complexa e articulada em várias sub-competências, também a competência tradutiva se traduz numa rede de competências parciais articuladas entre si e com uma forte

---

<sup>5</sup> Por exemplo, para o nível B1 os descritores para a produção oral e escrita ocupam 4 páginas (pp.107-110) enquanto os descritores da mediação oral e escrita ocupam 8 (pp. 111-118).

componente processual. Para a ilustrar, escolhi o modelo do grupo PACTE, que assenta numa forte investigação empírica.

Embora a competência linguística e a comunicativa sejam já por si competências complexas (que hoje sabemos não se limitarem ao uso do léxico e das estruturas linguísticas), elas são apenas uma das 5 componentes que podemos identificar neste Modelo do grupo PACTE (Fig. 1). Aliás, a sub-competência bilingue contém em si grande parte da competência comunicativa, mas desdobra-se em duas línguas diferentes. De acordo com os autores, inclui conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais em ambas as línguas e tem um cariz sobretudo processual. Já a sub-competência extralingüística possui um carácter sobretudo declarativo e abrange o conhecimento enciclopédico e conhecimentos específicos nas duas línguas (o que remete também para uma das componentes da competência comunicativa). A sub-competência relativa ao conhecimento sobre a tradução diz respeito aos conhecimentos sobre a forma como a tradução se processa, as metodologias, as técnicas, os problemas de tradução, bem como ao conhecimento do universo profissional. Relevante neste modelo é o papel central (demonstrado através das setas) que a sub-competência estratégica desempenha e que se prende com o conhecimento processual, isto é, a capacidade de pôr em prática, numa atividade tradutiva concreta, os conhecimentos sobre o processo da tradução, a identificação e resolução de problemas, a mobilização das outras sub-competências para compensar eventuais falhas.

Este é talvez o contributo mais importante deste modelo – o assumir que a competência tradutiva tem um peso maior da componente processual do que da declarativa e que depende sobretudo da forma como o tradutor mobiliza os conhecimentos e as capacidades no ato de traduzir.

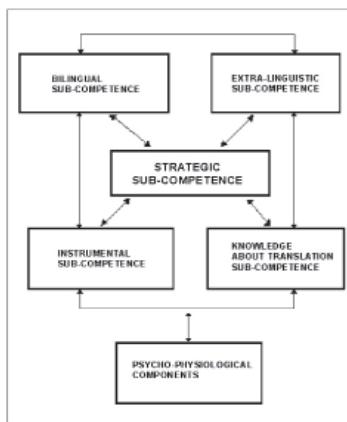


Figura 1. PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In: F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins. p.60

Como não será difícil de constatar, a tradução como fim, como atividade autónoma e da responsabilidade de um profissional, apenas parcialmente coincide com a competência comunicativa que é suposto adquirir-se na aprendizagem de uma LE.

No que toca aos pontos de contacto entre tradução e ensino de línguas, constatamos que o futuro tradutor faz muitas vezes em paralelo a sua aprendizagem ou aperfeiçoamento linguísticos, encontrando-se por vezes inserido em grupos heterogéneos. Estas circunstâncias levantam a questão: deverá a aquisição de competência linguística do futuro tradutor ser acompanhada de orientação específica, afastada de uma formação linguística generalista? Do mesmo modo que se concebem formações específicas em LE para os negócios ou para a saúde (Línguas para fins específicos), será possível conceber a formação linguística do futuro tradutor de uma maneira específica. Penso, no entanto, que mais do que conteúdos próprios, essa formação deverá contemplar princípios e metodologias de ensino adequadas à tradução.

A assunção da diferença entre tradução pedagógica e tradução profissional repercute-se também nos programas escolares das disciplinas de línguas estrangeiras. Desde meados dos anos 1980 até aos anos 90, surge no leque de opções das disciplinas do secundário (11.º, 12.º ano, da área de Humanidades) as disciplinas de Técnicas de Tradução (para as diversas línguas: Inglês, Francês e Alemão). Constituindo uma novidade no currículo português, estas disciplinas refletem uma visão mais utilitária e pragmática do ensino das línguas. O seu aparecimento estará porventura justificado como uma preparação para os cursos de Tradução que começavam a surgir no ensino superior. No entanto, essas disciplinas rapidamente desapareceram da matriz curricular, não tendo tido (tanto quanto julgo saber) qualquer sequência. É interessante verificar que, numa altura em que a nível europeu se procurava uma revalorização da tradução pedagógica, em Portugal se tentou fomentar (embora por pouco tempo) no ensino secundário a competência tradutiva como complemento da formação em línguas.

Como exemplo desta tendência podemos observar o manual de Técnicas de Alemão para o ensino secundário (Franco, Vilela e Lapa, 1996) que está dividido em duas partes. Uma primeira dedicada às noções e práticas de tradução (introdução ao conceito de tradução, problemas da tradução e papel da tradução comunicativa, o uso do dicionário, os processos técnicos de restituição) e uma segunda parte de abordagem prática de temas e textos para traduzir, contendo tarefas de análise e de compreensão textuais. É interessante verificar como as tarefas sugeridas nesta obra constituem simultaneamente uma sensibilização à tradução, como ato de comunicação, e um desenvolvimento da compreensão textual, da reflexão sobre o sistema gramatical da língua alemã, tendo em mente que uma das condições para

traduzir é a compreensão profunda do texto de partida. Muito embora se trate apenas de uma introdução, este tipo de exercícios contribui para uma consciencialização do ato de traduzir, bem distante de tudo o que implicava a artificialidade da tradução pedagógica de outras épocas<sup>6</sup>.

## 4 – INTERSEÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A APRENDIZAGEM DA TRADUÇÃO

Após termos constatado as diferenças entre as duas vertentes da tradução e visto como a tradução pedagógica se prende com o desenvolvimento da competência linguística/pragmalinguística e não se confunde com a aquisição da competência tradutiva, não podemos no entanto ignorar os pontos comuns entre ambas.

Na sua formação abrangente em LE, o estudante de Tradução é também um estudante de línguas, encontrando-se frequentemente inserido em grupos de aprendizagem generalistas, isto é, não específicos da Tradução. Nesse contexto, levanta-se a questão de saber que atividades de aprendizagem podem ser particularmente úteis. No âmbito das disciplinas de Tradução, em particular nas disciplinas em que a prática da tradução é desenvolvida, verifica-se simultaneamente que o estudante consolida os seus conhecimentos linguísticos. As atividades práticas de tradução contribuem em larga medida para o aperfeiçoamento das competências linguística, textual, pragmática e cultural.

Assim, proponho seguidamente algumas tarefas que revelam estes pontos comuns entre tradução e aprendizagem de línguas.

### 4.1 – Recurso à tradução pedagógica no ensino de LE

Recordemos as diversas funções que a tradução pedagógica pode desempenhar no ensino de LE (Alegre, 2000, p. 71):

- função metalinguística, que se encontra presente no discurso do professor (ou do manual de ensino) quando explica o funcionamento da língua estrangeira em LM ou recorre à contrastação;
- função de fixação e controlo de estruturas gramaticais, através do exercício de retroversão;
- função de verificação da compreensão, através da tradução para LM; e
- função docimológica, através da utilização das duas operações de tradução (de e para a LE) como instrumento de avaliação de conhecimentos.

<sup>6</sup> A Porto Editora publicou, entre meados dos anos 80 e o princípio do séc. XXI, diversos manuais de tradução para as línguas lecionadas no ensino secundário: Técnicas de Tradução: Inglês 11º ano (1985), Savoir lire, oser traduire: Técnicas de tradução de Francês: 11º ano (1986), Traduzir = Comunicar: Técnicas de tradução de Inglês 11º/12º anos (1996), Traduzir: uma actividade fascinante: Técnicas de Tradução de Alemão (1996).

De entre estas, considero que a função metalinguística é talvez a mais vantajosa para a aprendizagem<sup>7</sup>, podendo ser aplicada em diversos níveis de conhecimento.

Vimos já como o recurso à língua materna como metalinguagem é distinto do recurso à tradução como atividade didática. Centrar-nos-emos pois em tarefas que, não constituindo em si tradução interlingüística, contribuem para a formação do tradutor, no sentido em que desenvolvem capacidades especialmente importantes para o tradutor, como a compreensão e a interpretação textuais; a distinção entre uma gramática recetiva e uma gramática de produção; a modalização do discurso; a reverbalização, a reformulação textual, tendo como objetivo a adequação de cada versão a um registo linguístico diferente.

Seguem-se alguns exemplos, necessariamente sucintos, de tarefas que podem ser realizadas no âmbito do ensino do Alemão como LE, envolvendo a tradução.

#### Nível lexical

a) Consciencialização das diferenças na posição de segmentos lexicais e palavras na frase

Na aprendizagem do Alemão, o estudante é inevitavelmente confrontado com palavras compostas. Apesar de se poder recorrer a imagens ou a definições, a tradução ajuda a consolidar mentalmente a diferença:

Reisebus – autocarro de viagens  
Busreise – viagem de autocarro

#### Nível frásico

b) Consciencialização da construção de um grupo nominal expandido.

A colocação de atributos à esquerda do nome, característico das línguas germânicas, é um fenômeno facilmente compreendido por um aluno português. No entanto, quando o sintagma é expandido através da adição de vários atributos, e o determinante se afasta do respetivo nome, dando origem a uma moldura (como se verifica no exemplo seguinte), a tradução, apoiada na apresentação gráfica, permite a visualização do fenômeno, ajudando a uma compreensão profunda da estrutura.

*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.*

*ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz*

<i>ein .....</i>	<i>Straßennetz</i>
<i>uma</i>	<i>rede viária</i>

<sup>7</sup> Estou sobretudo a considerar línguas menos próximas, como no caso do Alemão e do Português.

<i>ein</i> .....	<i>erhaltenes Straßennetz</i>
uma	rede viária conservada
<i>ein</i> .....	<i>weitgehend erhaltenes Straßennetz</i>
uma	rede viária praticamente conservada
<i>ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz</i>	
uma	rede viária praticamente conservada
na sua forma original	

Em termos didáticos, esta tradução insere-se numa atividade de consciencialização da língua, integrada num contexto de compreensão textual mais abrangente, que aqui não podemos reproduzir integralmente.

### Nível textual

#### c) Desenvolvimento da compreensão global do texto

Uma das competências que não devemos subestimar é a compreensão textual, que deverá ser assegurada no início da aprendizagem de LE. Fundamental para o desenvolvimento da competência recetiva é a existência de textos de dimensão média, mas suficientemente contextualizados desde fases iniciais de aprendizagem de LE. A opção, por vezes excessiva, de grande parte dos manuais de ensino por textos autênticos da comunicação quotidiana (quer se trate de bilhetes de comboio ou de ementas) e pela introdução atomizada dos conteúdos lexicais, relega para segundo plano a introdução de textos que, embora transformados para o ensino, contêm estruturas fundamentais para todos os que se irão ocupar de textos escritos. Tarefas deste género podem ser executadas de modo muito diversificados, prestando-se assim à motivação para a compreensão e produção textuais.

Neste caso, tanto é possível trabalhar com a LE como oscilar entre LE e LM.

- LE: Os alunos leem um texto informativo/noticioso, esclarecem eventuais dúvidas e sintetizam as ideias principais numa súmula condensada. Esse resumo deverá depois transformar-se em notícias de rodapé, com o objetivo de informar os telespetadores de um canal televisivo. Os alunos devem comparar as diversas súmulas e escolher a melhor.

- LE à LM: Os alunos leem um texto informativo/noticioso, esclarecem dúvidas e sintetizam, em LM, as ideias fundamentais do texto. Comparam-se as diversas versões obtidas na turma e discute-se a sua pertinência (a mesma tarefa pode ser executada na direção inversa LM à LE).

Penso que a introdução destas tarefas de compreensão textual contribuem para o desenvolvimento da competência recetiva, quer do ponto de vista do léxico quer da gramática.

## **4.2 – Desenvolvimento da competência linguística na aula de tradução**

Tal como já foi dito, o aluno de tradução aperfeiçoa continuamente o seu conhecimento e o domínio das línguas. Parte desse desenvolvimento passa pela reflexão sobre traduções já realizadas, incluindo várias línguas.

### Expressões idiomáticas

A publicidade fornece, como muitos professores de línguas sabem, material muito interessante para o desenvolvimento da competência de comunicação. A proposta que faço baseia-se na campanha publicitária "Nespresso. What else?" da referida marca, que se encontra disponível, na internet, com vídeos traduzidos para várias línguas<sup>8</sup>. Num diálogo protagonizado pelos atores J. Malkovich e G. Clooney, em que o último se encontra, após um acidente fatal, na presença de "Deus", surge a expressão "make an educated guess", que se encontra traduzida, através de legendas, para diversas línguas<sup>9</sup>.

Malkovich: Hello George!

Clooney: Where am I?

Malkovich: **Make an educated guess.**

Clooney: This must be a mistake. (...)

As possibilidades de reflexão contrastiva são variadas e dependem do domínio que os alunos tenham das diversas línguas. Após o visionamento do vídeo e o enfoque sobre a expressão inglesa, os estudantes são solicitados a interpretar o sentido e a julgar do efeito dessa expressão no diálogo em causa. A tarefa subsequente (realizada individualmente e/ou em pequenos grupos) tem por objetivo a tradução para língua portuguesa. O visionamento dos vídeos nas outras línguas e a discussão das possibilidades de tradução deverá ajudar a refletir sobre procedimentos de equivalência, relações entre pares de línguas, etc.

### Nível textual

Os *sites* em várias línguas de grandes empresas internacionais são uma fonte de textos paralelos, cuja análise permite identificar diferenças linguísticas que, em última análise, remetem para diferenças culturais que se refletem na modalização do discurso, na relação de proximidade/distância entre emissor e receptor, entre outras. A análise da descrição do mesmo produto em textos paralelos em línguas diferentes como o se reproduz no

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, o vídeo [https://www.youtube.com/watch?v=\\_6V0Rhi\\_Rj0](https://www.youtube.com/watch?v=_6V0Rhi_Rj0)

<sup>9</sup> Na versão francesa, “Je suis sûr que tu as une petite idée...”, em alemão, “Dreimal darfst Du raten.”, em espanhol “A ver si lo adivinas...”.

exemplo seguinte pode levar o aluno a refletir sobre questões como tradução literal, procedimentos técnicos de tradução ou opções estilísticas. Além disso, reforçam a ideia (não muito presente no início da formação do tradutor) de que textos desta natureza podem e devem ser adequados ao público-alvo.

#### BATHROOM LIGHTING – Brighten up your bathroom routine

Brushing, shaving, plucking, washing, flossing – there are a lot of daily activities that need good bathroom lighting. Our range of bathroom lighting includes lamps you can place around the mirror so you have a better view of what you're doing, plus bathroom lights for walls and ceiling that help create a more relaxing atmosphere.

(<http://www.ikea.com/kw/en/catalog/categories/departments/bathroom/10736/>)

#### LUMINAIRES SALLE DE BAIN – Des matins lumineux à la salle de bains

Se coiffer, se raser, s'épiler, se laver, se brosser les dents – pour plein de choses, il faut un bon éclairage dans la salle de bains. Nos lampes se placent autour du miroir, pour faire la lumière là où elle est la plus nécessaire, mais aussi aux murs et au plafond, pour créer une ambiance propice à la détente.

(<http://fr.ikea.com/%C3%89clairage-pour-la-salle-de-bain-3wx3h/>)

#### ILUMINACIÓN Y FOCOS DE BAÑO – Ilumina tu rutina en el baño

Peinarse, afeitarse, depilarse, ducharse, lavarse los dientes... hay un montón de quehaceres diarios para los que se necesita buena luz, no sólo para ponerse guapo, sino por seguridad. Asegúrate de tener unos labios bien perfilados o una barba bien apurada. En nuestro surtidor encontrarás lámparas que puedes instalar alrededor del espejo para que veas bien lo que haces y luces de baño para la pared y el techo que crean una atmósfera más relajante.

(<http://www.ikea.com/es/es/catalog/categories/departments/bathroom/10736/>)

Uma maneira de os alunos se aperceberem melhor das diferentes opções de tradução é dar, a grupos diferentes, cada um dos textos nas diferentes línguas e solicitar a tradução para português. As diferentes traduções para português (obtidas de diversas línguas de partida) servem de base a reflexões sobre a adequação ao público-alvo e às expectativas do receptor.

### 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo olhamos retrospectivamente para os pontos de convergência entre a tradução pedagógica e a tradução como finalidade. Vimos como o recurso à LM e à tradução constituíram, ao longo dos tempos, um ponto de discórdia entre professores de LE, sobretudo devido aos efeitos que esse recurso tem sobre as competências a alcançar pelo aprendente. Vimos também como as oscilações de paradigma (ora indireto, ora direto) fazem perspetivar o recurso à LM de forma positiva ou negativa, consoante o contexto de aprendizagem. Mais do que uma forma de exercitar a LE, o recurso a diversas formas de tradução é hoje um enriquecimento para o ensino de línguas. Muitas das razões que nos fazem integrar atividades tradutivas no ensino de LE prendem-se com a crescente importância da

Tradução num mundo globalizado, através do contacto pessoal ou de textos traduzidos. O conhecimento que temos da complexidade da competência tradutiva, a forma como perspetivamos a tradução e até os meios eletrónicos de que qualquer aprendente se serve obrigam o professor de LE a conhecer as funções que o recurso à LM e à tradução podem desempenhar no ensino de línguas.

Sob o ponto de vista da formação em Tradução, há também aspectos a ter em atenção, em particular no que concerne a competência textual dos futuros tradutores. A rapidez com que se traduz (em parte devido a uma quantidade de instrumentos e recursos à disposição de todos através da ligação à internet) impõe por vezes um ritmo que não se compagina com a reflexão e a tomada de decisões informada. A formação linguística do tradutor ocorre, parcialmente, em simultâneo com a sua formação como tradutores. Assim, a questão anteriormente levantada (ponto 2) sobre a pertinência de uma formação linguística específica para o futuro tradutor não é uma questão menor. Contudo, as condições de ensino nem sempre permitem o desdobramento de unidades curriculares que habitualmente permitem formações transversais a vários cursos. Apesar de tudo, o reforço das capacidades de interpretar, reformular, parafrasear, sintetizar e completar, recorrendo à LE, mas também à LM, devem constituir parte importante da formação em LE. O reforço das competências receptivas, aliado à distinção entre a gramática receptiva e gramática produtiva, permite o desenvolvimento seguro da compreensão textual, fundamental para o tradutor.

### Referências bibliográficas

- Alegre, T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística - A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Bausch, K.-R. & Weller, F.R. (1981). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg.
- Bausch, K.-R. (1977). Zur Übertragbarkeit der «Übersetzung als Fertigkeit» auf die «Übersetzung als Übungsform». In *Die Neueren Sprachen*. Band 76, 5-6, pp.517-535
- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. verb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- Campos, A. (1898). *Grammatica Alemã*. Paris, Lisboa: Aillaud & Cia. Casa Editora e de Comissão
- Deslile, J. (s.d.) Traduction didactique vs traduction professionnelle. Retirado de [https://www.academia.edu/5982036/Traduction\\_didactique\\_vs\\_traduction\\_professionnelle](https://www.academia.edu/5982036/Traduction_didactique_vs_traduction_professionnelle). Acesso a 9.6.2016

- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Franco, I., Vilela, M. e Lapa, C. (1996). *Traduzir: Uma actividade fascinante: Técnicas de Tradução de Alemão: Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- House, J. (1981). Ein Modell zur Durchführung und Bewertung von Übersetzungen in der sprachpraktischen Ausbildung an der Hochschule. In K.R. Bausch & F.R. Weller (ed.) *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg, pp. 192-202.
- Königs, F.G. (2000). Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In *Fremdsprache Deutsch*. Heft 23 - 2000, pp.6-13.
- Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In: F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins.
- Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1 A2 B1 B2*. (2002). Berlin: Langenscheidt.
- Puren, C. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. In *Les Langues Modernes*, n.º1, pp.7-22.
- QECR - Quadro europeu comum de referência para as línguas*. (2001). Porto: Asa.
- Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quosque Tandem*. Heilbronn: Verlag von Gebr. Henniger <https://archive.org/details/dersprachunterr00vigoog>. Acesso a 9.6.2016.



# DE RECURSOS, SITUACIONES Y MICROHABILIDADES: NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL<sup>1</sup>

## ABSTRACT

In this paper, we explore the current perspectives about intercultural competence in foreign language teaching. For that purpose, we begin from a theoretical review of the discipline and its history in intercultural communication. Subsequently, we analyze the main contributions of the Council of Europe in this field through the most representative works: the Common European Framework of Reference for Languages, Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, The INCA Project: Intercultural Competence Assessment, Autobiography of Intercultural Encounters and the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Finally, we suggest a proposal in order to integrate intercultural competence in SFL, which is structured around the concepts of resources, situations and micro-competence and built through a model that combines these notions with the subcomponents of communicative competence recognized by the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

**Keywords:** intercultural competence, resource, situations, foreign language teaching, Council of Europe

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación «Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1», financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e «IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language» (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

## RESUMEN

En este trabajo abordamos las perspectivas actuales para la enseñanza de la competencia intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras. Para ello, partimos de una revisión teórica de la disciplina, así como de sus antecedentes en la comunicación intercultural. Posteriormente, analizamos las principales aportaciones del Consejo de Europa a este campo de estudio a través de las obras más representativas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*, *Autobiography of Intercultural Encounters* y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas*. Por último, se ofrece una propuesta para la integración de la competencia intercultural en E/LE, vertebrada en torno a los conceptos de recurso, situación y microhabilidad y construida a través de un modelo que combina estos con los subcomponentes de la competencia comunicativa reconocidos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

*Palabras clave:* competencia intercultural, recurso, situación, enseñanza de lenguas extranjeras, Consejo de Europa

## 1 – INTRODUCCIÓN

Hoy en día, conceptos como *interculturalidad* o *competencia intercultural* (en adelante, CI) inundan las propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras, motivadas en gran parte por los cambios que han sufrido, fruto de la creciente globalización, las sociedades y las relaciones culturales. Sin embargo, no pocas veces se abusa de estos términos sin razón aparente. Ante este panorama, conviene volver a revisar los lineamientos básicos de esta disciplina para predecir, en la medida de lo posible, hacia dónde debe encaminarse su didáctica.

## 2 – LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Aunque los estudios específicos sobre CI surjan a finales del siglo XX (Byram, 1997; Byram & Zárate, 1994; Kramsch, 1993), su origen debe entenderse como parte de la evolución que ha sufrido la didáctica de lenguas extranjeras. Cuando Hymes introdujo el concepto de *competencia comunicativa* (1971) se inició un proceso que desligó la enseñanza de los aspectos exclusivamente gramaticales y que, paulatinamente, dio paso a la integración de cuestiones de índole social y cultural, gracias en gran medida a propuestas como las de Canale (1983) y Ek (1986). En este contexto, no debe extrañarnos que Ek y Trim (1991) dediquen los últimos cuatro apartados de *Threshold 1990* a la *competencia sociocultural*, las *estrategias de compensación*, las *estrategias de aprendizaje* y las *destrezas*; cuestiones

que, además, ya anuncian en parte las áreas que Byram (1997) identifica en la considerada obra fundacional de la disciplina: *saber hacer, saber ser, saber comprender, saber comprometerse y saberes*.

## 2.1 – Antecedentes de la CI

Desde una perspectiva más amplia, los trabajos sobre la CI entroncan con los estudios sobre la comunicación intercultural. Este campo del saber, cuyos inicios están íntimamente ligados a las investigaciones del antropólogo E. T. Hall, goza de un recorrido más extenso que el de la CI, entre otras cosas por tratarse de un hecho consustancial al ser humano. De hecho, como bien indica Rodrigo Alsina (1999): «la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar» (p. 19).

En los estudios sobre comunicación intercultural han prevalecido dos enfoques bien diferenciados: los contrastivos o *cross-cultural* y los interactivos o interculturales. Los primeros son «*the study of a particular idea or concept within many cultures [...] in order to compare one culture to another on the attributes of interest*» (Lustig & Koester, 1993, p. 60), mientras que los segundos se centran en «*a symbolic, interpretative, transactional, contextual process in which people from different cultures create shared meanings*» (Lustig & Koester, 2013, p. 43). En otras palabras, los estudios *cross-cultural* seleccionan un hecho cultural –o un conjunto de ellos– y lo analizan en diferentes culturas, describiendo cada una de ellas y deduciendo similitudes y diferencias. Los enfoques interculturales, en cambio, atienden a la interacción, puesto que su principal objeto de estudio es cómo se lleva a cabo el proceso. Mientras unos describen la realidad a lo largo de diferentes comunidades, los otros priorizan lo que sucede cuando dos o más personas con culturas maternas diferentes interactúan. De ahí que conceptos como *identidad cultural, efectividad, adecuación, negociación*, etc., granen las propuestas sobre la didáctica de la CI.

Sirva como ejemplo para aclarar la diferencia el siguiente caso: para una investigación de E/LE se quiere profundizar en las dificultades que puede ocasionar cómo se saludan dos conocidos en la cultura española. No solo interesan los exponentes lingüísticos y las formas ritualizadas que acompañan este acto, sino también aquellas pautas extralingüísticas que lo rodean, sumamente importantes para que la comunicación llegue a buen puerto. Desde un enfoque *cross-cultural* se atendería a cuestiones como: qué frases se utilizan, qué tono, qué clase de contacto corporal y visual hay, qué tipo de información se comparte, qué importancia tiene la despedida, etc. Una vez que se ha descrito la manera de actuar de la cultura española se profundiza en aquellas otras que formen parte del estudio y, posteriormente, se com-

paran. Normalmente, este trabajo se suele traducir en sugerencias para los estudiantes del tipo: *los españoles cuando se saludan hacen X, mientras que vosotros hacéis Y, así que en este caso hay que prestar atención o tanto los españoles como vosotros hacéis X, por lo que esto no os debe preocupar*. En el peor de los casos, las sugerencias se convierten en norma, reduciendo la enseñanza a un conjunto de preceptos.

Desde el otro punto de vista, el de los enfoques interculturales, se prioriza la interacción del individuo sobre la descripción aislada de los hechos. En el ejemplo anterior, probablemente se abordarían aspectos como: qué significado atribuye el estudiante a este acto y cuál la cultura española, cómo se siente el estudiante ante el contacto corporal de un saludo en España, qué acciones le resultan incómodas y por qué, qué estrategias puede poner en práctica para solventar estas dificultades, qué aspectos estaría dispuesto a modificar de su conducta y cuáles no, etc. Estos estudios ya no se traducen en un listado de acciones concretas *a realizar en la cultura meta* sino en un conjunto de capacidades, habilidades y competencias que pueden activarse en situaciones con presencia de más de una cultura.

Los enfoques contrastivos o *cross-cultural* están muy presentes en otras disciplinas, especialmente en el campo de las relaciones internacionales y de los negocios, como prueba la difusión de las cinco dimensiones postuladas por Hofstede (1980, 1999) o la triple tipología del comportamiento de Lewis (1996). Sin embargo, estas clasificaciones nacionales e individuales parecen estar lejos de lo aplicable a la didáctica de lenguas extranjeras, puesto que reducen la complejidad cultural a una serie de características insuficientes para alcanzar una comunicación adecuada y efectiva. Además, chocan frontalmente con la concepción del estudiante como *hablante intercultural* (Byram & Zárate, 1994) o con el propósito de construir un *tercer espacio* o *tercera cultura* (Kramsch, 1993) entre los discentes. Finalmente, este tipo de enfoques privilegian una concepción estática de la cultura, la cual se perpetúa en los individuos de un grupo por el mero hecho de que su endoculturación se haya producido en ese grupo. En nuestra opinión, es más acertado concebir la cultura de manera dinámica –es decir, susceptible a los cambios, influida por e influyente en las demás culturas– y simbólica, o lo que es lo mismo, interpretativa (Geertz, 1973).

Por lo tanto, si entendemos la CI como una habilidad que pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa en interacciones con presencia de dos o más culturas, los enfoques contrastivos presentan ciertas dificultades. En cuanto habilidad, la CI implica interacción, procedimientos y destrezas más que conocimientos factuales. Además, estas limitaciones se manifiestan aún más significativamente cuando atendemos a los componentes de la CI, los cuales, en palabras de Borghetti (2011), son: «*an inte-*

gral whole of cognitive, affective and behavioural factors that influence the understanding of, and interaction with, diversity in a broad sense» (p. 143). Parece obvio que es muy complicado integrar el trabajo de las dimensiones afectiva y procedimental a través de otros enfoques que no sean en esencia interculturales.

## 2.2 – Las propuestas del Consejo de Europa

En los últimos años, la CI ha centrado los esfuerzos de numerosos docentes e investigadores de la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras, tanto en cuanto a planteamientos generales (Bennett, 1998; Fantini, 2006, Matsumoto & Hwang, 2013) como aplicadas a E/LE (Hernández Muñoz, 2014; Oliveras, 2000; Santiago Guervós, 2012). No obstante, en Europa las políticas lingüísticas del Consejo de Europa tienen una transcendencia notoria, el cual, desde la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCERL) (Instituto Cervantes, 2002)<sup>2</sup> ha manifestado una labor incansable en aras de esclarecer las principales cuestiones que giran en torno a la CI. En este apartado abordaremos, además de la obra citada, el manual para profesores *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching* (en adelante, DIDLT) (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment* (en adelante, INCA) (Council of Europe, 2004) y *Autobiography of Intercultural Encounters* (en adelante, AIE) (Council of Europe, 2009).

### 2.2.1 – El MCERL

El MCERL diferencia entre *competencias generales* y *competencias comunicativas* del usuario, situando la CI dentro de las primeras<sup>3</sup>. No se adscribe a la corriente más general de denominar las áreas de la CI como *dimensión cognitiva, procedimental y afectiva* sino que conserva la terminología de Byram (1997), diferenciando entre *conocimientos declarativos (saber)*, *destrezas y habilidades (saber hacer)*, *competencia existencia (saber ser)* y *capacidad de aprender (saber aprender)*. En cuanto a la dimensión cognitiva, el MCERL clasifica los saberes en tres categorías: el *conocimiento del mundo*, del que se dice que «de especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, su historia, su cultura, su economía, su sistema político, etc.» (p. 10).

<sup>2</sup> El Consejo de Europa publica la edición en francés e inglés en 2001. Sin embargo, preferimos optar por esta referencia ya que todas las alusiones que vamos a realizar son a la traducción realizada por el Instituto Cervantes en 2002.

<sup>3</sup> Cf. capítulo 5.

ficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas» (Instituto Cervantes, 2002, p. 99); el *conocimiento sociocultural*, el cual es definido como «el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma» (*ibid.*, p. 100) y engloba referentes como la vida diaria, las condiciones de vida o las convenciones sociales y la *consciencia intercultural*, entendida como «el conocimiento, la percepción y la comprensión entre “el mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)» (*ibid.*, p. 101). A este respecto, es sorprendente que el MCERL opte por incluir la conciencia intercultural dentro de los conocimientos, cuando muchos autores la consideran una dimensión más:

awareness appears to be of a different order from the other three. Awareness emanates from learnings in the other areas while it also enhances their development. Many interculturalists see awareness (of self and others) as the keystone on which effective and appropriate interactions depend (Fantini, 2000, p. 28).

En cuanto a las *destrezas y habilidades (saber hacer)* el MCERL diferencia dos tipos: las *destrezas y habilidades prácticas*, de carácter general y vinculadas al desarrollo del estudiante en ámbitos a priori extralingüísticos y las *destrezas y habilidades interculturales*, descritas como:

la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas y la capacidad de superar relaciones estereotipadas (Instituto Cervantes, 2002, p. 102).

Por último<sup>4</sup>, el MCERL incluye en la *competencia existencial (saber ser)* las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad de los estudiantes. De todos ellos, solo relaciona directamente con la CI las actitudes, al considerar que estas atienden a

la apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales y voluntad y la capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (*ibid.*, p. 103).

En conclusión, podemos observar que el MCERL presenta varias dificultades para integrar la CI en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

<sup>4</sup> Dejamos al margen la *capacidad de aprender (saber aprender)* por no tratarse de una competencia específicamente vinculada a la CI.

En primer lugar, predomina el enfoque *cross-cultural*, especialmente en la dimensión cognitiva, la cual está orientada exclusivamente al contraste entre la cultura materna y la cultura meta. Esta misma perspectiva se adopta en la dimensión procedural, si bien es cierto que se incluyen algunas referencias a la figura del estudiante como mediador cultural o a la diversidad de estrategias para interactuar en contextos pluriculturales. Probablemente, la competencia existencial es la que presenta un tratamiento más preciso, pues se destaca la complejidad de la dimensión afectiva y se alude a un conjunto de actitudes que posibilitan el desarrollo del estudiante como hablante intercultural. Sin embargo, como sucede a lo largo de las tres dimensiones, el MCERL aborda la CI tan someramente que apenas ofrece descriptores que permitan trasladarlo a la realidad docente. A este respecto, cabe señalar que la introducción de la *competencia plurilingüe y pluricultural*, entendida no como la adición de diferentes competencias comunicativas y culturales sino como la construcción de una macrocompetencia a través de las diferentes experiencias lingüísticas y culturales (*ibid.*, p. 132), supone una aproximación interesante al papel de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, si bien hubiera sido deseable que se explicitaran más las relaciones que se establecen entre esta y el resto de las competencias, así como los métodos para favorecer su desarrollo.

### 2.2.2 – El DIDLT

Uno de los principales interrogantes que el MCERL dejó abierto fue qué papel deben jugar los docentes en la enseñanza de la CI, cuestión que el DIDLT vino a resolver, como se manifiesta claramente en su introducción: «*the purpose of this book is to make this new Intercultural Dimension easily accessible in practical ways to those teachers who want to know what it could mean in practice for them and their learners in their classrooms*» (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 7).

El DIDLT introduce varias novedades respecto al MCERL. En primer lugar, ya no concibe la conciencia intercultural como parte de los conocimientos, sino como una dimensión más de la CI junto a las actitudes, las destrezas y los conocimientos. Asimismo, supera el enfoque contrastivo respecto a estos últimos, pues los define como: «*not primarily knowledge about a specific culture, but rather knowledge of how social groups and identities function and what is involved in intercultural interaction*» (*ibid.*, p. 12). Este hecho se debe en gran medida a que concibe la cultura como una *identidad social* de los hablantes, lo que supone que cada persona se construye a través de varias identidades que afectan a la comunicación –por ejemplo, la identidad nacional, la regional o local, la laboral, la religiosa, la política o la del grupo social–. De ahí que entiendan que el modelo para la CI no es el

*hablante nativo* –como sí lo era para la competencia comunicativa– sino el *hablante intercultural* y que, por lo tanto,

the ‘best’ teacher is neither the native nor the non-native speaker, but the person who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about ‘otherness’, and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people’s perspectives (*ibid.*, p. 10).

Bajo este paradigma, se comprende entonces que el DIDLT considere que para integrar la CI en la enseñanza de lenguas no sea necesario que el profesor sea un hablante nativo, ni siquiera que haya estado inmerso en la cultura objeto de estudio. Las razones que aducen para ello son las siguientes: por un lado, el desarrollo de la CI nunca es completo, puesto que es imposible adquirir todo el conocimiento que uno podría necesitar para interactuar con personas de otras culturas. Por otra parte, las culturas están en constante cambio, además de que existen varias subculturas dentro de una misma cultura, por lo que ni siquiera los nativos dominan todos los aspectos culturales de una misma comunidad. Finalmente, un idioma puede utilizarse como lengua franca sin necesidad de que en la interacción participe gente de esa cultura materna (*ibid.*, p. 11-17).

Por último, el DIDLT se centra en cómo trasladar la enseñanza de la CI al aula (*ibid.*, p. 23-27). Para ello, se advierte a los docentes que incluso en aquellos casos en los que se parte de un programa eminentemente gramatical o de un libro de texto lejano a las perspectivas interculturales, la posibilidad de desarrollar este enfoque en el aula depende de ellos puesto que «simple techniques which make learners aware of the implicit values and meanings in the material they are using» (*ibid.*, p. 22). Se recomienda, por otra parte, recurrir a materiales auténticos, entre los que se citan las fotografías, audios, videos, dibujos, mapas, periódicos, etc., así como dotar a los estudiantes de todo el contexto que rodea a dichos materiales –fecha, tipo y lugar de producción o contexto social e histórico en el que se produjo–. En cuanto a la integración de la CI en la pedagogía, el DIDLT afirma que es necesario que los estudiantes compartan sus ideas y su conocimiento, así como que discutan sus opiniones y los estereotipos existentes sobre las culturas. Eso sí, consciente de la sensibilidad que pueden despertar estos temas, aconseja que se establezcan normas en el aula bajo el precepto «it is important to challenge ideas, not the people who express the ideas» (*ibid.*, p. 27).

### 2.2.3 – El INCA

El DIDLT supone un avance respecto al MCERL, especialmente en cuanto al papel del profesor y a la concepción tanto de la CI como de la cultura. Sin embargo, ninguno de los documentos profundiza en la evaluación

de esta competencia, principal cuestión que abordará el INCA. Hemos de advertir que el DIDLT –en contraposición con el MCERL– sí dedica un apartado a este tema, si bien resulta apenas introductorio (*ibid.*, p. 29-32). En él se reflexiona sobre la diferencia entre evaluar conocimientos frente a las actitudes, las destrezas o la conciencia crítica y se sugieren vías menos tradicionales para llevarlo a cabo, como el *European Language Portfolio* (Council of Europe, 2000)<sup>5</sup>.

Como se ha comentado anteriormente, el proyecto INCA tiene como principal objetivo desarrollar una herramienta para la evaluación de la CI, hecho que llevarán a cabo a través de la combinación de varias metodologías, si bien también se encuentran entre sus objetivos la creación de un portfolio enfocado hacia la CI y la producción de un marco conceptual para esta competencia (Council of Europe, 2004, p. 4). Este marco es el que posteriormente servirá como contexto informativo para la evaluación. Una de las novedades que incluye el INCA respecto a sus precedentes es la sustitución de las cuatro dimensiones clásicas de la CI –afectiva, procedural, cognitiva y conciencia crítica– por seis competencias, a saber: *tolerancia hacia la ambigüedad*, entendida como la habilidad para aceptar la falta de claridad y ambigüedad y ser capaz de lidiar con ellas constructivamente; *flexibilidad conductual*, es decir, la habilidad para adaptar el comportamiento propio a diferentes necesidades y situaciones; *conciencia comunicativa*, o lo que es lo mismo, la capacidad de establecer relaciones entre las expresiones lingüísticas y los contenidos culturales, identificar diferentes patrones comunicativos y modificar el propio estilo comunicativo; *descubrimiento cultural*, definido como la habilidad para adquirir nuevos conocimientos y prácticas sociales de una cultura y actuar en función de lo aprendido en interacciones reales; *respeto hacia el otro*, o sea, la curiosidad, la apertura y la capacidad de aceptar otras prácticas, costumbres y valores y relativizar las propias y, finalmente, *empatía*, entendida como la habilidad para entender intuitivamente qué piensan y cómo se sienten otras personas en situaciones concretas (*ibid.*, p. 5-7).

La segunda novedad que introduce respecto a sus predecesores es considerar tres niveles de dominio de la CI: *basic*, *intermediate* y *full*, propuesta que se asienta en la concepción de la CI como una competencia en

---

<sup>5</sup> El ELP no se incluye entre las aportaciones del Consejo de Europa al estudio de la CI porque tanto su estructura (*language passport, language biography* y *dossier*) como su concepción sobrepasan con creces los límites de la CI. En palabras de Little, Goullier & Hughes (2011): «The ELP is designed to mediate to learners, teachers and schools, and other stakeholders the ethos that underpins the CEFR: respect for linguistic and cultural diversity, mutual understanding beyond national, institutional and social boundaries, the promotion of plurilingual and intercultural education, and the development of the autonomy of the individual citizen» (p. 5). Para una relación entre la CI y el ELP véase Goullier (2009).

desarrollo. Este enfoque de la CI ya había sido expuesto con anterioridad por otros investigadores, siendo probablemente el modelo más difundido el DMIS (Bennett, 1986). La conjunción de las seis competencias y los tres niveles conforman un marco del desarrollo de la CI de 18 descriptores, los cuales se formulan como el siguiente, correspondiente al nivel *full* de la *tolerancia a la ambigüedad*: «Is constantly aware of the possibility of ambiguity. When it occurs, he/she tolerates and manages it» (*ibid.*, p. 9). No obstante, el INCA ofrece una simplificación de estas seis competencias en torno a tres aspectos del desarrollo de la CI, cuyo propósito es, principalmente, facilitar el informe que recibirá el candidato, puesto que cada uno de estos aspectos está compuesto por dos de las competencias. Es decir, el evaluador opera con las seis competencias, mientras que los candidatos obtienen un informe en base a tres aspectos del desarrollo, ya que la plataforma agrega los resultados. De este modo, los tres aspectos son: la *apertura*, compuesta por el *respeto hacia el otro* y la *tolerancia a la ambigüedad*; el *conocimiento*, el cual incluye el *descubrimiento del conocimiento* y la *empatía y la adaptabilidad*, que acoge la *flexibilidad conductual* y la *conciencia comunicativa* (*ibid.*, p. 11).

En cuanto a la herramienta de evaluación propuesta por el INCA, esta es completa y precisa, puesto que combina métodos cualitativos y cuantitativos, pruebas individuales y grupales y actividades escritas y orales en torno a tres tipos de test: cuestionarios, escenarios y *role plays*. Durante los últimos 30 años han proliferado las propuestas para medir la CI (Ang & van Dyne, 2008; Chen & Starosta, 2000; Kelley & Meyers, 1995; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003), si bien es cierto que estas, a diferencia de la que ofrece el INCA, no se enfocaron específicamente a la enseñanza/aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, por lo que su aplicación a nuestra disciplina no ofrece los resultados esperables (Fantini, 2009).

Cada una de las pruebas está diseñada con un propósito diferente: los cuestionarios sirven para recoger información de los estudiantes, tanto personal como relativa a sus experiencias interculturales previas. Por su parte, los escenarios describen una serie de situaciones interculturales a las que los candidatos deben dar respuesta, evaluando cada uno de ellos una de las seis competencias descritas con anterioridad. No se trata necesariamente de conflictos o choques interculturales, sino que se ofrece un contexto informativo rico que posibilita la reflexión previa de los discentes a través de estímulos audiovisuales o escritos. Finalmente, los *role play* evalúan las seis competencias de manera simultánea, bien a través de actividades grupales o por parejas.

En conclusión, el INCA viene a llenar un espacio que aún no había sido tratado con profundidad. Sigue los presupuestos del DIDLT en cuanto a la visión de la cultura y de la CI, lo que les sitúa cada vez más lejos de los en-

foques contrastivos y de la concepción estática y exclusivamente factual de la cultura. Pese a que su principal aportación sea la evaluación de la CI, la propuesta tiene un valor didáctico en sí misma, puesto que marca el camino para la creación de actividades verdaderamente interculturales en el aula. Asimismo, el valor que le otorga a las cuestiones afectivas y procedimentales suponen un significativo cambio de paradigma respecto al MCERL.

#### 2.2.4 – La AIC

Como su propio nombre indica, la AIC es una herramienta enfocada hacia los propios estudiantes que toma el *encuentro intercultural* como punto de partida, entendiendo este como «an experience you had with someone from a different country, but it can also be an experience with someone from another cultural background in your country» (Council of Europe, 2009a, p. 3). Esto significa que el AIC considera que el *encuentro intercultural* puede producirse también con personas del mismo país pero de diferente religión, etnia, grupo social o región, concepción que se fundamenta en que, de igual modo que el DIDLT y el INCA, entiende la cultura como las identificaciones sociales de las personas, las cuales «help individuals to orientate, position and define themselves in the social world relative to other people» (Council of Europe, 2009c, p. 9).

El objetivo de la AIC es «to encourage, through guided reflection on experience, the development of the skills and intercultural competences» (*ibid.*, p. 5). Sin embargo, esta herramienta va más allá, puesto que además de la reflexión sobre los propios encuentros interculturales –metodología de aprendizaje reconocida en la comunidad investigadora<sup>6</sup>–, el AIC se postula como un espacio en el que también se pueda debatir y discutir sobre conceptos clave que configuran la manera de relacionarnos con personas de otras culturas. A tal fin, facilitan un recurso (Council of Europe, 2009b) en el que se recogen preguntas de reflexión sobre nociones como *el otro*, *la ciudadanía*, *la cultura* o *la nacionalidad*.

Por otra parte, pese a que se trate de una autobiografía y, por lo tanto, su valor recaiga en el aprendizaje reflexivo y en la autoevaluación de los discentes, el AIC propone otras posibles explotaciones: el profesor como mentor, el cual debate con los estudiantes sobre las reflexiones anotadas; el profesor como gestor, cuya labor es poner en contacto a dos estudiantes, los cuales actúan como mentores del otro y solo acuden a este en caso de necesidad o el profesor como facilitador, entendido este como el docente que anima a los estudiantes a utilizar el AIC de manera privada y solo accede a las autobiografías si ellos lo desean.

---

<sup>6</sup>Véase, por ejemplo, Spencer Oatey & Davidson (2014).

Finalmente, ha de destacarse el enfoque tan pedagógico bajo el que se construyen las fichas de trabajo de la AIC, las cuales atienden a los diferentes constituyentes que forman parte del encuentro intercultural –la otra persona, tus sentimientos, los sentimientos de la otra persona, la comunicación con el otro, etc.– La reflexión sobre cada uno de estos constituyentes o fases se articula en base a un conjunto de preguntas que llevan de nuevo al estudiante a esa experiencia concreta. Estas preguntas, además, tienen una correspondencia directa con el marco teórico que fundamenta la AIC, el cual concibe la CI como la conjunción de los conocimientos, las destrezas y las actitudes. Asimismo, sigue en líneas generales la propuesta de seis competencias marcada por el INCA, si bien incluye un componente más que hasta esta obra no había aparecido: la *orientación de la acción*, entendida como la capacidad de estar dispuesto a relacionarse con gente de otras culturas e interactuar adecuadamente (Council of Europe, 2009c, p. 7). La introducción de este nuevo factor es un acierto, máxime si se tiene en cuenta el propósito del AIC, que no es otro que reflexionar sobre la propia interacción en un encuentro intercultural. De hecho, la *orientación a la acción* se puede considerar la consecuencia de todas las demás.

### 3 – QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO HACERLO: RECURSOS Y SITUACIONES

A lo largo del anterior apartado hemos analizado tanto los orígenes y fundamentaciones de la CI como las principales aportaciones que el Consejo de Europa ha hecho a este campo. Como se ha puesto de manifiesto, tanto el propio concepto de cultura –aplicado a la enseñanza de lenguas– como el de CI han sufrido una evolución que los ha alejado de los enfoques estáticos y contrastivos. Bajo estos presupuestos, las diferentes obras del Consejo de Europa han tratado de dar respuesta a varios interrogantes en torno a esta competencia: qué relación guarda con el resto de componentes (MCERL), cuál debe ser el papel del profesor (DIDLT), cómo se debe evaluar (INCA) y cómo se puede gestionar el aprendizaje autónomo (AIC). Sin embargo, hasta la publicación del *Marco para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (en adelante, MAREP) (Candelier et al., 2013)<sup>7</sup> aún quedaba una cuestión que resolver: ¿qué contenidos deben formar parte de la CI y cómo se deben integrar en la enseñanza?

<sup>7</sup> Utilizamos esta referencia puesto que recurrimos a la versión definitiva en español. Se puede encontrar una primera versión del referencial (2007), junto con un informe detallado del proceso que se llevó a cabo para su elaboración en [http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC\\_E\\_Results.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_E_Results.htm).

### 3.1 – EL MAREP

El MAREP se presenta como un referencial sistemático y parcialmente jerarquizado para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (*ibid.*, p. 5), entre los que se encuentran, además del propio enfoque intercultural, otros como la *didáctica integrada de las lenguas* o el *despertar de las lenguas*. El objetivo del marco es:

ayudar al alumno a construirse un repertorio de saberes, de saber hacer y de saber ser que se refieran a los hechos lingüísticos y culturales en general (repertorio de orden ‘trans’: ‘trans-lingüístico’, ‘trans-cultural’) y que permitan un apoyo sobre las aptitudes adquiridas en una lengua o cultura determinada para acceder más fácilmente a otra (repertorio de orden ‘inter’: ‘inter-lingüístico’, ‘inter-cultural’) (*ibid.*, p. 9).

Para conseguir ese objetivo, el MAREP se apoya en dos conceptos que, en realidad, forman parte de un continuum: las *competencias* y los *recursos*. Las primeras se definen en términos «lo suficientemente generales como para que se puedan aplicar a diversas situaciones, a diversas tareas, pero no tan generales como para que se vacíen de todo contenido» (*ibid.*, p. 21). Por otra parte, se destaca que «movilizan, en la reflexión y en la acción, formas de saberes, saber hacer y saber ser válidas para cualquier lengua y cultura y referidas a las relaciones entre lengua y cultura» (*ibid.*, p. 22). El MAREP identifica dos competencias globales: la *competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad* y la *competencia de construcción y de ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural*, las cuales, a su vez, acogen otras subcompetencias. Asimismo, reconoce cinco competencias más que actúan como puente entre las dos competencias globales: la *competencia de descentramiento*, la *competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares*, la *competencia de distanciamiento*, la *competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las que se halle comprometido* y la *competencia de reconocimiento del Otro, de la Alteridad*.

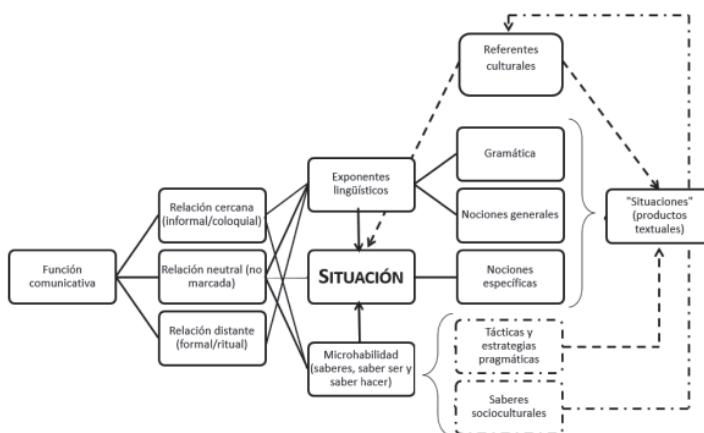
Si el concepto de *competencia* que propugna el MAREP es ya en sí significativo para la didáctica de la CI, aún lo es más el de *recursos*, pues estos son las *formas concretas* –afectivas, cognitivas y conductuales– que movilizan las competencias en contextos con presencia de más de una cultura. Además, los *recursos* pueden «descontextualizarse, aislarse y listarse, pueden definirse en términos de dominio y, sobre todo, pueden ser objeto de enseñanza/aprendizaje gracias a actividades adecuadas» (*ibid.*, p. 18). A este respecto, el referencial ofrece más de 500 recursos relativos al saber ser, saber hacer y saberes, los cuales están jerarquizados en cuatro niveles.

De esta manera, si –como se ha propuesto a lo largo del trabajo– entendemos la CI como una habilidad que implica actitudes, conocimientos y destre-

zas, los propios *recursos* propuestos por el MAREP han de ser los contenidos que se enseñen respecto a esta competencia, máxime cuando se afirma que: «los recursos se pueden enseñar en situaciones o tareas en parte descontextualizadas» (*ibid.*, p. 14). En resumen, podemos considerar los recursos como la materialización de la activación de las competencias globales. Estos recursos son al mismo tiempo suficientemente generales como para ser productivos en más de una situación y específicos como para poder ser trasladados a la docencia, la cual debe realizarse a través de situaciones contextualizadas, puesto que estas determinarán qué recursos selecciona cada estudiante.

### 3.2 – Una propuesta aplicada a E/LE

El último de los objetivos de este trabajo es aplicar las premisas que se han ido desgranando durante el estudio a la enseñanza de una lengua concreta, en este caso, el español. Entendemos, por lo tanto, que los contenidos que deben primar en la enseñanza de la CI son las estrategias afectivas, cognitivas y conductuales, esto es, los *recursos*; y que estos deben trabajarse a través de situaciones contextualizadas, puesto que «dependiendo del contexto, la competencia no se realizará nunca de la misma manera» (*ibid.*, p. 13). Ahora bien, ¿cómo integramos estos contenidos con el resto de las competencias? Coincidimos con Byram, Gribkova & Starkey (2002) en que la didáctica de la CI «does not mean yet another new method of language teaching but rather a natural extension of what most teachers recognise as important without reading lot of theory» (p. 7), pero somos conscientes de que es necesario un replanteamiento que dote a la CI de un lugar en el aula. Para ello, proponemos un modelo de desarrollo, adaptado de Domínguez García & González Plasencia (2015) (figura 1).



*Figura 1.* Modelo de desarrollo para integrar la CI en E/LE. Fuente: Domínguez García & González Plasencia (2015) (con modificaciones).

En el modelo propuesto se recogen todos los componentes que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) considera indispensables para el aprendizaje de español. La propuesta toma la *situación* como eje central y da cabida a los *recursos* a través de las *microhabilidades*<sup>8</sup>, entendiendo estas como los esquemas de actuación que, en contextos interculturales y en aras de la eficacia comunicativa, encadenan recursos cognitivos, afectivos y procedimentales en cualquiera de las combinaciones posibles (González Plasencia, 2016).

Retomemos, para ilustrar esta propuesta, el ejemplo del segundo apartado sobre los saludos en España. El punto de partida debe ser la situación, que en este caso podría concebirse como: *en la plaza mayor de Salamanca. Una mujer inglesa de 25 años, después de salir de clase (14:00), va de camino al supermercado, cuando, de frente, se encuentra con un compañero español de la universidad que no ha ido a clase.* La función comunicativa principal será la de *saludar*, aunque aparecerán otras como *dar y obtener información, expresar acuerdo y desacuerdo o despedirse*. Asimismo, el contexto de la situación nos indica que la relación entre los participantes es cercana y que, probablemente, el registro sea coloquial y/o informal. Esta cuestión es crucial para el desarrollo posterior, puesto que influye en el modo en que se desenvolverán los hablantes, por ejemplo, en cuanto a los aspectos kinésicos, proxémicos o pragmáticos. Los exponentes lingüísticos dependerán del nivel del alumnado, abarcando desde un *¿qué tal? o ¿cómo estás?* a un *¿qué te cuentas?*, además de los relativos a las funciones comunicativas secundarias que tengan lugar en la interacción. En cuanto a las nociones específicas, probablemente fuera pertinente acudir a terminología relacionada con la *vida académica* o con los *quehaceres domésticos*.

En cuanto a las microhabilidades, los participantes tendrán que recurrir a recursos cognitivos como: *saber que ciertos actos lingüísticos (saludos, fórmulas de cortesía, etc.) que parecen iguales, no funcionan necesariamente igual de una lengua a otra y/o saber que las reglas relativas a la manera en que nos dirigimos a los demás pueden variar de una lengua a otra (¿quién se dirige a quién? ¿quién empieza a hablar? ¿a quién hay que tratar de tú o de usted?); afectivos: ser sensible a la gran diversidad de formas de saludar, de establecer la comunicación, de expresar la temporalidad, de alimentarse, de jugar, etc., así como a las semejanzas en el marco de una necesidad universal a la que estas responden y/o aceptar que otra cultura pueda activar comportamientos culturales diferentes (modales en la mesa, ritos, etc.)*

<sup>8</sup> Aunque el MAREP renuncia a este concepto en su versión final –no así en las anteriores– por complicar en exceso el referencial, consideramos que su inclusión puede resultar beneficiosa para la enseñanza.

y conductuales: *saber utilizar las expresiones idiomáticas en función de la pertenencia cultural de los interlocutores y/o saber comparar los significados y las connotaciones correspondientes a hechos culturales (comparar las concepciones del tiempo, etc.)*<sup>9</sup>.

Por último, la propuesta también deja lugar a la inclusión de saberes socioculturales y referentes culturales, como podrían ser en este caso *la gestión del tiempo y los horarios en España, el sistema universitario español o el significado que le atribuye la sociedad a conceptos como: obligatoriedad, compromiso, responsabilidad, asistencia, etc.* Para concluir, hemos de destacar que este modelo también se puede trasladar –total o parcialmente– al desarrollo de las destrezas escritas. De hecho, el AIC es traducible a esta propuesta: ¿no es cierto que todos los *encuentros interculturales* parten de una situación, en la que se lleva a cabo una acción, a través de diferentes recursos lingüísticos e interculturales?

#### 4 – CONCLUSIONES

El cambio de paradigma que tuvo lugar a finales de siglo XX en torno al concepto de *otredad* ha modificado la didáctica de lenguas, especialmente en lo concerniente a la CI. El Consejo de Europa, sensible a estas necesidades, se ha mantenido incesante en su labor de ofrecer propuestas para integrar la CI con el resto de las competencias (MCERL), definir el papel del profesor (DIDTL), evaluarla (INCA), gestionar el aprendizaje autónomo (AIC) y determinar los contenidos que deben formar parte de su enseñanza (MAREP). Su labor comenzó con un referencial y finaliza, por ahora, en otro, en buena medida síntesis de todo este recorrido.

No obstante, la integración curricular y docente de la CI es una labor que compete tanto a profesores como a investigadores de la disciplina. Para realizarla exitosamente, es necesario conocer el proceso y las herramientas que se nos ofrecen, pero aún lo es más definir nuestro objeto de estudio y el enfoque con el que vamos a llevarlo a cabo. *Lo intercultural* no equivale siempre a *entre culturas*, no es suficiente poner en contacto dos constructos culturales, la cultura materna y la meta. Hemos de ir más allá, privilegiar la interacción y fomentar una conciencia crítica respecto a la alteridad, pues, a fin de cuentas «*the role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country*» (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 13).

---

<sup>9</sup> Todos los recursos seleccionados forman parte del referencial MAREP.

## Referencias bibliográficas

- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Nueva York: M.E. Sharpe.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M.J. (Ed.) (1998). *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Borghetti, C. (2011). How to Teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence. In A. Witte & T. Harden (Eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 141-160). Oxford: Peter Lang.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zárate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Mimeo.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.63-83). Madrid: Edelsa.
- Candelier, M. et al. (coord.) (2013). *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. Recuperado de <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2004). *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*. Leonardo da Vinci Program. Recuperado de <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.
- Council of Europe (2009a). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Language Policy Division. Recuperado de [http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp).
- Council of Europe (2009b). *Autobiography of Intercultural Encounters. Concepts for discussion*. Language Policy Division. Recuperado de [http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp).

- Council of Europe (2009c). *Autobiography of Intercultural Encounters. Introduction*. Language Policy Division. Recuperado de [http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp)
- Domínguez García, N., & González Plasencia, Y. (2015). Hacia una visión integradora de la Pragmática Intercultural en E/LE. *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, 23-49.
- Ek, J. A. van (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, J. A. van, & Trim, J. L. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. In *SIT Occasional Paper Series* (pp. 25-42). Brattleboro, VT.
- Fantini, A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro: Federation of the Experiment in International Living.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- González Plasencia, Y. (2016). Intercultural Communicative Competence Scale: una herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE. In N. Domínguez García, C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso (Eds.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 167-188). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Goullier, F. (2009). *Taking account of plurilingual and intercultural competence in european language portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hernández Muñoz, N. (2014). El choque intracultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE. *Porta Linguarum*, 22, 109-126.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International Differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1999). *Cultura y organizaciones: el software mental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Grupo

Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa, Biblioteca Nueva.

Kelley, C., & Meyers, J. (1995). *Cross-cultural adaptability inventory*. Minneapolis: National Computer Systems.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis, R. D. (1996). *When cultures collide: Managing Successfully Across Cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.

Lustig, M. W., & Koester, J. (1993). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Lustig, M. W., & Koester, J. (2013). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Assessing cross-cultural competence. A review of available tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 849-873.

Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen: Madrid.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Santiago Guervós, J. (2012). Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural de la comunicación global. *Takushoku Language Studies*, 127, 99-115.

Spencer-Oatey, H., & Davidson, A. (2014). *The 3R Tool: Developing Evaluation Sensitivity in Intercultural Encounters*. Recuperado de <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/>



# A PRELIMINARY STUDY OF PLURILINGUAL TEACHING PROGRAMMES IN PUBLIC PRE-UNIVERSITY LEVELS IN GALICIA. CURRENT SITUATION UPDATE<sup>1</sup>

## ABSTRACT

The teaching of foreign languages in Spain is gradually gaining importance at primary and (post) obligatory secondary education stages thanks to the implementation by the different regional governments of bi/plurilingual programmes. This study will focus on discussing the current situation in one particular bilingual community in Spain, Galicia. This regional territory was chosen because it is a part of Spain where little research has been conducted on the role of foreign languages in plurilingual educational settings (unlike other parts of Spain with a language of their own - Catalonia and the Basque Country). Aspects such as the current programmes that exist here to enhance the teaching and learning of EFL, the number of participating primary and secondary schools and the main content-subjects chosen to be taught in English at different educational stages will be described. This study will serve as the basis for further research on the effectiveness of these programmes with Galician learners.

*Keywords:* teaching, EFL, plurilingual programmes, CLIL, Galicia, non-university levels

## RESUMEN

El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras está ganando importancia en España, tanto en educación primaria como en secundaria

---

<sup>1</sup> The research presented in this paper was funded by the Autonomous Government of Galicia (Grants numbers CN2012/81, GPC2015/004) and by the Spanish Ministry of Innovation and Industry (Grant number FFI2015-64057-P). These grants are hereby gratefully acknowledged.

y Bachillerato, gracias a la implementación de los programas bilingües y plurilingües por parte de los diferentes gobiernos regionales. Este estudio se centra en describir la situación actual en una comunidad autónoma en particular, Galicia. Se escogió este territorio ya que es una zona de España donde hay escasos estudios sobre el papel que tienen las lenguas extranjeras en situaciones plurilingües (a diferencia de otras comunidades autónomas con su propio idioma como Cataluña y el País Vasco). Se describirán aspectos como los programas que existen actualmente para enfatizar la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el número de colegios e institutos que participan en dichos programas y las asignaturas de contenido escogidas para ser implementadas en inglés en diferentes niveles educativos. Este estudio servirá como base para futuras investigaciones sobre la eficacia de estos programas con alumnos gallegos.

*Palabras clave:* enseñanza, ILE, programas plurilingües, AICLE, Galicia, niveles no-universitarios

## 1 – INTRODUCTION AND PREVIOUS RESEARCH

In one of his articles in 2008, David Lasagabaster made reference to some interesting results included in the *2006 Special Eurobarometer on Europeans and their Languages* (number 243). According to this report, 56% of Spanish citizens admitted being monolingual and only 17% of them affirmed they could have a conversation in two other foreign languages. These percentages are very low in comparison to countries like Luxembourg, Malta, Slovakia, Latvia, Lithuania, the Netherlands, Slovenia or Sweden. To exemplify, 92% of the citizens in Luxembourg stated they could speak two foreign languages apart from their L1(s) and 99% affirmed they could hold a conversation in at least one foreign language.

Since this study was carried out, the teaching of foreign languages in Spain is gradually gaining in importance thanks to plurilingual programmes like Content and Language Integrated Learning (CLIL from now onwards) to the extent that “Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research. The richness of its cultural and linguistic diversity has led to a wide variety of CLIL policies and practices which provide us with many examples of CLIL in different stages of development (...)” (Coyle, 2010, p. xviii). Similarly, Ruiz de Zarobe and Lasagabaster (2010, p. ix) stated that “in the last decade CLIL (...) has undergone a rapid development in the Spanish scenario. This is the result of a commitment with the European policies aimed at fostering multilingualism and a growing awareness of the need to learn foreign languages”.

Nowadays, we can distinguish between two contexts for CLIL approaches in public educational settings in Spain<sup>2</sup> (Ruiz de Zarobe and Lasagabaster, 2010):

- a) Monolingual communities such as Murcia, the Canary Islands, Madrid or Andalusia. In these regions, Castilian Spanish is the official language and learners can study one or two foreign languages via a CLIL approach.
- b) Bilingual communities, namely the Basque Country, Galicia and Catalonia-Valencian Community, together with the Balearic Islands. In these areas there are two official languages; as in the previous regions, learners also have the possibility of learning one or two foreign languages through CLIL.

Quite a lot of research on CLIL has been conducted in some Spanish autonomous communities, especially in the Basque Country (mainly by David Lasagabaster, Yolanda Ruiz de Zarobe, Jasone Cenoz and María Martínez-Adrián), Catalonia (by Carmen Pérez-Vidal, Inmaculada Fortanet and Cristina Escobar), the Balearic Islands (especially by María Juan-Garau) and Andalusia (Víctor Pavón, Fernando Rubio, María del Carmen Méndez-García and María Luisa Pérez-Cañado). Some of the positive results they have obtained indicate that CLIL learners: a) improve their English more than non-CLIL learners do (Lasagabaster and Doiz, 2016); b) have a higher language competence (Lasagabaster, 2011; Martínez-Adrián and Gutiérrez-Mangado, 2015); c) are better at different levels, namely: c1) written and oral skills (Lasagabaster, 2011), c2) speaking more fluently (Escobar and Sánchez, 2012) and, c3) English vocabulary (Escobar and Sánchez, 2012; Martínez-Adrián and Gutiérrez-Mangado, 2015); and d) CLIL learners tend to make fewer mistakes than non-CLIL learners; for instance, with definite and indefinite articles and complex clauses (Martínez-Adrián and Gutiérrez-Mangado, 2015). Moreover, other studies carried out in Spain have found that CLIL lessons benefit both female and male learners regarding the learning of technical language (Heras and Lasagabaster, 2015), they motivate learners (Lasagabaster and Sierra, 2009; Lasagabaster, 2011) and the actual CLIL learners believe they will improve their English more by having EFL and CLIL classes rather than simply traditional EFL ones (Lasagabaster and Doiz, 2016).

Galicia, on the other hand, is a Spanish region where little research has been done on this topic of plurilingualism in non-university public educational levels. The only researcher I have come across is Xabier San Isidro but his last publication was in 2010. This lack of studies can be considered somewhat surprising since, as San Isidro himself stated in one of his articles, “en menos de 10 años, más de 500 profesores/as están implicados en programas CLIL y se supera ya la cifra de 10.000 alumnos” (2009, p. 51). Some of the reasons that may account for this lack of research may be: a) the fact that implementing a

<sup>2</sup> This paper focuses on the role of CLIL approaches within the public educational sector in Spain; hence, private schooling offers of CLIL have not been taken into consideration here.

method such as CLIL is a slow process which represents a big change from traditional EFL teaching methods; b) low economic funding; and, c) content-teachers need to receive training in foreign languages.

The present paper therefore intends to be a contribution to combat this lack of studies in the sense that it aims at discussing the current situation of plurilingualism in public educational systems in Galicia by referring to aspects such as the programmes that exist to enhance the teaching and learning of EFL, the number of participating public primary and secondary schools and the main content subjects chosen to be taught in English at different educational stages, namely pre-school, primary education and obligatory and post-obligatory secondary education. As the title of this article states, this study should be considered as a preliminary paper; in other words, it intends to be a starting point for future research designed to test the effectiveness and faults of these plurilingual programmes in Galicia with Galician learners.

## **2 – PLURILINGUALISM IN GALICIA AND IN THE GALICIAN EDUCATIONAL SYSTEM**

There are currently two types of programmes designed by the autonomous government of Galicia, the *Xunta de Galicia*, to help develop plurilingualism<sup>3</sup> in public schools. First of all, this regional government offers a programme aimed at establishing the use of Castilian Spanish and Galician in non-university levels which can be found in the official document *DECRETO 79/2010, de 20 de Mayo, para el plurilingualismo en la enseñanza no universitaria de Galicia*. Secondly, the *Plan galego de potenciación das linguas extranxeiras* (Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, 2011) aims at encouraging the use of foreign languages at pre-university levels. For obvious reasons, the latter programme interests us most for the purposes of this paper; however, it is believed that both programmes perfectly complement each other and the former provides important background for the teaching of (foreign) languages in Galicia. Hence, both of these programmes will be described in more detail in the following paragraphs. Whenever possible, reference will be made to several public pre-university educational levels, namely, a) pre-school, b) primary education, c) obligatory secondary education and, d) post-obligatory secondary education.

### **2.1 – Programme 1: Establishing the use of Spanish and Galician at non-university levels**

Currently, at pre-school level, “o profesorado usará na aula a lingua materna predominante entre o alumnado” (DOGA 97, 2010, p. 9243-9244),

---

<sup>3</sup> This term is used since, as mentioned above, Galicia is a bilingual community in which Spanish and Galician are both official languages. Hence, studying one or more foreign languages in the regional area implies learning an L3 or L4.

that is, teachers are expected to use the predominant mother tongue of the learners - if there are more learners whose main first language is Galician, then the corresponding teachers should speak to them in Galician in class. The learners' parents are asked to provide the teachers with this information at the beginning of the academic year. In contrast, whenever a teacher needs to address a particular learner, they should do so in that learner's main language, i.e., either Castilian Spanish or Galician, "atenderase de xeito individualizado o alumnado tendo en conta a súa lingua materna" (DOGA 97, 2010, p. 9244).

At the remaining educational levels under analysis here, both Castilian Spanish and Galician are considered equally important. According to the *DECRETO 79/2010*, primary education centres should make sure their learners are exposed to both languages, "garantirase a adquisición da competencia lingüística propia da etapa e do nivel nas dúas linguas oficiais de Galicia" (DOGA 97, 2010, p. 9244). The subject of science must be given in Galician and maths in Castilian Spanish; moreover, each centre can decide which of the remaining content subjects are to be taught in Galician and which in Spanish but the number of hours a week that learners are exposed to each of these official languages should be as homogenous as possible, "cada centro educativo (...) decidirá a lingua en que se impartirá o resto de materias de cada curso, garantindo que as materias en galego e en castelán se distribúen na mesma porcentaxe de horas semanais" (DOGA 97, 2010, p. 9244).

In obligatory and post-obligatory secondary education, social sciences (geography and history) and science (both biology and geology) are to be taught in Galician whereas Spanish should be used for maths, technology and physics and chemistry. Once again, the different educational centres can choose the language to be used in the remaining content subjects but they should always bear in mind that learners must be exposed to each language during a similar amount of hours per week.

As would seem feasible, this official document also states that Spanish should be the only language used in Spanish language and literature classes, the same as Galician should be the only official language used in Galician language and literature lessons, both by the teachers and the learners, "nas clases de lingua e literatura galega e lingua e literatura castelá, usarase, respectivamente, o galego e o castelán, tanto por parte do profesorado como por parte do alumnado" (DOGA 97, 2010, p. 9244). These rules are applied from primary education onwards. Moreover, in the different content subjects mentioned above (maths, science, geography, etc), each learner can choose whether to speak and write in Castilian Spanish or Galician although their respective teachers should try and get them to communicate in the official language being used in each subject:

En todas as áreas, materias ou módulos, agás nas sinaladas no parágrafo anterior e nas materias de lingua(s) estranxeira(s), o alumnado poderá utilizar nas manifestacións oral

e escrita a lingua oficial da súa preferencia. Non obstante o anterior, procurarase que o alumnado utilice a lingua en que se imparte a área, materia ou módulo (DOGA 97, 2010, p. 9245).

Along similar lines, the teaching materials selected to be used in class should be written in the official language chosen for each subject, “os materiais e libros de texto das materias impartidas en galego e en castelán estarán redactados na lingua en que se imparte a materia” (DOGA 97, 2010, p. 9245).

## **2.2 – Programme 2: Plan Galego de Potenciación das Linguas Extranxeiras**

As mentioned in section 2, this programme, published by the *Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa* in 2011, aims at encouraging the use of foreign languages in non-university levels in Galicia. Three main sub-groups or sub-programmes can be differentiated: a) traditional EFL classes versus CLIL subjects in Galicia; b) other programmes available for learners to learn foreign languages; and, c) other programmes offered for teachers to learn foreign languages. In the following sections, each of these sub-programmes will be described in more detail.

### **2.2.1 – Traditional EFL classes versus CLIL lessons in Galicia. General features and some data**

In this section, two types of lessons will be differentiated: a) traditional EFL classes, that is, classes in which learners learn different aspects of the English language – vocabulary, grammar, pronunciation, culture, morphology - and the main aim is to develop their written and oral skills, both at a receptive and a productive level; and, b) CLIL lessons in which the L2 is used to learn both content and as a way of getting learners to communicate in the foreign language. These latter classes should revolve around the four Cs of *Content, Communication, Cognition and Culture* (Coyle, Hood and Marsh, 2010).

Generally speaking, at pre-school level in Galicia in public settings, the choice of introducing EFL for 3-6 year olds falls on each educational centre, i.e., it is not compulsory; on the other hand, in primary education onwards, learners receive obligatory lessons in foreign languages several times per week.

To begin with, in primary education, learners have 2 hours per week of traditional EFL classes in the first cycle (i.e., 6-8 year olds) and 3 hours per week in the second cycle (9-12 year olds). In addition, primary school learners are given the opportunity of being exposed to English during more hours by enrolling in CLIL lessons - referred to as *secciones bilingües* - or

by participating in immersion courses for learning English within Spain:

(...) nesta etapa, a aprendizaxe do inglés non só se promove a través do currículo establecido na normativa, senón tamén mediante os diversos programas de formación lingüística, dos que destacan dous: as actividades de formación en linguas extranxeiras, en grupos, dentro de España, en contextos anglófonos e, sobre todo, a través do modelo AICLE/CLIL (...) de seccións bilingües (Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, 2011, p. 11-12).

In obligatory secondary education, learners have an obligatory first foreign language 3 hours/week; moreover, in the first cycle (12-13 year olds), they have to take a second obligatory foreign language (once again, 3 hours per week), which becomes an optional subject for them in the second cycle (roughly 14-16 year olds). As in primary education, learners can once again choose to receive more teaching hours in English by enrolling in a content subject which is taught in the foreign language or by taking part in immersion courses offered by the autonomous government which can take place either in Spain or abroad, “tamén se promove nesta etapa a aprendizaxe de linguas extranxeiras mediante os programas de formación lingüística en España e no extranxeiro, o programa CUALE<sup>4</sup>, os auxiliares de conversa e, sobre todo, o ensino CLIL” (*Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa*, 2011, p. 12).

As with the previous educational stage, in post-obligatory secondary education, learners once again have to take an obligatory first foreign language (3 hours per week) and they can choose an optional second foreign language which, at this stage, is taught 4 hours per week instead of 3 as in secondary education. Moreover, depending on the centre they are studying at, they may also be able to study some content subjects in English through a CLIL approach.

In general terms, this means that primary school learners are exposed to languages (either to Spanish/Galician and/or to foreign ones) between 9 and 11 hours/week out of the total 25 weekly teaching hours they receive. Obligatory and post-obligatory learners, on the other hand, receive a total of 32 teaching hours per week and between 9 and 13 of them are devoted to the teaching of languages, either through traditional EFL classes, Spanish and Galician lessons or a content subject taught via a CLIL approach.

After having described the options that learners in different public educational stages within Galicia have in order to study foreign languages, I will now move on to describing in more detail the use of the foreign language in content subjects in Galicia, the requirements and obligations of both CLIL learners and teachers and some data concerning the current situation of CLIL lessons within the different Galician primary and secondary educational centres.

<sup>4</sup> See section 2.2.2 for more information on this programme.

According to the DOGA 97 on the 20th May, 2011, at least 50% of a lesson should be taught in the foreign language, “a incorporación da lingua estranxeira na sección bilingüe acadará un mínimo dun 50 por cento” (DOG 97, 2011, p. 10349). Nevertheless, the foreign language should be introduced gradually, especially at beginner stages.

Any learners can take part in CLIL subjects if their parents or tutors give them permission. However, once they have started, they must not abandon the course unless extremely necessary:

Podrá acceder a las secciones bilingües el alumnado matriculado en cualquiera de los cursos de las etapas para los que su centro esté autorizado. (...) el alumnado que forme parte de una sección bilingüe no podrá abandonarla antes de acabar el curso escolar, salvo por razones justificadas ante el centro y con la autorización de ésta (...) la incorporación de un alumno o una alumna a una sección bilingüe requerirá la autorización por escrito de los padres, madres o tutores/las legales (DOG 97, 2011, p. 10350).

It is important to bear in mind that the different educational centres must make sure they offer their CLIL learners the opportunity of continuing their CLIL studies in the same subject for the following years. Hence, if a particular primary school offers CLIL lessons to third-year learners, they must continue offering this approach to the same learners when they pass this course and go on to fourth grade.

As can be read in the official document mentioned above, the minimum number of CLIL learners required so that a particular centre can offer content subjects in the foreign language is 12 except in post-obligatory secondary education, where a minimum of 10 learners are needed, “el número de alumnado para desarrollar una sección bilingüe, o para poner en marcha una en un curso distinto de los que haya autorizado, será con carácter general de 12 alumnos/as, excepto en el Bachillerato (...), donde se podrá iniciar una sección bilingüe con un mínimo de 10 alumnos/as” (DOGA 97, 2011, p. 10350). In addition, primary education learners can only be enrolled in a total of 2 CLIL subjects whereas in obligatory secondary education, this figure rises up to 4. Finally, official recognition will be given to all the learners who pass a CLIL subject, “Al final de cada curso el alumnado que sea calificado positivamente en el área, materia o módulo objeto de la sección bilingüe recibirá una credencial oficial expedida por el centro conforme participó en una sección bilingüe, que se hará constar mediante diligencia en su historial académico” (DOGA 97, 2011, p. 10350).

Moving on now to the figure of the teacher, we should distinguish between CLIL teachers and foreign language teachers. It is necessary for the former to have a CEFR B2 level in the foreign language they are going to teach the content subject in, “el profesorado especialista del área, material o módulo no lingüísticos que inicie el proyecto deberá (...)

acreditar su competencia en la lengua extranjera en el nivel B2 del marco común europeo de referencia para las lenguas” (DOGA 97, 2011, p. 10351). Hence, in the case of English, teachers need a level equivalent to the Cambridge Advanced English (CAE) exam. As can be read on page 10351 of the previously-mentioned official DOGA document, “a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria procurará que as vacantes que se produzan nas áreas, materias ou módulos non lingüísticos (...) se cubran con profesorado coa debida competencia lingüística”, that is, it is the government’s responsibility to make sure the CLIL teachers selected are capable enough, linguistically speaking, to teach a content subject in a foreign language, in this case, English. Similarly, the Xunta de Galicia will be in charge of finding and selecting other adequate substitutes whenever needed due to medical leaves or the like.

The language teachers are in charge of coordinating the CLIL teachers, “realizar (...) la coordinación del equipo de profesores/as que forman parte del programa de secciones bilingües” (DOGA 97, 2011, p. 10352). Some of their other functions include taking part in teacher-training courses for CLIL teachers, helping in the design of teaching materials and reviewing the initial and final reports CLIL teachers are required to write in every academic year. On the other hand, content teachers teaching their subjects through a CLIL method have to complete teaching-training courses, design teaching materials and write different reports during the course year. (cf. DOGA 97, 2011, pp. 10352-10353 for more information).

Now that I have described the main features of CLIL lessons in Galicia, as well as the profiles of both CLIL learners and CLIL teachers, I will continue by analysing some data. To begin with, the number of pre-school centres that have introduced English into their curriculum has gradually increased over the last 12 years or so; consequently, the number of pre-school learners (3-6 year olds) that have been exposed to English in this period has also continued to increase throughout the last decade. More specifically, in the academic year 2004-2005, there were 37500 pre-school Galician learners studying English whereas the latest figures available indicate that there were over 63000 pre-school learners exposed to English in the academic year 2009-2010 (data extracted and adapted from the *Plan galego de potenciación das lingüas extranxeiras* (Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, 2011, p. 11).

I was unable to find empirical data available for the remaining educational levels. For this reason, I downloaded the respective DOGA official documents where one can find the lists of the different primary schools and secondary schools accepted to introduce CLIL subjects in each academic year (<http://www.edu.xunta.gal/portal/linguasestranxeiras/133/610>). After downloading these documents, I manually counted the number of primary and secondary schools that introduced CLIL between the academic years

2011 and 2015. Moreover, I also registered the different subjects to be taught in English. As would seem likely, I found some subjects in these documents that were to be taught in another foreign language (mainly French and German); for the purposes of this article, I did not take these into account in my analysis.

Broadly speaking, a similar situation to the one found in pre-school level is also registered in primary education onwards in the sense that the general findings indicate that CLIL is gradually gaining importance throughout the different academic years in all of the educational levels under analysis in this paper. More particularly, there are currently 893 educational centres in Galicia; 639 of these offer primary education studies and the remaining 254 are (post) obligatory secondary education centres<sup>5</sup>. As can be inferred from Figure 1 below, between 2011 and 2015, a total of 212 Galician educational centres have begun to introduce CLIL subjects. Out of these, 168 (79.25%) correspond to primary schools and the remaining 44 (20.75%) to secondary schools.

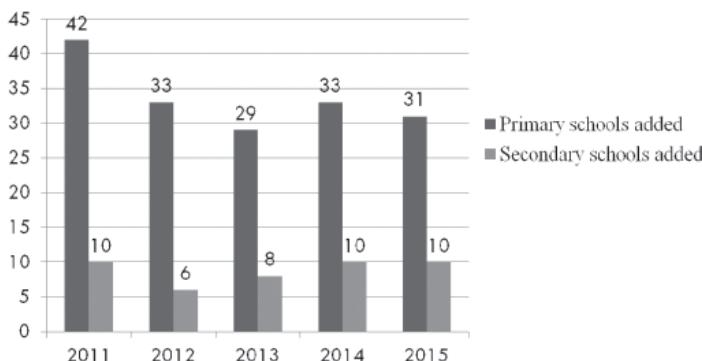


Figure 1: Number of primary and secondary schools that became plurilingual between 2011 and 2015.

After manually counting the number of new subjects to be taught in English through CLIL in the different schools and secondary schools, I found that in primary education, the main content subjects that have been chosen (and are still chosen) to teach via a CLIL method are the artistic disciplines, hence, art and music. Moreover, as shown in Figure 2, other subjects that are offered up to a certain extent to primary school CLIL learners in different schools are science, P.E. (Physical Education), I.C.T. (Information & Communication Technologies), maths and geography and history.

<sup>5</sup> Data extracted from the following website: <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/>

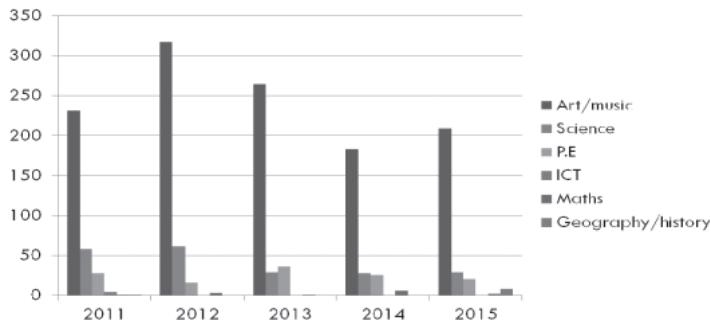


Figure 2: Most frequent subjects taught with a CLIL approach in primary education from 2011 to 2015.

A more varied situation can be found in obligatory secondary education. As can be inferred from Figure 3, around 8-10 different secondary schools have opted for offering art and geography and history with a CLIL method (with the exceptions of the years 2014 where this figure reached a minimum of 15 centres and 2015 when none of them included geography in their CLIL programme). Moreover, the number of centres that introduced CLIL in physics, and chemistry, technology and biology and geology has varied throughout the different years. Worth-mentioning is the high number of centres that chose Physical Education (P.E.) to be taught via CLIL in 2013 and 2014, a figure which has dropped completely in the latest data available for the year 2015. Finally, in 2011, no centre offered learners the possibility of studying maths in English whereas in the last academic year, over 10 centres chose this content subject to be taught through CLIL.

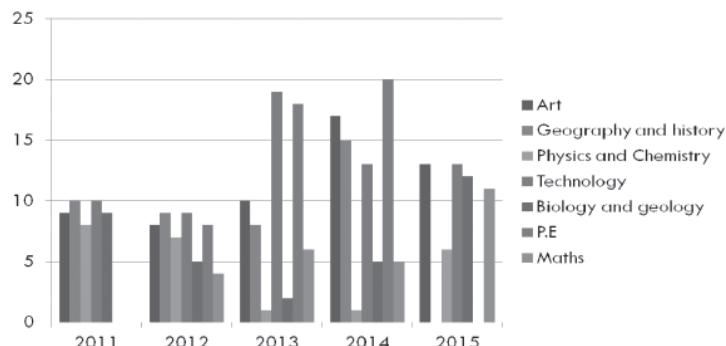


Figure 3: Most frequent subjects taught with a CLIL approach in obligatory secondary education from 2011 to 2015.

Finally, the process of teaching a content subject in a foreign language in post-obligatory secondary education has been slower and nowadays, there continue to be few centres which offer CLIL subjects at this educational stage. For instance, in 2012, only 5 new secondary schools offered plurilingual programmes at this stage with subjects like industrial technology, ICT, maths or contemporary history to be taught in English (cf. Table 1 below for more information).

Year	Number of new plurilingual centres introduced	Subjects taught
2012	5	Industrial Technology ICT Maths Contemporary History
2013	14	Economics Physics and Chemistry Industrial Technology P.E. Maths Contemporary History
2014	1	P.E.
2015	4	Industrial Technology Philosophy Scientific Culture Technical Drawing Artistic Drawing

Table 1: Introduction of new plurilingual centres between 2012 and 2015 with the corresponding subjects taught via CLIL.

### 2.2.2 – Other programmes available for learners to learn foreign languages

Apart from CLIL lessons, the Autonomous Government of Galicia also offers the following courses for non-university learners to learn and practise foreign languages, either in Spain or abroad<sup>6</sup>:

- a) CUALE (*Programa de cursos para la formación complementaria en lenguas extranjeras del alumnado*): these courses have been designed to

---

<sup>6</sup> All of this information, as well as the main information in section 2.2.3, has been taken from and adapted from <http://www.edu.xunta.gal/portal/linguasestranxeras/programas>

help learners prepare the corresponding exams for the Spanish Official School of Languages; hence, they are carried out during the academic year. Learners can enrol in 4 different stages, from CUALE A1, addressed especially to 3rd year obligatory secondary education learners (14-15 year olds) to CUALE B2 for post-obligatory secondary education leaners (17-18 year olds).

- b) AXUDASLE (*Actividades de formación en lenguas extranjeras para el alumnado*): this programme is based on summer courses which aim at helping learners improve their oral and written skills in a foreign language. They take place from the last week of June until the end of August. In 2014, a total of 680 grants for obligatory and post-obligatory secondary education learners were offered and in 2015 this figure was increased to 682. These particular courses are held within Galicia and learners are offered accommodation in student halls of residence.
- c) *Programa de inmersión lingüística en otoño*: these immersion courses are addressed to 6th year primary education learners (11 year olds) and to 2nd year obligatory secondary education learners (13 year olds). Groups of learners from different parts of Spain join each other to learn a foreign language. For instance, a group of Galician learners and another one from the Basque Country could meet in Madrid for the course. These courses take place during October and November every year, therefore, during the academic year.

### **2.2.3 – Other programmes offered for teachers to learn foreign languages**

There are also some courses offered by the Xunta de Galicia to help and encourage teachers to learn foreign languages. The most important ones are:

- a) PIALE (*Programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras*): some of these annual courses are addressed to CLIL teachers. There are two different modules teachers can choose from: a.1) 75 hours of English in Galicia. This course takes place during the school term; hence, while completing it, the CLIL teacher is substituted by another teacher; or, a.2) 75 hours of English in the UK, Canada or Australia during three weeks in July, that is, during the summer holidays.
- b) CALC (*Cursos de actualización lingüística y comunicativa*): 120-hour courses designed to help content teachers pass official language exams

(A2, B1, B2). I am unaware if these courses still exist as I was only able to find information regarding the call for academic years 2011-2012 and 2012-2013.

Another positive change which is emphasising the teaching of foreign languages is that the Xunta de Galicia is gradually hiring more native language assistants in plurilingual centres. These native teachers should aim at helping learners improve their receptive and productive skills as well as introducing learners and teachers to cultural aspects of their own country. Moreover, the native speaker is expected to provide a correct linguistic model for learners to imitate.

### **3 – CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS FOR FUTURE RESEARCH**

As has been seen throughout this article, plurilingualism in Galicia is gradually gaining in importance since, for example, in recent years: a) quite a few pre-schools have started introducing toddlers to EFL; b) the amount of primary and secondary schools that offer CLIL lessons is also constantly rising as the years go by; c) in recent years, some secondary schools have begun offering CLIL classes to post-obligatory secondary education learners; d) each year, a different variety of content subjects are offered through CLIL; and, e) the Xunta de Galicia has designed several courses to help both learners and teachers learn foreign languages. Nevertheless, there is still a lot of research needed in this area of Spain; as mentioned in the introduction, there has been quite a lot of research conducted in other bilingual and monolingual communities in Spain (Basque Country, Andalusia, Catalonia) which have generally obtained positive results regarding the effectiveness of plurilingual programmes such as CLIL to motivate learners and help them improve their English at different levels.

This chapter has summarised the constant rising trajectory of plurilingualism in Galicia over the past decade. Now that this has been described, it is time to start analysing whether programmes such as CLIL actually help Galician learners learn English better, as well as the perspectives of both Galician CLIL teachers and Galician learners regarding the teaching materials used, the use of several languages in class, teacher-training, etc. Consequently, some topics for future research could be: a) analysing the methodology currently being used in CLIL classes in Galicia. Thus, for instance, it would be interesting to see whether there is a tendency for both the content and the language teachers to be in the classroom at the same time or whether the CLIL teachers are alone when teaching their subject, to describe how often and when exactly do learners use the foreign language in

class and when their native language(s) (to ask a question, to correct their homework, for small talk, etc) or to analyse the method and activities used by the teacher to teach specific vocabulary in English; b) a second group of studies could be aimed at analysing the effectiveness of these programmes on Galician learners' learning process of English. In other words, research is needed to answer questions like: Do plurilingual methods such as CLIL actually work with Galician learners? Do Galician learners improve their English? In what respects? Does their pronunciation, fluency, grammar and/or vocabulary improve? Are Galician learners exposed to English through traditional EFL classes and CLIL lessons better at English than learners who are only in contact with English in their weekly EFL classes? If so, what skills and competences are CLIL learners better at?; c) finally, another interesting field could be to analyse both learners' and teachers' opinions regarding CLIL lessons. For instance, one could analyse whether CLIL learners are more motivated than non-CLIL ones with regard to learning English. Moreover, we could analyse the reasons why they choose certain CLIL subjects. Regarding teachers, it may be interesting to research aspects such as: Do CLIL teachers feel they receive enough training opportunities? What aspects do they find difficult in teaching CLIL subjects? or, Do they think they receive enough support from the language teachers and vice versa?

### References cited

- Coyle, D. (2010). Foreword. In Y. Ruiz de Zarobe & D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (pp. xvii-xviii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diario Oficial de Galicia. (2010). *Decreto 79/2010, de 20 de Mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia*. Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Diario Oficial de Galicia. (2011). *Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se establecen las bases reguladoras del Programa de cursos para la formación complementaria en lenguas extranjeras del alumnado, CUALE, en los centros públicos integrados, institutos de educación secundaria y centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia*. Conselleria de Educación y Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. (2011). *Plan galego de potenciación das lingua extranxeiras*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.

Escobar Urmeneta, C., & Sánchez Sola, A. (2012). Mejoras en la fluidez y repertorio léxico en las aulas AICLE inclusivas de ciencias naturales en inglés en Cataluña. *Monografías MarcoELE*, 15, 82-92.

Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19, 70-88.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and learners motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL learners' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25, 110-126.

Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.

Martínez Adrián, M., & Gutiérrez Mangado, M.J. (2015). L1 use, lexical richness, accuracy and complexity in CLIL and non-CLIL learners. *Atlantis, Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 37(2), 175-200.

Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a bilingual community: the Basque autonomous community. In Y. Ruiz de Zarobe & D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training* (12-29). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

San Isidro, X. (2009). CLIL, un nuevo horizonte en la formación del profesorado. *LACLIL-Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(1), 51-54.

# SOL, SARDINHAS E SAUDADE: QUESTÕES CULTURAIS E ESTEREÓTIPOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

## ABSTRACT

This article deals with the fact that cultural background knowledge plays a key role in the process of language acquisition. In order to understand complex linguistic phenomena, such as idiomatic expressions or ironic texts that play with supposedly typical characteristics, it is fundamental to have profound information about cultural items of the language that someone is learning. Yet, frequently, the contents presented in manuals of teaching Portuguese as a Foreign Language tend to paint Portugal in a quite simplistic manner reduced to stereotypes. Therefore, the teacher should act as a cultural mediator in class that should provide open spaces for debate about socio-cultural issues related to national identity, as well as historical-political aspects. Based on the experience of working with students learning Portuguese, the intention is to elaborate examples of adequate texts and exercises with which the students will be able to develop not only linguistic skills but also cultural competencies for questioning and deconstructing stereotypes.

*Keywords:* Teaching Portuguese as a foreign language, stereotype, cultural mediation, didactic material

## RESUMO

Na aprendizagem de uma língua, a compreensão do *background* cultural é, sem dúvida alguma, imprescindível. Para entender fenômenos linguísticos mais complexos, como expressões idiomáticas ou textos irônicos, que brincam com assuntos e características supostamente típicos ou tradicionais, é fundamental ter conhecimentos culturais mais profundos da língua que se

aprende. No entanto, muitas vezes os conteúdos apresentados nos manuais de PLE retratam Portugal de um modo demasiado simplista e limitado a estereótipos. Por este motivo, as aulas de língua, nas quais o professor deveria desempenhar um papel de mediador cultural, teriam de ser enriquecidas por espaços abertos ao debate sobre conceitos socioculturais relacionados com a identidade nacional, além de assuntos político-históricos. A partir da experiência do trabalho com os alunos, o presente artigo debruçar-se-á sobre a questão referida, com a intenção de propor exemplos de materiais, nomeadamente textos e outros enunciados adequados para que os alunos possam adquirir competências, tanto linguísticas como culturais, que problematizem e desconstruam estereótipos.

*Palavras-chave:* Ensino de Português Língua Estrangeira, estereótipo, mediação cultural, material didático

Ao partilhar a nossa experiência, como professora de PLE<sup>1</sup> e estagiária em 2015/16, na Universidade de Johannes Gutenberg, em Mainz, o presente artigo debruçar-se-á sobre questões culturais relacionadas com o recurso, mais ou menos consciente, a estereótipos nos manuais de PLE. Optámos por escolher o título acima mencionado, ao estilo dos “três efes”, com a intenção de enfatizar de forma irónica fenómenos alegadamente “típicos” portugueses apresentados pela generalidade dos manuais. Ao folhear vários manuais, poderíamos ter escolhido outros termos com o mesmo efeito, sendo diversas as características, os usos e costumes que são apresentados sob lemas generalizantes como “Portugal! Portugal! Portugal!”, “À nossa maneira”, “Será que somos assim?” (*Aprender Português 3*, B2, 2014), “Já foste a uma tourada?” (*Português XXI I*, A1, 2014), etc. Transversal a todos os níveis, é revelada, a partir da generalidade dos textos dos manuais de PLE, a dificuldade de transmitir de forma crítica aos alunos estrangeiros, que se encontram no processo de aprendizagem de língua, informações de cariz cultural e histórico e por isso torna-se evidente a fragilidade da ténue fronteira entre uma representação de imagens coletivas de forma objetiva e um discurso tendencialmente estereotipado.

É possível observar que, quanto ao ensino de PLE fora de instituições portuguesas, no nosso caso no âmbito de falantes de língua alemã, é habitual o recurso a um manual como principal instrumento na sala de aula: “Assim sendo, podemos assumir, de certa forma, que os manuais se apresentam como protagonistas no palco educacional, ocupando um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem” (Guerreiro, 2012, pp. 13-14).

---

<sup>1</sup> A seguir, será aplicada a sigla PLE: Português Língua Estrangeira.

Parece-nos relevante mencionar que, devido ao espaço limitado deste artigo, a análise dos manuais de PLE a qual focará os níveis B1/B2 poderá ser realizada apenas de maneira sucinta e seletiva. O *corpus* é constituído pelos seguintes manuais de PLE: *Avançar em Português* (B2); *Aprender Português I* (A1/2), 2 (B1), 3 (B2)<sup>2</sup>; *Portugal XXI I* (A1), 2 (A2), 3 (B1)<sup>3</sup>. Através de três exemplos serão analisadas, com base nas orientações da política linguística ao nível europeu (*QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Conselho da Europa, 2001), a compatibilidade do conteúdo conforme o domínio linguístico visado, a adequação cultural e a intenção didática. Neste contexto, focar-nos-emos no papel do professor de PLE, nas medidas e no modo como este poderá lidar didaticamente com imagens e ideias demasiado estereotipadas apresentadas pelos manuais. A finalidade desta análise não consistirá apenas em evidenciar estes estereótipos, mas também em trazê-los para o centro do debate aberto e crítico durante as aulas de PLE. O objetivo didático, que é simultaneamente um desafio, visa o desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e culturais, acompanhado pelo despertar de uma consciência crítica. Em seguida, a presente abordagem pretende propor alguns exemplos de materiais didáticos, nomeadamente textos e exercícios adequados, através dos quais os alunos possam adquirir sensibilidade e entendimento interculturais para assim problematizarem e desconstruírem estereótipos.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a compreensão do *background* cultural é imprescindível. A língua e a cultura afirmam-se, intrinsecamente relacionadas, como partes de um todo e não podendo agir de modo independente, estas influenciam-se reciprocamente: “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 25). A cultura, sendo *per se* um conceito complexo e vasto, manifesta-se em todos os bens, tanto materiais quanto imateriais, i.e., os saberes, valores, crenças, artes, sobretudo literatura, tradições, costumes, leis e habilidades de um determinado grupo, em geral uma comunidade linguística, com pontos de referência comuns, mas não necessariamente limitada a um determinado estado-nação ou território. Dinâmica, híbrida e heterogénea a cultura está constantemente sujeita a mudanças, sobretudo pelo facto de os indivíduos, enquanto portadores e transmissores dessa cultura, interagirem uns com os outros: “Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is

<sup>2</sup> A primeira edição dos três volumes é de 2006-2007. Os exemplos apresentados no presente artigo provêm das edições mais recentes de 2012-2014.

<sup>3</sup> A primeira edição dos três volumes é de 2003-2005. Os exemplos apresentados no presente artigo provêm das novas edições de 2012-2014.

embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind” (UNESCO, 2001, p. 4).

Embora a identidade cultural nacional, que reúne “características supostamente típicas” de um determinado país, seja (apenas) uma construção discursivamente realizada, é indubitável que cada cultura disponha de um léxico marcado pela carga cultural compartilhada que possa causar equívocos e interferências para indivíduos não pertencentes a esse grupo:

Se levarmos em conta que o léxico não é transparente e nem unívoco, mas opaco e polissêmico, o seu uso mostra, aos poucos, ao aprendente de uma língua estrangeira, as possibilidades de utilização de uma mesma palavra, por exemplo, no sentido denotativo ou conotativo. Nessa mesma perspectiva, é possível apreender que há palavras mais carregadas de referências culturais que outras, cuja significação nem sempre é acessível a falantes de outras línguas. (Barbosa, 2008/2009, p. 33)

Para decifrar e interpretar fenômenos linguísticos e pragmáticos mais complexos, como expressões idiomáticas, enunciados humorísticos ou textos irônicos, que tratam de assuntos e características supostamente típicos, é fundamental ter conhecimentos culturais mais profundos da língua que se aprende. Essa dimensão intercultural no ensino de PLE exige que o professor desempenhe o papel de mediador cultural:

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience. [...] The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country. (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, pp. 10, 13)

A par de capacidades linguísticas, o professor deve ajudar o aluno a desenvolver, com igual destaque, competências interculturais: entender a complexidade de culturas, despertar curiosidade sobre a alteridade e interesse em estabelecer relações entre a própria cultura e a cultura alvo. É quase impossível evitar, principalmente quando se inicia a aprendizagem de uma nova língua, que certas imagens estereotipadas sejam evocadas. Porém, o objetivo do professor é desconstruir mitos e estereótipos em vez de os criar ou incentivar, uma vez que o recurso a estereótipos nas aulas de PLE revela os seguintes problemas e até perigos: estereótipos simplificam, reduzem e esquematizam a complexidade de uma cultura, mas não a refletem. Funcionam como uma estratégia cognitiva, inconscientemente aplicada, para uma percepção seletiva e categorizada de comportamentos e características complexos, referindo-se a peculiaridades superficiais e visíveis. Assim,

estereótipos projetam uma característica específica (de um indivíduo) para o coletivo (supostamente homogêneo) o que consequentemente resulta em generalizações como: “Todos os alemães são louros. Todos os portugueses gostam de ouvir fado. Todos os portugueses gostam de futebol. Portugal é o Algarve”, etc.:

There is a danger of culture being limited to the all-too-familiar stereotypical icons of the target culture – the instantly recognisable pictures of the clichéd sights mentioned in a popular guidebook. There is also a danger of believing that there is one authoritative account of another country and its cultures, that there is a ‘real’ account which only the native speaker can know. (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, p. 15)

Para evitar generalizações deste género no âmbito da aprendizagem de uma língua, torna-se necessário estabelecer uma correlação com a categoria da alteridade, como afirma Rosa Bizarro, e de abdicar de valorizações ao nível cultural. O professor de PLE deve criar, entre a cultura à qual pertence o aluno e a da língua-alvo, uma interligação e não uma situação de concorrência:

[...] a aula de LE/L2 deve viabilizar o “encontro” consciente com a “Alteridade”, sem comportamentos etnocêntricos que resultem em apreciações impressionistas negativas dos padrões culturais dos Outros, mas também sem auto-desvalorização ou depreciação da pertença identitária de cada um. O objetivo da aula de Língua não é criar mitos. Trata-se, isso sim, de os desconstruir, de os desmontar, na certeza de que configuram visões (parcelares e parciais) da realidade, promovendo a interação entre os diferentes sujeitos. E, nessa tarefa, urge combater o simplismo, o reducionismo [...]. (Bizarro, 2012, p. 122)

Portanto, os objetivos do ensino de PLE devem visar o desenvolvimento de competências interculturais dos aprendentes, e além disso, a consciencialização sobre os saberes “implícitos”:

[...] o convívio com diversas culturas, a troca de experiências e de opiniões sobre diferentes formas de estar e de ser, sem estigmatizações nem marginalizações, a análise do agir humano, das suas intencionalidades e das suas formas configuram uma pedagogia da mediação intercultural, que promete o indivíduo na relação com os outros, com a sua própria cultura e com a cultura dos outros. (Marandon, 2001, apud Bizarro, 2012, p. 120)

Mostra-se claro que um dos grandes desafios que se coloca ao professor nas aulas de PLE é o trabalho de forma crítica com o manual que deve ser encarado apenas como um ponto de partida e não como meta, uma vez que este não pode ser recurso único na medida em que as metodologias utilizadas devem ser adaptáveis ao público alvo e aos objetivos no desenvolvimento das múltiplas competências. Qualquer manual “deve constituir um auxílio, visando uma maior eficácia durante a aprendizagem” (Guerreiro, 2012, p. 14). Quanto aos textos e exercícios existentes portadores de carga cultural

associada, dever-se-ia tomar um certo cuidado na seleção e introdução dos mesmos, como destaca Maria Teresa Araújo na sua tese de mestrado sobre manuais de PLE em França:

Na apresentação da cultura da língua-alvo, os autores dos manuais devem ter cuidado na representação da mesma e sobretudo na representação daqueles elementos considerados estereótipos, na sua maioria identificados como aspectos de nível folclórico e que facilmente são encontrados nos livros de ensino para crianças. À luz do QECR estes são, na sua maioria, os elementos que de uma maneira ou de outra acabam por corresponder à imagem que cada povo tem de si mesmo, mas em nada correspondentes à vida quotidiana da população. Desta forma, deverão os autores de manuais de língua estrangeira ter atenção redobrada na seleção destes elementos e nunca descurarem o equilíbrio necessário aos mesmos, em função dos objectivos de aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento da competência cultural. (Araújo, 2010, p. 84)

Mas na realidade, i.e., na prática, verifica-se frequentemente que os textos apresentados nos manuais de PLE:

- abordam assuntos desatualizados com informações entretanto ultrapassadas;
- se afiguram inapropriados e com diálogos que soam artificiais e forçados;
- retratam Portugal de um modo demasiado simplista e limitado a estereótipos.

Não nos parece conveniente, portanto, numa edição de 2014, continuar a tratar da questão da imigração para Portugal à base de excertos de jornais de 2003 (*Português XXI* 3, B1, 2014, pp. 40-41), ou debater o uso de meios de comunicação, como o telemóvel ou a internet, em Portugal a referir-se a estatísticas de há dez anos como se representassem os dados mais recentes (*Português XXI* 3, B1, 2014, p. 118).

O conteúdo de textos e expressões escolhidos nos manuais, muitas vezes, é altamente questionável no que diz respeito à sua efetiva utilidade. Neste contexto, os próprios alunos costumam manifestar a sua opinião crítica, o seu descontentamento em relação a alguns textos para a compreensão oral e auditiva, p. ex., sobre os preparativos para a festa de aniversário de um rapaz de nove anos (*Português XXI* 1, A1, 2014, p. 144) ou sobre cirurgias plásticas, lipoaspiração e outros tratamentos de beleza (*Português XXI* 3, B1, 2014, pp. 140-142). O desagrado do lado dos alunos também é expresso, via de regra, perante um diálogo entre um estudante estrangeiro e o seu amigo português sobre touradas em Portugal através do qual é introduzido, ao nível gramatical, o uso do pretérito perfeito simples (*Português XXI* 1, A1, 2014, p. 130):

Estudante estrangeiro: Não, em Portugal nunca fui. Quando estive em Espanha, fui com a minha namorada, mas não achámos muito interessante. Tivemos de sair antes do final da tourada porque ela ficou bastante impressionada.

- Amigo português: Não, mas olha que em Portugal não é assim. Também é um espetáculo com muita tradição, mas é diferente. Aqui é proibido matar o touro na arena. Em Espanha mataram o touro, não foi?
- Estudante estrangeiro: Mataram. Para mim, essa foi a parte menos interessante. [...]
- Amigo português: [Em Portugal], o cavaleiro tem bandarilhas que tem de espertar no touro.
- Estudante estrangeiro: Que horror! O touro deve sofrer imenso.
- Amigo português: Há pessoas que dizem que não, mas eu sinceramente acho que sim. Ah! Mas depois disso, vem a parte mais gira: são os forcados. [...]

Embora o diálogo termine com a conclusão da existência de uma grande polémica acerca das touradas em Portugal, consideramos inadmissível o tom banalizante e até apologético ao longo da argumentação articulada pelo amigo português.

Passaremos à análise de alguns textos exemplificativos de assuntos “tipicamente portugueses” cujos conteúdos se revelam, do nosso ponto de vista, como significativamente estereotipados. A seleção dos textos apresentados não pretende ser, de maneira alguma, uma crítica pessoal aos manuais referidos, mas figura como resultado interpretativo de resultados da nossa experiência de trabalho com os alunos.

No exemplo 1 (*Avançar em Português*, B2, 2012, p. 12), são-lhes apresentadas várias imagens que exibem, entre outras, o Big Ben, um prato de esparguete à bolonhesa, o Corcovado e o Pão de Açúcar, uma bailarina de Flamenco, o galo de Barcelos, uma posta de bacalhau, sardinhas e uma guitarra portuguesa. O enunciado da proposta de trabalho consiste em questionar: “Quais destas fotografias se relaciona com Portugal? Que outras imagens poderiam ser relacionadas com Portugal?”. Na resposta a esta proposta de trabalho, os alunos não deveriam apenas indicar as imagens que, supostamente, simbolizam Portugal, mas, sobretudo, questioná-las, explicar e justificar a escolha. Precisamente porque a intenção didática aqui não passa de uma abordagem superficial, cabe ao professor em contexto de aula levantar a questão do “porquê?”. Em conformidade com os critérios elaborados no âmbito do QECR, o aprendente com nível de proficiência B2 dispõe de competências linguísticas para exprimir e defender argumentativamente a sua opinião:

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado

sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (Conselho da Europa, 2001, pp. 147-184)

Como proposta de exercício seria viável criar uma colagem de imagens que mostrem, além do obrigatório Galo de Barcelos e da guitarra portuguesa, o castelo de Guimarães, uma estátua de Camões, o Padrão dos Descobrimentos e um cravo vermelho. Para que os alunos se tornem capazes de questionar fontes, perspetivas, argumentos, vocabulário, conotações e nomes, a tarefa de trabalho não seria apenas descrever as imagens, mas explicar e justificar a escolha.

Verifica-se que o Estado Novo e o 25 de Abril, em termos gerais, parecem ser conceitos excluídos do leque temático dos manuais do PLE. É incomprensível, tendo em conta o peso histórico do primeiro e a relevância do segundo quanto a mudanças decisivas na História portuguesa contemporânea.

No próximo exemplo 2 (*Aprender Português 3*, B2, 2014, p. 28), de estilo guia ou reclame turístico usando o dêitico pessoal “você” para se dirigir diretamente ao destinatário, encontram-se frases que serviriam de referência para o uso do presente do conjuntivo depois de verbos performativos expressivos, incorporadas numa breve abordagem histórica aos Descobrimentos portugueses, acompanhada por uma imagem da Torre de Belém:

Portugal, país com uma história feita de heróis, deu ao mundo novos mundos e, apesar de hoje em dia ser geograficamente menor do que era no passado, continua a ser o responsável pela grande influência que teve noutras terras, culturas e gentes. Durante a nossa viagem pela História, deixámos importantes raízes na Índia (Goa, Damão e Diu), em Timor, em África e no Brasil.

Para conhecer Portugal, é preciso que você conheça o seu presente, mas também o seu passado.

Conhecer Portugal é conhecer a alma do seu povo, as suas tradições, as suas festas, os seus usos e costumes.

Conhecer Portugal é conhecer as pessoas que tornaram o país conhecido pelo mundo fora.

Devido ao seu espírito aberto, os portugueses **gostam que** os estrangeiros **visitem** o seu país, **conheçam** a sua cultura, **provem** a sua comida. [Enfase no original]

Se você conhece Portugal, ou se já o visitou, então sabe que os portugueses estão sempre prontos para ajudar um visitante em dificuldades. Os portugueses são amigos do seu amigo e esperam que os demais tenham o mesmo sentimento para com eles. Não é à toa que se diz «quem meu filho beija, minha boca adoça». Se você gostar do nosso «Portugalinho», então cairá nas boas graças dos portugueses. E, como «amigo verdadeiro vale mais do que o dinheiro», terá para sempre amigos fiéis e dedicados que lhe pregarão dois beijinhos e muitos abraços como qualquer bom português.

É importante e imprescindível oferecer aos alunos de domínio PLE de nível B2 alguns factos, dados e acontecimentos da História de Portugal, especialmente em relação à época dos Descobrimentos, mas sem recorrer a este tipo de discurso com tom lusotropicalista e de “livro único”. Do mesmo modo, dever-se-ia, como já foi referido, evitar generalizações e valorizações culturais como acontece no texto acima referido (“[...] os portugueses estão sempre prontos para ajudar um visitante em dificuldades. Os portugueses são amigos do seu amigo [...] como qualquer bom português”).

Segue-se uma proposta para um texto adaptado para nível B2 que combine alguns factos da História portuguesa com o uso do presente do conjuntivo depois de expressões impessoais e verbos performativos expressivos:

Para conhecer Portugal, é **preciso que** você **conheça** o seu presente, mas também o seu passado. É inegável que a História de Portugal está ligada ao mar.

Durante a assim chamada época dos Descobrimentos, os portugueses chegaram à África, à América e à Ásia onde deixaram marcas culturais, nomeadamente a língua portuguesa. **Talvez saiba** que em Lisboa dois monumentos conhecidos datam deste período: a Torre de Belém (foto) e o Mosteiro dos Jerónimos.

Para conhecer Portugal, é **importante que** **conheça** também as suas festividades, as suas tradições e os seus costumes.

Nós últimos anos, o turismo em Portugal tem crescido notavelmente. Os locais preferidos são Lisboa e o Porto, o Algarve e a Madeira. Os turistas estrangeiros **preferem que haja** bom tempo quando passam férias em Portugal. Julho, Agosto e Setembro são os meses de eleição.

Os portugueses **esperam que** ainda mais turistas **visitem** o seu país, **conheçam** a sua cultura, **provem** a sua comida. Venha visitar Portugal!

Segue-se exemplo 3, um excerto de um texto – *Portugueses* – de Miguel Esteves Cardoso (*Aprender Português 3*, B2, 2014, p. 70):

Um bom português é um homem paciente, com uma paciência do tamanho da história. Sabe que Portugal já atravessou períodos piores, e outros melhores, e está perfeitamente consciente de viver hoje num período que é indesmentivelmente assim-assim. Os períodos assim-assim são os mais difíceis de aturar, porque nem se assinalam com o épico das grandes tragédias (Filipes, terramoto, invasões) nem com a glória das grandes epopeias (Afonços, descobertas, impérios). [...] O bom português entristece-se só um pouco com isto. Quando ouve falar os saudosistas, que choram por não viver na Época das Descobertas, ou noutra altura em que Portugal era mais importante do que agora, fica levemente aborrecido. Maçam-no igualmente os políticos apressados que prometem ou ambicionam um Portugal importante a curto prazo. O bom português acha pouco razoável, e não pouco ganancioso, que um português tenha a impertinência de exigir um Portugal grande durante o breve espaço da vidinha dele. Satisfaz-se com pensar que talvez daqui a 200 ou 300 anos Portugal esteja bastante melhor, consolando-se com a consciência de Portugal já ter estado bastante melhor há 200 ou 300 anos atrás. (Miguel Esteves Cardoso, *A Causa das Coisas*, 1986, Assírio & Alvim, *Aprender Português 3*, 2014, p. 70)

No último exemplo referido, o autor retoma o conceito do “bom português”, mas, desta vez, com intenção irónica, mais precisamente auto-irónica. Porém, as propostas de trabalho relacionadas com o texto acima citado, parecem interpretá-lo literalmente (*Aprender Português 3*, B2, 2014, pp. 70, 71):

1. Consulte um dicionário de Língua Portuguesa e escreva os sinónimos:

consciente – \_\_\_\_\_ atuar – \_\_\_\_\_  
assinalar – \_\_\_\_\_ épico – \_\_\_\_\_  
epopeia – \_\_\_\_\_ saudoso – \_\_\_\_\_  
maçar – \_\_\_\_\_ apressado – \_\_\_\_\_  
ambicionar – \_\_\_\_\_ ganancioso – \_\_\_\_\_  
impertinência – \_\_\_\_\_ consolar – \_\_\_\_\_  
indesmentivelmente – \_\_\_\_\_

2. De acordo com o texto, o que é um período assim-assim?

3. Registe algumas das características do bom português, segundo o autor.

Um bom português é um homem paciente.

4. Qual é a grande época histórica referida pelo autor?

5. Na sua opinião, que tipo de pessoa é o bom português?

Um professor de PLE, na circunstância de trabalhar com um qualquer manual e de encontrar um texto ou exercício que represente uma cultura (portuguesa ou outra) de forma reducionista e generalizadora (como é possível observar no exemplo número 2 citado neste artigo) pode, em vez de evitar estas propostas de trabalho, abordá-las.

A mediação intercultural beneficia a formação de cidadãos, o espírito crítico e o desenvolvimento autónomo do aprendente, que segundo Bizarro (2012, pp. 117-118), constituem aspectos fundamentais para a missão essencial do ensino de línguas. Os tópicos culturais merecem protagonismo no diálogo em sala de aula, pois proporcionam um debate aberto que desmistificará estígmas, evitando a possível formação de preconceitos, fontes de xenofobia e segregação e favorecerá o despertar de consciências para a empatia e compreensão do outro. Todavia, para que tal ocorra, o professor deve estar informado e sensibilizado para estas questões desde a sua formação, a qual aliás deverá ser contínua ao longo da carreira docente. Surge assim o conceito do professor reflexivo (Alarcão, 1996, p. 5), que define um professor que reflete sobre a sua atividade e transmite a importância dessa mesma atitude reflexiva e com sentido crítico perante o mundo ao público alvo:

Se o conceito de professor reflexivo vem tomar a actividade e a função do professor como objecto de reflexão, eu diria, transpondo-me agora para o aluno, que o objecto de reflexão é para este a língua que está a aprender e os processos que utiliza na sua aprendizagem bem como as atitudes que toma em relação a ela. Isto é, mantendo o paralelismo, o aluno reflecte sobre o que faz (a sua actividade) e o que é como aprendente de língua (a sua função) Tal

como no caso do professor, o foco é colocado no aluno, na sua capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo. (Alarcão, 1996, p. 5)

O caso particular do excerto do texto de Miguel Esteves Cardoso (1986) por nós aqui referido é apresentado no manual *Aprender Português 3*, B2 (2014, p. 70) de uma forma que induz à interpretação literal do seu conteúdo, quando na verdade o mesmo recorre à ironia e ao sentido de humor para, de forma satírica, suscitar no leitor precisamente o questionamento autocritico sobre as tipificações e conceitos de ‘identidade portuguesa’. Esta intenção torna-se ainda mais clara na relação intertextual com as restantes crónicas do livro *A Causa das Coisas* (1986), entre as quais destacamos a título de exemplo *Portugalite*. Portanto, o texto apresentado pelo manual é um material com potencial didático válido para o desenvolvimento de competências de interculturalidade, de sentido crítico e reflexivo nas aulas de PLE, simplesmente aparece nas propostas de trabalho do manual interpretado de forma literal. Veja-se que, na primeira proposta de trabalho (1), é recomendada a consulta de um dicionário para a aquisição de léxico. Esta metodologia é, no entanto, bastante limitadora e desadequada, na medida em que esta abordagem parte da significação e amputa a carga de sentido do teor irónico dos enunciados.

Segundo Cook (2008, pp. 46-65), a aquisição de léxico não é eficaz através de metodologias mecanicistas que recorrem à consulta de dicionários ou listas de palavras com a respetiva tradução. O léxico só é adquirido de forma plena quando se torna possível conhecer a palavra em todas as suas vertentes: pronúncia e ortografia, as suas propriedades gramaticais (categoria, estruturas possíveis e impossíveis, as concordâncias de número, género, tempo, as possíveis construções com sufixação e prefixação), as propriedades sintáticas e pragmáticas (colocações, grau de formalidade) e significado (geral e específico). Segundo Cook (2008, pp. 50-51), “Acquiring a word is not just linking a form with a translated meaning [...]. It is acquiring a complex range of information about its spoken and written form, the ways it is used in grammatical structures and word combinations, and diverse aspects of meaning.”

Portanto, este método de trabalho proposto pelo manual, além de ter uma eficácia questionável quanto aos seus objetivos que se supõem ser de aquisição de léxico, conduz os alunos a uma leitura literal dos enunciados do texto e mantém na obscuridade outras possíveis interpretações de sentido. As propostas de trabalho seguintes (2, 3, 4 e 5), continuam a mesma linha de orientação e confirmam esta limitação interpretativa.

Ora, perante estas observações, cabe ao professor de PLE estar atento, sinalizar e proceder a uma abordagem alternativa ao material que tem

disponível. Na sua atitude, o professor, deontologicamente, a partir do momento em que há a recomendação do uso do manual, não é obrigado a segui-lo normativamente ou a concordar com todos os conteúdos por ele propostos. Ao mesmo tempo, o professor deve tentar utilizar o material que tem disponível sem uma atitude negativa em relação ao mesmo, a qual poderá transparecer e frustrar também o público alvo. Por isso, processos de análise, questionamento e seleção tornam-se essenciais para a produção de abordagens alternativas que estejam em conformidade com os objetivos de aprendizagem e com o desenvolvimento pleno das variadas competências referidas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 147-156).

Analisando mais uma vez o excerto do texto de Miguel Esteves Cardoso do exemplo 3, que é proposto pelo manual, é possível, por exemplo, levar a cabo um trabalho que aborde expressões que potencialmente aproximam os alunos da comunicação coloquial em contexto real (como ‘assim-assim’, ‘aturar’) e destacar o recurso a hipérboles e lítotes que denunciam o tom satírico do discurso.

A importância da abordagem de enunciados de duplo sentido e de conteúdo irônico em língua estrangeira consiste em revelar usos da língua com marcas culturais, na medida em que o uso da ironia varia diatopicamente e diacronicamente, consoante as sociedades e o respetivo percurso histórico. Através das possíveis leituras destes enunciados irônicos, torna-se viável iniciar um debate em sala de aula sobre os estereótipos e símbolos que habitualmente aparecem associados a Portugal. A questão 4 sobre “a grande época histórica referida pelo autor” remete para a apologia do saudosismo relativamente à época das descobertas marítimas portuguesas e a outros mitos nacionalistas. Naturalmente que a identidade cultural é uma narrativa criada a partir de imagens. No entanto, este elogio dos mitos e dos grandes feitos lusitanos de tom propagandístico não representará de modo realista e abrangente a cultura e a atualidade do mundo iconográfico português. Assim como a língua, também a cultura é viva e permeável a mudanças e atualizações, além de que dentro de uma mesma comunidade linguística a cultura que a ela aparece associada pode ser (normalmente é) extremamente heretogénea e o caso português não é exceção.

Outra das características que, de um modo geral, não beneficia os manuais de PLE ocorre quando a especialização numa das variantes da língua portuguesa conduz a uma omissão das restantes e das respetivas culturas e perspetivas da História. No ensino de português é importante a abertura às diferentes variantes da língua e à abrangência cultural dos mundos lusófonos para assim disponibilizar aos alunos as diferentes possibilidades que estão ao seu alcance e lhes facilitar a eficácia comunicativa num contexto real em qualquer país onde se fale português. Nesta perspetiva, é essencial que

o professor de PLE seja um mediador e utilize os materiais disponíveis ao serviço da formação de indivíduos multilingues, multiculturais e autónomos.

Seguindo ainda o tom da escrita de Miguel Esteves Cardoso, o recurso à ironia e ao humor constitui uma possibilidade válida para a abordagem de estereótipos culturais. Frequentemente, encontramos enunciados que recorrem ao exagero de um *cliché* para obter um efeito cómico. Estes enunciados podem ter as mais variadas formas (crónicas e textos literários, anúncios de publicidade, notícias de jornais, artigos de revistas, publicações em redes sociais, *sketches*, filmes, caricaturas, banda desenhada, etc). O humor torna-se uma ferramenta útil na mediação entre culturas porque ameniza a carga agressiva, minimiza possíveis choques ou ruturas e abre o mote para, de uma forma positiva, desconstruir imagens potencialmente preconceituosas:

Neste sentido, o humor articula-se com a noção de implícito, a ele recorrendo para contornar com astúcia a lei do silêncio que envolve certos objectos discursivos. Vemos assim abalarem-se as censuras de ordem moral, política ou religiosa, conjurando-se a existência dos tabus que rodeiam esses objectos discursivos e que certos contextos impõem como objectos não dizíveis, ou pelo menos não dizíveis directamente. (Mouta, 2007, p. 93)

Nesta linha de pensamento, seguem-se alguns exemplos de propostas para utilização de enunciados humorísticos que podem constituir ferramentas didáticas para a introdução de um debate no âmbito do desenvolvimento de competências interculturais. Numa sociedade contemporânea absorvida no seu quotidiano por tecnologias que divulgam informação globalizada com extrema rapidez, a partilha de enunciados humorísticos que representam ícones culturais e estereótipos nacionais é frequente. Nas redes sociais, por exemplo, é recorrente encontrar enunciados humorísticos deste tipo:



Fig.1

Nas redes sociais bem como em *blogs* e em outras fontes de informação digitais são ricos e frequentes os enunciados de humor relativamente aos estereótipos relacionados com a identidade portuguesa. No caso da figura 1, o enunciado foi divulgado entre o grupo de alunos de PLE, em Mainz, que partilha o entendimento e interesse pelos temas relacionados com a cultura portuguesa e parece encontrar comicidade nestas expressões de tom *Pop*. A utilização de enunciados deste tipo em sala de aula pode revelar-se interessante porque estas são imagens estereotipadas que exageram características e permitem o questionamento e a consequente reflexão crítica sobre a sociedade portuguesa na atualidade, no sentido do debate sobre a construção de uma identidade a partir do olhar do outro. Em vez dos “evitismos” que tornam estas imagens um tabu, ou, pelo contrário, em vez de elevar estes mitos à representação da generalidade dos portugueses, é necessário questionar, problematizar, desenvolver a reflexão e o sentido crítico sobre conceitos identitários mais complexos.

Filmes e *sketches* podem também ser materiais interessantes. A utilização de filmes e outros suportes audiovisuais é considerada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 110, 138) útil no desenvolvimento de competências para a aquisição da língua alvo. Por exemplo os DVD intitulados *Série Lopes da Silva* dos Gato Fedorento (RTP, 2006), constituem materiais audiovisuais que exprimem, mais uma vez através do humor, o exagero dos estereótipos lusos. O grupo de humoristas *Gato Fedorento* recorre a jogos de sentido e usos pragmáticos equívocos da língua portuguesa e, por isso talvez, de nível mais complexo e de maior dificuldade para um aprendente de português enquanto língua estrangeira. Este poderia constituir um material exibível a partir do nível B2 ou superior. Estes *sketches* humorísticos que atingiram grande popularidade em Portugal permitem abordar temas da atualidade e preconceitos internos do país, que carecem da devida contextualização por parte do professor. Outro exemplo seria o filme *A Gaiola Dourada* (de Ruben Alves, 2013), que faz um retrato extremamente estereotipado com um efeito caricatural da imagem generalizada dos emigrantes portugueses em França. Quer se goste do filme quer não, esta imagem relativa aos portugueses que emigraram na década de 70 para França, e não só, substíste até hoje nos países de acolhimento. Verificamos que a mesma imagem permanece, por exemplo, em algumas cidades da Alemanha. A exibição deste filme, ou de partes deste filme, permite discutir ideias preconcebidas que os alunos poderão ter sobre os portugueses, fruto do contacto com comunidades portuguesas.<sup>4</sup> Assim,

<sup>4</sup> No caso de Mainz em particular existe uma ‘rua portuguesa’, assim designada por ter vários restaurantes, supermercados, cafés e bares cujos proprietários e clientes são na sua maioria imigrantes portugueses.

em muitos países onde se ensina PLE, o estigma do emigrante português representado no filme *A Gaiola Dourada* subsiste. É possível a partir daqui abrir o debate a diferentes perspetivas e inclusivamente em contraste com a situação correspondente à emigração atual e ouvir a opinião dos alunos sobre a integração de comunidades portuguesas. Através do humor, a partir de qualquer um destes documentos audiovisuais, é viável construir propostas que não só trabalhem competências linguísticas e de compreensão oral, mas também que fomentem o questionamento de estigmas. Ambas as propostas contêm carga cultural associada que necessita de contextualização por parte do professor e demonstram também um tipo de humor que poderá dar origem à desconstrução de estereótipos e que torna possível uma abordagem contrastiva entre culturas.

Também na publicidade podemos encontrar exemplos como o que se segue:



Fig.2

A publicidade é considerada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 76) um material com potencial didático de domínio público que interage com o domínio privado e cujos conteúdos contêm cargas culturais associadas. Os *slogans* poderão ser contributos para despertar sensibilidades na descodificação de mensagens conotadas e afetivas, ou seja, que por não serem explícitas e por terem carga cultural associada representam fonte de dificuldades na aquisição de português língua estrangeira. O anúncio representado pela figura 2 propõe a abordagem de expressões idiomáticas de uso coloquial. A exclamação “É daqui!”

acompanhada pela postura gestual da atriz ilustra a expressão “de trás da orelha”, que tem o sentido em português “muito bom” ou “magnífico”, “fantástico”, “delicioso”, é também no seu sentido literal um enunciado que tenta vender um licor que se assume como produto nacional de qualidade. O *slogan* “Portugal ainda tem coisas boas” remete para uma convivência entre os sentimentos de orgulho do que é português e, reforçado pela palavra “ainda”, um certo pessimismo coevo decorrente de um contexto económico de crise. Ou seja, este anúncio recorre a um jogo humorístico de duplos sentidos que carece de informações de contextualização para aprendentes de português enquanto língua estrangeira. Também Rita Pereira, a protagonista desta campanha, que de forma jocosa personifica a mensagem do *slogan*, constitui um ícone que representa uma imagem estereotipada e *kitsch* de uma atriz de telenovelas, símbolo de uma cultura popular portuguesa que por sua vez é riquíssima em estereótipos. É possível estabelecer pontes entre fenómenos de cultura popular portugueses e outros semelhantes de outras culturas para construir relações de aproximação ou de contraste através da problematização deste tópico.

Também relacionados com expressões idiomáticas são os hábitos e a cultura de uma sociedade. O entendimento desta carga cultural associada aproxima o aprendente da compreensão de enunciados retirados de redes sociais (a título de exemplo a página do *Facebook Portuguese Sayings*) que traduzem literalmente provérbios e expressões populares como os que apresentamos em seguida: “You can take the little horse out of the rain!” (“Podes tirar o cavalinho da chuva!”); “It’s too many years turning chickens!” (“São muitos anos a virar frangos!”). A tentativa de tradução com uma leitura literal de expressões idiomáticas e de provérbios de sentido ambíguo surte um efeito cômico, como se torna evidente nos exemplos citados acima. Os provérbios não são traduzíveis literalmente e muitas vezes não é possível encontrar provérbios ou expressões com sentidos correspondentes noutras línguas. Por outro lado, têm forte carga identitária e possibilitam o contraste entre as diferentes variantes da mesma língua. (Os provérbios em Portugal e no Brasil não são os mesmos, por exemplo). Estes enunciados ajudam os aprendentes a estabelecerem ligações com a cultura da língua alvo, o que lhes vai facilitar a expressão da sua personalidade e estados afetivos nessa língua.

Aproveitar os acontecimentos da atualidade para fazer pontes para a interculturalidade constitui também uma abordagem possível que o professor de PLE precisa de efetuar de forma autónoma. Esta abordagem não é viável nos manuais, na medida em que, quando o tentam, a atualidade perde-se e dá origem a documentos datados (como acontece no já citado exemplo cujo tema é a imigração para Portugal (*Português XXI* 3, B1, 2014, pp. 40-41).



Fig.3



Fig.4

A abordagem de temas da atualidade tem enorme importância na contextualização cultural do ensino da língua. Este tratamento de temas, muitos deles polémicos, fomenta a motivação dos estudantes e o seu interesse pela atualidade da cultura alvo. Quando os temas pertencem à esfera global, como é o caso da imigração, estes podem ser abordados no contraste das perspetivas dos diferentes países. Os temas de atualidade política são frequentemente alvo de humor e de sátira em países com liberdade de expressão. A figura 3, apesar de representar um episódio ocorrido em 2007, constitui ainda um tema da atualidade, não só no que diz respeito ao debate nacional sobre o tema imigração mas também relativamente a uma questão muito viva na Alemanha e não só sobre o acolhimento aos refugiados e ao subsequente debate acerca dos direitos humanos. A abertura a este debate pode ser interessante numa abordagem às diferentes perspetivas sobre estes temas polémicos, numa análise contrastiva de *blogs*, notícias e comentários nos diferentes países. Visto que a função comunicativa da língua implica entre outras a capacidade de um aluno ler e interpretar as notícias de jornal ou revistas na língua alvo, esta torna-se uma abordagem pertinente. Também a figura 4, que representa a Chanceler alemã “com um grande melão” na sequência da recente perda de terreno pelo seu partido nas eleições regionais na Alemanha, constitui um enunciado que cita de modo interpretativo uma expressão idiomática portuguesa. Este tipo de humor representa uma dificuldade para os alunos e carece por isso de explicação pelo professor.

É igualmente importante sensibilizar os alunos para o facto de que, dentro da mesma comunidade linguística, há uma enorme heterogeneidade e que existem diferentes regiões e pronúncias. A generalidade dos manuais de PLE aborda uma só variante, e dentro dessa variante a respetiva norma padrão. O despertar da consciência dos alunos para a riqueza e heterogeneidade de variantes da língua alvo é essencial. Os trocadilhos e piadas sobre sotaques não são um fenómeno exclusivamente português. Na Alemanha, este tipo de humor é muito recorrente nomeadamente em relação à pronúncia da Saxónia

(*Sächsisch*) e da Bavária (*Bairisch*), que são diferentes do *Hochdeutsch* (norma padrão), e as duas primeiras são alvos de sátiras recorrentes. Ora, o mesmo acontece em Portugal onde os sotaques que diferem da norma padrão (que nos últimos anos se deslocou de Coimbra para Lisboa) como é o caso dos sotaques do norte do país, do Alentejo, do interior, da Madeira e dos Açores, são frequentemente alvo de caricatura e sátira.

O excerto de texto que se segue, de Ilse Losa (1997, p. 13) constitui um exemplo do que pode ser um documento didático para aulas de PLE, em que se estabelecem elos de ligação e pontes culturais com a língua alvo na questão das diferenças dialetais e dos estigmas regionalistas:

À hora das refeições conversava-se animadamente. Sempre que o Porto e os seus habitantes eram chamados à baila, a dona da pensão, nascida na cidade, escutava atentamente. Se ouvia louvores, mostrava-se satisfeita, mas para as críticas faltava-lhe compreensão. Para ela o Porto era a cidade mais bonita do país, e os portuenses mais dados ao trabalho, bem diferentes dos lisboetas que, na sua opinião, eram preguiçosos, hipócritas e dados a divertimentos levianos. De uma maneira geral os hóspedes concordavam com ela. Só nós, os dois estrangeiros, não nos sentíamos com autoridade para nos pronunciarmos, embora conhecêssemos conflitos semelhantes, por exemplo, entre Berlim e Hamburgo. De resto, cada um deles defendia calorosamente o seu torrão como o mais apetecível para se lá ir viver, conviver, apanhar bons ares e passar férias. Eu comprehendia-os bem, pois também tinha a minha terreola de infância como o mais belo poiso do mundo, opinião que, anos mais tarde, cheguei a reconhecer exagerada... Mas, um dos hóspedes, provindo de Chaves, que deu certo dia um «pulo» a Paris, chegou ao címulo do bairrismo afirmando que a sua cidade era bem mais bonita do que a capital de França, o que provocou uma grande gargalhada na sala. (Losa, 1997, p. 13)

É positivo e enriquecedor o tratamento dos diferentes sotaques e dos estereótipos regionais, em vez de os omitir, na medida em que os tabus fortalecem os estigmas e a discriminação linguística, que brota da mesma fonte de ignorância fomentadora de todos os tipos de discriminação. É necessário assumir e tratar estes temas no sentido da aceitação da riqueza do património da diversidade linguística. Hierarquizar variantes é uma forma de xenofobia para a qual os alunos devem estar alertados durante a aprendizagem de uma língua nova.

Além de aqui se enumerarem alguns problemas nas propostas de trabalho apresentadas por manuais de PLE por nós consideradas didaticamente inadequadas, foi intenção deste artigo apresentar também possíveis soluções e abordagens alternativas dos materiais que estão ao alcance dos professores. Estes exemplos limitam-se ao caso português, no entanto é pertinente e necessária a abordagem crítica ao tratamento de estereótipos respetivos a variantes da língua noutras países. O Brasil, por exemplo, que suscita grande interesse por parte de muitos dos alunos que querem aprender português, tem uma enorme variedade regional e dialetal, cada uma delas

acompanhada de um estereótipo presente em documentos que permitem fazer o mesmo tipo de tratamento e de ligações. Muitos outros tipos de enunciados humorísticos com carga cultural associada ficam por abordar (a banda desenhada, *podcasts*, canções, entrevistas, programas de rádio, etc.). O humor é um dos caminhos viáveis, entre outros, para a desconstrução de estereótipos e para a não restrição do conteúdo das aulas aos manuais. Como afirma Carvalho (2009, p. 87):

Pelo seu potencial interacional, pelo grande contributo que pretende dar na constituição de uma competência intercultural e por todas as capacidades de expressão e compreensão que pode conferir ao aluno, o humor constitui-se como um elemento essencial no ensino de uma L2 / LE.

Em todo o caso, o professor de PLE não se deve limitar ao manual, por muito bom que ele seja. A variedade de materiais tratados em aula aumentará o espírito de conhecimentos em relação aos usos da língua pelos aprendentes e desenvolverá as suas capacidades comunicativas num sentido mais pleno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo procurou mostrar que, por meio de uma limitada escolha de exemplos, se verifica, em muitos casos, um discurso tendencialmente estereotipado nos textos apresentados nos manuais de PLE sobre assuntos de cultura, costumes e História. Neste contexto, o professor, na sua função de mediador cultural, deve ajudar o aluno a desenvolver sensibilidade e competências interculturais para entender a complexidade de culturas e estabelecer relações entre a própria cultura e a cultura alvo.

O objetivo didático visa refletir e desconstruir estereótipos recorrentes nos manuais de PLE, sobretudo relacionados com a suposta identidade nacional, mediante debates críticos em conjunto com os alunos, em vez de os divulgar. O manual nunca deve ser considerado como meta; serve (apenas) como ferramenta de trabalho entre outras, que deveria ser enriquecida por material didático elaborado com maior cuidado relativamente a estes temas.

Metodologicamente, dever-se-iam utilizar textos e exercícios adequados nos manuais de PLE não só para evidenciar estereótipos, mas sobretudo para os questionar. Neste âmbito, o recurso ao humor pode ser um dos instrumentos didáticos através dos quais os alunos podem adquirir competências interculturais e reflexão crítica. Com os enunciados propostos pretendemos oferecer alguns exemplos inspiradores.

Quanto à elaboração e estruturação de manuais de PLE, articular-se-ão sugestões como as que se indicam de seguida:

Uma vez que muitos temas e tópicos se apresentam tremendamente desatualizados (veja-se os exemplos apresentados), não é suficiente, em

casos de reedições, fazer apenas uma nova tiragem, mas seria necessário adaptar os assuntos e conteúdos à respetiva atualidade. Segundo o *feedback* que obtivemos por parte dos alunos, seria útil oferecer textos que se aproximem da comunicação no quotidiano em Portugal, especialmente no âmbito escolar e universitário, enriquecidos por diálogos verossímeis.

Além disso, os textos propostos deveriam apresentar o espaço lusófono (e as inerentes diferenças culturais e linguísticas), sem recorrer a um discurso de tom saudosista ou a classificações culturais.

A longo prazo, o nosso objetivo declarado seria – em conjunto com colegas interessados da área – elaborar o nosso próprio material didático para um público alvo do ensino universitário que tem o português como língua estrangeira, o recurso a textos descriptivos de intenção informativa, fichas de trabalho e exercícios gramaticais, que permitam aos alunos de PLE adquirir capacidades linguísticas, mas ao mesmo tempo que desenvolvam competências interculturais, de forma a lidar de modo crítico e reflexivo com conceitos e imagens estereotipados. Poder-se-iam reunir estes textos e exercícios em formato de um manual, uma espécie de portefólio ou, para um acesso facilitado, um *site*. O desafio está lançado.

### **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.
- Araújo, M. T. (2010). *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – um contributo*. (Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa).
- Barbosa, L. M. (2008/2009). *O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. Filologia linguística portuguesa* 10-11, 31-41. Acedido de <http://www.periodicos.usp.br/flp/article/download/59812/62921>
- Bizarro, Rosa (2002). *Língua e cultura no ensino do PLE/PLS, reflexões e exemplos. Linguarum Arena* 3, p. 117-131. Acedido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65303/2/rosabizarrolingua000183118.pdf>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Guidebook for Teachers*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Acedido de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf)
- Carvalho, Â. (2009). *O Humor nas Aulas de Português Língua Estrangeira – contributos para a sua aprendizagem*. (Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Acedido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/18008>

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London & New York: Hodder Education.

Guerreiro, G. (2012). *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*. (Tese de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).

Mouta, M. (2007). Os jogos de linguagem e a aquisição de uma «competência humorística» em PLE. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. 2, p. 77-102. Acedido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6866.pdf>

Oliveira, Carla / Coelho, Luísa / Ballmann, Maria José (2013). *Aprender Português 1. Português para estrangeiros – Níveis A1/A2 (QECR)*. Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. 5ª edição, Lisboa: Texto Editores.

Oliveira, C; Coelho, L, & Ballmann, M. J. (2014). *Aprender Português 2. Português para estrangeiros – Nível B1 (QECR)*. Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. 4ª edição. Lisboa. Texto Editores.

Oliveira, C, & Coelho, L. (2014). *Aprender Português 3. Português para estrangeiros – Nível B2 (QECR)*. Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. 4ª edição, Lisboa, Texto Editores.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Direcção de José Matias Alves. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Lisboa. Edições ASA. Acedido de [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)

Tavares, A. (2014). *Português XXI, 1: Livro do Aluno*. Nível A1 (QECR). Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2013). *Português XXI, 2: Livro do Aluno*. Nível A 2 (QECR). Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2014). *Português XXI, 3: Livro do Aluno*. Nível B1 (QECR). Lisboa: Lidel.

Tavares, A., & Tavares, M. (2012). *Avançar em Português. Livro segundo o Novo Acordo Ortográfico*. Nível B2 (QECR). Lisboa: Lidel.

UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. General Conference of UNESCO, Paris, November 2, 2001. Cultural Diversity Series No. 1 (pp. 4-15). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf>

## Índice de imagens

**Fig. 1** Imagem partilhada por grupo de alunos de PLE da Universidade em Mainz através de um grupo de conversação *Whatsapp* em 12.06.2016 a propósito do Campeonato Europeu de Futebol decorrente no mesmo ano.

**Fig. 2** Cartaz publicitário da marca *Licor Nacional*.

Fonte: <http://flagra.pt/noticias/nacional/licor-nacional-lanca-nova-campanha-com-rita-pereira-10030> (visto em 07.03.2017).

**Fig. 3** Os humoristas *Gato Fedorento* satirizam o Partido Nacionalista Português.

Fonte: <http://parodianacional.blogs.sapo.pt/11546.html> (visto em 12.10.2016).

**Fig. 4** Angela Merkel ‘com um grande Melão’. Imagem divulgada pelo blog 77 Colinas. Fonte: [http://77colinas.blogspot.de/2016/10/blog-post\\_5.html?spref=fb](http://77colinas.blogspot.de/2016/10/blog-post_5.html?spref=fb) (visto em 15.10.2016).

# DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

## ABSTRACT

It is undeniable that there have been important changes in the field of L2 teaching and learning in the last few years. In particular, the quest for the *perfect teaching method*, supposedly capable of guaranteeing successful L2 learning, is no longer the focus of interest, as such focus has shifted to the learning process itself, that is to say, to how to learn, what to learn and, of course, who learns. This change of perspective implies the defence of a more autonomous learning process which promotes a significant change in the responsibilities of both teachers and students, since the main role is now reserved for the latter, who need to *learn how to learn*, while the former become mere learning advisers or facilitators of the learning process. As a result, individual learning factors attain great importance, with a major role of both learning strategies and learning styles.

*Keywords:* learning strategies, learning styles, autonomous learning, learn to learn, individual differences, L2 teaching and learning

## RESUMEN

Resulta innegable que durante los últimos años se han producido importantes cambios en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de L2. En efecto, el foco de interés ha dejado de ser la búsqueda del *perfecto método de enseñanza*, supuestamente capaz de garantizar por sí mismo el éxito en el aprendizaje de la L2, para dirigirse al propio proceso de aprendizaje, esto es, a cómo se aprende, para qué se aprende y, por supuesto, quién aprende. Este cambio de perspectiva implica la defensa de un aprendizaje más autónomo, que promueve un significativo cambio de funciones en docentes y discentes,

ya que el papel protagonista está reservado para los segundos, que deben *aprender a aprender*, mientras que los primeros pasan a asumir el rol de meros orientadores y facilitadores del proceso. En consecuencia, cobran gran importancia los factores individuales del aprendizaje, con un destacado papel de los estilos y las estrategias de aprendizaje.

*Palabras clave:* estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, aprendizaje autónomo, aprender a aprender, diferencias individuales, enseñanza-aprendizaje de L2

## 1 – INTRODUCCIÓN

Desde nuestros orígenes, los seres humanos hemos sido conscientes de la indiscutible relevancia del papel que desempeñan las lenguas en nuestro día a día, lo cual explica el enorme interés que siempre ha suscitado y continúa suscitando el aprendizaje de L2. En efecto, aunque el deseo de desentrañar los entresijos de dicho proceso nunca ha dejado de estar presente, este interés es, si cabe, aún más palpable en el momento histórico actual, pues vivimos en un mundo que se vuelve más y más global a cada paso, lo cual acentúa nuestras necesidades comunicativas en todo tipo de ámbitos (con especial mención al laboral) y con personas de todo tipo de procedencias. Esto provoca, a su vez, que nuestras limitaciones a la hora de desenvolvernos en otras lenguas sean también, si cabe, cada vez más visibles, pues las situaciones en las que hemos de recurrir a otros idiomas se vuelven cada vez más habituales y también más diversas, lo que constantemente pone a prueba nuestra competencia a la hora de utilizar las lenguas que conocemos.

Ante este panorama, se hace preciso aprender otros idiomas, además del materno, de forma eficaz. Esto explica los grandes esfuerzos que, desde siempre, ha venido realizando el ser humano con el objeto de encontrar la mejor manera de aprender/enseñar idiomas. No en vano las diferentes propuestas de métodos de enseñanza de segundas lenguas se han venido sucediendo, con mayor o menor éxito, a lo largo del tiempo, y muy especialmente en las últimas décadas. Así, hemos sido testigos del planteamiento de los más diversos métodos, desde el clásico Método Gramática-Traducción hasta otros más recientes como el Enfoque Comunicativo, pasando por todo tipo de sugerencias, algunas de las cuales podemos considerar realmente innovadoras, como el Método Silencioso, la Sugestopedia o la Respuesta Física Total.

Todos estos esfuerzos por encontrar un método de enseñanza de idiomas efectivo no resultan en absoluto sorprendentes si nos paramos a pensar en la importancia que tiene la metodología empleada a la hora de afrontar la enseñanza/aprendizaje de L2. En efecto, no cabe duda de que nos encontramos ante un factor fundamental en el éxito o fracaso de la enseñanza de idiomas,

puesto que una metodología adecuada allanará el camino del aprendizaje, mientras que una poco o nada adaptada a las necesidades del discente no solo no facilitará su aprendizaje, sino que incluso podría llegar a dificultar aún más un proceso ya de por sí extremadamente complejo.

Sin embargo, a pesar de que se trata de un factor de vital importancia, lo cierto es que cada vez resulta menos razonable pensar que una determinada metodología, por acertada que esta pudiera parecer, sea suficiente para definir por sí sola el éxito o el fracaso en el aprendizaje. De hecho, tal y como demuestra la historia, la búsqueda de ese *perfecto método de enseñanza*, capaz por sí solo de garantizar el éxito en el aprendizaje de L2, no ha dado los frutos deseados. Por ello, si bien podemos encontrar todavía a defensores acérrimos de uno u otro método, lo cierto es que en los últimos años se ha venido produciendo un significativo cambio de perspectiva con respecto a esta cuestión, y es que ahora el principal foco de interés ya no es el método de enseñanza, sino el propio proceso de aprendizaje.

Precisamente es la investigación en este campo la que ha dado a conocer una realidad que lo cambia todo: las personas aprendemos de manera distinta, lo cual no es más que un reflejo de la propia heterogeneidad inherente a nuestra naturaleza. Por ello, ya no parece tener sentido buscar un método *infalible* con el que todos podamos aprender por igual; por el contrario, se hace necesario individualizar en la medida de lo posible el aprendizaje, atendiendo a cuestiones diversas entre las que destacan cómo se aprende, para qué se aprende y, por supuesto, quién aprende, pues las circunstancias que rodean al proceso de aprendizaje desempeñarán un papel clave en dicho proceso, como podemos ver a continuación.

## 2 – EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L2

Tal y como señalábamos, el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es muy complejo, de ahí que nos parezca necesario ahondar en él para poder comprender cómo funciona. Para ello, se hace preciso indagar sobre los diferentes factores que influyen en este proceso, ya que solo de esta manera podremos entender esa dimensión individual del aprendizaje a la que aludíamos anteriormente.

Así, podemos destacar los siguientes elementos como condicionantes del proceso de aprendizaje de L2:

- 1. Factores individuales:** edad, sexo, inteligencia, atención, memoria, ansiedad, personalidad, autoestima, motivación...
- 2. Factores lingüísticos:** complejidad de la L2, conocimiento de otros idiomas, proximidad de la L2 con respecto a la lengua materna del aprendiz...

- 3. Factores educativos:** metodología, profesorado, materiales, número de horas de instrucción...
- 4. Factores sociales:** creencias sociales y culturales, complejos, necesidades comunicativas...
- 5. Factores históricos:** elección de la LE.
- 6. Factores económicos:** recursos económicos del aprendiz y recursos económicos del Estado.

Por razones de espacio, resulta evidente que no podemos detenernos aquí a realizar el minucioso análisis que cada uno de estos elementos merece (para una revisión más detallada sobre este tema, véase Muradás Sanromán, 2016) por su influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Sin embargo, un simple vistazo a la clasificación anterior nos basta para hacernos una idea de la gran complejidad que entraña dicho proceso y, por ende, para comprender por qué la elección de una determinada metodología —independientemente de cuál sea esta— no es suficiente en sí misma para asegurar el éxito en el aprendizaje de idiomas, pues el método empleado, a pesar de su indiscutible relevancia, es en realidad uno más de los múltiples factores que, como acabamos de señalar, inciden de un modo u otro en el proceso de aprendizaje de L2.

### **3 – HACIA UN APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO: ESTILOS Y ESTRATEGIAS**

Como hemos visto en la sección anterior, el aprendizaje de idiomas es un proceso muy complejo en el que intervienen los más variados factores. Entre ellos, cabe destacar la importancia de los factores individuales, que han sido frecuentemente ignorados, víctimas de un sistema de enseñanza de segundas lenguas que no contemplaba la dimensión individual del aprendizaje, sino que ha asumido, por el contrario, que todos aprendemos de igual forma.

Sin embargo, y por fortuna, cada vez existe una mayor conciencia de que las personas aprendemos de manera diferente. Esto explica la reciente proliferación de toda clase de trabajos de investigación en los que se indaga acerca de aspectos de gran relevancia, tales como la influencia de la edad, el sexo, la personalidad, la motivación, la ansiedad o la autoestima del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje. De hecho, se ha generado todo un debate en torno a estas cuestiones, con el fin último de arrojar luz sobre *quién aprende* para así poder entender mejor, en consecuencia, *cómo aprende y para qué aprende*, pues estos son, sin duda, elementos claves en el proceso de aprendizaje.

He aquí la base sobre la que diseñar un nuevo enfoque en la enseñanza de L2 que, en contra de lo que tradicionalmente se ha venido haciendo, tenga

en cuenta las diferencias individuales a la hora de abordar el aprendizaje de idiomas y promueva, a su vez, un aprendizaje más autónomo, en el que sea el alumno quien tome las riendas de su aprendizaje en función de sus propias características. Estas determinarán, por ejemplo, qué tipo de contenidos le conviene aprender (dependiendo de sus necesidades e intereses: ¿qué fin persigue el estudiante con el aprendizaje de la L2?), de qué manera hacerlo (¿en una academia especializada?, ¿con un profesor particular?, ¿en un contexto de inmersión lingüística?) o qué materiales escoger (¿libro de texto?, ¿productos audiovisuales?, ¿juegos?) para alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Solo en este contexto tiene sentido el creciente interés que en las últimas décadas ha venido despertando el estudio de dos factores de gran relevancia en el aprendizaje de L2 desde una perspectiva claramente individualizada: los estilos y las estrategias de aprendizaje, de los que hablaremos a continuación por todo lo que pueden ofrecer a alumnos y docentes en el seno de un sistema de aprendizaje autónomo en el que el papel protagonista está reservado para el alumno, mientras que el docente queda relegado, como hemos visto, a un segundo plano.

#### **4 – LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Si partimos, pues, de la base de que cada persona es distinta y, por lo tanto, afrontará el aprendizaje de una manera también diferente, resulta lógico pensar que un mayor conocimiento de las diversas formas en que los estudiantes de L2 aprenden será muy útil para comprender mejor la manera de actuar de cada individuo en relación con la L2 que trata de aprender, de tal modo que, una vez conocidas las características propias de cada estudiante, podamos no solo obtener el máximo provecho de sus puntos fuertes potenciando determinadas conductas de aprendizaje, sino también ayudarlo a mejorar en aquellos aspectos en los que sea más débil, para así lograr un mayor equilibrio en su estilo de aprendizaje, lo que le permitirá, a su vez, cubrir satisfactoriamente una mayor variedad de necesidades en el proceso de aprendizaje.

Así pues, si tomamos esta situación como punto de partida podremos comprender por qué los estilos de aprendizaje han atraído la atención de docentes e investigadores (tanto en el ámbito de L2, que es el que nos interesa, como en otros campos de aprendizaje, si bien nosotros solo nos referiremos al primero) en tiempos recientes.

De hecho, si reflexionamos sobre ello, no resulta sorprendente que esto sea así. Fijémonos, por ejemplo, en la comparación que a este respecto proponen Alonso García & Gallego Gil, integrantes del comité organizador del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, celebrado en Madrid en el año 2004:

El punto de partida de todos los enfoques que los diferentes investigadores han dado a la Teoría de los Estilos de Aprendizaje parte del hecho de las diferencias individuales. Las personas piensan, sienten, aprenden y se comportan de manera diferente. Hay diferencias sencillas y obvias. Por ejemplo, las diferencias físicas, como características faciales, cabello, altura, tono de voz, etc., son patentes. Pero además, hay otras muchas diferencias importantes entre los seres humanos que atañen a diferentes niveles de comportamiento, preferencias, capacidades... de cada individuo.

Hay personas equilibradas y otros tienden a los extremismos,  
algunos son precavidos, otros impulsivos,  
algunos son organizados, otros desordenados,  
algunos son silenciosos, otros ruidosos,  
algunos son sociables, otros reservados,  
algunos tienen facilidad de palabra, otros tropiezan al hablar,  
algunos son plácidos, otros son reactivos,  
algunos son tensos, otros relajados,  
algunos son inteligentes, otros menos capaces,  
algunos son rápidos, otros son lentos,  
algunos son globales, otros analíticos,  
algunos recuerdan mejor las imágenes, otros recuerdan mejor las palabras... (Alonso García & Gallego Gil, p. 3)

La reflexión anterior muestra de manera muy clara el punto de partida en el que se basa, precisamente, el estudio de los llamados *estilos de aprendizaje*, sobre los que es preciso indagar con el fin de comprender mejor cómo aprende cada persona de tal manera que podamos aplicar los conocimientos adquiridos a facilitar el proceso de aprendizaje.

En efecto, el interés por conocer y distinguir los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes radica, precisamente, en la utilidad que dicho conocimiento puede suponer en el contexto educativo, ya que, tal y como señala Kindelán, si a los estudiantes

[...] se les hace conscientes de sus propios estilos, habrá una mayor probabilidad de que utilicen la información recibida de forma más inteligente, obteniendo así un cierto control sobre sus procesos de aprendizaje (cfr. Jones 1993). Sin duda, esto es lo más importante: conseguir que el discente conozca su potencial para aprender y supervisar dicho aprendizaje, asumiendo de esta forma un papel más responsable en el proceso. Este conocimiento y virtual control de los procedimientos implicados en aquel es particularmente relevante en el ámbito del aprendizaje autónomo o auto-dirigido frente al aprendizaje dependiente. El primero se asocia generalmente con el aprendizaje activo; considerándose el segundo como pasivo. La mayoría de los lingüistas no dudan en afirmar que el mejor aprendizaje se consigue cuando los alumnos desempeñan un papel activo en la clase. (Kindelán, 1994-1995, p. 139)

Así pues, será preciso atender a diversos aspectos como el propio concepto de *estilos de aprendizaje*, los distintos tipos de estilos existentes, las herramientas de diagnóstico que nos permitan asignar un estilo de aprendizaje concreto a cada alumno de L2, el grado de correlación entre el éxito en el aprendizaje y un determinado estilo, etc.

En este punto, cabe destacar que el interés por los *estilos de aprendizaje* empezó a hacerse notable, sobre todo, a partir de la década de los setenta, cuando varios investigadores comenzaron a defender esa necesidad de conocer, tal y como indicábamos antes, las distintas maneras de aprender de los alumnos con el fin de poder adaptar los métodos de enseñanza empleados a los diferentes estilos de aprendizaje. Surge así, por tanto, el concepto de *estilos de aprendizaje*, que podemos definir como

[...] an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills. These learning styles persist, regardless of teaching methods and content areas. (Reid, 1995, p. viii)

o, de manera mucho más sencilla y esclarecedora, como

[...] the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others. (Dunn & Griggs, 1988, p. 3)

Simplificando mucho, podemos decir que el concepto de *estilo de aprendizaje* hace referencia «al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje», tal y como se indica en el *Diccionario de términos clave de ELE*, publicado en internet por el Centro Virtual del Instituto Cervantes. Por tanto, resulta evidente que se trata de un factor clave en todo enfoque de enseñanza de L2 que abogue por el aprendizaje individualizado.

De hecho, los investigadores interesados en este tema han presentado las más variadas taxonomías de estilos de aprendizaje. Así, aunque no nos detendremos en esta cuestión por motivos de espacio, cabe citar, a modo de ejemplo, el modelo de Kolb, el Modelo Visual-Auditivo-Lector/Escritor-Cenestésico (en inglés, *Visual, Auditory, Read/write and Kinesthetic – VARK*) de Fleming o el modelo de Dunn & Dunn, entre otros. Esta variedad de modelos pone de manifiesto el creciente interés por el estudio de los estilos de aprendizaje, en consonancia con el nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de L2 que en los últimos años ha reemplazado, como señalábamos con anterioridad, a la infructífera búsqueda de una metodología infalible y válida para todos los aprendices por igual independientemente de sus características y preferencias personales.

Por otra parte, cabe destacar que han sido también considerables los esfuerzos por diseñar herramientas de diagnóstico capaces de determinar qué estilo de aprendizaje se ajusta más a las características y preferencias de cada persona con el fin de facilitar, de esta manera, su aprendizaje. Así, a título meramente ilustrativo, podemos destacar propuestas muy conocidas a nivel internacional como, por ejemplo, las de Myers & Briggs (*Myers-Briggs*

*Type Indicator*) o las de los ya citados Kolb (*Learning Style Inventory*) o Dunn & Dunn (*Learning Styles Inventory*).

Todos estos trabajos hacen hincapié, pues, en la necesidad de averiguar cuál es la manera de aprender preferida por cada aprendiz en función de las particularidades y de los gustos de este con el objeto de tener en cuenta dichas diferencias a la hora de diseñar un programa de enseñanza de idiomas adaptado a las necesidades y características concretas de cada aprendiz, de tal modo que este pueda obtener el máximo aprovechamiento de dicha enseñanza. El conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje y su aplicación a la enseñanza resulta, por tanto, de vital importancia, ya que supone aceptar que las personas aprendemos de manera diferente, por lo que un mismo método puede resultar perfecto para unos y desastroso para otros, lo cual nos lleva, una vez más, a la defensa de un aprendizaje más individualizado y autónomo.

Para concluir este apartado es preciso señalar que, si bien se han realizado grandes avances en este ámbito a lo largo de las últimas décadas, todavía quedan algunas cuestiones por esclarecer, muy especialmente en lo que se refiere a cómo aplicar nuestros conocimientos sobre estilos de aprendizaje a la enseñanza, pues encontramos diversidad de opiniones con respecto a si conviene ajustar los métodos docentes a los estilos por los que los estudiantes muestran mayor predilección o si, por el contrario, resultaría más ventajoso optar por la medida opuesta con el fin de lograr una mayor *compensación* en los aprendices para que estos puedan convertirse en aprendices más completos y, por tanto, con más recursos para afrontar las dificultades del aprendizaje.

## 5 – LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Por lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, podemos afirmar que, al igual que en el caso de los estilos de aprendizaje, el interés de la comunidad científica por esta cuestión empezó a hacerse notable a partir de las últimas décadas del siglo XX, hasta convertirse en objeto de las más variadas investigaciones en el marco —ya anteriormente descrito— de un aprendizaje más individualizado y autónomo que permita al alumno tomar las riendas de dicho aprendizaje a partir del conocimiento de sus propias características y preferencias individuales como aprendiz. Así, podemos encontrar todo tipo de estudios relacionados con esta temática y orientados a explicar, por ejemplo, qué son las estrategias de aprendizaje (véanse, a título ilustrativo: Cohen, 2007; Oxford, 1990; O’Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1975; Stern, 1992), su influencia sobre los resultados obtenidos por el aprendiz (por ejemplo: Bremner, 1999; Kato, 2005; O’Malley & Chamot, 1990 o Park, 1997), qué tipos de estrategias de aprendizaje emplean los

estudiantes de lenguas (véanse, entre otros: Cohen, 1998; Rubin, 1975 o Wenden, 1991) y cómo utilizarlas en función de sus necesidades específicas, si existen diferencias de género en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje (por ejemplo: Green & Oxford, 1995; Nisbet, Tindall, & Arroyo, 2005; Oxford, Park-Oh, Ito, & Sumrall, 1993), etc.

En cuanto al concepto de *estrategias de aprendizaje de lenguas*, cabe puntualizar que es de creación bastante reciente, si bien el uso de las estrategias de aprendizaje se remonta muy atrás en el tiempo, tal y como señala Rebecca Oxford, una de las investigadoras más reputadas en este ámbito:

Although researchers have formally discovered and named language learning strategies only recently, such strategies have actually been used for thousands of years. (Oxford, 1990, p. 1)

Para explicar este concepto nos serviremos de tres de las múltiples definiciones que se han propuesto, las de Oxford, Monereo y Fernández López, según las cuales las estrategias de aprendizaje son

[...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations. (Oxford, 1990, p. 8)

[...] procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 1994, en Valle, González Cabanach, Cuevas González, & Fernández Suárez, 1998)

[...] operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación. (Fernández López, 2004, p. 412)

En términos sencillos podemos considerar, pues, que las estrategias de aprendizaje son una especie de técnicas o herramientas que facilitan el proceso de aprendizaje, de ahí su importancia.

Recurrir a reglas mnemotécnicas, gestos, sinónimos, imágenes, un diario de aprendizaje, la toma de notas o incluso música relajante son ejemplos de las múltiples estrategias de aprendizaje que los aprendices de L2 tienen a su disposición (para un análisis completo sobre diferentes propuestas de taxonomías de estrategias de aprendizaje, véase Muradás Sanromán, 2016). En efecto, encontramos estrategias de carácter cognitivo, social, afectivo, compensatorio... La utilidad de las estrategias en el aprendizaje de L2 es, pues, incuestionable.

Por ello, a modo de ejemplo (y debido a que se trata de una propuesta especialmente clara y sencilla pero, a la vez, muy detallada y completa), a continuación explicaremos el modelo de Oxford, uno de los más conocidos a nivel internacional.

Rebecca Oxford distingue entre dos grandes grupos de estrategias de aprendizaje que se complementan entre sí: las estrategias directas (memorísticas, cognitivas y compensatorias) y las indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Las primeras están directamente ligadas a la lengua extranjera, requieren su procesamiento mental y se utilizan para desarrollar las cuatro destrezas, mientras que las segundas, por su parte, ayudan al estudiante a controlar el propio proceso de aprendizaje.

Las estrategias directas pueden ser de tres tipos:

- **Las estrategias de memoria** se refieren a los procedimientos que usamos para almacenar y recordar información. Consisten, fundamentalmente, en crear asociaciones mentales y en relacionar imágenes y sonidos.
- **Las estrategias cognitivas** están ligadas a la manipulación y la transformación de la información. Se refieren a la práctica y repetición para reconocer y usar estructuras y modelos, a la aplicación de reglas a nuevas situaciones, a la capacidad para contrastar lenguas y a los recursos que podemos crear para organizar y posteriormente reutilizar la información nueva.
- **Las estrategias compensatorias** son aquellas que nos permiten intuir el sentido a partir de claves lingüísticas y extralingüísticas con el fin de superar carencias en la comunicación, por ejemplo, el cambio de código lingüístico, la utilización de gestos o el uso de sinónimos, antónimos o perifrasis.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje indirectas, estas se clasifican también en tres grupos:

- **Las estrategias metacognitivas** incluyen el uso de recursos orientados a planificar, organizar y evaluar el aprendizaje.
- **Las estrategias afectivas** son procedimientos que usamos para reducir la ansiedad, sentir más confianza en nosotros mismos y controlar nuestras emociones. Así, por ejemplo, el uso de música relajante o de un diario de aprendizaje puede ayudar al aprendiz de L2 a sentirse más tranquilo y confiado en relación con el aprendizaje.
- **Las estrategias sociales** son aquellas que se usan para aprender con/

de los demás. Incluyen la interacción con otras personas, así como los mecanismos que podemos utilizar para intentar comprender tanto la cultura como los propios pensamientos y emociones.

A modo de resumen, la figura 1 recoge la taxonomía de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford.

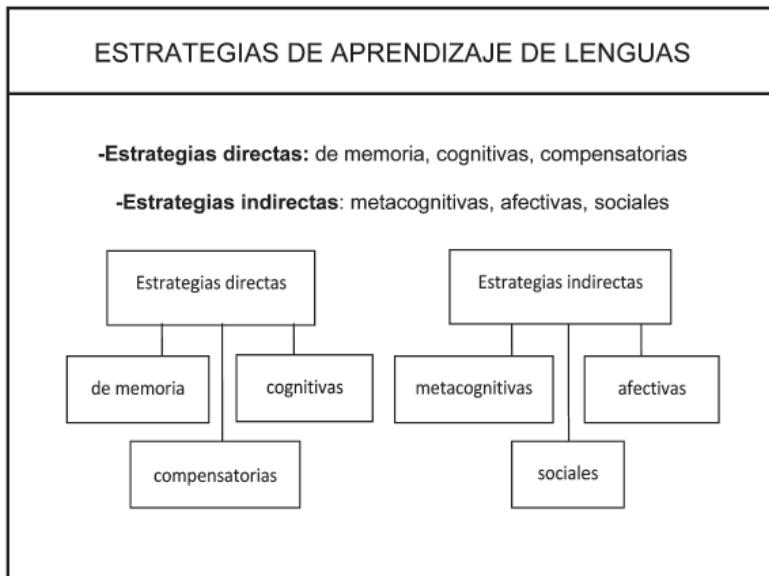


Figura 1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje según Oxford.

Como podemos intuir, el potencial de las diferentes estrategias de aprendizaje de lenguas como elemento facilitador de dicho proceso es enorme. Esto explica el hecho de que un nutrido número de investigadores haya tratado de definir, describir y clasificar las estrategias de aprendizaje a fin de comprender en qué consisten, qué tipos de estrategias hay y cuál es su influencia sobre el proceso de aprendizaje de lenguas. Así, numerosos estudios tratan de averiguar la relación existente entre el uso de estrategias de aprendizaje por parte del aprendiz y el nivel de éxito alcanzado por este. Para ello, se indaga sobre cuáles son las estrategias más y menos empleadas por diferentes alumnos de L2 en toda clase de contextos y atendiendo a diversos factores (como la tarea específica a la que se aplican las estrategias, la frecuencia de uso de estas, el nivel de conciencia del aprendiz a la hora de utilizarlas, etc.) y se relacionan estos datos con el rendimiento de dichos estudiantes en la L2 que están aprendiendo.

De esta forma, numerosos investigadores concluyen que el conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de L2 facilita a estos el proceso de aprendizaje, pues contribuye a que obtengan mejores resultados. A esta resolución llegan, por ejemplo, Chamot y sus colaboradores, creadores de la conocida guía *Developing autonomy in language learners*, en la que se vincula el uso de estrategias de aprendizaje a un aumento de los niveles de motivación y autoconfianza del aprendiz de L2, lo que, de acuerdo con los citados autores, contribuye a mejorar el rendimiento en dicha L2:

Students who think and work strategically are more motivated to learn and have a higher sense of self-efficacy or confidence in their own learning ability. That is, strategic students perceive themselves as more able to succeed academically than students who do not know how to use strategies effectively. Students who expect to be successful at a learning task generally are successful, and each successful learning experience increases motivation. (*Developing autonomy in language learners*)

Esto explica que muchos investigadores no solo defiendan el uso de estrategias de aprendizaje, sino también la necesidad de ofrecer al alumnado de L2 una formación específica o entrenamiento (en inglés, *training*) con el objetivo de dotar a dicho alumnado de los conocimientos y la práctica que precisan para obtener el máximo beneficio de las estrategias de aprendizaje, lo que presumiblemente facilitará su proceso de aprendizaje y ayudará a que obtengan mejores resultados.

Así, por ejemplo, Oxford señala que

Research shows us that learners who receive strategy training generally learn better than those who do not, and that certain techniques for such training are more beneficial than others. (Oxford, 1990, p. 201)

Esta misma idea es defendida por otros muchos autores (véanse, a título ilustrativo: El-Dinary, Brown, & Van Meter, 1995; O'Malley & Chamot, 1990 o Wenden, 1987), si bien todavía no parece existir consenso con respecto a algunas cuestiones como, por ejemplo, quién deberá encargarse de proporcionar a los estudiantes de L2 la formación sobre estrategias de aprendizaje, si resulta conveniente que esta relacione determinadas estrategias de aprendizaje con tareas concretas, si es recomendable indicar explícitamente a los estudiantes que van a recibir este tipo de formación y para qué, etc. Por tanto, se hace preciso seguir investigando en este ámbito para poder así aumentar nuestros conocimientos sobre el tema y, con ello, mejorar la enseñanza de L2.

Para finalizar este apartado, es preciso recordar que, pese a todos los beneficios que puede reportar al alumnado de L2 la implementación de

entrenamientos para el conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje, no se trata de una tarea exenta de dificultades, ya que, como se ha indicado anteriormente, implica conocer en profundidad los procesos que entraña el aprendizaje de L2 a fin de tomar las decisiones adecuadas en lo que respecta a cuestiones como quién ha de impartir esta formación, cómo ha de hacerlo o cuándo, de ahí que se haga preciso estudiar en profundidad los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2 para así poder obtener el máximo beneficio de las estrategias de aprendizaje, las cuales, sin duda, tienen mucho que ofrecer a los estudiantes de segundas lenguas.

## 6 – CONCLUSIONES

Como hemos visto, el aprendizaje autónomo, en el que el alumno es el protagonista, parece ganar cada vez más terreno al aprendizaje dirigido, centrado en el método y en la figura del profesor. En este nuevo enfoque ocupa un lugar central el conocimiento de las diferencias individuales, ya que, para que dicho aprendizaje conduzca a unos resultados satisfactorios, será preciso que el estudiante sea consciente de sus propias características como aprendiz, de tal manera que pueda obtener el máximo provecho de sus puntos más fuertes y, al mismo tiempo, tomar las medidas oportunas para minimizar sus carencias en relación con el aprendizaje. Es aquí donde entran en juego los estilos y las estrategias de aprendizaje, cuyo mayor atractivo radica en las múltiples posibilidades que ofrecen al ámbito educativo, puesto que, al hacer posible que alumnos y profesores entiendan mejor cómo abordan el aprendizaje los primeros, tanto unos como otros podrán servirse de dichos conocimientos con el fin de que el aprendizaje sea más eficaz, al poder adaptar este a las características y preferencias concretas de cada aprendiz. En consecuencia, nos parece fundamental que las clases de L2 sean diseñadas teniendo en cuenta la diversidad inherente a la naturaleza humana, que queda reflejada en todo un abanico de diferentes perfiles de alumnos que aprenden también de manera distinta en función de una variada serie de factores de carácter individual. Para terminar, cabe señalar que todavía quedan en el aire varias cuestiones con respecto a cómo aplicar nuestros conocimientos sobre estilos y estrategias de aprendizaje a la práctica en las aulas, por lo que se hace preciso que continúe la investigación en este ámbito para conseguir que la enseñanza de L2 sea cada vez más eficaz.

## Referencias bibliográficas

- Alonso García, C. M., & Gallego Gil, D. J. (2004). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica. In C. M. Alonso García & D. J. Gallego Gil (Eds.), *Estilos de Aprendizaje: teoría y práctica. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.

- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Chamot, A. U.; Foster Meloni, C.; Goglewski, M.; Bartoshesky, A., & Keatley, C. (2011). *Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education*. Recuperado de: <http://www.nclrc.org/guides/HED/index.html>
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In A. D. Cohen & E. M. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- El-Dinary, P. B., Brown, R., & Van Meter, P. (1995). Strategy instruction for improving writing. In E. Wood, V. E. Woloshyn & T. Willoughby (Eds.), *Cognitive strategy instruction for middle and high schools* (pp. 88-116). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)* (pp. 411-434). Madrid: SGEL.
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Kato, S. (2005). How language learning strategies affect English proficiency in Japanese university students. *Journal of the faculty of Human Studies of Bankyo Gakuin University*, 7(1), 239-262.
- Kindelán, M. P. (1994-1995). Estilos y estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de inglés aplicado a la ciencia y tecnología. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 137-148.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2007). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.html](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.html)
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muradas Sanromán, M. (2016). *Bases psicolingüísticas determinantes no proceso de aprendizaxe de segundas linguas: estudos de caso* (Tesis doctoral). Universidade de Vigo: Vigo.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign*

*Language Annals*, 38 (1), 100-107.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

Oxford, R. L., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. (1993). Japanese by Satellite: Effects of Motivation, Language Learning Styles and Strategies, Gender, Course Level, and Previous Language Learning Experience on Japanese Language Achievement. *Foreign Language Annals*, 26, 359-371.

Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30, 211-221.

Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.

Wenden, A. L. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 159-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Londres: Prentice Hall.



# L'APPROCHE CLIL/EMILE/AICLE, DU SECONDAIRE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : URGENCE ET PERSPECTIVES

## ABSTRACT

In a European context with an increasing demand for multilingualism, we see the strengthening of the CLIL/EMILE/AICLE approaches in primary and secondary education. Here we will address educational plans that facilitate the incorporation of mastering several languages into a curriculum, without impairing other expertises or skills, and without increasing training hours. This is becoming possible thanks to an integrated approach to language learning and other disciplines.

In this paper, we will focus our attention on the multifaceted approach (such as the role of the learner, the new skills imparted by the teacher, the most suitable classroom practices) and the possibilities that could arise from incorporating the said pedagogy into higher learning. The aforementioned will be discussed in order to show the scope of the measures and their limits, before being put into full effect.

*Keywords:* CLIL-EMILE approach, higher learning, integrated skills, class practices

## RÉSUMÉ

Dans un contexte européen de demande accrue du plurilinguisme, on assiste à la consolidation de l'approche CLIL/EMILE/AICLE dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous aborderons ici des dispositifs qui permettent d'incorporer dans les parcours scolaires la « valeur ajoutée » de la maîtrise de plusieurs langues sans altérer d'autres compétences ou savoirs et sans augmenter les heures de formation. Cela devient possible grâce à une conception intégrée de l'apprentissage des langues et des disciplines.

Dans cet article, on fera porter notre attention sur les enjeux de cette approche plurielle (le rôle de l'apprenant, les nouvelles compétences sollicitées chez l'enseignant, les pratiques de classe les plus appropriées) et les possibilités de la pédagogie intégrée dans le contexte de l'enseignement supérieur. Tout cela dans le but de donner une continuité à des dispositifs qui risquent de s'épuiser avant même d'être mis en marche dans toute leur potentialité.

Mots clés : approche CLIL-EMILE, enseignement supérieur, compétences intégrées, pratiques de classe

## 1 – Introduction

L'une des caractéristiques définitoires de l'Union européenne est sa défense de la diversité linguistique. En effet, ses actions conduisent à donner à tous les citoyens européens l'occasion d'apprendre leur langue maternelle et en plus deux langues additionnelles (MT+2)<sup>1</sup>, dans le but de réconcilier la complexité de la réalité linguistique avec les positions que chaque État-membre défend (Garcia, 2009, p. 206).

En effet, selon le CECR, la compétence plurilingue et pluriculturelle est « composée de ressources langagières plurielles qui se complètent et se combinent » (Steffen, 2011, p. 45). Cette notion nous permet de :

sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier et poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECR, 2001, p. 129)

Dans ce contexte européen de demande sociale accrue de plurilinguisme et de volonté de développer des compétences efficientes chez les jeunes apprenants, on assiste à l'apparition et la ultérieure consolidation de l'approche CLIL/EMILE dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous parlons ici des dispositifs qui permettent d'incorporer dans les parcours scolaires la « valeur ajoutée » de la maîtrise de plusieurs langues sans altérer d'autres compétences ou savoirs et sans augmenter les heures de formation. Cela devient possible grâce à une conception intégrée de l'apprentissage des langues et des disciplines.

Selon Gravé-Rousseau (2011),

---

<sup>1</sup> « Mother Tongue + 2 »

L'EMILE désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires.

Une telle approche novatrice qui ne considère pas les langues uniquement comme des outils de communication, mais comme des instruments indispensables pour accéder aux savoirs, trouve ses origines dans plusieurs courants. D'abord, dans la pédagogie des langues à des fins spécifiques, qui a essayé de combler les besoins des groupes professionnels concrets et d'autre part, dans l'émergence d'une didactique du plurilinguisme basée sur « l'alternance des langues et le travail conjoint/comparatif sur plus d'une langue » (Candelier, 2008). À cela s'ajoute une perspective fondée sur l'expérience et globalisée de l'apprentissage qui met l'activité de l'apprenant au centre de la pratique éducative.

Par conséquent, nous parlons d'une approche innovante qui exige de nouvelles perspectives, des démarches de travail originales aussi bien qu'un changement du rôle des enseignants et des institutions.

L'application de l'approche intégrée a eu lieu dans plusieurs pays européens et dans des contextes linguistiques très divers. Premièrement, on l'observe dans des régions qui ont une réalité plurilingue et pluriculturelle à consolider (par exemple, dans des pays tels que la Belgique ou la Suisse ou dans des régions comme la Catalogne ou l'Alsace). Deuxièmement, on constate sa présence dans des régions monolingues qui ont créé des sections bilingues afin de stimuler le plurilinguisme à l'école.

Il nous semble intéressant d'aborder dans ce travail la nature de cette approche, de nous demander quels sont les enjeux mobilisés dans son application pour finalement analyser les potentialités de tels dispositifs dans le contexte particulier de l'enseignement supérieur, où les domaines LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) revêtent de plus en plus d'importance par rapport aux effectifs dits de « spécialités », approche qui en même temps propose toutefois de nouveaux défis, tels que l'agencement des composantes ou la collaboration entre les enseignants des différentes licences.

Afin de bien répondre à cette problématique, nous ferons porter notre attention sur les aspects suivants : d'abord, l'importance du plurilinguisme dans l'enseignement et l'intégration des contenus linguistiques et disciplinaires pour en venir dans un second temps à analyser l'évolution du rôle de l'enseignant et de l'apprenant au sein de nouvelles pratiques de classe. Enfin, nous nous pencherons sur la place de la pédagogie CLIL/EMILE au sein de l'enseignement supérieur en France à partir du cas particulier d'un cours d'espagnol de première année de licence avec des étudiants émanant du

Portail Lettres, c'est-à-dire, des historiens, des géographes et des étudiants en Lettres Modernes pour la plupart. L'ensemble de cette démarche aura pour objectif de donner des ouvertures à des dispositifs qui risquent de s'épuiser avant même d'être mis en œuvre dans toute leur potentialité.

## 2 – QU'EST-CE QUE L'APPROCHE CLIL/EMILE?

Pour construire un cadrage théorique, en premier lieu, nous allons expliquer les rapports entre acquisition et apprentissage d'une langue et développer ensuite le concept d'« appropriation ».

- La notion d'« acquisition » tient compte des expériences du locuteur. Il s'agit d'un processus inconscient et spontané qui a lieu dans un contexte naturel, similaire à l'acquisition de la L1 en situation « naturelle ».

- Par opposition, la notion d'« apprentissage » renvoie à un processus intentionnel, conscient et explicite, orienté vers la forme et qui consisterait en la manipulation de la langue en dehors du contexte « naturel ».

Pourtant, dans la recherche interactionniste francophone (voir Porquier, Py, Arditty et Vasseur)<sup>2</sup>, ces deux derniers processus considérés comme indépendants par Krashen<sup>3</sup>, s'associent dans le terme d'« appropriation ». La compétence innée et l'activité consciente et intentionnelle du locuteur sont considérées comme des processus conjoints.

Cette intégration s'effectuera d'autant plus facilement que l'exposition à la langue est pré-structurée (rendre *l'input intelligible*) dans divers modes discursifs et sémiotiques (textes, schémas, graphiques, cartes) et que l'accès au savoir a lieu par l'interaction avec l'autre. Il s'agit de mettre en relation la verbalisation, la conceptualisation et l'interaction.

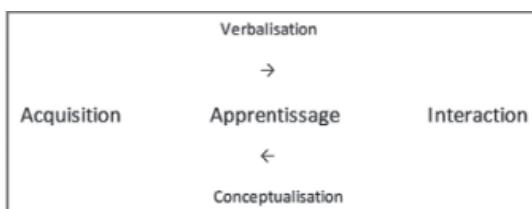


TABLEAU 1. Acquisition des langues à travers de l'interaction

<sup>2</sup> Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, avril, 159-169. Arditty & Vasseur (2002). Contextes, variabilités et activités d'appropriation des langues. In F. Cicurel, F. & D. Véronique (éd.). Discours, action et appropriation des langues. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 251-264. Arditty & Vasseur (2005). « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation ». Acquisition et interaction en langue étrangère. N° 22, 3-16.

<sup>3</sup> Consulter Krashen, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning, University of Southern California.

Les notions d'acquisition et d'interaction ont été à l'origine du développement de l'enseignement des langues étrangères d'un point de vue communicatif. En ce sens, pour favoriser l'apprentissage d'une langue il faudrait reproduire les conditions « naturelles » et « authentiques » de l'apprentissage de la langue maternelle et favoriser l'interaction, à partir de laquelle créer une relation linéaire entre transmission d'un *input*, production, feedback et modification d'un *output*.

La méthode communicative s'intéresse par conséquent aux « tâches communicatives », c'est-à-dire à la mise en place de situations de communication « réelles » qui exigent des apprenants une utilisation de la langue centrée sur le sens, pour atteindre un objectif (résoudre un problème ou compléter un projet).

Ce qu'on pourrait souligner, dans le processus d'accomplissement de la tâche, ce n'est pas l'accomplissement proprement dit, mais en revanche, l'importance de l'interaction et de la négociation du sens qui a lieu pendant son déroulement. C'est à partir de cette interaction qu'on acquiert la langue. On reprend ici la théorie de Vigotsky, *la médiation symbolique* et *la ZPD* (Zone Proximale de Développement). Selon Vigotsky, l'apprentissage est un processus social qui permet à l'apprenant de déployer ses savoirs et savoir-faire individuels en collaboration avec les autres, en suivant l'encadrement d'un expert.

D'ailleurs, les interactions de type exolingue qui apparaissent dans la classe de langue donnent lieu à une modalité particulière d'échanges, focalisés d'un côté sur le contenu et le but de la communication et de l'autre sur les problèmes éventuels de compréhension ou de reformulation engendrés par la communication. C'est dans ce mouvement de réflexion métalinguistique sur la langue en tant qu'objet de décontextualisation et de recontextualisation que se produit l'acquisition linguistique.<sup>4</sup>

À partir de ce double mouvement de décontextualisation et de recontextualisation nous pouvons passer à expliquer la manière dont ce même mouvement participe également à la co-construction des contenus disciplinaires dans les cours de DdNL (Disciplines (dites) non linguistiques).

Ainsi, nous pouvons inclure le CLIL dans le groupe des modalités d'enseignement plurielles qui, contrairement aux approches « singulières »<sup>5</sup>,

<sup>2</sup> Consulter: Gajo, L. & Mondada, L. (2000). Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés. Fribourg : Éditions universitaires. Mondada, L. & Pekarek, D. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?, AILE, 12, 147-174.

<sup>3</sup> Le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière (Carap, 2012, p. 6). Les méthodes structurales et communicatives ont pris une langue de façon isolée, en évitant les références à la langue maternelle ou à d'autres variétés linguistiques et culturelles dans l'enseignement.

profitent de la pluralité des points de vue linguistiques et culturels (synergies, connexions, échanges entre les langues et les cultures) (Kervran, 2014) en tant que cadre pour stimuler une réflexion métalinguistique : travailler sur l'idée que les savoirs et aptitudes « que l'on a appris à propos d'une langue ou appris à faire à propos d'une langue peuvent servir à apprendre/à apprendre à faire à propos d'autres langues ».<sup>6</sup>

Et la perspective du CLIL, à l'intérieur des approches plurielles, a pour caractéristique la plus visible la continuité entre la langue et le contenu non linguistique (*content-and-language integrated learning*), sans qu'il y ait de préférence pour aucun des deux.<sup>7</sup> C'est pour cela qu'on peut considérer que la didactique intégrée des langues et disciplines fait « d'une pierre deux coups », puisqu'elle permet une transversalité de savoirs et savoir-faire, non seulement d'une langue à d'autres mais aussi d'un domaine d'utilisation à d'autres.

Ensuite, on examinera les enjeux mobilisés dans la construction de savoirs disciplinaires dans un contexte plurilingue : le rôle joué par la L1 et la L2, les relations entre celles-ci et le contenu de la matière, les habiletés métacognitives à acquérir et la co-construction active des savoirs en classe.

Coyle décrit la méthode CLIL/EMILE en fonction des quatre aspects (*The four C's*) (Marsh, 2002, p.28) qui sont développés d'une manière simultanée :

- le contenu : de savoirs, compétences et connaissances inhérents à la discipline, apprises cette fois-ci pas « dans » une autre langue mais « avec et à travers » une autre langue.
- la communication : développer une ample gamme de compétences linguistiques et des stratégies permettant de fonctionner dans des situations plurilingues.
- le niveau cognitif : développement de compétences cognitives à deux niveaux différents, celui des BICS et des CALP.
- le niveau culturel et citoyen : Étudier une matière à travers la langue d'une culture différente, fixe les bases pour comprendre et tolérer les points de vue différents, et en définitive, sert à construire une citoyenneté européenne réelle.

Néanmoins, il faudra développer d'avantage certains concepts qui vont nous aider à mieux cerner les enjeux que cette approche pose dans son application pratique :

- Intégration : la méthodologie CLIL/EMILE relève d'une didactique multi-intégrée parce qu'elle a lieu au croisement de la langue maternelle,

la langue seconde et de la langue des disciplines qualifiées de (« dites ») non linguistiques (l'histoire-géographie, les mathématiques, la biologie, etc.). Ce triple croisement ne constitue pas seulement une donnée de départ, il se construit au fur et à mesure du cursus disciplinaire et dans l'interaction (Gajo 2007). Laurent Gajo propose d'aller de la langue étrangère à la langue « étrange », c'est-à-dire de dé-familiariser, déconstruire les formes linguistiques pour accéder à l'objet disciplinaire.<sup>8</sup>

- Alternance : dans les cours de DdNL, la langue étrangère apprise ou langue 2 est réinvestie et utilisée à côté de la langue habituelle de scolarisation (langue 1, le plus souvent maternelle) pour apprendre des concepts en biologie, géographie, mathématiques, histoire, etc. Par conséquent, on peut dire que l'approche CLIL/EMILE a une didactique propre, justement basée sur une alternance entre la L1 et la L2 puisque toutes deux participent au processus d'enseignement-apprentissage. L'articulation entre macroalternance, mésoalternance et microalternance s'avère nécessaire pour respecter les apports des deux langues, les différents points de vue et les approches conceptuelles variées. Sur le plan linguistique, c'est la bilingualité de l'élève qui est visée, c'est-à-dire le comportement propre au bilingue, la fluidité verbale, le passage naturel, habituel et flexible entre les langues en présence. Selon Coste,

L'alternance des langues, sous ses diverses formes, n'est pas un aspect subalterne, encore moins un phénomène parasite, mais bien une dimension constitutive d'un enseignement bi/plurilingue orienté tant vers la mise en place des connaissances disciplinaires que vers l'approfondissement des connaissances langagières. (Coste, 2002, Duverguer, 2009, p. 105)

- Scaffolding : Dans les cours de DdNL les élèves évoluent dans un environnement langagier composite dans lequel, si l'on parle bien toujours de la même chose, on n'en parle jamais de manière identique (Vigner, 2000). L'apprenant doit gérer un matériel langagier à la fois complexe et abondant et accomplir des tâches de haut niveau : maîtrise du discours long, par opposition à la compétence dialogale ordinaire, capacité à commenter ses propres démarches intellectuelles, à entrer en relation avec un interlocuteur virtuel, celui qui vous adresse le savoir, par des canaux multiples (le manuel d'histoire par exemple), etc. et tout cela à travers l'usage d'une langue étrangère comme véhicule d'enseignement et de communication.<sup>9</sup> Selon Muñoz (Marsh, 2002, p. 33), ce double défi fait que l'enseignant est plus conscient des besoins linguistiques

<sup>8</sup> Intégration de a) langue et contenu b) médiation et remédiation

des apprenants et stimule un comportement stratégique afin que l'input et l'output soient compréhensibles et contextualisés. En d'autres termes, dans un enseignement du type CLIL « l'enseignant fournit les briques linguistiques et le ciment communicationnel pour préparer l'étudiant » (Garcia, 2009, p. 214). Il fournit un échafaudage (*scaffolding*) composé d'opérations cognitives de base, telles que sélectionner l'information, faire des connexions, réaliser des opérations de résolution de problèmes, etc., en se focalisant sur les structures linguistiques en L1 et en L2 et en créant des liens entre les deux.

### 3 – LES ENJEUX DE SON APPLICATION

Une fois que le cadrage théorique a été réalisé et que nous avons délimité les concepts clés de cette approche, il convient de porter notre attention sur une dimension pratique, celle de l'application du CLIL dans les dispositifs dites bilingues.

Ainsi, on se penchera sur quatre aspects fondamentaux :

#### 3.1 – La langue de la discipline

La discipline exige d'être abordée comme une « communauté de pratiques » (Cavalli, 2013) visant à aller au-delà du niveau culturel et social le plus évident et superficiel, ce qui n'en est pas moins complexe pour autant, et à pénétrer dans l'alternance codique et l'intégration de la langue et du contenu qui sont propres à l'approche CLIL/EMILE.<sup>10</sup>

Selon Marisa Cavalli, l'élève à qui l'on enseigne l'histoire, la géographie ou les sciences

n'apprend pas que certains contenus de ces disciplines scolaires: il entre, à sa façon et différemment selon les degrés et niveaux scolaires, dans de plus vastes communautés de pratiques : celles des historiens, des géographes ou des scientifiques ...

Ce qui signifie pour l'élève moins construire des connaissances ponctuelles qu'adopter chaque point de vue disciplinaire comme une clé de lecture particulière de la réalité dans laquelle il vit. Cette conception de l'apprentissage disciplinaire implique que l'apprenant adopte dans chaque discipline :

- le mode de raisonnement qui lui est propre
- les moyens conceptuels qui en constituent le fondement (concepts, notions, ...)
- les principes et les règles épistémologiques qui agencent les concepts et notions

<sup>9</sup> Ce type d'enseignement exige de savoir relier les types d'opérations suivantes : opérations de haut niveau + organisées aussi selon des contraintes d'ordre culturel + opérations de maîtrise de l'outil d'une langue initialement étrangère.

<sup>10</sup> Cavalli affirme que c'est précisément dans des contextes particuliers d'enseignement comme celui de l'enseignement intégrant des matières et des langues étrangères que la conceptualisation de la dimension linguistique de la discipline a le plus progressé.

- les méthodes auxquelles cette discipline a recours
- les types de discours oraux et écrits (scolaires et extrascolaires) qu'elle adopte
- les autres moyens sémiotiques qu'elle utilise
- le lexique spécialisé qui aide à construire les notions et concepts
- les routines rhétoriques qui véhiculent son mode de raisonnement.

Et on constate que, à partir de ce type de discours scientifique spécifique, les éléments linguistiques importants, nécessaires, seront mis en relief afin de procurer à l'élève « l'échafaudage » essentiel (et en même temps indissociable des connaissances linguistiques qui correspondent à la langue de base ou BICS, Basic Interpersonal Communications Skills).

### **3.2 – Le rôle de l'enseignant**

Les compétences des enseignants en CLIL/EMILE relèvent de la didactique du plurilinguisme et de ses quatre principes (Gajo, 2009). Ils vont devoir :

- Normaliser et didactiser le contact des langues, contact vu non seulement en tant que produit, effet, mais en tant que situation, cadre.
- Utiliser la situation de contact comme une ressource éducative et comme stimulation (pour le plurilinguisme et pour chaque langue en particulier).
- Prendre toutes les langues au sérieux (langue de scolarisation, langues enseignées, langues d'enseignement, langues régionales, minoritaires ou de migration).
- Présenter les L2 non seulement comme matières d'enseignement mais comme vecteurs d'enseignements disciplinaires variables.

D'ailleurs, à ces compétences générales il faut ajouter des compétences qui relèvent de la transversalité et qui exigent l'investissement très intense des enseignants puisqu'il s'agit d'un changement des paradigmes traditionnels orienté vers le décloisonnement des enseignements. La collaboration entre enseignants de plusieurs disciplines s'avère importante pour pouvoir croiser des regards culturels, scientifiques ou linguistiques sur un même sujet.<sup>11</sup>

### **3.3 – La production de l'apprenant**

La méthodologie CLIL/EMILE exige que l'enseignement soit expérientiel, non conditionné par la langue mais par des tâches. C'est ce tournant communicatif qui oblige l'enseignant, afin de favoriser la compréhension d'une langue opaque et d'un contenu dense, à entamer des réajustements afin de réduire son temps de parole en faveur d'une augmentation de celui

<sup>11</sup> Plus concrètement, dans l'aire de la transversalité linguistico-cognitive, la collaboration entre le professeur de DdNL et celui de DL pourra aider à mieux définir les besoins langagiers des apprenants en relation étroite avec la discipline (genres de textes, construction de concepts, réflexion métalinguistique).

de l'élève. En fin de compte, il semble qu'une évaluation « portant sur une éducation interdisciplinaire qui vise l'intégration des contenus, de la communication, des compétences cognitives et culturelles, est une entreprise ardue » (Béliard, Gravé-Rousseau, 2009) et ne pourrait porter que sur une tâche qui mobilise l'ensemble de ces compétences chez l'apprenant.

### 3.4 – Les pratiques de classe (alternance et outils pédagogiques)

La particularité des cours de DdNL réside dans sa double instrumentalisation. D'un côté, la seconde langue sert à conceptualiser la matière et à créer des savoir-faire. D'un autre, le travail de communication nécessaire renforce en même temps la compétence linguistique.

C'est pendant le déroulement du cours bilingue que vont avoir lieu les mécanismes d'alternance entre la langue de scolarisation et la seconde langue. Tous les éléments qui constituent le cours (la planification du programme, les manuels, les textes, les exercices, *etc.*) devront non seulement respecter cette alternance mais aussi la potentialiser. Ensuite, on favorise la mésoalternance des langues « composée d'une suite de séquences monolingues plus ou moins longues » (Duverger, 2009, p.97) et la microalternance dans les communications ponctuelles, afin de clarifier le lexique, en ce qui concerne les questions métalinguistiques (Duverger, 2009, p.100).<sup>12</sup>

Par rapport aux outils pédagogiques, il nous semble important de pouvoir développer des techniques qui puissent nous permettre de systématiser la comparaison et le contraste entre les langues, stratégies qui agissent de manière propédeutique. Tel est le cas de l'intercompréhension, qui nous propose précisément d'exploiter la comparaison à des fins didactiques. Une présence simultanée des langues en jeu aide à développer des compétences transversales, à faire des transferts. Par exemple, il existe des techniques pour saisir le sens d'un texte qui s'avèrent fondamentales pour la conceptualisation de la discipline et aussi pour la maîtrise de la langue maternelle et de la langue cible (Caddéo, Jamet, 2013) :

- la transposition du texte en L1 : reformulations, Think-Aloud, approximations, plusieurs “allers-retours”.

<sup>12</sup> La seconde langue sera mise au service des constructions conceptuelles pour les enrichir linguistiquement et culturellement. Pourtant, on a le droit de recourir à la L1, c'est ainsi que l'on constitue un véritable cours bilingue qui s'appuie sur l'alternance : «Autant que possible dans la langue cible, autant que nécessaire dans la langue première », MASCH (1994) «Les disciplines non linguistiques du cursus bilingue», dans Aspects de l'Enseignement bilingue, Études de linguistique appliquée, n° 96, Didier-Érudition, 1994, cité par Duverger (2009, p.103).

- les questionnaires et autres exercices de compréhension: travailler les difficultés à travers des exercices pour lesquels l'apprenant est actif, par exemple, des parcours guidés de compréhension, des repérages d'informations et des expressions linguistiques dans une perspective comparative.
- la méthode « EuroComRom » pour accéder au sens<sup>13</sup>, appelée « les sept tamis », qui part du lexique pour finalement analyser les petites unités grammaticales:

<b>Les sept tamis</b>
<b>1. retrouver les mots identiques du lexique international</b>
<b>2. retrouver le lexique partagé dont les formes se ressemblent</b>
<b>3. prendre conscience des correspondances phonologiques entre langues</b>
<b>4. observer les rapports entre graphies et prononciations</b>
<b>5. prendre conscience des similarités de la syntaxe pan-romane</b>
<b>6. comparer les éléments morphosyntaxiques</b>
<b>7. reconnaître les préfixes et suffixes.</b>

TABLEAU 9. « Les sept tamis » de Meissner (CADDÉO, JAMET, 2013, p.128)

par exemple, certaines dynamiques proposées par la méthodologie interlangues consistent à:

- mettre en relation des thèmes généraux concernant plusieurs cultures (immigrations, conflits, modes).
  - analyser des titres de journaux ou de magazines de plusieurs pays pour en dégager la spécificité.
  - analyser des tableaux, grilles de statistiques comparatives concernant divers pays.
  - étudier un document de civilisation A mais écrit en langue B.
  - étudier un document de civilisation A mais traduit en langue B.
- (Herrenberger, 1999, p.109)

#### **4 – LES POTENTIALITÉS DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE CAS PARTICULIER D'UN COURS D'ESPAGNOL POUR DES ÉTUDIANTS DU PORTAIL LETTRES**

Lorsque l'on étudie en profondeur la réalité de l'enseignement supérieur actuellement, on se rend compte du cloisonnement qui existe entre la formation en langues et la formation disciplinaire des différentes spécialités.

---

<sup>13</sup> Consulter Meissner, F.-J., Meissner, C., Horst G.Klein, Tilbert D.Stegmann (éds.) (2004). *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen : Shaker-Verlag.

Même si les étudiants qui suivent des formations LANSAD constituent une majorité de plus en plus croissante, l'intégration des contenus de leurs spécialités respectives s'avère toujours absente, hormis dans les rares exceptions des diplômes internationaux ou des masters en droit, économie ou gestion (DEG) davantage orientés vers l'anglais. Malgré cette tendance, on défend dans ce travail l'idée que l'application de l'approche EMILE pourrait améliorer l'acquisition de diverses compétences disciplinaires et permettrait à l'apprentissage des langues d'apporter toute sa plus-value.

En ce sens, il me semble intéressant d'illustrer cette idée par un exemple pratique tiré de ma propre expérience professionnelle en expliquant les diverses procédures d'intégration du savoir linguistique et disciplinaire et l'alternance entre la L1 et la L2 à partir des dynamiques et matériaux pédagogiques, une démarche qui aura pour objectif d'enrichir le niveau linguistique des étudiants sans pour autant qu'ils s'éloignent de leur domaine de compétences spécialisé<sup>14</sup>.

- Contexte: Ci-dessous nous allons décrire le contexte qui nous a amenée à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, plus précisément à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Nous avons travaillé avec un groupe d'étudiants ayant l'espagnol en option (24 heures de formation) sur ledit "Portail Lettres". Ce groupe est constitué de 27 étudiants, parmi lesquels figurent : 13 historiens, 10 étudiants en langues modernes, 2 géographes, 1 philosophe et 1 musicologue. Le niveau d'espagnol n'est pas inférieur au B1 du CEFR et la plupart des apprenants ont suivi des formations au sein de sections européennes d'espagnol dans le secondaire. Néanmoins, il convient de noter que cette formation ne débute qu'au second semestre, d'où la nécessité de consacrer les premières séances à une remise à niveau.
- Objectifs du cours: nous nous sommes proposés de travailler les procédures discursives, éléments linguistiques particulièrement importants qu'il faut maîtriser pour donner la possibilité aux élèves de faire partie de leur « communauté de pratiques », tout en favorisant l'aménagement des transferts entre la L1 et la L2. Jean-Claude Beacco (2010) les résume dans les compétences suivantes : décrire/raconter, représenter (les données textuelles ou matérielles), interpréter (des données), confronter (les données et les interprétations), déduire (des interprétations/conclusions à partir des données), justifier (les déductions), classer, définir.
- Dynamiques et progression: Pour atteindre ces objectifs, nous avons organisé les cours en fonction d'une grande tâche finale: un exposé portant sur un sujet du monde hispanique ou autre. Ce travail garantit que l'enseignement soit expérientiel, non conditionné par la langue mais par des tâches. C'est ce tournant communicatif qui oblige l'enseignant désireux de favoriser la compréhension d'une langue opaque et d'un contenu dense, à réduire son temps de parole en faveur d'une augmentation de celui de l'étudiant. L'exposé (que l'on qualifie de "modèle Sciences Po") se compose d'un plan de développement en deux parties avec introduction et conclusion, d'une fiche technique à rendre à l'enseignant

---

<sup>14</sup> Pour plus d'informations autour du même sujet, consulter : *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Daniel Coste, Marisa Cavalli, Alexandru Crișan. [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prague07\\_Terminologie\\_fr.DOC](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prague07_Terminologie_fr.DOC)

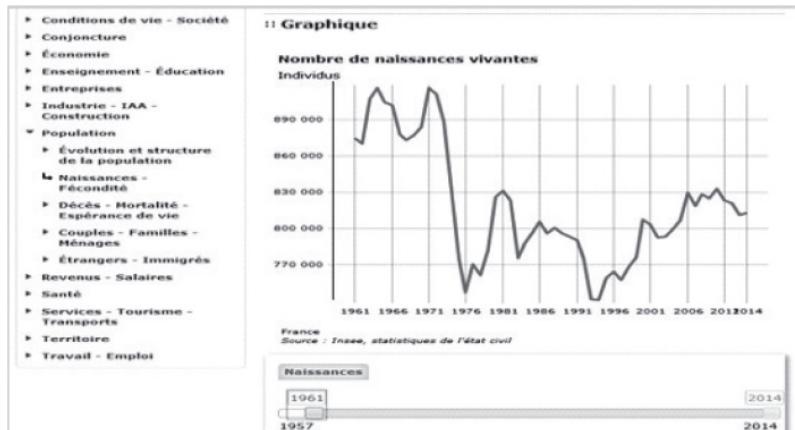
et d'une présentation orale de 20minutes maximum qui sera accompagnée d'un *power point* ou *prezi* et d'autres supports illustratifs (fortement nécessaires).

Ce travail global de l'apprenant nous permet également d'orienter la progression vers une construction des savoirs elle aussi globalisée : lecture et écriture interactives, mini-revues de presse, commentaires de texte ou de documents iconographiques.

À tout moment, l'enseignant se voit contraint de donner des instructions claires afin que les apprenants puissent accomplir les objectifs de la tâche. Afin de faciliter la compréhension de l'information, nous utiliserons des graphiques ainsi que d'autres supports visuels et surtout, on procurera des mots-clés et un échafaudage, pour qu'à partir de la répétition, de la reformulation, de la résolution interactive des problèmes, les apprenants puissent connecter leurs connaissances antérieures aux nouvelles expériences.

Ensuite, il nous semble pertinent d'expliquer rapidement deux dynamiques de classe qui ont découlé des exposés réalisés par les étudiants :

- Première séquence: Exposé sur "La crise économique en Espagne". Activités proposées pour accompagner cet exposé: commentaire de graphiques de population en français<sup>15</sup> et en espagnol<sup>16</sup>, puis, une activité d'écriture interactive à partir d'une image (inventer l'histoire de deux personnages et lire ensuite le conte que l'auteur avait à l'origine écrit en s'inspirant de la photographie)<sup>17</sup>.

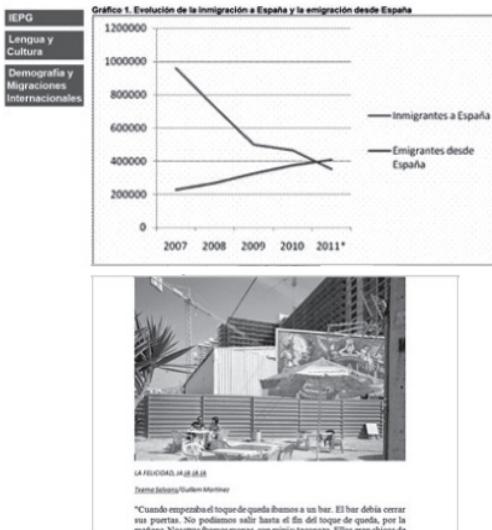


<sup>15</sup> INSEE, [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de

<http://www.insee.fr/fr/themes/series-longues.asp?indicateur=nombre-naissances-vivantes>

<sup>16</sup> Real Instituto El Cano, [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de <http://www.realinstitutoelcano.org>

<sup>17</sup> Magazine en ligne *Contexto y Acción*, [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de <http://ctxtex.es/es/20150722/Culturales/2002/Fotografia-Txema-Salvans-guerra-.htm>



- Deuxième séquence: Exposé sur « Les artistes engagés ». Activités proposées pour accompagner cet exposé : organiser un débat, se mettre à la place de l'autre, revue de presse sur différentes formes d'engagement au sein de la société espagnole actuelle, exercices de compréhension d'un texte, faire un commentaire de texte à partir d'un article.

### **Muere el último combatiente de la brigada Lincoln en la Guerra Civil**

**Delmer Berg falleció en su casa de California a los 100 años de edad**

P. X. DE SANDOVAL Los Ángeles 2 MAR 2016 - 20:47 CET El País

Solidaridad con los militantes comunistas detenidos en España por apoyar la lucha del pueblo kurdo COMUNICADO de la Rueda de Prensa en solidaridad con las detenciones en contra del movimiento de solidaridad con el Pueblo Kurdo y Reconstrucción Comunista

Fuente: ODIO DE CLASE Publicado 4th February por Antonio Marín Segovia

### **Rita Maestre, ante el juez: "Un torso desnudo no es un gesto ofensivo"**

El País, 18 de febrero de 2016

Miles de personas se manifestaron contra el aborto y denunciaron el "engaño" del Gobierno de Rajoy

### **Manifestación antiabortista en Madrid**

Vista general de la manifestación celebrada por el centro de Madrid convocada por la Plataforma Cada Vida Importa, formada por unas 40 asociaciones antiabortistas, con el lema 'Por la vida, la mujer y la maternidad'. (Juanjo Martín / EFE) 14.03.2015 - 13:31h

## 5 – CONCLUSION

Ces dix dernières années, nous avons assisté à l'expansion de l'apprentissage des langues dans le parcours de l'enseignement primaire et secondaire au sein de la plupart des pays européens. Un tel développement s'est souvent produit par le biais de l'introduction des dispositifs CLIL/EMILE qui ont favorisé l'enseignement intégré des langues et des contenus disciplinaires sans qu'il soit pour autant nécessaire d'augmenter le nombre d'heures de formation.

Dans cette étude, nous avons analysé les particularités de cette approche et avons fait une proposition didactique adaptée au contexte de l'enseignement supérieur ; tout cela dans le but de développer des compétences plurilingues efficientes tout en respectant les spécificités de leur communauté de pratiques et en favorisant le contact entre les langues. Dans le panorama actuel, nous pouvons remarquer la continuité du cloisonnement des composantes et la considération des formations en langues comme étant à l'écart des parcours de spécialité. Cependant, il convient de prendre en compte les avantages de cette ressource éducative qui sert à la fois de stimulation et de renouvellement et qui passe, en définitive, par la prise en compte de toutes les langues présentes dans l'éducation (CARAP: langue de scolarisation, langues enseignées, langues d'enseignement, langues régionales, minoritaires ou de migration) et également par la formation et collaboration étroite des enseignants.

### Bibliographie et sitographie

Beacco, J.-C. (2010). *Histoire: Une démarche et des points de référence. Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Caddéo, S. & Jamet, M.-Ch. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Français Langue Étrangère.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n.<sup>o</sup> 1, 65-90.

Cavalli, M., La langue des disciplines, les disciplines comme communautés de pratique, le 17 juin 2013, sur *De langues et d'autre*, [Consulté le 22/05/16], <http://delanguesetdautre.com/>

Coste, D., Cavalli, M., Crișan, A. & van de Ven, P.-H. (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Division des Politiques linguistiques, Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prague07\\_Terminologie\\_fr.DOC](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prague07_Terminologie_fr.DOC)

- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes. Bulletin mensuel de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*, 4/2009: « Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ? », 15-25.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Trema*, 28, « Plurilinguisme et enseignement », 37-48.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. [Consulté le 22/05/2015]. Disponible à partir de [http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L\\_EMILE\\_d\\_hier\\_a\\_aujourd'hui\\_G\\_Grave-Rousseau.pdf](http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf).
- Herrenberger, A. (1999). *Vers une pédagogie inter-langues anglais, allemand, espagnol, portugais*. Strasbourg : Editions du CRDP d'Alsace.
- Kervran, M. (2014). Langues et conceptualisation: approche plurielle et intégrée des langues et des disciplines à l'école primaire. Leclerc, M. & Narcy-Combes, J-P., *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Marsh, D (2002). *CLIL/EMILE: The european dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland: University of Jyväskylä.
- Steffen, G. (2011). *Travail bilingue et intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques: apprentissage dans l'enseignement bilingue au secondaire*. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Université de Lausanne.
- Vigner, G. (2000). Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FLS. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, «Actualité de l'enseignement bilingue », 141-149.

# LA THÉORIE DES ZONES TRADUCTIONNELLES

## ABSTRACT

Through new linguistic notions (*resonance*, *shadow* and *contrast*) this chapter proposes textual tools for studying and analysing translations.

*Keywords:* translation studies, hermeneutics, linguistics, resonance, shadow, contrast

## RÉSUMÉ

À travers des nouvelles notions linguistiques (la *résonance*, l'*ombre* et le *contraste*) cet article propose des outils textuels pour l'étude et l'analyse des traductions.

*Mots clé :* traductologie, herméneutique, linguistique, résonance, ombre, contraste

*Plus on pénètre profondément les éléments,  
plus la langue est encore inexplorée.*

Friedrich Schleiermacher

## 1 – INTRODUCTION (TRADUCTOLOGIE ET HERMÉNEUTIQUE)

La traduction, en ce qu'elle peut être considérée un « modèle herméneutique » (Ricoeur, 1999; Kearney, 2008) et non seulement comme un processus linguistique, nous permet de réfléchir, au sens large, sur les enjeux de la théorie et de la pratique. Si l'on voulait synthétiser les deux approches de la traductologie théorique à cet égard, selon la formule de François Rastier, on pourrait affirmer qu'il existe, d'une part, une approche

affectée par un « imaginaire logico-grammatical »<sup>1</sup>, de l'autre, une démarche herméneutique et philosophique.

À travers ce double mouvement (à la charnière du théorique et du pratique), dans le contexte de cet essai on tachera de répondre à une question cruciale pour l'herméneutique, à savoir le *dissidio* entre particulier et universel, texte et auteur, détail et système, ou encore « événement » et « structure » (Ricœur, 1969, p. 121-143). De ce point de vue, on peut considérer le *mot* comme un « échangeur entre le système et l'acte, entre la structure et l'événement » (Ricœur, 1969, p. 138) et le *texte* comme le « point de rencontre de la réflexion herméneutique et de la traductologie » (Wilhelm, 2004). C'est donc à partir d'une telle conception que nous mènerons nos analyses dans la tentative de sonder tout ce qui se trouve *au-delà* et *en deçà* du texte.

Cela revient à dire que l'herméneutique devrait se poser une double tâche : selon la réflexion de P. Ricœur, « reconstruire la dynamique interne au texte, restituer la capacité de l'œuvre à se projeter au-dehors dans la représentation d'un monde que je pourrais habiter » (Ricœur, 1968, p. 37). Concernant le cas de la traductologie, François Rastier signalait déjà en 2006 (Rastier, 2006, p. 37-39) la nécessité d'une « médiation synthétique » entre une traductologie linguistique et une traductologie philosophique et critique. C'est pour trouver une synthèse à cette dialectique que nous avons jeté ailleurs (Raimondo, 2016b) les premières bases d'un dispositif à la fois textuel et herméneutique, un dispositif que nous appelons ici « la théorie des zones traductionnelles » et que nous présentons sous la forme d'une hypothèse de travail, ouverte aux prochaines évolutions de notre réflexion. Ce dispositif oscille entre le particulier et l'universel, en d'autres termes – dans le sillage de Friedrich Schleiermacher – entre « l'examen des idées, de l'unité combinatoire, de l'individualité » (l'universel) et « l'examen de la multiplicité combinatoire, du psychologisme et du personnel » (le particulier) (Schleiermacher, 1987, p. 15).

La théorie des *zones traductionnelles* nous permet de mettre en perspective les analyses traductologiques à la fois avec la linguistique, l'histoire littéraire, la philosophie et la psychologie, en suivant une inspiration interdisciplinaire (Bassnett & Lefevere, 1998 ; Ladmíral, 2006). C'est par le biais d'une telle inspiration que la traductologie peut approfondir l'étude de ses « sphères d'influence » (Guillaume, 2014-2016) ou « sphères d'existence » (Ballard, 2016) dans le but d'améliorer l'efficacité et la profondeur de ses outils analytique et herméneutiques.

## LES ZONES TRADUCTIONNELLES

Pour définir la notion de *zone traductionnelle* nous nous inspirons d'abord de la définition de *zone signifiante* formulée par Antoine Berman qui propose une

---

<sup>1</sup> François Rastier qui propose de considérer le texte, non comme une « suite de mots » selon une approche phraséologique, mais comme une composition de formes sémantiques et expressives (Rastier, 2011, 2006).

*pré-analyse* du texte visant à une « *sélection d'exemples stylistiques* (au sens large) » (Berman, 1995, p. 70). Cela nous permet de rentrer tout de suite dans l'*atelier* du traducteur.

Concernant la *sélection*, il parle en substance d'un découpage à partir d'une « *interprétation de l'œuvre* (qui va varier selon les analystes) » ; il faut alors sélectionner des *zones* de l'œuvre, soit « *ces passages* de l'original qui, pour ainsi dire, sont les lieux où [l'œuvre] se condense, se représente, se signifie ou se symbolise. Ces passages sont les *zones significantes* où une œuvre atteint sa propre visée » (Berman, 1995, p. 70). Berman spécifie de plus que la visée de ces zones n'est « pas forcément celle de l'auteur ». Selon lui, ces *zones significantes*, ces « *centres de gravité* », sont le lieu où l'écriture possède « un très haut degré de nécessité [...] » (Berman, 1995, p. 70-71). Les zones significantes relèvent de l'esprit du texte, de son propre caractère littéraire.

Il faut pourtant marquer une distinction nette entre la notion de *zone* envisagée par Berman et celle que nous utilisons à l'intérieur de notre méthodologie. Ces *zones*, telles que nous les entendons, n'expriment pas seulement un *mouvement* intérieur : leur but n'est pas de circonscrire un espace herméneutique du texte-source. Elles visent à identifier ces fragments *signifiants* qui nous sont utiles pour étudier les traductions, pour comprendre l'approche que les traducteurs ont eu vis-à-vis du texte. Ce seront donc des zones qu'on repérera à partir du texte-source mais qu'on analysera dans le texte-cible. Il s'agit d'un espace herméneutique, espace de *passage*, dont l'outil principal de lecture n'est plus la philosophie de la littérature ou la critique littéraire, mais la traduction, c'est-à-dire le processus translinguistique.

Comme l'a avancé François Rastier, la définition de l'unité textuelle comme « *passage* » permet « d'appréhender la traduction par des séries de transformations intertextuelles et interlinguistiques, pour la rapporter aux discours, champs génériques et genres » (Rastier, 2006, p. 43). Il s'agit pourtant d'un procédé qui repose encore, pour ainsi dire, sur une conception bidimensionnelle (le *passage*) : entre deux textes, deux horizontalités. En revanche, la définition de l'unité textuelle comme *zone* nous permet d'appliquer une conception pluridimensionnelle impliquant en même temps la dimension textuelle, intertextuelle et transtextuelle<sup>2</sup>, ainsi que la dimension de l'imaginaire (Raimondo, 2016a, 2016b).

À la différence des observations de Berman, dans notre perspective, les fragments sélectionnés à l'intérieur du texte-source deviennent donc des *zones traductionnelles* analysables à partir du moment qu'ils sont

<sup>2</sup> Sur le concept de transtextualité, consulter : Gérard Genette, *Palimpsestes*, Éditions du Seuil, 1982). Selon G. Genette, la transtextualité se définit comme « tout ce qui met un texte en relation, manifeste ou secrète, avec un autre texte » (p. 7). Selon notre point de vue : « tout ce qui traverse le texte, et le met en relation avec un autre texte, sans pourtant être texte ». G. Genette distingue, de plus, cinq types de relations transtextuelles : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité.

traduits : les *zones* existent toujours *en traduction*. Cela revient à dire qu'on peut décomposer les traductions en *zones* pour lesquelles le processus de traduction fonctionne différemment et engendre « différentes réactions traductionnelles », selon la formule d'Astrid Guillaume<sup>3</sup>. Ces *zones* possèdent une surface horizontale, marquent un espace, dessinent une cartographie du texte-cible, mais en même temps – comme la technique du carottage – elles témoignent aussi de la profondeur de la traduction, de son étendue pour ainsi dire verticale (projet de traduction, référents historico-culturels, inconscient et imaginaire du traducteur, etc.). Ces *zones* pourront être des phrases, des passages marquants, ou juste des mots, qui nous permettent de sonder les enjeux de la traduction.

Prenons par exemple le premier sonnet du *Canzoniere* de Pétrarque (*Voi ch'ascoltate in rime sparse il suono...*). Si l'on voulait réaliser un simple découpage de *zones signifiantes*, par le biais d'une analyse littéraire (comme l'affirme Berman), les choix seraient bien évidemment multiples et tous plus ou moins légitimes. Au contraire, dans la perspective de notre travail il s'agit d'utiliser le processus linguistique comme pierre de touche, enfin de répertorier les différentes traductions d'un même passage et de les analyser au prisme de la traduction.

<p>Voi ch'ascoltate in rime sparse il suono di quei sospiri ond'io nudriva 'l core in sul mio primo giovenile errore quand'era in parte altr'uom da quel ch'i' sono,</p> <p>del vario stile in ch'io piango et ragiono fra le <b>vane</b> speranze e 'l van dolore, ove sia chi per prova intenda amore, spero trovar pietà, nonché perdono.</p> <p>Ma ben veggio or si come al popol tutto favola fui gran tempo, onde sovente, di me medesmo meco mi vergogno ;</p> <p>et del mio <b>vaneggiar</b> vergogna è 'l frutto, e'l pentersi, e'l conoscer chiaramente che quanto piace al mondo è breve sogno.</p> <p>[Francesco Petrarca, <i>Il Canzoniere</i>, a cura di Giancarlo Contini, Einaudi, Torino, 1964, RVF 1.]</p>	<p>Vous qui oyez en mes rymes le son D'iceulx soupirs, dont mon cœur nourrissoie Lors qu'en erreur ma jeunesse passoie, N'estant pas moy, mais bien d'autre façon:</p> <p>De <b>vains</b> travaulx dont feis ryme et chanson, Trouver m'attens (mais qu'on les lise et voye) Non pitié seule, ains excuse en la voye Où l'on congoist amour, ce faulx garson.</p> <p>Si voy je bien maintenant et entendz Que longtemps fus au peuple passetemps, Dont à par moy honte le cœur me ronge :</p> <p>Ainsi le fruit de mon <b>vain exercice</b> C'est repentance, avec honte et notice Que ce qui plaist au monde n'est que songe.</p> <p>[Clément Marot, <i>Six sonnets de Pétrarque sur la mort de sa dame Laure, traduictz d'italien en françois</i>, Paris, G. Corrozet, 1539-1541/44 ?, RVF 1.]</p>
--	--

<sup>3</sup> C'est une formule d'Astrid Guillaume qui a utilisé cette méthode expérimentale dans plusieurs ouvrages en démontrant la façon dont ce découpage permet de lire les textes à plusieurs niveaux, littéraires, historiques, sociaux, etc. (Guillaume, 2011).

Si l'on considère la traduction de Clément Marot (1539-1541/44 ?)<sup>4</sup>, on peut par exemple sélectionner différents passages qui se révèlent particulièrement parlants quant à la pratique traductionnelle et les comparer par la suite avec les solutions des autres traducteurs. Ils pourront être des phrases, des locutions de toute sorte ou bien de simples mots. Prenons d'abord le cas où la *zone* est représentée par un seul mot.

Dans ce contexte et juste à titre d'exemple, gardons le mot *vanecciār* – ce qui nous permet d'introduire aisément nos paradigmes. Il s'agit en fait d'un mot particulièrement intéressant qui n'a pas véritablement d'équivalent dans la langue française et qui peut donc sembler presque intraduisible. Le *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana* (F. Bonomi, 2004-2008) signale trois significés qui remontent tous les trois, plus ou moins, à l'époque de Pétrarque : (a) dire ou faire de choses vaines ; (b) *fig.* plaisanter ou se comporter comme un fou<sup>5</sup> ; (c) *fig.* imaginer des choses vaines, délirer, être vain ou vide<sup>6</sup>. Le *Dizionario Etimologico Zanichelli* (1999) – moins précis quant aux sources – marque deux grands champs sémantiques qu'il fait remonter respectivement à Pétrarque (« dire, penser, croire des choses absurdes ») et à Dante (« fantasmer »). Dans le cas du *Chansonnier*, on pourrait paraphraser son significé en disant qu'il veut dire quelque chose entre l'*otium* littéraire et la folie, la rêverie et le délire : ce verbe peut signifier à la fois « errer avec l'esprit », « fantasmer » et « s'égarer dans des activités vaines », « dire ou faire des choses vaines », mais aussi dans le sens d' « écrire des vers » (*Rvf*, 1 ; 32 ; 62 ; 270), comme le fait remarquer Philippe Guérin (2016, p. 253).

À cause de ses caractéristiques, ce mot a donc engendré une incroyable richesse de traductions qui nous aidera à définir nos catégories. Voyons-en quelques-unes à titre d'exemple : « vain exercice » (Marot, 1539 c.) ; « folies » (Catanusi, 1669) ; « égarements » ou « extravagances » (J. de Sade, 1764, *Rvf* 1, 32) ; « folies » (Ginguéné, 1808) ; « fous délires » (Godefroy 1900) ; « jours égarés » (Aragon, 1945) ; « avoir divagué » (Genot, 2009) ; « frénésie » (Bonnefoy, 2011), etc.

Mais considérons aussi le cas où la *zone* comporte une phrase, ou voire une strophe entière.

<sup>4</sup> La date de publication manque : Clément Marot, *Six sonnetz de Pétrarque sur la mort de sa dame Laure, traduicitz d'italien en françois*, Paris, G. Corrozet, [1541-1544 ?]. Comme le fait remarquer Guillaume Berthon, la date de 1539 traditionnellement avancée ne repose sur rien d'autre que la publication par Corrozet des Œuvres de Marot en 1539 (Berthon, 2014, p. 130, 130n). Nous utilisons ici l'édition suivante : Clément Marot, Œuvres poétiques complètes. 2 vol., éd. de Gérard Défauw, Paris, Garnier, 1993, rééd. 2014, t. II, p. 494.

<sup>5</sup> Cf. « Nelle spelonche sue zefiro tace, E in tutto è fermo il vaneggiar del cuore » (T. Tasso, *Gerusalemme lib.*, XIII, 56)

<sup>6</sup> Cf. « Nel dritto mezzo del campo maligno / vaneggia un pozzo » (Dante, *Inf.*, XVIII, 4-5)

Voi ch'ascoltate in rime sparse il suono  
di quei sospiri ond'io nudriva 'l core  
in sul mio primo giovenile errore  
Quand'era in parte altr'uom da quel  
ch'i'sono,

**del vario stile in ch'io piango et ragiono  
fra le vane speranze, e'l van dolore,  
ove sia chi per prova intenda amore,  
spero trovar pietà, nonché perdon.**

[...]

*hendécasyllabe*

**ABBA ABBA CDE CDE**

[Petrarca, *Il Canzoniere*, a cura di  
Gianfranco Contini, Torino, Einaudi 1964.]

Vous qui surprenez dans mes vers le bruit  
De ces soupirs dont j'ai nourri mon cœur  
Dans ma première et juvénile erreur  
Quand j'étais homme autre que je ne suis.

**Aux tons divers dont je plains mes  
ennuis  
Suivant l'espoir vain la vaine douleur  
Si l'un comprend l'amour par son  
malheur  
J'attends pitié non point pardon de lui.**

[...]

décasyllabes « différemment calqués » (L.  
Aragon, préface 1947)

**ABBA ABBA CDE CDE**

[*Cinq sonnets de Pétrarque* (1947),  
in Louis ARAGON (2007) : *Oeuvres poétiques complètes*, 2 vol, préface de  
Jean Ristat, éd. d'Olivier Barbarant, Paris,  
Gallimard, coll. « Bibliothèque de la  
Pléiade », t.II]

De vous qui entendez, en mes **rimes  
éparses**,  
Tous ces gémissements dont j'abreuvais  
mon cœur  
Dans les égarements de ma prime jeunesse,  
Quand j'étais autre qu'à présent, au moins  
un peu.

**Pour ces écrits, plaintes, ressassements  
Ballottés entre vains espoirs, vaine  
douleur,  
J'espère compassion si ce n'est excuse :  
N'avez-vous pas souffert l'épreuve de  
l'amour ?**

[...]

*hétérometrie (mélange de décasyllabes et alexandrins)*

[Pétrarque, *Je vois sans yeux et sans  
bouche, je crie*, vingt-quatre sonnets  
traduits par Yves Bonnefoy, Accompagné  
de dessins originaux de Gérard Titus-  
Carmel. Édition bilingue. Paris, Galilée,  
2011, p. 12-13]

Vous écoutez en rimes éparses le son  
De ces soupirs dont j'ai nourri mon cœur  
En ma première et juvénile erreur,  
Quand j'étais en partie autre homme que  
ne suis,

**Pour le style variable où je pleure et  
devise  
Entre les vains espoirs et la vaine douleur,  
Près de qui entendît par épreuve l'amour  
J'espère de trouver pitié voire pardon.**

[...]

*hétérometrie*

[Pétrarque, *Chansonnier, Rerum vulgarium  
fragmenta*, éd. critique de Giuseppe  
Savoca, trad. française par Gérard Genot,  
Paris, Les Belles Lettres, 2009]

Notons les différences entre ces traductions de la *zone* qu'on a sélectionnée à l'intérieur du texte-source et qui oscillent entre divers degrés de traduction et réécriture. Dans la deuxième strophe de *Rvf* 1 Yves Bonnefoy montre sa volonté de réécriture totale, de recréation poétique de l'œuvre. Comme le souligne lui-même dans ses notes à la traduction, le traducteur se laisse transporter par une volonté d'expansion et d'altération, par « une nécessité de transposition » (Bonnefoy, 2005, p. 361). Gérard Genot privilégie en revanche un procédé qu'on pourrait qualifier de pédagogique : une *transposition sémantique* du texte-source « vers par vers, en allant à la ligne pour l'œil, et si possible en respectant l'ordre des mots » (Genot in Pétrarque, 2009, p. XCVI), comme il l'écrit dans ses notes. De son côté, l'approche de Louis Aragon semble viser une réécriture souple qui pose plusieurs questions et nous donne maintes pistes de réflexions. Concernant cette dernière traduction, on pourrait par exemple s'interroger – tout en appréciant sa volonté de rénover le langage poétique de Pétrarque – sur certaines bavures, comme celle au v. 8 où il traduit « non point pardon » pour *nonché perdono* : s'agit-il d'une faute de traduction ou d'une volonté de projeter dans la traduction sa propre expérience biographique ? Quoi qu'il soit, à ce stade il est intéressant de remarquer que, malgré la diversité des traductions, il est tout à fait possible de tracer des contours théoriques stables, dans ce cas – pourrait-on dire – entre traduction littérale et réécriture, entre une approche *sourcier* et une autre *cibliste*.

Face à une telle variété il est crucial de se demander de quel genre sont ces transformations sémantiques et stylistiques. Comment ces *zones traductionnelles* change-t-elles selon les traducteurs et selon le contexte de chaque traduction ? Afin de répondre à cette question, nous avons envisagé une distinction taxonomique des *zones traductionnelles* et les avons classées en trois catégories : *zones de résonance*, *zones d'ombre* et *zones de contraste*<sup>7</sup>. Il est évident que ces *zones* à la fois procèdent d'un découpage du texte, mais elles témoignent en même temps de différentes pratiques traductionnelles, voire de diverses conceptions de la traduction. La comparaison des traductions permet ainsi de repérer des *zones* fortement

---

<sup>7</sup> Quelqu'un pourrait objecter que ces métaphores ne sont pas cohérentes car la *résonance* ne fait appel (apparemment !) qu'à l'ouïe alors que *l'ombre* et le *contraste* concernent la vue. Pour que notre paradigme soit plus cohérent, on pourrait alors nommer les *zones de résonance* d'une autre manière, par exemple, *zones de reflet*. La métaphore du *reflet* nous semble pourtant assez trompeuse car elle évoque la possibilité d'une transparence entre texte-source et texte-cible, possibilité qui nous semble blâmable. En revanche, la notion de *résonance* décrit bien le dialogue entre deux objets qui « résonnent » entre eux sans jamais coïncider. De plus, il faut préciser que la *résonance* n'est pas seulement un facteur sonore et ses applications sont nombreuses. Pensons, par exemple, à son application dans la théorie des couleurs de Vassily Kandinsky (*Du spirituel dans l'art*, 1910) et de bien d'autres, ou considérons la terminologie de la physique nucléaire qui utilise ce mot pour parler de l'absorption d'un rayonnement.

différentielles et de caractériser les processus plus ou moins spécifiques qu'on y observe.

Nous allons décrire chaque catégorie à l'aide de certaines théories de la traduction qui, bien que diverses et parfois discordantes, seront articulées et mises en relation entre elles. D'un point de vue théorique nous pourrions ainsi mettre en perspective les *zones* avec des « *gradients de littéralité* »<sup>8</sup> (traduction/imitation/réécriture) ainsi qu'avec la polarité soucier/cibliste, telle qu'elle est envisagée par Jean-René Ladmiral. Les *zones de résonance* seront alors plutôt du côté sourcier, soit d'une traduction hyper-littéraliste : elles témoignent d'une transposition sémantique. Les *zones d'ombre* dérivent d'un processus de familiarisation, de transmutation, de métamorphose : elles sont les plus complexes à définir et pour ce faire nous allons décliner la métaphore de *l'ombre* – à travers la traductologie d'Antonio Prete et de Jean-Yves Masson – en tenant compte de ses nombreuses implications. Les *zones de contraste* seront enfin définies en somme par la réflexion d'Henri Meschonnic sur la *pratique de la contradiction*.

Pour établir ce paradigme nous avons choisi, à titre d'exemple, le mot *vaneggiar*, car il nous donne l'occasion de sonder plusieurs couches du texte, en interrogeant sa dimension linguistique et translinguistique, historique mais aussi psychologique.

Nous tenons à préciser que nous avons interprété cette différenciation au sens large : les *zones* sélectionnées oscillent naturellement entre les pôles du nécessaire et de l'aléatoire, entre une visée purement sémantique et une autre stylistique, entre une réflexion sur les contenus philosophiques du texte et une description de l'imaginaire de l'auteur ainsi que du traducteur. Tout cela est, à notre avis, *signifiant* dans le contexte des études de traduction, afin de mieux interroger le langage, la pensée et l'imaginaire des traducteurs.

## LES ZONES DE RÉSONANCE

La traduction du mot *vaneggiar* par Clément Marot illustre tout d'abord ce qu'on appellera ici *zone de résonance*. Marot s'attache à réaliser une traduction, pourrait-on dire, étymologique se fondant sur un découpage du verbe italien. Ce dernier se trouve à être démembré et traduit à partir de deux fragments : la racine lexicale (*vaneggio*) et le suffixe (-*ar*) qui est un morphème verbal indiquant une action. Marot synthétise alors l'action verbale par le mot *exercice*, auquel il ajoute l'adjectif *vain* qui rend finalement la vraie couleur sémantique de ce fragment. Un verbe (*vaneggiar*) a été ainsi traduit par deux mots (un nom et un adjectif) et a perdu sa qualité grammaticale

<sup>8</sup> Ils constituent une sorte de suite qu'on pourrait décrire ainsi : « emprunt, calque, concordance, correspondance, équivalence, transposition, recréation, adaptation... » (Ladmiral 2013 : 53).

et stylistique tout en gardant un ample éventail de ses significations : (a) « s'égarer dans des activités vaines » ; (b) « faire des choses vaines » ; (c) mais aussi peut-être dans le sens d'« écrire des vers » (Guérin 2016 : 253).

La métaphore de la *résonance* rend bien l'idée d'une traduction qui est la *réverbération* du texte-source, un *geste traductionnel* qui tend à la transposition immédiate. D'un point de vue de la forme, la résonance s'attache au signifiant par une démarche qu'on pourrait qualifier de sourcière. Par rapport au contenu, on pourrait dire que le traducteur, par la pratique de la résonance, cherche à projeter sur le texte-cible un spectre le plus ample possible des significations du texte-source. Si l'on voulait utiliser l'acception que ce mot (*résonance*) peut avoir en physique nucléaire, on pourrait dire qu'il s'agit d'une « absorption sélective d'un rayonnement » (CNRTL) : comme s'il y avait un rayonnement émis par le texte-source et impressionné sur le texte-cible par le processus de la traduction. Ce « rayonnement » sera donc presque totalement fixé dans la dimension formelle de la langue-cible. Une *zone de résonance* sera par conséquent une zone qui cherche à préserver le plus grand nombre possible de significations par une forme la plus proche possible du texte-source. En effet, il s'agit ici de considérer la traduction dans son acception la plus littérale. La *zone de résonance* est un geste qui voudrait atteindre la fidélité de l'exégèse à travers la transparence des formes. On pourrait nommer ce geste : « transposition sémantique ».

Ici une brève digression s'impose pour éclairer cette définition et marquer la différence entre *zones de résonance* et ce qu'on pourrait appeler des *calques*, mais aussi par rapport à des traductions couramment dites *transparentes*. Une traduction dite *transparente* peut être le résultat d'un processus assez simple (fr. *amour* > it. *amore*) – ce qui se produit bien souvent entre des langues ayant la même racine linguistique – ou elle peut être le résultat d'un calque linguistique (phénomène bien plus complexe). Prenons le cas spécifique du calque linguistique, à titre d'exemple, afin d'éclairer sa différence par rapport à la notion de *résonance*. Dans le sonnet 77 des *Amours*<sup>9</sup>, Ronsard réalise, à partir du verbe *vaneggiar*, un calque dont deux variantes textuelles nous sont parvenues : *vanoïer* et *vanoier*. Il est question ici de comprendre la richissime poétique ronsardienne qui produit à partir de la poésie pétrarquienne – comme l'a admirablement remarqué André Gendre (2004) – de véritables « collages savants » de thèmes, motifs, locutions, calques... Cet exemple nous donne l'occasion de marquer une

<sup>9</sup> Nous consultons ici l'édition de 1553 (Paris, chez la veuve Maurice de La Porte) consultable en ligne grâce au projet numérique *Les Bibliothèques virtuelles Umanistes* de l'Université de Tours [bvh.univ-tours.fr], qui énumère toutes les variantes textuelles. Voir aussi Pierre de Ronsard, *Oeuvres complètes*, éd. de Paul Laumonier ; révisée et complétée par I. Silver et R. Lebègue, Paris, Hachette ; rééd. E. Droz ; rééd. M. Didier, 1914-1975, t. IV.

distinction fondamentale entre la notion de *résonance* et celle de calque linguistique : celui-ci procède d'une équivalence à la fois sémantique<sup>10</sup> et formelle (*vaneggiar* > *vanoïer*) ; au contraire la *zone de résonance* propose une équivalence purement sémantique dans le respect de l'esprit du texte, donc de son interprétation (*vaneggiar* > *vain exercice*). Le calque est ainsi de ce point de vue un *écho* plutôt qu'une résonance...

Un autre exemple d'une traduction étant *en résonance* avec le mot *vaneggiar* est la solution choisie par Gérard Genot pour sa traduction intégrale du *Chansonnier* (Pétrarque 2009). Genot traduit *vaneggiar* par « avoir divagué », donc un verbe par un verbe (un infinitif présent par un infinitif passé), dans la plus stricte volonté d'une traduction littéraliste.

Pour Marot comme pour Génot, au moins en ce qui concerne le terme *vaneggiar*, il est question ici d'une traduction qui semble viser la qualité de l'exégèse à travers la littéralité. Leurs traductions sont bien plus transparentes et fidèles par exemple que les traductions d'Yves Bonnefoy (*frénésie*) ou d'Hippolyte Godefroy (*sous délires*). Les solutions *avoir divagué* (Génot) et *vain exercise* (Marot) gardent en effet la racine latine et arrivent à conserver la plupart des signifiants que *vaneggiar* possède en italien. La solution de Génot pourrait être retraduite en français par « errer avec l'esprit », « fantasmer » et « s'égarer dans des activités vaines », « dire ou faire des choses vaines ». La solution de Marot semble être plus modeste mais garde au moins deux acceptations (« s'égarer dans des activités vaines », « dire ou faire des choses vaines »), qui restent néanmoins les signifiants principaux du verbe *vaneggiar*.

En effet, d'une part Genot réalise une traduction qu'on pourrait qualifier de *pédagogique*, qui s'accorde parfaitement avec son activité d'enseignant et qui aspire à une transposition « vers par vers, en allant à la ligne pour l'œil, et si possible en respectant l'ordre des mots » (Genot in Pétrarque 2009 : XCVI), comme il l'écrit. D'autre part, la traduction de Clément Marot témoigne d'une pratique qui dépasse la translation ou le commentaire, tels qu'ils étaient conçus au Moyen Âge, et représente une véritable innovation à une époque où la distinction entre traduction et adaptation n'était pas toujours très nette (Baddeley 2015 : 277-278). Il réalise d'ailleurs la première traduction des sonnets de Pétrarque, en ligne avec les idéaux de François Ier et de sa cour, qui voyaient dans l'édification d'un « *italianisme royal* » un élément fondateur de la *translatio studii et imperii*<sup>11</sup>: dans l'ensemble il s'agit d'une traduction d'inspiration évangélique<sup>12</sup> qui relève, d'un point de

<sup>10</sup> Il existe pourtant nombre des *faux amis*, à savoir des termes *transparents* d'un point de vue formel qui ne se correspondent néanmoins sur le plan sémantique. Pensons par exemple à certains adjectifs de couleurs (*azur* > *azzurro*) qui n'expriment pas la même nuance chromatique.

<sup>11</sup> Sur l'*italianisme* et notamment le pétrarquisme de François Ier voir Emile Picot (1901-1995), Robert Jean Knecht (1992) et Jean Balsamo (2004).

vue très général et en rapport avec les pratiques de l'époque, d'une inédite attention à la littéralité. Peut-être enfin garde-t-il l'adjectif vain pour des raisons métriques et/ou pour rappeler l'anaphore au v. 6 (*Rvf* 1) : « fra le vane speranze e 'l van dolore ».

Cet exemple nous montre à quel point deux solutions traductionnelles semblables peuvent être issues de différents contextes culturels et de divers projets de traduction. C'est pourquoi nous avons réfléchi à un outil critique capable à la fois d'examiner le contexte textuel de la traduction et de sonder d'autres dimensions du texte (les couches intertextuelles et transtextuelles, ainsi que l'imaginaire des traducteurs). Les deux autres catégories que nous allons décrire visent justement à nuancer encore plus nos analyses, dans l'espoir de mieux maîtriser cette mystérieuse dynamique de la traduction, la tension entre la *lettre* et l'*esprit*.

## LES ZONES D'OMBRE

Pour la définition de *zone d'ombre*, nous nous sommes librement inspirés de la traductologie d'Antonio Prete. Il a interrogé certains passages du *Zibaldone* de Giacomo Leopardi pour en tirer un enseignement sur la traduction. Tout d'abord, en empruntant l'image léopardienne de la *chambre noire*, Prete réfléchit également sur la *perception* et l'*écoute* de l'autre langue. C'est à l'aide de ces considérations que nous souhaitons définir la notion de *zone d'ombre*, décliner les diverses métaphores qui en découlent ainsi qu'illustrer ses nombreuses implications théoriques. Leopardi écrit ainsi dans le *Zibaldone* :

*Siccome ciascuno pensa nella sua lingua, o in quella che gli è più familiare, così ciascuno gusta e sente nella stessa lingua le qualità delle scritture fatte in qualunque lingua. Come il pensiero, così il sentimento delle qualità spettanti alla favella, sempre si concepisce, e inevitabilmente, nella lingua a noi usuale. I modi, le forme, le parole, le grazie, le eleganze, gli ardimenti felici, i traslati, le inversioni, tutto quello mai che può spettare alla lingua in qualsivoglia scrittura o discorso straniero, (sia in bene, sia in male) non si sente mai né si gusta se non in relazione colla lingua familiare, e paragonando più o meno distintamente quella frase straniera a una frase nostrale, trasportando quell'ardimento, quella eleganza ec. in nostra lingua. Di maniera che l'effetto di una scrittura in lingua straniera sull'animo nostro, è come l'effetto delle prospettive ripetute e vedute nella camera oscura, le quali tanto possono essere distinte e corrispondere veramente agli oggetti e prospettive reali, quanto la camera oscura è adattata a renderle con esattezza ; sicchè tutto l'effetto dipende dalla camera oscura piuttosto che dall'oggetto reale.*

Puisque chacun pense dans sa langue, ou dans celle qui lui est la plus familière, c'est aussi dans cette langue que chacun goûte et ressent les qualités de l'écriture d'une langue quelle

<sup>12</sup> Romana Brovia a mis l'accent sur le fait que Clément Marot « réifie le langage pétrarquien en sorte que la marque stylistique de la poésie lyrique se rapproche le plus possible de la poésie biblique » (Brovia 2004).

qu'elle soit, car nous pensons et ressentons des qualités propres à la langue toujours et inévitablement dans celle dont nous avons l'usage. Les tournures, les formes, les mots, la grâce, l'élégance, les audaces heureuses, les métaphores, les inversions, tout ce qui relève de la langue dans un texte ou un discours étranger (que ce soit en bien ou en mal) ne se ressent et ne se goûte qu'en fonction de la langue familiale, en comparant plus ou moins consciemment telle expression étrangère avec telle autre qui nous est propre, en transposant dans notre langue telle audace, telle expression élégante, etc. En sorte que l'effet produit sur notre esprit par un texte écrit en langue étrangère est pareil à l'effet des perspectives restituées et perçues dans une chambre noire, qui ne peuvent être distinctes et correspondre véritablement aux objets et donc aux perspectives que dans la mesure où la chambre noire est équipée pour les rendre avec exactitude ; et l'effet tout entier dépendra de la chambre noire plus que de l'objet réel<sup>13</sup>.

Dans ce passage, il est intéressant de relever que, pour ce qui concerne Leopardi, selon l'interprétation de Prete,

[...] *la relazione e il confronto che si istituisce tra due lingue – una straniera, l'altra familiare – è una relazione che accade e si svolge non in un terzo campo ma nel campo della lingua in cui si traduce, nella familiarità e direi intimità che il traduttore ha con la propria lingua. Il rapporto tra le due lingue non avviene secondo i modi di una visibilità diretta, non segue una trasposizione immediata. La visione della prima lingua, della lingua da cui si traduce, muove dall'universo linguistico di colui che traduce : è questo il recinto, la « camera oscura », in cui la prima lingua appare. Trattandosi di una « camera oscura », la prima lingua appare in essa secondo i modi di un'immagine riflessa. Dunque nel tempo e nello spazio di questa apparizione sono possibili obliquità, anamorfosi, ribaltamento di prospettiva, rovesciamenti [...] Tradurre è stare all'ombra dell'originale, ma è anche accogliere l'originale in una zona d'ombra, produrre un gioco d'ombre.*

[...] la relation et la confrontation s'établissant entre deux langues – l'une étrangère, l'autre familiale – sont une relation qui s'instaure et se déroule non dans un troisième champ mais dans le champ de la langue dans laquelle on traduit, dans la familiarité et, dirais-je, dans l'intimité que le traducteur a avec sa propre langue. Le rapport entre les deux langues n'adviert pas selon les modes d'une visibilité directe, il ne suit pas une transposition immédiate. La vision de la première langue, de la langue de laquelle on traduit, commence à partir de l'univers linguistique de celui qui traduit : c'est cela l'enceinte, la « chambre noire », dans laquelle la première langue apparaît. Comme il s'agit d'une « chambre noire », la première langue y apparaît selon les modes d'une image réfléchie. Par conséquent, dans le temps et dans l'espace de cette apparition, sont possibles l'obliquité, l'anamorphose, le renversement de perspective, le retournement [...] Traduire c'est rester à l'ombre de l'original, mais c'est aussi accueillir l'original en une zone d'ombre, produire un jeu d'ombres (Prete 2011 : 18-19)<sup>14</sup>.

En parcourant la pensée de Prete, nous pourrons dire qu'une *zone d'ombre* sera alors le produit de cette « réflexion » par laquelle « la première

<sup>13</sup> Voir Giacomo Leopardi, *Zibaldone* (963, 20-22 avril 1821) ; nous citons ici le passage d'après ces éditions de référence : Giacomo Leopardi, *Zibaldone*, éd. de Rolando Damiani, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1997, p. 695 ; trad. française: *Zibaldone*, trad. par Bertrand Schefer, Paris, Éditions Allias, 2003, p. 474.

<sup>14</sup> Notre traduction.

langue y apparaît selon les modes d'une image réfléchie ». Les *zones d'ombre* témoignent ainsi d'un « processus d'impression et fixation » par lequel plusieurs phénomènes sont possibles : « l'obliquité, l'anamorphose, le renversement de perspective, le retournement », etc.

Avant de continuer dans le développement de notre définition, une distinction s'impose entre la pratique de la *résonance* et celle de l'*ombre*. La métaphore chimique-physique utilisée par Berman (*centres de gravité*) nous aidera dans la démarche : le sens étant le noyau de l'atome et la forme étant tout ce qui gravite autour de lui, les *zones d'ombre* seront, dès lors, à la différence des *zones de résonance*, non plus des *centres de gravité* du signifié ou des barycentres de force centripète du signifiant, mais plutôt des *marges* où agit une force centrifuge. Par exemple on ne pourra pas repérer dans les *zones d'ombre* des traductions réalisées par les « moyens d'une visibilité directe » ou selon une « transposition immédiate » (pour reprendre Prete), ni selon un processus de transposition sémantique (ce qui advient dans les *zones de résonance*). De fait, la *transposition* et la *visibilité* renvoient à une lecture quantitative de la traduction, alors que le paradoxe du traducteur s'avère « dans le fait d'accueillir les *qualités* de l'autre langue » (Prete, 2011, p. 19)<sup>15</sup>, soit de rendre enfin l'identité de l'autre langue dans la sienne. Une *zone d'ombre* sera alors une *zone* dans laquelle le traducteur choisit l'une ou quelques-unes des acceptations possibles du mot à traduire, à savoir celle ou celles qui lui sont les plus familières.

D'un point de vue théorique – en tirant quelques conséquences de la traductologie de Prete – on pourrait ainsi affirmer que dans les *zones de résonance* les principes exaltés sont ceux de la quantité et de la fidélité (donc de la conservation), alors que pour les *zones d'ombre* il s'agira plutôt de la qualité et de la familiarisation. Peut-être, écrit Prete, traduire n'est-il que reproduire, à travers sa propre langue, l'identité d'une autre langue que « l'écoute a rendue familiale » (Prete, 2005, p. 2). Dans cette perspective, à l'intérieur des *zones d'ombre*, l'identité ne se conserve pas telle quelle, mais se *familiarise*, c'est-à-dire traverse un processus de *transmutation* vers la langue-cible : le traducteur choisit les sens qui lui sont familiers. On pourrait donc affirmer, selon la définition de Prete, en ce qui concerne les *zones d'ombre*, que la *transmutation* réalisée dans la chambre noire...

[...] è la condizione necessaria per il lavoro di traduzione : tanto più le « prospettive » possono risultare nitide, definite, corrispondenti a quelle esterne, quanto più la camera oscura è « adatta a renderle con esattezza » [...]

<sup>15</sup> La traduction et l'italique sont de nous : « nell'accogliere le qualità dell'altra lingua ».

[...] est la condition nécessaire pour le travail de la traduction : plus les « perspectives » peuvent se révéler claires, définies, correspondantes à celles extérieures, plus la chambre noire est « adaptée à les rendre avec exactitude » [...] (Prete, 2011, p. 21)<sup>16</sup>.

La condition nécessaire pour « rendre » l'identité de l'autre langue résiderait dans le secret de l'écoute et dans l'exercice de l'accueil. C'est justement au prisme de cette dernière considération que nous pouvons admettre que traduire, dans les *zones d'ombre*, n'est qu'une *familiarisation* avec une autre langue et *de l'autre langue*<sup>17</sup>. La *familiarisation* correspond enfin à un choix : le traducteur choisit l'acception ou les acceptations qui lui sont plus familières. C'est une démarche qu'on pourrait bien qualifier de cibliste.

Mais, comme nous l'avons annoncé, la notion d'*ombre* dévoile aussi d'autres aspects de la traduction qui sont particulièrement pertinents vis-à-vis de notre définition de *zone*. En fait, l'ombre est aussi une métaphore de l'horizontalité du langage et donc de ses frontières, de son *seuil* – pour reprendre Antonio Prete. Mais comment décrire ce seuil de la traduction ? comment tracer sa forme, définir son terme ? Astrid Guillaume a défini ainsi cette métaphore :

Prenons l'exemple de l'homme qui demande à son fils d'aller s'asseoir là, où l'ombre de cet arbre s'achève. L'enfant s'exécute et va rejoindre le terme de l'ombre. La question qui se pose à lui est simple : Comment saisir le moment où le terme de l'ombre lui permet de définir le point précis sur le sol, là où il pourra s'asseoir. Nous sommes bien ici dans une considération dimensionnelle *temps* et *espace*, qui se complexifie encore si on y ajoute d'autres critères contextuels (religieux, politiques, censure, etc.) (Guillaume, 2009, T1, p. 406).

La liberté du traducteur peut s'étendre ainsi, avec ses infinies possibilités, *sur* le seuil et/ou *au-delà* du seuil : « traduire c'est faire l'expérience d'une dislocation, d'un déplacement de l'autre côté » (Prete, 2011, p. 13)<sup>18</sup>. On joue *sur* le seuil dès lors que la traduction est un « affrontement audacieux de l'autre [...] car elle prétend enlever à l'autre ce qu'il possède de plus intime, c'est-à-dire la langue » (Prete, 2011, p. 11)<sup>19</sup>. En revanche, on brûle le seuil lorsque traduire devient, véritablement,

[...] trasmutare una lingua in un'altra. Un testo in un altro testo. Una voce in un'altra voce. C'è, in questa alchimia, qualcosa che somiglia all'esperienza dell'amore, o almeno alla sua tensione: come poter dire l'altro in modo che il mio accento non lo deformi, o mascheri, o controlli, e, d'altra parte, come lasciarmi dire dall'altro in modo che la sua

<sup>16</sup> La traduction est de nous.

<sup>17</sup> On trouve quelque chose d'alchimique dans ce passage, comme l'écrit Prete : une transmutation à travers laquelle le premier texte, écoute après écoute, exercice après exercice, prend la forme d'une autre langue, assume une autre voix. Voilà comment l'on peut décliner cet imaginaire de l'ombre dans la théorie de la traduction.

<sup>18</sup> La traduction est de nous : « tradurre è fare esperienza di una dislocazione, di un trasferimento dall'altra parte ».

<sup>19</sup> La traduction est de nous : « affrontamento audace dell'altro. Perché pretende di sottrarre all'altro quello che egli ha di più proprio, cioè la lingua ».

*voce non svuoti la mia, il suo timbro non alteri il mio, la sua singolarità non renda opaca la mia singolarità.*

[...] transmuer une langue dans l'autre. Un texte dans l'autre. Une voix dans l'autre. Il existe, dans cette alchimie, quelque chose qui ressemble à l'expérience de l'amour, ou du moins à sa tension : la démarche par laquelle je traduis l'autre en sorte que mon accent ne le déforme pas, ne le masque pas, ou ne le contrôle pas, et par ailleurs, la démarche par laquelle je suis traduit par l'autre en sorte que sa voix ne vide pas la mienne, son timbre n'altère pas le mien, sa singularité ne rende pas opaque ma singularité Prete 2011<sup>20</sup>.

Dans cette perspective, l'ombre est une métaphore d'un franchissement *heureux* du seuil, puisqu'elle révèle les différences, laisse parler l'obstacle, sauvegarde les nuances des singularités en jeu. Il ne s'agit pas, comme pour les *zone de résonance*, de valoriser le Même, mais de laisser fleurir le Multiple. L'ombre, selon l'inspiration de Jean-Yves Masson, nous rappelle que « Babel, la verticalité sans ombre, comme toutes les tours, est prison ou refuge, et non chemin tracé. La punition de Dieu, en séparant les langues, réapprend aux hommes la nécessité du chemin ». Ce qui est défendu dans Babel, c'est « la dimension de la *verticalité* [...] sans ombre portée ». Ce qui est défendu, dans Babel, de fait, c'est un seuil *muet*, un seuil fortifié.

Ce que Dieu punit dans Babel, c'est peut-être un usage du langage qui cesse d'être transitif pour ne signifier que lui-même et sa propre clôture sur soi. En édifiant Babel, les hommes cessent de vouloir communiquer entre eux pour vouloir communiquer avec un absolu qui les dépasse, avec le verbe divin qu'ils veulent singer et qui seul n'a point d'ombre, coïncide exactement avec lui-même et avec son propre vouloir (Masson, 1990, p. 159).

Franchir le seuil, c'est alors une échappée de la Tour ou, si l'on veut, une mutinerie ; c'est apprendre « une parole oblique, pareille à celles des oracles d'Apollon, le dieu oblique, *loxias* », une parole *transitive* [selon le signifié littéral de ce terme : « qui s'étend du sujet à l'objet » (Raimondo, 2015, p. 173)] ; enfin, c'est « redescendre du volcan où Empedocle vient se jeter – et, n'en doutons pas, de s'accomplir – pour oublier la Tour, toutes les tours, de pierre ou d'ivoire, et, s'allongeant sous l'arbre de Virgile, entendre parler l'ombre, après Midi » (Masson, 1990, p. 160).

En dernière analyse, la *pratique* de l'ombre correspond à une pratique de l'*offrande* – pour reprendre Masson. C'est le *rite* de la réponse, de la restitution. C'est le résultat d'une écoute permanente, exercice d'un témoin actif qui entend « parler l'ombre ». Les *zones d'ombre* seront des espaces où le traducteur cherche à reproduire certains *effets* que le texte-source « met

---

<sup>20</sup> La traduction est de nous.

en œuvre »<sup>21</sup>. Les zones d'ombre sont l'atelier de ces effets, la forgerie de l'allusion et de l'évasion. Nous empruntons, à ce propos, la notion d'*effet* à Jean-René Ladmiral:

Il s'agit, pourrait-on dire, de « prendre au sérieux le concept d'effet, déjà évoqué [...] dans le contexte de l'esthétique de la réception, en lui donnant toute son ampleur. Ce que j'ai à traduire, ce n'est pas la Lettre mais l'Esprit du texte, c'est-à-dire les effets qu'il induit, non seulement les effets poétiques et littéraires, les effets de style et les effets rhétoriques, mais aussi plus généralement les « effets de sens », les effets sémantiques, voire les effets comiques, etc. [...] C'est l'ensemble de toutes ces significations que peut revêtir le mot qui en font un concept-clé de la traductologie (Ladmiral, 2006, p. 139).

Les *zones d'ombre* manifesteront certains parmi les *effets* qu'on peut repérer dans un texte, selon les règles d'une transposition instable, mais non arbitraire : le traducteur, par la pratique de l'*ombre*, vise à conserver dans la langue-cible un effet plus ou moins comparable à celui que le signifiant et la forme du contenu<sup>22</sup> peuvent engendrer dans la langue-source : la réception du *lector* est au centre du travail traductionnel. Pour ce faire, le traducteur sacrifie le signifiant et une partie de la substance du contenu (qui était primaire dans les *zones de résonance*) tout en réinterprétant, selon sa propre sensibilité et volonté, l'énonciation de la langue-source. La familiarisation est plus importante que la qualité de l'exégèse.

Ces *zones* cherchent ainsi à rendre l'*esprit* du récit, soit le *sentiment* dont l'œuvre est imprégnée. Quel que soit son objet – un sentiment lyrique, une description psychologique ou une prose philosophique – la traduction des *zones d'ombre* repose alors forcément sur un processus d'interprétation approfondie : la traduction garde toujours son lien avec l'herméneutique. En effet, comme le fait remarquer Domenico Jervolino, si la parole est l'*arche* où les choses sont gardées, « l'arche qui donne l'hospitalité aux êtres du monde, qui les préserve » (Jervolino, 2007, p. 73) – selon l'interprétation du mythe biblique donnée par le phénoménologue Jean-Louis Chrétien (1997) – il en dérive un rôle philosophico-existentiel de la traduction en tant que *labor* sur le sens des mots. On peut donc repenser la pratique de la traduction et la théorie de l'interprétation comme faisant partie d'une discipline fondamentale et universelle, la traductologie, qui en quelque sorte occupe l'une des fonctions de l'ancienne philosophie originale, à savoir une interrogation philosophique sur le langage. À cet égard, la théorie d'une

<sup>21</sup> Pour le concept d'*effet*, voir Jean-René Ladmiral, *Sourcier ou cibliste*, Paris, Les Belles Lettres, 2013, p. 200-207.

<sup>22</sup> Pour le concept de *substance du contenu* et *forme du contenu*, emprunté à Hjelmslev (*Omkring sprogeteoriens grundlaeggelse*, 1943), voir Georges Moulin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963, p. 37.

*hospitalité langagière* (Ricœur, 2004, p. 19) résulterait d'une conception de la traduction comme « paradigme herméneutique [et philosophique] de la médiation entre des mondes culturels différents » (Jervolino, 2007, p. 88).

Mais revenons à la traduction du mot *vaneggiar*. Si dans les traductions de Clément Marot et Gérard Genot on peut constater une inspiration littéraliste – par laquelle la familiarisation et l'interprétation du traducteur ne jouent pas un rôle prépondérant –, il n'en est pas de même pour les traductions de Jean-Yves Masson et Louis Aragon qui montrent des *zones d'ombre*.

<p>[...]</p> <p>Mais je vois bien à présent que de tous Je fus longtemps la fable, et il m'en vient Tout à part moi grand'honte de moi-même ;</p> <p>De mes <b>folies</b> les fruits sont à honte, Le repentir, et la claire science Que ce qui plaît au monde n'est qu'un songe.</p> <p>[François Pétrarque, <i>Le Chansonnier</i>, extraits trad. par Jean-Yves Masson, <i>Europe</i>. 82<sup>e</sup> année, n°902-903 (2004), RVF 1, p. 74.]</p>	<p>[...]</p> <p>Mais je vois bien comme je fus la fable Du peuple entier longtemps et le tourment Au fond de moi de la honte m'en ronge.</p> <p><b>Jours égarés</b> j'en garde seuls durables Ce repentir et clair entendement Tout ce qui plaît au monde n'est qu'un songe.</p> <p>[Louis Aragon, <i>Cinq sonnets de Pétrarque</i> (1947), in <i>Oeuvres poétiques complètes</i>, 2 vol., préf. de Jean Ristat, éd. d'Olivier Barbarant, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2007, t.II, RVF 1.]</p>
<p>→ « <b>folies</b> » [Catanusi, 1669] ; « <b>folies</b> » [Ginguené, 1808] ; « <b>fous délires</b> » [Godefroy, 1900] ; « <b>égarements</b> » [J. de Sade, 1764]</p>	

Les deux traductions proposent deux interprétations assez différentes du verbe *vaneggiar* et nous permettent de faire quelques hypothèses sur l'imaginaire et sur le projet des traducteurs. Jean-Yves Masson se montre tout de suite particulièrement sensible à la tradition traductive, comme il l'a déjà démontré d'ailleurs par son travail (Chevrel & Masson, 2012-2017) de critique littéraire et chercheur. Mais son choix n'est pas seulement lié à une volonté de respecter le patrimoine historique de la traduction. S'il partage la traduction de certains traducteurs c'est aussi parce qu'elle rend bien l'idée de sa vision personnelle de Pétrarque, de la sensibilité au prisme de laquelle il lit, perçoit, médite le *Canzoniere*. En effet, selon Masson, il est nécessaire de faire entendre que pour Pétrarque « la poésie est une langue séparée, un instrument adapté à un regard poétique fondamentalement tourné vers la saisie de l'Idée » (Masson, 2004) – comme il l'écrit dans ses notes à la traduction. Le sentiment d'une poétique sublime et métaphysique se révèle ainsi à travers la traduction : l'une des possibles interprétations de la poésie de Pétrarque. Il en est de même pour Catanusi qui souligne la « pureté » du style, une « tendresse respectueuse », un « amour sage » (in

Pétrarque 1669), ainsi que pour Hippolyte Godefroy qui parle de « rimes spirituelles » (in Pétrarque, 1900). Pierre-Louis Ginguené, pour sa part, semble plutôt se préoccuper de faire comprendre le texte « sans peine » et de conserver une « méthode qui simplifie l'interprétation » (in Pétrarque, 1875) : la traduction *folie* a dû lui apparaître comme la plus simple, et non forcement la plus spirituelle. Celle-ci reste en tout cas la traduction la plus diffusée au XIXe siècle, grâce aussi au profil universitaire de Ginguené, italieniste célèbre et auteur d'une *Histoire de la littérature italienne* (Ginguené, 1811-1819). Or, si l'on voulait accepter la dichotomie corps/esprit, le mot *folie* renvoie ici à une dimension purement *spirituelle*, et peut-être aussi avec un sens clinique – ce qui n'est pas du tout étrange dans la pensée de Pétrarque (voir par exemple le concept de manie inguérissable, « *cacæthes insanabile* », *Fam.*, XIII 7,7). Il s'agit ainsi d'une *zone d'ombre* dans la mesure où cette traduction sacrifie le signifiant et rend un spectre sémantique très limité (« fantasmer » ou « délirer ») du mot *vaneggiar* qui revêt, dans le cas particulier de la poésie de Pétrarque, au moins trois autres significations : une première acception qu'on dirait émotionnelle et existentielle (voir par ex. « *vaneggiar dei sensi* », Tasso, *Ger.*, XII, 93), une deuxième philosophique et poétique lorsqu'il assume le sens d'« écrire des vers » (*Rvf*, 1 ; 32 ; 62 ; 270) (Guérin, 2016, p. 263). La traduction d'Aragon nous dévoile enfin la troisième signification.

Pour sa part, le poète d'Elsa Triolet traduit dans le sillon de Jacques de Sade et privilégie une traduction d'inspiration plus réaliste, en évoquant la dimension de la mémoire (« jours égarés ») et peut-être même celle d'une « géographie existentielle » (si l'on pense aux « égarements » de J. de Sade), qu'on pourrait bien ici considérer comme une variation du thème de la *peregrinatio* dans le sens de « *l'erranza d'amore* » (l'action d'errer par amour) comme le remarque Paolo Rigo (2016, pp. 240-241). Les deux solutions d'Aragon et de J. de Sade semblent finalement renvoyer à une interprétation plus intimiste et personnelle de la poésie de Pétrarque. Si d'une part en fait pour J. de Sade les « égarements de la jeunesse » (in Pétrarque, 1764) sont parfois aussi des « extravagances » (in Pétrarque, 1764, p. 233, trad. du *Rvf*, 32, v. 14), de l'autre la lecture du *Chansonnier* devient pour Aragon l'occasion de développer son propre lyrisme jusqu'au point où il ne décrit plus le rossignol ou la Laure de Pétrarque mais – comme le remarque Jean-Baptiste Para (in Aragon, 2007, p. 1571, T.II) – il cherche, dans la traduction, les chants de ses propres rossignols et la célébration de sa bien-aimée.

On voit bien, à travers ces quelques exemples, quelle est la caractéristique première des *zones d'ombre* : sacrifier le signifiant et une partie de la *substance du contenu* sur l'autel d'une interprétation personnelle. Les

traducteurs choisissent ainsi telle ou telle acception qui leur convient le plus. Il s'agit en somme, comme on l'a déjà évoqué, d'une *familiarisation* avec une autre langue et *de* l'autre langue par le biais de l'interprétation. Il reste à savoir à quel point il est question d'un processus herméneutique conscient ou inconscient, et c'est proprement sur ce genre de questions que l'historiographie des traductions ne peut qu'abandonner l'Olympe de la philologie et de les sciences documentaires, pour se confier à la critique littéraire... Parfois les traducteurs agissent néanmoins de façon programmatique et, dans leurs « notes à la traduction », nous laissons des indices éclatants – ce qui est le cas, par exemple, de la traduction d'Yves Bonnefoy, que nous prenons comme modèle afin de définir la catégorie de *zone de contraste*.

## LES ZONES DE CONTRASTE

Il n'est pas toujours possible de rendre parfaitement l'identité d'une langue dans une autre, pour le sens comme pour le style. La dimension de l'intraduisible, dans ses nombreuses formes<sup>23</sup>, demeure toujours entre les langues et c'est aux traducteurs de maîtriser leur rapport avec les contraintes du texte. Il peut néanmoins arriver que l'*intraduit* ne soit pas le produit d'une contrainte mais le résultat d'un choix programmatique du traducteur : les réécritures en sont un exemple éloquent. Dans un cas comme dans l'autre, on peut remarquer que dans la traduction une nouvelle *zone* apparaît et se révèle *en contraste* avec le texte originel. Toutefois, il ne s'agit pas d'un contraste totalement abusif ni forcé, ce n'est pas non plus une faute de grammaire : par le biais de l'interprétation, le texte-cible garde toujours un lien, bien que faible, avec le texte-source.

Les *zones de contraste* dialoguent ainsi avec la langue de départ en lui rendant, non plus ses signifiants les plus transparents possible (comme dans le cas des *zones de résonance*), ni un effet de familiarisation/transmutation (comme dans les *zones d'ombre*) ; elles donnent finalement une image *contrastée* qui puisse relever, malgré tout, quelques traits du texte-source. En synthétisant et en schématisant, nous pourrions dire que la pratique de la *résonance* vise une traduction équivalente ; celle de l'*ombre* vise une transmutation ; celle du *contraste* engendre une forme discordante<sup>24</sup>. En d'autres termes, si les *zone de résonance*

<sup>23</sup> Au sujet des *formes* de l'intraduisible, je renvoie à Riccardo Raimondo, « Les lieux de la perte : esquisses pour une taxonomie de l'intraduisible », *Atelier de traduction*, n° 24 (2015), p. 61-77.

<sup>24</sup> En appendice nous pourrions aussi ajouter que des croisements inédits entre les *zones* peuvent parfois s'avérer. En fait, si entre les *zones de résonance* et les autres, les croisements semblent pourtant être moins fréquents, les *zones de contraste* se confondent parfois tellement avec les *zones d'ombre* qu'il est très difficile d'en remarquer la différence, car la limite entre *contraste* et *ombre* n'est pas toujours évidente. Il faut, au besoin, agir sur l'*étendue significante* d'un mot ou d'un syntagme – c'est-à-dire sur l'étendue de ses significations possibles.

témoignent d'une tentative de stabilité et conservation (du sens et du signifiant), les *zones d'ombre* et les *zones de contraste* dévoilent toutes les problématiques du rapport entre l'*intentio lectoris* et l'*intentio operis* (Eco, 1985), à savoir le problème de « l'instabilité du sens » (Israël, 2006) comme du signifiant.

Nous considérons donc les *zones de contraste*, dans leur spécificité, celles où le signifiant est discordant et le sens perd sa propre connotation à travers au moins trois processus : (a) il la change par une autre analogue ou figurée ; (b) il la substitue par une autre discordante ; (c) il la limite à l'intérieur d'une signification bien plus marginale, à savoir l'une de ses « résonances possibles »<sup>25</sup> bien qu'inhabituelles. Au contraire, concernant les *zones d'ombre*, le but est toujours de choisir l'une ou plusieurs des connotations qui rendent un *effet* de familiarisation, malgré le sacrifice du signifiant.

La caractéristique des *zones de contraste* est toujours dans le fait de limiter la production de facteurs non homogènes au texte (ou à l'interprétation qu'on veut donner du texte) et, également, de garder la cohérence avec le langage-système général. Les *zones de contraste* ne sont pas, bien évidemment, de « zones de chaos » : elles dérivent en tout cas d'un processus d'interprétation qui n'est pas arbitraire. Cela semble un paradoxe, mais ce n'est qu'une véritable *pratique de la contradiction*.

La traduction n'est homogène à un texte que si elle produit un langage-système, travail dans les chaînes du signifiant (dans et par le texte-système, des chaînes qui font système, de la petite à la grande unité) comme pratique de la contradiction entre texte étranger et réénonciation, logique du signifiant et logique du signe, une langue-culture-histoire et une autre langue-culture-histoire (Meschonnic, 1973, p. 314).

Alors que dans une chambre noire (voir les *zones d'ombre*) on reproduit des images à partir d'un modèle réel qu'on cherche à imiter, pour les *zones de contraste* il s'agit de créer un modèle abstrait à partir d'un exemple réel. Comme dans le processus de la lithographie, les *zones de contraste* sont le point de départ pour une réduction du texte à des traits essentiels, les seuls qu'on a la possibilité ou la volonté de graver sur la tablette métallique de la langue d'arrivée. On pourrait dire enfin

<sup>25</sup> Pour une synthèse très ponctuelle sur les problématiques de la connotation, on signale à l'intérieur de ce contexte deux articles qui traitent la question du point de vue des théories de Jean-René Ladmíral : Camille fort, « Traduire la connotation », in G. Gargiulo, F. Lautel-Ribstein, C. Faure, J.-Y. Masson (dir.), *Jean-René Ladmíral, une œuvre en mouvement*, actes du colloque des 3-4 juin 2010 (Université Paris-Sorbonne). *Revue Septet*, 3, p. 89-97 ; Nadia D'Amelio, « Les connotations en traduction », in G. Gargiulo, F. Lautel-Ribstein, C. Faure, J.-Y. Masson (dir.), *Jean-René Ladmíral, une œuvre en mouvement*, actes du colloque des 3-4 juin 2010 (Université Paris-Sorbonne). *Revue Septet*, 3, p. 309-319.

que la pratique du *contraste* coïncide avec une démarche hyper-cibliste et peut répondre ainsi à une « logique du viol » (Ladmiral, 2013, p. 1987) ou de la profanation.

À la lumière de ces réflexions, on pourrait identifier au moins deux types de *zones de contraste* : (a) celles concernant une réécriture du texte et qui relèvent d'une volonté programmatique de transformation radicale ; (b) celles dérivant, tout simplement, de l'intraduisibilité du texte-source qui pousse les traducteurs à trouver des solutions précaires. Les premières ont un caractère, pour ainsi dire, *nécessaire*. Les deuxièmes au contraire sont *aléatoires*. Nous pourrions par exemple nommer ces deux catégories : (a) « réécriture » ou « traduction ultra-poétique » ; (b) « traduction discordante ». Mais ces définitions n'ont qu'une valeur optionnelle, étant donné que la limite entre caractère nécessaire et aléatoire peut être parfois assez subtile voire insaisissable. On peut néanmoins donner des exemples montrant, d'un côté, le caractère programmatique d'une traduction discordante, de l'autre, le court-circuit occasionnel, le sursaut, la foudre... ! Les traductions du mot *vaneggiar* par Yves Bonnefoy et par Jacques de Sade rendent bien compte de cette polarité.

<p>[...]</p> <p>Ma ben veggio or sí come al popol tutto favola fui gran tempo, onde sovente, di me medesmo meco mi vergogno ;</p> <p>e del mio <b>vaneggiar</b> vergogna è'l frutto, e'l pentersi, e'l conoscer chiaramente che quanto piace al mondo è breve sogno.</p> <p>[Petrarca, <i>Il Canzoniere</i>, a cura di Gianfranco Contini, Torino, Einaudi 1964, RVF 1.]</p>	<p>[...]</p> <p>Mais maintenant je vois bien que je fus De tous la longue fable, et souvent j'ai honte De moi, quand je médite sur moi-même.</p> <p>Et de ma <b>frénésie</b>, c'est le fruit, cette honte, Avec le repentir, et savoir, clairement, Qu'ici-bas ce qui plaît, c'est bref, ce n'est qu'un songe.</p> <p>[Pétrarque, <i>Je vois sans yeux et sans bouche, je crie</i>, vingt-quatre sonnets traduits par Yves Bonnefoy, Accompagné de dessins originaux de Gérard Titus-Carmel. Édition bilingue. Paris, Galilée, 2011, RVF 1, p. 12-13]</p>
--	---

<p>[...]</p> <p>perché co llui cadrà quella speranza che ne fe' <b>vaneggiar</b> sí lungamente, e'l riso e'l pianto, et la paura et l'ira ;</p> <p>sí vedrem chiaro poi come sovente per le cose dubbiose altri s'avanza, et come spesso indarno si sospira.</p> <p>[Petrarca, <i>Il Canzoniere</i>, a cura di Gianfranco Contini, Torino, Einaudi 1964, RVF 32.]</p>	<p>[...]</p> <p>Avec lui tomberont ces vaines espérances, Sources de mes ris, de mes pleurs, De mes dépis, de mes frayeurs, De toutes <b>mes extravagances</b>. D'un œil sain bientôt nous verrons, Combien nos poursuites sont folles, Et combien nos plaisirs frivoles Méritent peu les soins que nous prenons.</p> <p>[Jacques de SADE, <i>Oeuvres choisies de François Pétrarque, traduites de l'italien et du latin en français</i>, 3 vol., Amsterdam, Arskée &amp; Mercus, 1764, t. I, RVF 32, p. 233.]</p>	<p>→ « <b>égarements</b> » [J. de Sade 1764, trad. de RVF 1]</p>
---	--	--

D'un côté Yves Bonnefoy montre clairement sa volonté d'interprétation. En effet, comme il l'écrit dans ses notes à la traduction, il cherche à faire ressortir « l'inexploré de la pulsion érotique » (Bonnefoy, 2005, p. 372) de la poésie de Pétrarque, « une pensée plus charnelle » (Bonnefoy, 2005, p. 375). Le choix du mot *frénésie* le démontre en ce qu'il abaisse le registre du terme *vaneggiar* au niveau d'une interprétation corporelle ainsi que pathologique<sup>26</sup> : on a ainsi perdu toutes les acceptations déjà évoquées<sup>27</sup>. De l'autre côté, Jacques de Sade, de façon bien moins programmatique, semble

<sup>26</sup> Le mot français *frénésie* dér. du lat. impérial *phrenesis*, et du gr. φρενήσις (« frénésie, délire frénétique » selon le CNRTL). L'acception corporelle de ce terme est confirmée par l'étymologie du mot grec lui-même : φρεν signifie à la fois *esprit*, *âme*, *pensée* et *diaphragme*, car selon l'ancienne physiologie, le siège des passions, des instincts et de la pensée était le diaphragme (*Vocabolario Etimologico Pianigiani*).

<sup>27</sup> Cf. « errer avec l'esprit », « fantasmer », « s'égarer dans des activités vaines », « dire ou faire des choses vaines ».

plier son texte-cible aux besoins de la rime et d'une lecture un peu naïve de la poétique pétrarquienne. Sa traduction semble en fait singer (*extra-vagare*) l'étymologie du terme *vaneggiar*, mais en lui donnant une couleur plus marquée que celle choisie par Pétrarque lui-même, une surinterprétation qui relève d'un excès<sup>28</sup>, d'un contraste.

## 2 – CONCLUSIONS

À travers ces notions linguistiques (que nous avons appelées : la *résonance*, l'*ombre*, le *contraste*), nous avons cherché à tracer des catégories à l'aide de notre expérience personnelle, dans la forêt de la traduction. Il est aussi vrai que ces catégories n'arriveront jamais à décrire, à combler, à expliquer l'immense complexité d'une traduction. Ce sont plutôt des coordonnées relevant de procédés traductionnels généraux. D'autres exemples pourraient rendre compte des catégories « mineures » qui ne sont pas forcément liées à la volonté du traducteur, à un projet de traduction, au décalage entre les langues : de simples fautes d'orthographe, des faux-sens, des traductions gauchement transparentes, des détournements. Chaque détail est important dans une critique comparée des traductions. Bien qu'il ne *signifie* pas, il révèle, raconte, montre quelque chose de l'imaginaire du traducteur ainsi que de son contexte culturel.

Notre espoir est qu'une telle démarche puisse être utile dans plusieurs champs de recherche : non seulement pour mener des travaux scientifiques, mais aussi pour améliorer la didactique des langues, ainsi que l'étude des littératures étrangères. C'est en suivant cette inspiration que nous avons voulu consacrer tous nos efforts au profit de ce travail, toujours en glissant entre théorie et pratique, idée et phénomène. Fidèles aux plus hautes inspirations humanistes – en demeurant ainsi dans le mépris de la pédanterie pédagogique et dans l'effroi du *vaneggiar* intellectuel – nous avons toujours cherché à nourrir l'idée d'une Recherche au service de la Formation et d'une Formation au service de la Recherche.

## Bibliographie

- Aragon, L. (2007). *Œuvres poétiques complètes*. 2 Vol. Éd. d'Olivier Barbarant. Paris : Gallimard.
- Baddeley, S. (2015). Histoire éditoriale des traductions de Marot. In V. Duché (dir.), *Histoire des traductions en langue française (XVe-XVIe siècles)*. Lagrasse : Verdier, 277-278.

<sup>28</sup> Selon le CRTL : *extravagant*, *ante*, adj. et subst., au XVI<sup>e</sup> siècle « déraisonnable, bizarre, hors du sens commun » (Amyot, *Œuvres de Plutarque*, Caton d'Utique, 33 cité par Littré).

- Ballard, M. (2016). La traductologie comme espace. *Les Langues Modernes* (dossier coordonné par A. Guillaume), 11e année, 1, 14-25.
- Balsamo, J. (2004). François Ier, Clément Marot et les origines du pétrarquisme français (1533-1539). In J. Balsamo (dir.), *Les Poètes français de la Renaissance et Pétrarque*. Genève : Droz, 36-51.
- Bassnett S. & Lefevere A. (1998). *Constructing cultures : Essays on Literary Translation*, United Kingdom : Cromwell Press.
- Berman A. (1995). *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris : Gallimard.
- Berthon, G. (2014). *L'intention du poète. Clément Marot « autheur »*. Paris : Garnier.
- Brovia, R. (2004). Clément Marot e "l'umanesimo critistiano" del Petrarca. In J. Balsamo (dir.), *Les Poètes français de la Renaissance et Pétrarque*. Genève : Droz, 73-83.
- Chrétien, J.-L. (1997). *L'arche de la parole*. Paris : PUF.
- D'Amelio, N. (2012). Les connotations en traduction. In G. Gargiulo, F. Lautel-Ribstein, C. Faure, J.-Y. Masson (dir.), *Jean-René Ladmiral, une œuvre en mouvement*, actes du colloque des 3-4 juin 2010 (Université Paris-Sorbonne). *Revue Septet*, 3, 309-319.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano : Bompiani. Rééd. (1985). Trad. par Myriem Bouzaher. Paris : Grasset.
- Fort, C. (2012). Traduire la connotation. In G. Gargiulo, F. Lautel-Ribstein, C. Faure, J.-Y. Masson (dir.), *Jean-René Ladmiral, une œuvre en mouvement*, actes du colloque des 3-4 juin 2010 (Université Paris-Sorbonne). *Revue Septet*, 3, 89-97.
- Ginguéné P.-L. (1811-1819). *Histoire littéraire d'Italie*. Paris : Michaud frères.
- Gendre, A. (2004). Pierre de Ronsard. In J. Balsamo (dir.) *Les Poètes français de la Renaissance et Pétrarque*. Genève : Droz, 229-252.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Guérin, Ph. (2016). Poesia. In Marcozzi, L. & Brovia, R. (dir.), *Lessico critico petrarchesco*. Roma : Carocci Editore, 244-259.
- Guillaume, A. (2009). Traduction, sémiotique et praxéologie. In V. Alexandre (dir.), *Penser et Agir : contextes philosophiques, praxéologique et langagier*. Paris : Éditions Le Manuscrit, tome I, 395-412.
- Guillaume, A. (2011). La Traduction médiévale : de l'implicite vers l'explicite. In Ch. Berner et T. Milliaressi (dir.), *La traduction : philosophie et tradition*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 265-281.
- Guillaume, A. (2014). L'interthéoricité : sémiotique de la transférogenèse. Plasticité, élasticité, hybridité des théories. *Revue PLASTIR* (Plasticités, Sciences et Arts), 37, 1-36.

- Guillaume, A. (2015). The Intertheoricity : Plasticity, Elasticity and Hybridity of Theories. In *Human and Social studies*, Vol. 4, 1, 13-29.
- Guillaume, A. (2016). Avant-propos. In A. Guillaume (dir.), *Traduction et implicites idéologiques*. Préf. de Michaël Oustinoff. Paris : Éditions La Völvä, 5-12.
- Israël, F. (2006) Souvent sens varie. Le traducteur face à "l'instabilité" du sens. In M. Lederer (dir.), *Le sens en traduction*. Caen : Lettres Modernes Minard, 11-20.
- Jervolino, D. (2007). *Herméneutique et traduction*. Paris : Ellipses, 2007.
- Kearney, R. (2008). Vers une herméneutique de la traduction. In G. Fiasse (dir), *Paul Ricoeur. De l'homme faillible à l'homme capable*. Paris : PUF, 157-178.
- Knecht, R. J. (1992). *Renaissance Warrior and Patron The Reign of Francis I*. Cambrige University Press.
- Ladmiral, J.-R. (1987). Viol et consentance. *La Traductière*, 4-5, 88-91.
- Ladmiral, J.-R. (2006). L'empire des sens. In M. Lederer (dir.), *Le sens en traduction*. Caen : Lettres Modernes Minard, 109-125.
- Ladmiral, J.-R. (2006). Esquisses conceptuelles. *Palimpsestes*. Numéro hors série (*Traduire ou Vouloir garder un peu de la poussière d'or*). Presses Sorbonne Nouvelle, 2006, p. 131-144.
- Ladmiral, J.-R. (2006). Le triangle interdisciplinaire de la traductologie. In J.-R. Ladmiral. L'empire des sens. In M. Lederer (dir.), *Le sens en traduction*. Caen : Lettres Modernes Minard, 109-125.
- Ladmiral, J.-R. (2013). *Sourcier ou cibliste*, Paris : Les Belles Lettres.
- Leopardi, G. (1997). *Zibaldone*. Éd. de Rolando Damiani. Milano : Arnoldo Mondadori Editore. Trad. française (2003), *Zibaldone*. Trad. par Bertrand Schefer, Paris : Éditions Allias.
- Marcozzi, L. & Brovia, R., dir. (2016). *Lessico critico petrarchesco*. Roma : Carocci Editore.
- Marot, Cl. (1993-2014). *Oeuvres poétiques complètes*. Vol. 2. Éd. de G. Défaux. Paris : Garnier.
- Masson, J.-Y. (1990). Territoire de Babel (notes sur la théorie de la traduction) », Corps Ecrit, n°36, *Babel ou la diversité des langues*, PUF, 1990, p. 159.
- Masson, J.-Y. & Chevrel, Y., dir. 2012-2017). *L'Histoire des traductions en langue française* (XVe-XXe siècles). Vol.4. Lagrasse, : Verdier.
- Meschonnic, H. (1973). *Pour la poétique II. Épistémologie de l'écriture. Poétique de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Prete, A. (2011). *All'ombra dell'altra lingua. Per una poetica della traduzione*, Torino : Bollati Boringhieri.

- Prete, A. (2005). Sulla traduzione. In M.-J. Tramuta (dir.) *D'Italie en France, poètes et passeurs*. Bern-Berlin-Bruxelles : P. Lang, 1-6.
- Picot, E (1901). *Les Italiens en France au XVIe siècle*. Bordeaux : Feret et Fils. Rééd. (1995) avec intr. de Nuccio Ordine. Roma : Vecchiarelli.
- Piéri, M. (1985). *Pétrarque et Ronsard ou de l'influence de Pétrarque sur la Pléiade française*. Marseille : Librairie Laffitte.
- Raimondo, R. (2015). Les lieux de la perte : esquisses pour une taxonomie de l'intraduisible. *Atelier de traduction*, 24, 61-77.
- Raimondo, R. (2015). Territori di Babele. Aforismi sulla traduzione di Jean-Yves Masson. *Ticontre*, 3, 173.
- Raimondo, R. (2016a). Le *démon fugitif* de l'imagination : propositions pour une traductologie comparée, entre Nerval et Baudelaire. *Nouvelle Fribourg*, 2 [en ligne : nouvellefribourg.com].
- Raimondo, R. (2016b). Un dispositif textuel pour l'étude des traductions : l'hypothèse des zones traductionnelles. *De Taalkundige-Le Linguiste*, 3, 27-40.
- Raimondo, R. (2016c). Orphée contre Hermès : herméneutique, imaginaire et traduction (esquisses). *Meta*, 61, 650-674.
- Rastier, F. (2006). La traduction. Interprétation et genèse du sens. In M. Lederer (dir.), *Le sens en traduction*. Caen : Lettres Modernes Minard, 37-49.
- Rastier, F. (2011). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Rigo, P. (2016). Peregrinatio. In Marcozzi, L. & Brovia, R. (dir.), *Lessico critico petrarchesco*. Roma : Carocci Editore, 333-358.
- Ricœur, P. (1968). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1999). Le paradigme de la traduction. *Esprit*, 253, 8-19.
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- Ronsard, P. de (1914-1975). *Oeuvres complètes*. Éd. de P. Laumonier, révisée et complétée par I. Silver et R. Lebègue. Paris : Hachette. Rééd. E. Droz. Rééd. M. Didier.
- Schleiermacher, F. (1987). *Herméneutique*. Traduit de l'allemand par Ch. Berner. Paris : Cerf/Presses universitaires de Lille.
- Wilhelm, J. E. (2004). Herméneutique et traduction : la question de "l'appropriation" ou le rapport du "propre" à "l'étranger". *Meta*, 49, 768-776.

## **Éditions et traduction du *Canzoniere* de Pétrarque**

Bonnefoy, Y. (2005). Le “Canzoniere” en sa traduction. *Conférence*, 20, 361-377.

Marot, C. (1541-1544 ?). *Six sonnetz de Pétrarque sur la mort de sa dame Laure, traduictz d'italien en françois*. Paris : G. Corrozet.

Masson, J.-Y. (2004). Poèmes du *Canzoniere* et *Triomphe de l'Amour*. *Europe*, 902-903, 74-95. [NB : Les textes sont introduits par une note à la traduction]

Pétrarque (1669). *Œuvres amoureuses de Pétrarque*. Trad. par P. Catanusi. Paris : Estienne Loyson.

Pétrarque (1900). *Poésies complètes de Francesco Petrarca, traduction nouvelle par Hippolyte Godefroy : sonnets, canzones, sestines, triomphes*. Montluçon : A. Herbin.

Pétrarque (1874). *Les Œuvres amoureuses de Pétrarque, sonnets, triomphes, traduites en français, avec le texte en regard et précédées d'une notice sur la vie de Pétrarque*, par P.-L. Ginguené. Paris : Garnier Frères.

Pétrarque (2009). *Chansonnier, Rerum vulgarium fragmenta*. Trad. par Gérard Genot. Éd. critique italienne de Giuseppe Savoca. Paris : Les Belles Lettres.

Sade, Jacques de (1764). *Œuvres choisies de François Pétrarque, traduites de l'italien et du latin en français*. Vol. 3. Amsterdam : Arskée & Mercus.



# **Notas biográficas dos autores**



## NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES

**Adelaida Gil Martínez** es licenciada en Filología Inglesa y DEA en Lingüística por la Universidade de Santiago de Compostela, es profesora titular del Instituto Cervantes de Moscú. Actualmente coordina desde el Instituto Cervantes de Burdeos (Francia) el programa de español de la Escuela de negocios KEDGE-Burdeos.

**Ana Belén García Benito** é Professora Titular na Universidad de Extremadura, Cáceres (Espanha), onde realiza trabalho docente no Departamento de Lenguas Modernas y Literaturas Comparadas, na Área de Filologías Gallega y Portuguesa, responsável pelas disciplinas «Lengua Portuguesa VII (C1)», «Metodología de la Enseñanza de PLE» e «Literaturas Lusófonas», e trabalho de investigação no âmbito da Didática de PLE, Fraseologia comparada espanhol-português e literaturas africanas em língua portuguesa.

**Cláudia Brito** nasceu no Porto, em Portugal, em 1981. Licenciada em Estudos Portugueses e Lusófonos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e com Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira na mesma instituição, efetuou o estágio na Alemanha, através do programa Erasmus +, na Johannes Gutenberg-Universität, em Mainz. Desde setembro de 2016, é leitora Camões I.P. na Philipps-Universität Marburg, também na Alemanha. Pontos fulcrais de investigação: interpretação e produção de humor na aquisição de português enquanto língua estrangeira e didática de língua estrangeira.

**Cláudia Martins**, Bachelor's degree in Modern Languages and Literatures and master's degree in Terminology and Translation at the Faculty of Arts, University of Porto. PhD in Translation at the University of Aveiro, with a thesis in museum accessibility and an emphasis on audiodescription. Professor of EFL, English Linguistics and Translation Studies, particularly Audiovisual Translation, at the IPB since 2001. Member of the research centre at the University of Aveiro (CLLC). Various research interests in Applied Linguistics, Translation Studies and Paremiology/ Phraseology.

**Inmaculada Mas Álvarez** es doctora del Grupo de Gramática del español (Universidade Santiago de Compostela, España), es actualmente Investigadora Principal del proyecto COMBIDIGILEX (*La combinatoria en paradigmas léxico-semánticos en contraste. Estudio empírico y digitalización para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto germano-iberorrománico - FFI2015-64476-P MINECO/FEDER UE*).

**Isabel Margarida Duarte** é Professora Associada de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É diretora dos mestrados: Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira; Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário. Trabalha nas áreas da Pragmática e Análise do Discurso.

**Isabelle Chabrier**, est docteur de la Sorbonne en « Études Ibériques et Latino-américaines », auteur d'une thèse intitulée *La carnavalisation dans le roman cubain contemporain* (2012), est formatrice en Espagnol des Affaires et en Français Langue Étrangère. En France depuis 2009, elle travaillait principalement dans le secteur du livre en Espagne avant de se consacrer pleinement à l'enseignement. Chercheuse au Centre de recherche interuniversitaire sur les champs culturels en Amérique latine (CRICCAL), ses domaines de préférences sont la narration et les cultures latino-américaines dans une lecture transverse : littéraire, sémiologique, philosophique. Plusieurs numéros semestriels de la revue culturelle *Guaraguao* (2002-2006) ont été publiés sous sa responsabilité en tant que coordinatrice du conseil éditeur.

En matière de pédagogie, ses expériences à l'international en écoles secondaires et supérieures, ainsi qu'en entreprises industrielles ou de services, l'ont amenée à optimiser des méthodes d'enseignement des langues des affaires adaptées au contexte de mondialisation.

**Judite Carecho** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Alemão) pela Universidade de Coimbra, Mestre em Linguística (Semântica), pela Universidade de Lisboa e doutorada em Letras (Linguística Contrastiva) pela Universidade de Coimbra. É Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tem lecionado nas áreas de Alemão (Linguística, Língua, Didática, Tradução) e Português Língua Estrangeira. É membro da direção dos Mestrado em Ensino de Línguas e da equipa de investigação do Celga-Iltec. Tem trabalhado em Semântica (temporal e modal), Tradução e Didática do Alemão e do Português Língua Estrangeira.

**Katrin Herget** studierte Fachübersetzen an der Universität Leipzig und war danach von 2000 bis 2006 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Anhalt tätig. Sie promovierte an der Universität Leipzig zum Thema “Wortschatzentwicklung im Portugiesischen am Beispiel von Fachtexten aus der Informatik”. Seit 2006 arbeitet sie als Lektorin an der Universität Aveiro, wo sie Fachübersetzen, Übersetzungstechnologie sowie deutsche Sprache und Kultur unterrichtet. Ihr Forschungsinteresse gilt u.a. der Kontrastiven Linguistik, der Translationswissenschaft sowie der Übersetzungstechnologie.

**Macarena Muradás Sanromán** obtuvo la licenciatura en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo (España) y el título de *Associate Bachelor's Degree in Combined Arts* por la University of Ulster (Reino Unido), completó su formación con numerosos cursos (L2, traducción e interpretación, pedagogía...) y estancias en el extranjero. Asimismo, cursó un máster en Lingüística (Universidad de Vigo) y obtuvo el título de traductora-intérprete jurada (inglés-español) del MAEC de España. Continuó sus estudios combinando la realización del doctorado en Lingüística y sus aplicaciones (Universidad de Vigo) con la docencia universitaria en esta misma institución, participando en distintos proyectos de investigación y disfrutando de diversas becas.

**María Egido Vicente** es licenciada y doctora en Filología Alemana por la Universidad de Salamanca, desempeña su actividad docente e investigadora en esta misma universidad. Anteriormente, trabajó como lectora de español en la Universidad de Würzburg (Alemania). Sus líneas principales de investigación son la gramática contrastiva alemán-español, con especial hincapié en las construcciones verbonominales, y la lexicografía bilingüe. Recientemente ha publicado su primera monografía en la editorial Peter Lang: *El tratamiento teórico-conceptual de las construcciones con verbos funcionales en la tradición lingüística alemana y española* (Egido Vicente, 2016).

**Marina Ayumi Izaki Gómez** é licenciada em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-SP, Brasil), possui Mestrado em Linguística (2013) com ênfase no Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (UFSCar) e cursa doutorado na mesma universidade. Realizou estágio de doutorado na *Université Paris 8* (França), no período entre setembro/2015 e agosto/2016. É professora de Português para Estrangeiros (para públicos falantes de outras línguas e falantes de espanhol), tendo atuado também no contexto de Língua de Herança. É avaliadora no Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e ministra curso preparatório para o referido exame. Acesso ao *Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9617486141616121>

**Mirta Fernández Santos** es licenciada en Periodismo por la UPV, Máster en Análisis Gramatical y Estilístico del Español y en Formación del Profesorado (especialidad de Lengua Castellana y Literatura), ambos por la UNED, y doctoranda en Filología (Estudios Lingüísticos y Literarios), también por la UNED, con una tesis titulada «“Con alma fúlgida y carne sombría”. Edición crítica de la obra completa de Delmira Agustini y estudio de concordancias léxicas de *Los cálices vacíos*», tesis que será leída en los próximos meses. Desde septiembre de 2011 trabaja como lectora de lengua española en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto.

**Nazaré Cardoso**, Bachelor's degree in Teaching English and German and a master's degree in Teaching English and Spanish in Basic School. PhD student in Didactics of Foreign Languages at the University of Valladolid. For the last 15 years, she has been teaching Foreign Languages (i.e. English, German and Spanish), Children's Literature, Didactics and Methodology in Foreign Languages, both at secondary school and higher education (UTAD and ESEB). Academic interests cover various areas of Education, such as FL Didactics/ Methodology, Children's Literature and Teacher training.

**Nelson Viana** é graduado em Letras pela PUC-Campinas (1984), mestre em Lingüística Aplicada (Unicamp, 1990) e doutor em Estudos Lingüísticos (UFMG, 2003). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação, principalmente em temas de ensino de língua estrangeira (fundamentos da investigação, formação de professores, traços culturais e interação, fatores motivacionais, português para estrangeiros). Nas atividades de Extensão, coordena o posto aplicador UFSCar do Exame Celpe-Bras e o Programa “Lingüística Aplicada-Português para Estrangeiros”, área em que tem atuado como professor formador, com atividades também no exterior.

**Remedios Ponce González**, est doctorante du CIRLEP- EA 4299 (Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues et la Pensée), Université de Reims - Champagne Ardenne Sujet de thèse : « Langue, culture et histoire dans la construction identitaire en Estrémadure ». Lectrice d'espagnol et de portugais UFR Lettres et Sciences Humaines, Université de Reims - Champagne Ardenne. Professeure de l'enseignement secondaire d'Histoire-géographie et de français LV2 Estrémadure, Espagne. Formation: Master II en LLCE, spécialité Espagnol, Université de Reims - Champagne Ardenne; Master en Enseignement du Français comme Langue Étrangère, IFM, CNED, UNED; Diplôme d'Études Brésiliennes, Centre d'Études Brésiliennes, Université de Salamanque, Espagne; Licence d'Histoire, Université de Salamanque, Espagne; Diplôme du Programme International du Premier Cycle, Institut d'Études Politiques (IEP), Paris, France.

**Riccardo Raimondo** est doctorant contractuel (IDEX) à l'Université Sorbonne Paris Cité, sous la direction de Jean-Vignes (Paris-Diderot) et la codirection de Philippe Guérin (Sorbonne-Nouvelle). Il intègre plusieurs équipes de recherche tout en suivant une inspiration comparatiste. Son projet de thèse porte le titre suivant : « Les traducteurs français du *Canzoniere* de Pétrarque (XVIe-XXIe siècle) une historiographie critique et comparée ».

**Sara Morgadinho Lopes** é professora na Universidade de Aix-Marselha (França) desde 2008, através do Camões, I.P., tendo também lecionado na Universidade Nice Sophia Antipolis (França). Fez a sua formação de base na Universidade de Lisboa, encontrando-se hoje a realizar um doutoramento na Universidade de Aix-Marselha, em cotutela com a Universidade do Porto. As suas áreas de investigação são o Português para Fins Específicos, nomeadamente o ensino da linguagem especializada do setor da hotelaria, e a Pragmática e Análise do Discurso.

**Sónia Valente Rodrigues** é Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e investigadora no Centro de Linguística da Universidade do Porto. Os seus interesses de investigação incluem Pragmática, Linguística textual, Análise do Discurso, Linguística Educacional e Didática. Tem colaborado em projetos de investigação nestas áreas. Tem publicado vários artigos em textos selecionados e em revistas nacionais e internacionais.

**Teresa Alegre** leciona Teoria e Metodologia da Tradução, Práticas de Tradução (Alemão-Português) e Alemão no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Tem um doutoramento em Didática, pela mesma universidade, com uma tese sobre Tradução Pedagógica e Consciência Linguística. Os seus interesses investigativos incluem Tradução e Tradutologia, Consciência Linguística e Análise Contrastiva Alemão-Português.

**Yeray González Plasencia** es docente investigador del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, Licenciado en Filología Hispánica y máster E/LE por esta misma institución. Profesor de E/LE en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca desde 2011, también es creador y calificador de exámenes DELE (2012) y SIELE (2015). Además de en la Universidad de Salamanca, ha impartido clases en la Universidad de El Cairo (Máster Universitario en Lengua y Cultura Hispánicas), University of Leeds y ha sido profesor invitado en a Università di Bologna y en la Università degli Studi di Milano.

**Yolanda Joy Calvo Benzies** is an Assistant Lecturer at the University of the Balearic Islands where she is currently teaching ESP courses in Law, Tourism and Social Work / Social Education. She completed a BA and MA in English Studies at the University of Santiago de Compostela and in 2016 she defended her Doctoral Dissertation also at the same university. Her main research interests are language teaching (especially spoken language and pronunciation), ESP, SLA, technology-based teaching and learning and the use of innovative resources ad approaches to teach languages, such as CLIL.

**Yvonne Hendrich** nasceu em Worms, na Alemanha, em 1977. Estudou História, Estudos Românicos e Germânicos na Johannes Gutenberg-Universität de Mainz e na Universidade Nova de Lisboa. Doutorou-se em História com um tema sobre Valentim Fernandes, tipógrafo de origem alemã que trabalhou em Portugal na viragem do séc. XV para o séc. XVI. Desde abril de 2009 é docente de PLE, Literatura e Cultura Portuguesas e Lusófonas na Johannes Gutenberg-Universität de Mainz. Pontos fulcrais de investigação: a emigração portuguesa, os discursos de identidade no âmbito lusófono, ficção vs. história na literatura lusófona e as relações luso-alemãs desde o século XV.







ORGANIZADORES

MARIA ELLISON

MARTA PAZOS ANIDO

PILAR NICOLÁS MARTÍNEZ

SÓNIA VALENTE RODRIGUES



A COLEÇÃO **FLUP e-DITA**, DESTINADA A PUBLICAÇÕES DE INICIATIVA DOS DOCENTES DAS VÁRIAS ÁREAS CIENTÍFICAS, É UMA NOVA LINHA EDITORIAL, A PAR DA **CAPFLUP**, **HOMENAGENS FLUP**, **ORAÇÕES DE SAPIÊNCIA E ÚLTIMAS LIÇÕES**, CRIADA NO ÂMBITO DE UM PROJETO DE DINAMIZAÇÃO, INCENTIVO E PROMOÇÃO DA ATIVIDADE CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E CULTURAL DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO.

ISBN: 978-989-54030-7-3

9 789895 403073

