Orgs.

José Domingues de Almeida
Simone Auf der Maur Tomé
Françoise Bacquelaine
Mónica Barros Lorenzo
Isabel Margarida Duarte
Nicolas Hurst
Anette Kind
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues

Para lá da tarefa

Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior

plup e-dita

Para lá da tarefa

Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior

Orgs.

José Domingues de Almeida

Simone Auf der Maur Tomé

Françoise Bacquelaine

Mónica Barros Lorenzo

Isabel Margarida Duarte

Nicolas Hurst

Anette Kind

Pilar Nicolás Martínez

Sónia Valente Rodrigues

PORTO, FLUP

2019

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior

ORGANIZAÇÃO: José Domingues de Almeida, Simone Auf der Maur Tomé, Françoise Bacquelaine, Mónica Barros Lorenzo, Isabel Margarida Duarte, Nicolas Hurst, Anette Kind, Pilar Nicolás Martínez, Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

ANO DE EDIÇÃO: 2019

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

ISBN: 978-989-8969-21-7

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/para

URL: https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1657&sum=sim

Sumário

Nota introdutória 7

Introductory Note 8

Zur Einführung 9

Nota introductoria 10

Introduction 11

Représentations du Français Langue Additionnelle à la FLUP. Étude de cas et mise à jour didactique 12

José Domingues de Almeida 12

Übersetzen im Fremdsprachenunterricht 25

Claudia Ascher 25

Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a «Dar clase» 44

Mónica Barros Lorenzo 44

Pilar Nicolás Martínez 44

Marta Pazos Anido 44

Écriture collaborative en cours de langue étrangère : une expérience entre des étudiants universitaires en France et au Portugal 68

Anne-France Beaufils 68

Chantal Louchet 68

Entrar na língua alemã pela porta do léxico: recursos para a aprendizagem autónoma de vocabulário 95

Judite Carecho 95

Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas 116

Ângela Carvalho 116

"O Rato que Comeu a Língua" − A rádio na sala de aula 135

Rosana Durão 135

Isabel Orega 135

Catherine Simonot 135

"*Os portugueses sabem bem desenrascar sem panicar.*" (Alemão, B1) Perceções e construção da alteridade por aprendentes de PLE 149

Isabel Gil 149

Applying embodied cognition approaches to L2 learning 167

Hideki Hamamoto 167

"Será que somos assim?" – Análise contrastiva sobre a perceção do conceito de identidade portuguesa em aulas de Português Língua Estrangeira 184

Yvonne Hendrich 184
Cláudia Brito 184
Apprentissage du FLE en Algérie : de l'analyse des représentations à la motivation des apprenants dans le milieu universitaire 208
Errime Khadraoui 208
Riad Messaour 208
Videoprojekt „Mein geheimes Porto": Anwendung eines Modells für handlungsorientiertes Lernen im universitären Kontext 226
Anette Kind 226
Ingrid Scholz 226
Simone Auf der Maur Tomé 226
Língua portuguesa: estratégias de compreensão dos enunciados fraseológicos em aulas de língua estrangeira 245
Lucia Helena Lopes de Matos 245
Applying podcasts to English language education and social issues in a Japanese university . 260
Martin Parsons 260
Representações culturais nas aulas de língua para fins específicos 275
Noemí Pérez 275
Drama activities to create a positive language learning environment in higher education 292
Virginie Privas-Bréauté 292
Désir de français ou désir de France ? 310
Marie-Françoise Pungier 310
Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ? 325
Inès Ricordel 325
Vi-Tri Truong 325
Fremdsprachen *performativ* lehren und lernen 343
Manfred Schewe 343
Criando uma comunidade virtual de aprendizagem para o ensino de LE na Universidade Aberta 362
Setién Burgués 362
Ana Martins 362
Margarida Pereira Marques 362
Isabelle Simões 362
Katja Göttsche 362
‚Heimat' und interkulturelle Identität: Statements und Literatur im DaF-Unterricht für Studierende 378
Gesa Singer 378

The inter-relatedness of emotion, language learning and identity 394
Vander Tavares..... 394
NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES 414

PARA LÁ DA TAREFA

Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior

Nota introdutória

Hoje em dia, o ensino de línguas estrangeiras acompanha com crescente interesse os contributos dos estudos neurocientíficos sobre a aprendizagem e o entendimento generalizado dos aspetos afetivos do próprio discurso científico, que mostram que o afetivo não se opõe ao cognitivo, antes o completa ou explica.

Vários trabalhos científicos têm posto o enfoque no papel das emoções na aprendizagem. A projeção numa língua outra envolve sempre a gestão afetiva de uma alteridade a partir do eu do aprendente. Isto conduz à necessidade de integrar a dimensão afetiva como objeto de reflexão na didática das línguas.

Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem convoca forçosamente a emoção, quer em contextos mediados por *software*, plataformas digitais, redes sociais e várias tecnologias de informação e comunicação, quer no trabalho em aula, urge refletir acerca de abordagens didáticas que articulem variáveis cognitivas e emocionais, o que, obviamente, nos remete muito "para além da tarefa".

A investigação na área da didática das línguas estrangeiras nos estabelecimentos de ensino superior veio sublinhar preocupações que se prendem com as modalidades, a qualidade e os desafios de implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Este livro inclui contribuições, em várias línguas, sobre questões incontornáveis no atual contexto de ensino-aprendizagens de línguas estrangeiras no ensino superior de diferentes países. Alguns capítulos são de natureza teórica, outros apresentam estudos de caso. Uns e outros enquadram-se no âmbito dos seguintes eixos temáticos: abordagens didáticas (anteriores aos enfoques orientados para a ação, neurolinguísticos e/ou outros de caráter afetivo/emocional); gestão da aula (modos de interação e novos modos e modalidades de motivação dos estudantes); identidade e cidadania intercultural (representações do aprendente relativamente à língua meta, às comunidades e culturas a ela associadas, (des)construção da cidadania intercultural e gestão afetiva e emocional da identidade.

GOING BEYOND THE TASK

Engaging higher education students in the foreign language teaching-learning process

Introductory Note

Nowadays, studies in the neurosciences and a general understanding of the affective domain within scientific discourse itself, demonstrate that *affect* is not opposed to *cognition*, rather it completes or explains it. Several scientific works have focused on the role played by emotional indicators in learning; the use of an additional language always involves the management of the emotions of *otherness* within the student's *self*. Hence, our current pedagogical paradigm must now integrate an affective dimension as an object of reflection in the methodology of foreign language teaching.

Teaching-learning in the 21st century demands that we consider the variable *emotion* whether mediated by software, learning platforms, social networks, the various information and communication technologies (ICT) or in classroom work. This being the case, we should urgently reflect on didactic approaches that articulate cognitive and emotional variables; which, of course, takes us far "beyond the task".

Much recent research in the area of foreign language didactics within Higher Education institutions (HEIs) has focussed on aspects of learning that relate to the modalities, the quality and the nature of teaching-learning within teaching-learning; broadly speaking, the challenge of engaging foreign language students in the HEI classroom.

This volume includes contributions, in various languages, questioning the complex issues raised by the teaching-learning process for foreign languages in HEIs around the world. The papers, both theoretical and case studies, take into account the various key themes: methodological approaches (including pre-TBL, neurolinguistics and other approaches focused on affect and emotion); classroom management (including interaction patterns and new modes and modalities of motivating learners); and identity and intercultural citizenship (including representations of the target language and its associated communities and their cultures, the (de)construction of intercultural citizenship and the management of affect and emotion within identity).

JENSEITS DES AUFGABEN- UND HANDLUNGSORIENTIERTEN UNTERRICHTS

Wie lassen sich Studierende beim Fremdsprachenerwerb in den Lernprozess einbinden?

Zur Einführung

Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften sowie die weithin anerkannte Bedeutung emotionaler Aspekte selbst im wissenschaftlichen Diskurs machen heute deutlich, dass *Emotion* und *Kognition* sich nicht etwa ausschließen, sondern vielmehr ergänzen oder wechselseitig erklären. Verschiedene wissenschaftliche Beiträge haben auf die Bedeutung der Emotionen für den Lernprozess hingewiesen. Die Auseinandersetzung mit einer *anderen* Sprache setzt den emotionalen Umgang des Lerner-Ichs mit dem *Anderen* voraus. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die emotionale Dimension in der Fremdsprachendidaktik als Gegenstand der Reflexion einzubeziehen.

Lehr- und Lernprozess im 21. Jahrhundert erfordern die Berücksichtigung der Variablen *Emotion*, sei es im Präsenzunterricht, sei es in Lernsituationen, die durch Software, digitale Plattformen, soziale Netzwerke oder sonstige Formen der Informations- und Kommunikationstechnologie erfolgen. Als unabdingbar erweist sich daher die Reflexion über didaktische Ansätze, die kognitive und emotionale Variablen miteinander verknüpfen, und es ist naheliegend, dass dies zu Herangehensweisen führt, die weit „jenseits des aufgaben- und handlungsorientierten Unterrichts“ angesiedelt sind.

Zahlreiche neuere Forschungsansätze in der universitären Fremdsprachendidaktik haben ihren Fokus auf Aspekte des Lern- bzw. Lehrprozesses gerichtet, die sich mit Modalitäten, Merkmalen und Herausforderungen beschäftigen, welche die Studierenden beim Fremdsprachenerwerb in den Lernprozess einbinden.

Dieser Band vereint Beiträge in verschiedenen Sprachen, die den komplexen Fragen des Fremdsprachenerwerbs an Hochschulen aus Sicht der Lerner wie der Lehrenden nachgehen. Theoretische Beiträge wie auch Fallstudien tragen diesen Kernthemen Rechnung: So behandeln sie methodische Ansätze (darunter neurolinguistische und andere, auf Emotion und Affekt basierende didaktische Ansätze wie auch solche, die sich nochr dem handlungs- und aufgabenorientierten Unterricht ansiedeln), Unterrichtsgestaltung (Formen der Interaktion und neue Formen und Modalitäten zur Motivierung der Studierenden) sowie Identität und interkulturelle Bürgerschaft (Lernerassoziationen zu Fremdsprache sowie Kultur und Sprachgemeinschaft der betreffenden Sprache, (De)Konstruktion interkultureller Bürgerschaft und affektiv-emotionaler Umgang mit *Identität* beim Erlernen einer Fremdsprache).

MÁS ALLÁ DE LA TAREA

Implicar a los estudiantes de enseñanza superior en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Nota introductoria

Hoy en día la enseñanza de lenguas extranjeras está acompañando con creciente interés las conclusiones extraídas de los estudios neurocientíficos sobre el aprendizaje, que demuestran que lo afectivo no se opone a lo cognitivo, sino que lo complementa o explica; y ha tomado conciencia de la necesidad de reflexionar e integrar los aspectos afectivos en el discurso científico.

Diversos trabajos de investigación enfatizan el papel que desempeñan las emociones en el aprendizaje. La proyección en otra lengua incorpora siempre la gestión afectiva de una alteridad, construida a partir del yo del aprendiente. De esta forma, el proceso de enseñanza aprendizaje demanda forzosamente prestar atención a lo emocional, ya sea en contextos mediados por *software*, plataformas digitales, redes sociales y/o variadas tecnologías de información y comunicación, así como en el trabajo presencial en el aula.

De hecho, la investigación en el área de la didáctica de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza superior está constatando preocupaciones que se derivan del modo, la calidad y los desafíos de implicar a los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, conviene detenerse a pensar sobre las prácticas didácticas que articulan variables cognitivas y emocionales, lo que ─sin duda─ nos remite mucho "más allá de la tarea".

Este volumen incluye contribuciones, en varias lenguas, sobre cuestiones ineludibles en el contexto actual de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en la enseñanza superior de distintos países. Los trabajos, de carácter teórico y/o estudios de caso se encuadran dentro de los siguientes ejes temáticos: abordajes didácticos (anteriores a los enfoques orientados a la acción, neurolingüísticos y otros de carácter afectivo y emocional); gestión del aula (modos de interacción y nuevos modos y modalidades de motivación de los estudiantes); e identidad y ciudadanía intercultural (representaciones del aprendiente en la lengua meta y en las comunidades y culturas a ellas asociadas, la (de)construcción de la ciudadanía intercultural y la gestión afectiva y emocional de la identidad).

AU-DELÀ DE LA TÂCHE

Impliquer les étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage de langues étrangères

Introduction

Aujourd'hui les études menées en neurosciences et la conception générale des aspects affectifs du discours scientifique lui-même montrent que l'*affect* ne s'oppose pas au *cognitif*. Au contraire, il le complète ou l'explique. Certains chercheurs se penchent sur le rôle que jouent les émotions dans le processus d'apprentissage, la projection dans une langue *autre* impliquant toujours la gestion affective d'une *altérité* à partir du *moi* de l'apprenant. La *dimension affective* mérite donc l'attention des chercheurs en didactique des langues.

L'enseignement-apprentissage au XXIe siècle exige que l'on considère la variable *émotion*, tant par l'intermédiaire de logiciels, de plateformes numériques, de réseaux sociaux ou d'autres technologies de l'information et de la communication que dans le travail en classe. Il s'avère, dès lors urgent de réfléchir sur les approches didactiques où s'imbriquent des variables cognitives et émotionnelles, ce qui nous amène évidemment bien « au-delà de la tâche ».

La recherche récente en didactique des langues étrangères au niveau supérieur soulève des questions quant aux modalités, à la qualité et aux défis de l'implication des étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères en classe.

Ce volume comprend des contributions, dans plusieurs langues, qui interrogent les problèmes soulevés par le processus d'enseignement-apprentissage en langues étrangères dans les établissements supérieurs de par le monde.

Les articles, tant théoriques qu'études de cas, abordent plusieurs thèmes-clés : approches méthodologiques (notamment pré-actionnelles, neurolinguistiques ou autres, axées sur l'affect et l'émotion) ; la gestion de la classe (notamment des modèles d'interaction et de nouveaux modes et modalités de motivation des apprenants), ainsi que la citoyenneté identitaire et interculturelle (avec les représentations de la langue-cible et ses communautés et cultures associées, la (dé)construction de la citoyenneté interculturelle et la gestion de l'affect et de l'émotion dans le cadre identitaire).

ALMEIDA, José Domingues de - Représentations du Français Langue Additionnelle à la FLUP.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 12-24
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa1

Représentations du Français Langue Additionnelle à la FLUP. Étude de cas et mise à jour didactique

José Domingues de Almeida
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, – APEF –
jalmeida@letras.up.pt

Résumé

Nous partirons de considérations théoriques, critiques et statistiques pour dresser un état des lieux des représentations de la langue française au Portugal, notamment à partir de notre expérience, implication et responsabilité dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Additionnelle à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto. En excursus, nous entendons recourir à un bref questionnaire pratique et direct aux étudiants en fin d'année académique afin de dégager des affects qui auraient une incidence didactique sur le déroulement et les résultats d'apprentissage.

*Mots-clés***:** français, FLE, Portugal, FLUP, statistiques, représentations

Abstract

We will start from theoretical, critical and statistical considerations to draw up an inventory of representations of the French language in Portugal, in particular from our experience, involvement and responsibility in the teaching-learning of French as an Additional Language at the Faculty of Arts and Humanities - University of Porto. In excursus, we intend to resort to a short practical and direct questionnaire to the students at the end of the academic year in order to identify emotions that would have a didactic effect on the course and the learning outcomes.

Keywords: French, FFL, Portugal, FLUP, statistics, representations

Notre souci pour l'étude et le débat autour des représentations de la langue française au Portugal ne date pas d'aujourd'hui. En 2008, notre perspective était plutôt sombre et pessimiste puisqu'il fallait acter une allergie croissante des apprenants de français au Portugal. Et ce, notamment dans l'enseignement secondaire où une autre langue

(l'espagnol) était entre-temps venue concurrencer le Français Langue Additionnelle (Almeida, 2008). Dans le cadre de l'Association Portugaise d'Études Françaises, tout un travail scientifique et pédagogique a été entrepris en partenariat avec l'Institut Français du Portugal afin de mieux cerner les tenants et aboutissants d'un malaise généralisé et systémique, souvent irrationnel, à l'endroit de la langue française.

À cet égard, nous avons pu suivre, décrire et décrypter l'évolution récente de cette tendance (Almeida, 2012, 2012a, 2016), laquelle pointe une certaine normalisation du statut du français chez nous, voire une surprenante récupération, une fois véritablement assumé le caractère appliqué et pragmatique de son usage non élitiste, non littéraire et surtout non hypostasié au Portugal, que l'on observe surtout à partir de la crise économique et financière des années 2010, laquelle a contraint beaucoup de nos concitoyens qualifiés à renouer dans l'urgence avec un usage pratique et utilitariste de cette langue dans un contexte migratoire d'un genre nouveau.

Les différentes prospections sur les représentations du français ont ceci en commun qu'elles mettent en évidence les facteurs affectifs de l'objet d'enseignement-apprentissage appelé Français Langue Additionnelle, déjà mis en exergue par les études menées en neurosciences (Damásio, 1995, 1999) et la conception générale des aspects affectifs du discours scientifique en soi (Swain, 2013 ; Sander, 2015), lesquels montrent à l'envi combien l'affect ne s'oppose pas au cognitif. Bien au contraire, il le complète, voire l'explique (Damásio, 1995). En effet, l'entreprise de dégagement et d'interprétation des représentations affectives à l'endroit du français, notamment dans le contexte universitaire actuel, implique de saisir le rôle joué par les émotions représentationnelles dans le processus d'apprentissage (Dewaele, 2010).

Comme l'a abondamment souligné Simon Coffey, la projection, même en contexte d'enseignement-apprentissage dans une langue « autre », en l'occurrence le français, engage toujours la difficile, parce que non dite et latente, gestion affective de l'assomption de la distance affective entre le moi de l'apprenant et cette langue

« étrangère » (Coffey, 2015). C'est dire combien les aspects purement représentationnels interagissent et interfèrent dans cet apprentissage, et doivent être pris en compte en didactique du français, notamment à l'université.

Or la notion de « représentation » devient de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. En fait, les représentations que les locuteurs ou les étudiants se font des langues qu'ils parlent ou apprennent, de leurs aspects normatifs, de leurs caractéristiques morphosyntaxiques ou phonétiques, ou de leurs statuts dans le cadre du schéma global du marché des langues

et de la communication (Calvet, 1999) influent sur les outils et les stratégies qui seront déployés et mis en œuvre aussi bien pour leur enseignement-apprentissage que pour leur utilisation concrète (Dabène, 1997).

Bien évidemment, ces coefficients affectifs échappent aux descripteurs habituels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) dans la mesure où ils ne visent pas la réalisation d'une quelconque «tâche» selon la perspective actionnelle qui régit ledit document, et qu'ils s'intéressent à des aspects somme toute subsidiaires et apparemment secondaires de l'enseignement-apprentissage des langues. En quelque sorte, nous sommes ici *en-deçà* et *au-delà* de la tâche, peut-être à côté, mais toujours dans l'optique de cet apprentissage.

L'importance didactique de l'attention portée aux représentations des langues a été pertinemment soulignée, d'une part, par les études théoriques des représentations en soi et, d'autre part, par l'application pratique de ces approches sur des univers ou des échantillons bien délimités et diversifiés. Dans le premier cas, force est d'évoquer les travaux théoriques entrepris par Véronique Castellotti et Danièle Moore. Comme ces deux auteures le rappellent, cette notion est avant tout redevable aux recherches en psychologie sociale (Moscovici, 1989; Castellotti & Moore,2002, p. 8), c'est-à-dire à l'approche des représentations sociales en tant que « forme[s] de connaissance socialement élaborée[s] et partagée[s], ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989), lesquelles fonctionnent sur la base des principes ou processus successifs d'objectivation et d'ancrage (Moscovici, 1961). Aussi les représentations sociales sont-elles «collectivement produites et engendrées» (Moscovici, 1994, pp. 62-85) et résultent-elles d'une «élaboration collective et consensuelle au sein d'un groupe social» (Herrera, 2011, p. 59).

Par ailleurs, l'étude de ces représentations suppose que l'on considère de façon critique la validité de certains stéréotypes associés à l'usage et à l'apprentissage d'une langue additionnelle. Or, comme le soulignent Castellotti et Moore,

> Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage (Castellotti & Moore,2002, p. 8).

En outre, force est de reconnaître que bien des enquêtes sur les représentations de la langue française, notamment en milieu universitaire, ont été menées dernièrement un peu partout dans le monde (Mexique, Algérie, Palestine, Belgique néerlandophone), dont les résultats font l'objet de publications, voire de dissertations (Medoukh, 2008;Djeghar, 2009; Delahaie, 2010; Herrera, 2011). Elles sont fondées sur des questionnaires brefs, simples, directs, parfois rudimentaires. Même si elles s'avèrent valables d'un point de vue affectif, elles manquent souvent de pertinence dans la complexification et dans la problématicité des questions posées.

Pour notre part, nous avons mené une enquête similaire, certes, dans le propos de dégager des représentations spécifiques sur la langue française en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto en 2018, mais en cohérence avec les points programmatiques des unités de cours que nous assurons dans le cursus des études françaises: «linguistique française», «littératures francophones» et «francophonie et mondialisation». En fait, il s'agissait surtout de sonder les étudiants de français à partir de problématiques qui se trouvent inévitablement en-deçà et au-delà de la tâche, pas toujours faciles à verbaliser, mais qui s'invitent forcément dans l'enseignement-apprentissage de la langue comme, par exemple, l'insécurité linguistique (Klinkenberg, 1989), la surconscience linguistique (Gauvin,1997), les aspects émotifs et affectifs, les représentations immédiates ou réfléchies, etc.

Notre méthodologie a consisté en la mise en ligne d'un questionnaire à partir du logiciel Google Forms, intitulé «Représentations de la langue française chez les étudiants de la FLUP », comprenant dix questions, dont trois ouvertes et sept fermées (oui / non / peut-être ou éventail prédéterminé de réponses) directes et bien ciblées. Ceci a permis aux étudiants de répondre assez rapidement au questionnaire (cinq minutes suffisaient largement) à une période de l'année académique où ils ne se trouvaient plus vraiment pris par les cours et pas encore par les examens, et où ils avaient inévitablement une conscience plus solide de leur rapport à la langue française. Il est sous-entendu que le fait que les répondants anonymes à ce questionnaire sont des étudiants en études françaises n'implique pas forcément une approche moins problématisante de la langue d'apprentissage. Le questionnaire était disponible, et a été administré sur internet, entre le 11 mai et le 03 juin 2018, et a obtenu trente et une (31) réponses. Quoique le nombre de réponses ne soit pas très élevé par rapport à l'univers des étudiants de français de la FLUP (près de 300 étudiants), l'échantillon n'en est pas moins représentatif et valable.

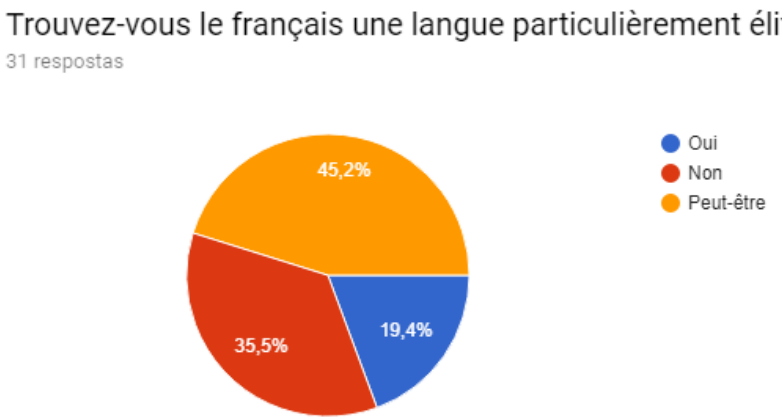
Les **dix questions** étaient:

1. «Quand vous pensez au, parlez français, quelles représentations associez-vous instinctivement à l'usage de cette langue?»;
2. «Trouvez-vous le français une langue particulièrement élitiste?»;
3. «Trouvez-vous le français une langue particulièrement difficile?»;
4. «Quels stéréotypes associez-vous spontanément à l'usage du français?»;
5. «Dans quel(s) objectif(s) concret(s) apprenez-vous le français?»;
6. «Quel(s) autre(s) contact(s) avez-vous avec le français en dehors du contexte académique?»;
7. «Considérez-vous le français une langue agréable à parler / entendre parler ?»;
8. «Pensez-vous que le français a une vocation à la communication en contexte global ?»;
9. «Quand vous parlez français, avez-vous peur de vous tromper ; éprouvez-vous un sentiment d'insécurité que vous n'éprouvez pas avec une autre langue étrangère?»;
10. «Quand vous parlez français, vous vous sentez …».

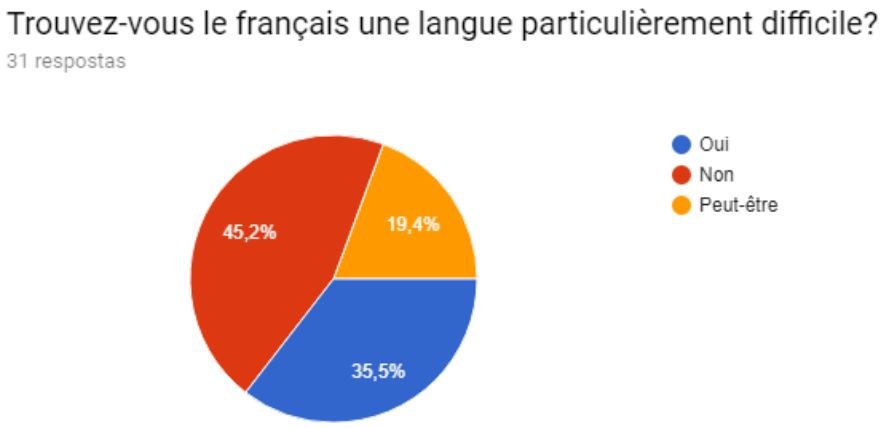
Les résultats au questionnaire ont été les suivants:

À la question ouverte 1, 24 (vingt-quatre) étudiants ont suggéré des éléments assez disparates: liberté, égalité, fraternité; le français, une langue très similaire au portugais ; l'élégance, les villes françaises, notamment Paris; démocratie, humanisme, valorisation et promotion de la culture (francophonie); culture, chic, connaissance; Francophonie; l'intelligence, la séduction et la musicalité; les organisations internationales; la formalité des situations; le romantisme, l'éthique et Versailles; le passé prestigieux et le statut politique; la monarchie et le rôle et mission de la France dans le contexte international; le voyage et le tourisme ; l'harmonie de la langue, voire aucune représentation (langue tout simplement apprise).

À la question fermée 2, 31 (trente et un) étudiants ont répondu:



À la question fermée 3, 31 (trente et un) étudiants ont répondu

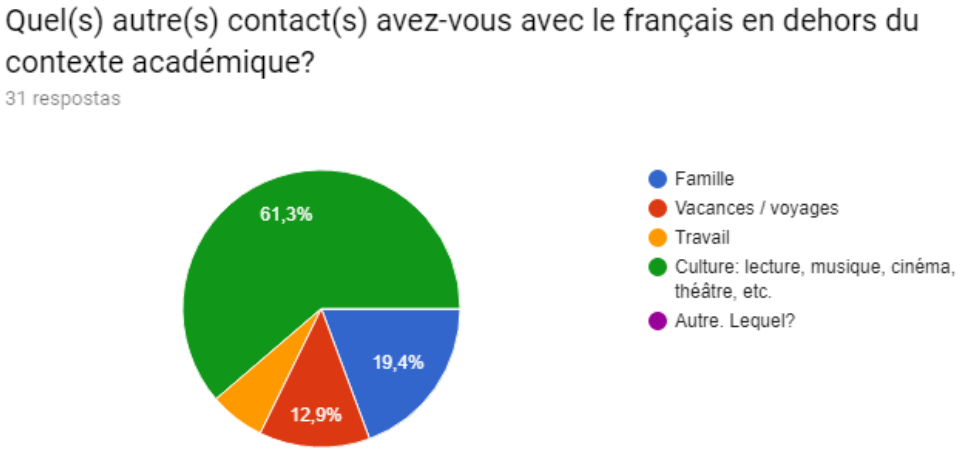


À la question ouverte 4, 24 (vingt-quatre) étudiants ont suggéré

les éléments hétéroclites suivants – qui ne se réfèrent pas toujours à des clichés et qui rejoignent parfois inévitablement le sens de la question 1 : le romantisme; la langue de l'amour et de la bonne cuisine (gastronomie) ; la moue pour parler français ; l'élitisme; un peuple fier de ses traditions et de sa culture, et la langue de la diplomatie; des élites politiques et économiques, des références littéraires, ainsi que le fait que plusieurs mots français soient empruntés dans un registre soutenu par d'autres langues; le cliché du garçon en béret dans un pull rayé et une baguette; les sons nasaux; des gens arrogants; le croissant, la baguette; le chic, le prestige et l'éloquence; l'incompréhension des Français devant nos fautes de français ; la culture intellectuelle; une langue délicate; la difficulté d'apprentissage (conjugaison et orthographe); voire aucun stéréotype du tout.

À la question ouverte 5 sur les objectifs d'apprentissage, 28 (vingt-huit) étudiants ont répondu : opportunités d'emploi; la beauté et l'utilité de la langue; métier du tourisme; langue des organismes internationaux, notamment l'ONU; ouverture sur une autre langue; aspiration au plurilinguisme; développement culturel et littéraire; la carrière d'enseignant ou de traducteur.

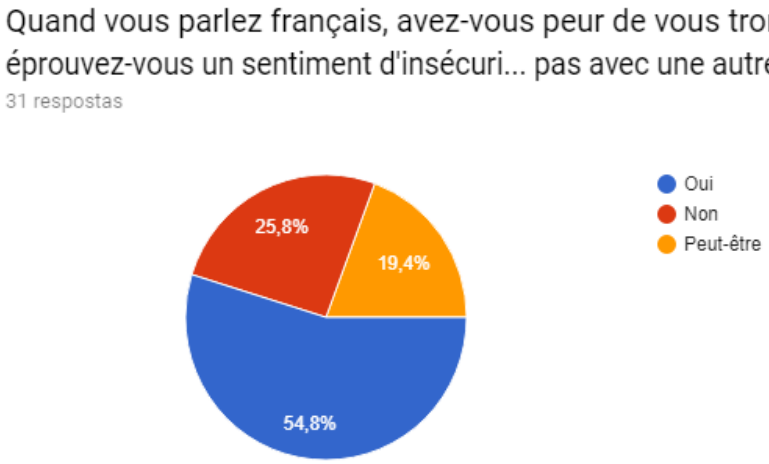
À la question fermée 6 sur les contextes de contact avec le français, 31 (trente et un) étudiants ont répondu:



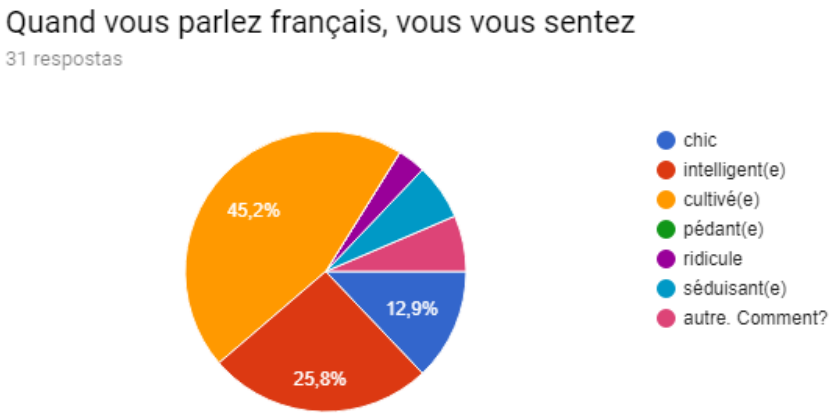
À la question fermée 7 sur l'appréciation esthétique de la langue française, 30 (trente) étudiants ont répondu :

À la question fermée 8 sur la vocation globale de la langue française, 29 (vingt-neuf) étudiants ont répondu :

À la question fermée 9 sur le sentiment d'insécurité linguistique en Français Langue Additionnelle, 31 (trente et un) étudiants ont répondu:



À la question fermée 10 sur les attributs qualitatifs de l'usage de langue française, 31 (trente et un) étudiants ont répondu :



Il ressort de cette enquête que certains clichés autour du Français Langue Additionnelle ont la vie dure. Les représentations sociales de la langue française, même en contexte d'apprentissage universitaire, ont du mal à évoluer: le chic, l'élégance, l'art de vivre et la baguette demeurent des éléments stéréotypés, comme le montrent à l'envi les réponses aux questions ouvertes 1 et 4. Cependant, il appert que les étudiants ont nettement des perspectives appliquées, professionnelles et pragmatiques de la langue. Outre la traduction et l'enseignement, il y a le tourisme, la diplomatie et l'employabilité en général.

Ceci dit, à la question 4, les répondants affirment entretenir un certain contact régulier avec des manifestations culturelles en français, notamment le cinéma et la chanson, alors que son utilité communicationnelle globale est amplement reconnue, à la question fermée 8, par 69% des opinions.

Si le caractère élitiste du français, bien que non majoritairement exprimé, est largement rappelé (question 2), l'évaluation que les étudiants se font du degré général de difficulté du français est assez nuancée. En effet, l'indécision est assez importante, même à l'endroit d'une langue étrangère dont on a fait quand même le choix délibéré de l'apprentissage. Ceci étant, le ressenti de l'insécurité et de l'inhibition linguistiques demeure assez fort (54,8% des répondants à la question fermée 9).

Quoi qu'il en soit, le caractère esthétique de la langue française obtient une forte majorité des réponses (80% à la question fermée 7), tout comme les attributs représentationnels et les connotations spontanément associés à l'usage public du français. En effet, les réponses à la question fermée 10 révèlent des sentiments très

cohérents autour d'images socialement positives et méliorатives du français. Si 45,2% affirment se sentir «cultivés», 25,8% se disent « intelligents » et 12,9 % «séduisants».

Il ne suffit pas de prendre acte des réponses à ce questionnaire. Il s'agit d'y apporter des solutions didactiques. Or les enquêtes que nous avons signalées plus haut n'étaient pas vraiment concluantes ou ne creusaient pas les raisons en amont des conclusions tirées. Certaines représentations proviennent inévitablement de la transmission de clichés par les médias. Mais d'autres sont reproduites et re-légitimées dans les manuels de FLE au niveau de l'enseignement secondaire. Chez nous, certaines études ont mis en exergue la résistance des clichés culturels dans l'élaboration des manuels de FLE et ont pointé plusieurs solutions (Almeida, 2014).

Celles-ci passent par une « dés-hexagonalisation » des références présentes dans les manuels, notamment au niveau des contenus, de la toponymie, de l'onomastique et des aspects culturels, qu'ils soient patrimoniaux, gastronomiques ou purement représentationnels. Or ces aspects surabondent dans les manuels et dans les matériels didactiques, et ce en dépit de la globalisation croissante aussi bien du fait linguistique que culturel francophone. C'est dire que l'on fait encore souvent comme si la mondialisation n'était pas passée par la francosphère (Wolton, 2006), comme si le centre franco-parisien produisait et mobilisait à lui seul les affects représentationnels du vivre et du parler en français, comme si la langue française (et ses représentations habituelles) n'était pas dé-nationalisable, ce dont d'aucuns ont pris acte dans le fait littéraire francophone (Le Bris & Rouaud, 2007).

À l'aune de ce qui vient d'être considéré et des résultats de notre modeste questionnaire, il s'agirait en classe de Français Langue Additionnelle en contexte universitaire, et dans les périphéries de la tâche, de promouvoir une communication décomplexée et déculpabilisante en français, où on commettrait des fautes, où on pourrait même en rire, mais qui permettrait de renouer avec la production orale non-inhibitoire. Il faut dépasser les stéréotypes d'élitisme et de difficulté. Il est essentiel de rendre au français son potentiel communicationnel en classe, d'autant plus qu'une écrasante majorité des étudiants croit à la vocation globale de cette langue. Pour ce, les classes ne devraient pas dépasser un effectif de vingt à vingt-cinq étudiants pour favoriser l'échange et la mise en confiance. On gagnerait beaucoup à multiplier les registres de langage dans les matériels didactiques ou documents didactisés afin de rendre une image moins normée ou élitiste de la langue. Ceci passe aussi par une plus grande flexibilité au niveau de l'oral et de l'orthographe, en tenant compte de la possibilité de différents accents et des réformes orthographiques qui ont été lancées,

voire en allant plus loin là où cela s'avère utile, notamment dans la morphosyntaxe, comme on le voit dans le débat sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire «avoir». Dans tous les cas, il faut absolument jouer sur l'intercompréhension entre langues romanes, mais aussi sur les affinités historiques entre le français et l'anglais par le biais de points didactiques en linguistique diachronique.

En outre, des activités para-curriculaires doivent être sérieusement envisagées: clubs de lecture, de presse, commentaires de films, débats, blogues, réseaux sociaux, etc. L'actualité en français est une abondante source de contenus et de références qui reconstruisent et restructurent les représentations. En fait, il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain. Si la plupart des étudiants se sentent cultivés quand ils s'expriment en français, cet « affect » est lui aussi positif. Il se voit même fortement relayé par le fait qu'une étonnante majorité de nos étudiants aime (entendre) parler notre langue, aspect affectif s'il en est, qui se place au-delà de la tâche et qui la facilite.

Références bibliographiques

Almeida, J. Domingues de (2008). Que reste-t-il de nos amours? Quelques réflexions sur le statut de la langue française au Portugal aujourd'hui en guise de mise au point et de stratégie didactique. *Çédille, 4*, 33-44: En ligne http://webpages.ull.es/users/cedille/cuatro/almeida.pdf [consulté le 23/01/2019]

Almeida, J. Domingues de (2012). Le français, une langue « étrangère » dans le village global ? Perspectives et attentes d'une politique linguistique du français en contexte mondialisé. *La Clé des Langues*,1-8.

Almeida, J. Domingues de (2012a). Argumentaire pour le français au Portugal *et orbi*. Arguments, apories et représentations. *Carnets*, nº especial outono-inverno 2011-12 «*Invasions & Évasions françaises. La France et nous, nous et la France*», 347-356. En ligne: https://journals.openedition.org/carnets/8018 [consulté le 23/01/2019]

Almeida, J. Domingues de (2014). De l'éducation à la citoyenneté au socialement correct: tour d'horizon du millésime 2012 (manuels de 7e FLE). *Intercâmbio*, *7*, 2, 74-83.

Almeida, J. Domingues de (2016). Présence actuelle du français au Portugal. Entre rayonnement et allergie: la quête d'une place introuvable. *Présence et interférences franco-ibériques. Langue, littérature et culture*. In Mª T. G. Castanyer, L. Llecha-Llop García & Alicia P. Desvaux (Eds.), Berne: Peter Lang, 11-23.

Calvet, L.-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Paris: Plon.

Castelloti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Coffey, S. (2015). Rendre le banal spécial à travers l'apprentissage des langues. *Le langage et l'homme* L1, 71-84.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris: Didier.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M (Ed.). *Les langues et leurs images*. Lausanne: Loisirs Et Pédagogie. 19-23.

Damásio, A. (1995). *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.

Damásio, A. (1999). *Le sentiment de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.

Delahaie, J. (2010). *La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue: le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone*. En ligne: https://www.researchgate.net/publication/280816901_La_didactique_plurilingue_et_pluriculturelle_dans_un_pays_multilingue_le_cas_de_l'enseignement_du_FLE_en_Belgique_neerlandophone [consulté le 23/01/2019]

Djeghar, A. (2009). Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. *Synergies Algérie, 5*, 191-198.

Dewaele, J-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave / Macmillan.

Gauvin, L. (1997). D'une langue, l'autre. La surconscience linguistique de l'écrivain francophone. *L'écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris: Karthala. 5-15.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Klinkenberg, J.-M. (1989). Le problème de la langue d'écriture dans la littérature francophone de Belgique de Verhaeren à Verheggen. In A. Vigh (Éd.). *L'Identité culturelle dans les littératures de langue française.* Actes du Colloque de Pécs. Paris: P. V. Pécs / ACCT. 69-73.

Le Bris, M. & Rouaud, J. (2007). *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard.

Medoukh, Z. (2008). Les représentations du français chez les étudiants palestiniens. *Production des enseignants et des chercheurs*. En ligne: http://eprints.aidenligne-

francais-universite.auf.org/24/1/pdf_Ziad_Medoukh_Representatio.pdf. [consulté le 23/01/2019]

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1994). *Les représentations collectives aux représentations sociales. Les représentations sociales*. Paris: PUF. 62-86.

Swain, M. (2013). *The inseparability of cognition and emotion in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sander, D. (2015). *Le monde des émotions*. Paris: Belin.

Velázquez, Herrera A. (2011). Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage: enquête auprès des étudiants mexicains spécialistes et non-spécialistes. *Synergies Mexique, 1*, 57-69.

Wolton, D. (2006). *Demain la francophonie*. Paris: Flammarion.

ASCHER, Claudia – Übersetzen im Fremdsprachenunterricht.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 25-43
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa2

Übersetzen im Fremdsprachenunterricht

Claudia Ascher
Universidade de Coimbra, Portugal
ascherclaudia@gmail.com

Abstract

Übersetzen als Aktivität im Fremdsprachenunterricht (FSU) wurde und wird immer wieder kontrovers diskutiert. Besonders als Bestandteil der sogenannten Grammatik-Übersetzungs-Methode (Richards & Rodgers, 2001, pp. 5-7) wurde daran unter anderem kritisiert, dass es sich um eine rein kognitive Auseinandersetzung mit der Sprache handelt, die deshalb keinen kommunikativen und emotionalen Zugang ermöglicht.

Seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts und zunehmend in den letzten Jahren scheint das Übersetzen im FSU und die Verwendung der Lernersprache (LS) jedoch eine Renaissance zu erleben (vgl. beispielsweise Butzkamm & Caldwell, 2009, Cook, 2010, Hall & Cook, 2012). An der Universität Coimbra (Portugal) ist es seit vielen Jahren fester Bestandteil des Deutschunterrichts im Abschlussjahr des Studiengangs *Línguas Modernas,* und die Erfahrung zeigt, dass das Übersetzen im FSU nicht nur die Kompetenz in der Fremdsprache (und auch in der Muttersprache) fördert, sondern ebenfalls dazu geeignet ist, die Lerner aktiv in den Lernprozess einzubinden und dabei auch auf einer emotionaler Ebene anzusprechen.

Nach einer historisch-theoretischen Einbettung des Themas wird im vorliegenden Beitrag ein Beispiel für einen erfolgreichen und stimulierenden Einsatz von Übersetzungsaktivitäten im FSU vorgestellt.

Schlüsselwörter: Übersetzen, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache

Abstract

Translation as an activity in foreign language teaching has been a controversial topic of discussions. Especially when applied using the Grammar-Translation-Method (Richards & Rodgers, 2001, pp. 5-7) it has been criticized, among other things, for being an exclusively cognitive method of language learning which does not incorporate a communicative or an emotional approach.

Since the second half of the last century and increasingly in the last few years, translation in foreign language teaching and the use of the learner's mother-tongue

ASCHER, Claudia – Übersetzen im Fremdsprachenunterricht.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 25-43
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa2

seems to be experiencing a renaissance (see i.e. Butzkamm & Caldwell 2009, Cook 2010, Hall & Cook 2012). At the University of Coimbra (Portugal), translation has been a core part of German as a Foreign Language classes for final year students of the Bachelor's course in *Línguas Modernas* for many years. Our experience shows that translation in foreign language teaching is not only a tool to improve the learner's competence in the foreign language (and, also, in their mother-tongue), but also a good way to actively include the learner in the learning process and to involve him or her emotionally as well.

After giving a historical-theoretical framework of the topic, the present work will show an example of successful and stimulating use of translation-exercises in the foreign language classroom.

Keywords: Translation, Foreign language teaching, German as a foreign language

1 – Einleitung

Als ich den Unterricht im letzten Jahr des Studienganges *Línguas Modernas* von einer Kollegin übernehmen sollte, da diese bald darauf in Rente ging, beschloss ich, zunächst bei ihr zu hospitieren, um ihre Unterrichtsmethoden besser kennen zu lernen und eventuell übernehmen zu können. Ich wusste, dass im Abschlussjahr ohne Lehrbuch unterrichtet wird, dafür aber die Arbeit mit authentischen (Hör)Texten und selbsterstelltem Material im Vordergrund steht – auf diese Aufgabe wollte ich so gut wie möglich vorbereitet sein.

Die Kollegin – selbst eine erfahrene Übersetzerin – erläuterte mir im Zuge dessen auch, dass sie von den drei Wochenstunden, die sie mit den Studenten zur Verfügung hatte, eine Stunde als Übersetzungseinheit reserviert hatte. Ich war diesem Vorhaben gegenüber skeptisch.

In meinem Masterstudium „Deutsch als Fremdsprache" hatte ich verschiedenste Methoden des Fremdsprachenunterrichts (FSU) und deren Vor-und Nachteile kennen gelernt. Wenn die Aktivität „Übersetzen" darin vorkam, dann in der Regel in einem negativen Kontext. Überhaupt wurde jeglicher Gebrauch der Lernersprache (LS) zumeist harsch zurückgewiesen. Wir wurden angehalten, den Unterricht möglichst vollständig in deutscher Sprache zu gestalten. An diesen Grundsatz hatte ich mich seit jeher gehalten und hatte auch Erfolg damit. Zwar kostete es viel Zeit und Geduld, aber auch der Nullanfängerunterricht, für den ich in Coimbra zuständig war (und teilweise immer noch bin), wurde und wird in deutscher Sprache unterrichtet. Das Ergebnis ist zumeist ein

solides Vertrauen der Studierenden in ihre eigenen Fähigkeiten beim Hörverstehen und beim Sprechen und eine positive Entwicklung dieser Fertigkeiten.

Die vorliegende Arbeit soll deshalb auch kein grundsätzlicher Angriff auf den einsprachig-kommunikativen Unterricht oder einen Gegenentwurf dazu sein, sondern eine Anregung darstellen, diese Lehrform mit lernersprachlichen Elementen zu erweitern und zu ergänzen. Im Sinne von Butzkamm & Caldwell (2009, p. 13) suche ich damit eine Form der „new balance" zwischen LS und Fremdsprache (FS), bei der die FS durchaus noch die vorherrschende Rolle im FSU spielt, wo aber auch die LS gezielte Verwendung findet. Eine Form davon können Übersetzungsübungen sein. Mithilfe eines konkreten Beispiels aus dem Unterricht möchte ich ein lehrpraktisches Verfahren für eine didaktisierte Form der Übersetzung vorstellen, die im besten Fall als Anregung für die Unterrichtsgestaltung von Kolleg*innen dienen kann. Zu Beginn werde ich zur Kontextualisierung einen kurzen historischen Überblick über Lehrmethoden im FSU geben und die Argumente umreißen, die für die Verwendung der LS und den Einsatz von Übersetzung im FSU sprechen.

2 – Prämissen

Dass Übersetzung Gegenstand der Fremdsprachdidaktik ist, kann seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt werden, es gilt jedoch, verschiedene Funktionen, die sie in FSU haben kann zu unterscheiden:

> Hinsichtlich der Funktion der Übersetzung ist es inzwischen üblich geworden, zwischen zwei Verwendungsweisen zu unterscheiden: Einerseits wird die Übersetzung als ein methodisches Mittel zur Festigung, Erweiterung und Prüfung sprachlicher Fertigkeiten angewendet, andererseits ist sie als eine eigene Fertigkeit selbst ein Übungs- und Unterrichtsziel. (Gündoğdu & Büyüknisan, 2005, p. 188)

Wenn ich im Folgenden vom Übersetzen oder von Übersetzung im FSU spreche, dann unterscheide ich dieses Mittel in der Unterrichtsgestaltung grundsätzlich vom regulären Übersetzungsunterricht in der Übersetzerausbildung. Anders als bei letzterem, steht bei der Übersetzung im FSU ein utilitaristischer Ansatz im Vordergrund: Die Lehrform wird hier als ein möglicher, alternativer Zugang zur FS ge- und benutzt. Andere übersetzungswissenschaftliche Kompetenzen, Übersetzungsstrategien und relevante Techniken, die im regulären Übersetzungsunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, werden hingegen weitestgehend vernachlässigt, denn das Ziel von

Übersetzungsübungen im FSU ist nicht die grundständige Ausbildung von Übersetzern, sondern die Erweiterung der Kompetenzen in der FS. Trotz dieser notwendigen Differenzierung können Synergieeffekte genutzt werden: „Übersetzen als Übungsform und Übersetzen als Fertigkeit sind voneinander abgegrenzte Wirklichkeitsbereiche, können allerdings ‚zusammenarbeiten' und voneinander profitieren" (Rodrigues, 2000, p. 25).[1] Auch die Förderung der Kompetenzen in der LS ist ein willkommener Nebeneffekt dieser Übungsform. Meine Perspektive ist dabei immer die Übersetzung von der LS in die FS, im konkreten Fall handelt es sich um die Übersetzung vom Portugiesischen ins Deutsche. Neben dieser konkreten Übungsform werde ich zudem einige Überlegungen zum Nutzen des allgemeinen Gebrauchs der LS im FSU einfließen lassen. Wie ich in der Einleitung bereits dargelegt habe, gilt die LS als Kommunikationsmittel im modernen FSU oft als nicht zulässig. Es gibt jedoch auch Stimmen, die einen (dosierten und gezielten) Gebrauch der LS als vorteilhaft bewerten. Da der Gebrauch der LS im FSU in unmittelbarem Zusammenhang mit der Benutzung der Übungsform "Übersetzung" steht, werde ich an passender Stelle ebenfalls auf diese Ansätze verweisen.

Die hier zu Grunde liegende Kombination von LS (Portugiesisch) und FS (Deutsch) ist auch unter dem Gesichtspunkt wichtig, dass Übersetzung im FS nicht für jedes Sprachenpaar in der gleicher Weise verwendet werden kann. Es ist einleuchtend, dass etwa ein japanischer Lerner, der Französisch lernen möchte vor anderen Herausforderungen steht als ein portugiesischer Lerner mit dem gleichen Ziel. Dementsprechend müssen auch die Lehr- und Unterrichtsmethoden angepasst werden. Der Kontext meiner Überlegungen ist eine weitestgehend homogene Lernergruppe: portugiesischsprachige Studenten, die Deutsch als eines der Kernfächer ihres Studiengangs *Línguas Modernas* gewählt haben und die sich bereits in einem fortgeschrittenen Studienjahr befinden, in der Regel im 3. Jahr ihrer *licenciatura*. Das

[1] House (2001) argumentiert in diesem Punkt anders und verlangt, dass „[w]enn Übersetzungen im Deutschunterricht [...] verwendet werden, so ist es unabdingbar, sie nicht als didaktisches Mittel für andere Zwecke, sondern genuin als Übersetzungen, d.h. als kommunikative Handlungen zu verwenden, die eine reale kommunikative Handlung erfüllen." (House, 2001, p. 265). Dieser Auffassung kann entgegengehalten werden, dass eine Sprachhandlung in einer Unterrichtssituation zwar authentische Situationen imitieren, selbst aber nie eine solche genuin sein kann. Trotzdem ist eine Übersetzung meiner Auffassung nach eine authentische sprachliche Handlung, auch wenn sie in didaktisierter Form aufbereitet wird. Eine utilitaristisch-didaktische Verwendung von Übersetzung im FSU und Authentizität schließen sich aber nicht aus, wie ich in Punkt 4.3 ausführen werde, da authentische Kommunikation im Lernkontext und nicht in der „Echtheit" der verwendeten Materialen oder Aufgabenstellungen begründet liegt, wie House sie fordert.

angestrebte Niveau in diesem Studienjahr ist der Abschluss der Stufe B.1 und der Beginn der Niveaustufe B.2. des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In der Regel befindet sich die Mehrheit der Studierenden auf dem geforderten Niveau.

Eine „weitestgehend" homogene Gruppe heißt im konkreten Fall, dass sich unter den Lernern auch Erasmus-Studenten, zumeist aus dem europäischen Ausland und auch wenige chinesische Studenten befanden. Aus diesem Grund spreche ich im vorliegenden Text auch nicht von L1 und L2, sondern von LS und FS. Die LS ist bei allen Teilnehmern Portugiesisch, wenn diese auch nicht zwingend die L1 sein muss und Deutsch ist die FS, die in der Regel eben nicht die L2 darstellt (diese Rolle übernimmt in der Mehrheit der Fälle das Englische), sondern die L3 oder L4. Mit der Verwendung der Termini LS und FS möchte ich dieser leichten Heterogenität in den Lernergruppen gerecht werden.

3 – Methoden im FSU – ein historischer Abriss

Der Hauptgrund, warum die Übersetzung als Übungsform im FSU so einen schlechten Ruf genießt, ist in der Regel die sogenannte Übersetzungs-Grammatikmethode. Die in ihrer Anfangszeit auch als „preußische Methode" bekannte Unterrichtsform (Richards & Rogers, 2001, p. 5) war für das Erlernen der „toten" Sprachen Latein und Altgriechisch konzipiert (vgl. House 2001, p. 258) und war dementsprechend auf einen rezeptiven Erwerb der FS ausgerichtet.[2] Die Methode wurde später aber auch auf die Lehre lebender Sprachen übertragen. Ziel war es in erster Linie, Regelwissen über die grammatischen und syntaktischen Strukturen und lexikalisches Wissen der (schriftlichen) FS zu vermitteln, ohne dabei kommunikative Fertigkeiten oder mündlichen Sprachgebrauch zu lehren. Zur Erschließung und Analyse der grammatikalischen Strukturen und lexikalischen Äquivalente eignete sich neben der expliziten Grammatikvermittlung nach Vorstellung der Verfechter dieser Methode auch die Übersetzung in die (und auch aus der) LS von zumeist „isolierte[n], künstlich konstruierte[n] Sätze[n]" (House, 2001, p. 258). Die Fertigkeiten „Sprechen" und „Hören" wurden nicht oder nur in geringem Umfang berücksichtigt, ein authentischer und handlungsorientierter Gebrauch der FS stand nicht im Vordergrund, spontane Äußerungen wurden nicht gefördert und auswendig Gelerntes nahm einen zentralen Platz in dieser Methode ein. Ziel war nicht der aktive und autonome Gebrauch einer FS,

[2] Die Kritik, die an dieser Methode geübt wird, ist berechtigt, muss jedoch auch im Licht ihrer Zielsetzung und ihrer Ausrichtung auf nicht mehr gesprochene Sprachen bewertet werden.

sondern vielmehr ein kognitives und intellektuelles Training mit Hilfe eines logisch-systematischen Zugangs zur Sprache, wobei Wert auf korrekte und normgerechte Anwendung des vermittelten Regelwissens und Eindeutigkeit in den lexikalischen Entsprechungen in LS und FS gelegt wurde. Kontextgebundenheit, Kreativität und ein emotional-spielerischer Ansatz des FS-Erwerbs gehörten nicht zu den Prämissen dieser Methode.

Es ist leicht ersichtlich, dass in einem modernen FSU, der lebende (und lebendige) Sprachen vermitteln will, Reformbedarf an dieser Methode bestand. Als Reaktion auf die Grammatik- Übersetzungsmethode entstanden zahlreiche behavioristische Lehrformen, die sich oft auf die „Direkte Methode“ stützten, welche in den Grundzügen von Maximilian Berlitz, dem Gründer der bis heute existierenden Sprachinstitute gleichen Namens (Richards & Rodgers, 2001, pp. 11-14), konzipiert wurde. „Direkt“ bezieht sich dabei auf zwei prinzipielle Merkmale dieser Methode: zum einen die Einsprachigkeit des Unterrichts, um einen unmittelbaren Zugang zur FS zu ermöglichen und zu fördern, ohne dabei mit der LS konfrontiert zu sein und zum anderen die kommunikative, handlungsorientierte Anwendung der FS. Die Übersetzung als methodische Form des Unterrichts wurde zurückgedrängt, da sie keine direkte Form des Sprachzugangs darstellt und auf Grund der innewohnenden Präferenz des Schriftlichen nicht in den Rahmen einer kommunikativen Ausrichtung der Kompetenzen passt, und verschwand fast vollständig aus dem FSU.

Ausgehend von diesem prinzipiellen Paradigmenwechsel wurden verschiedenste Lehrmethoden entwickelt. Es handelt sich dabei um teilweise sehr unterschiedliche Ansätze, denen aber allen gemeinsam ist, dass sie zum einen FS-zentriert sind, also die LS weitgehend aus dem Unterricht ausschließen und teilweise regelrechte „Verbote“ der LS im FS formulieren. Zum anderen verfolgen sie vor allen Dingen kommunikative Ziele, die häufig mit einem imitatorischen Zugang zur FS arbeiten. Eine analytisch-kognitive Durchdringung von Strukturen in der FS ist in der Regel nicht als zentraler Lehrinhalt vorgesehen.

Die unterschiedlichen Ansätze in der Fremdsprachendidaktik sind gut und ausführlich dokumentiert (bspw. Richards & Rodgers, 2001, pp. 3-70, Haß 2010, Doff 2016), deshalb seien an dieser Stelle nur noch einmal stichpunktartig auf einige ausgewählte kommunikative Methoden verwiesen, bei den Bezeichnungen und inhaltlichen Beschreibungen orientiere ich mich dabei an der Ausführungen von Richards & Rodgers (2001):

Oral Approach and Situational Language Teaching: Ausgehend von in der FS mündlich präsentierten Lerninhalten werden neue Inhalte situativ eingeführt und geübt. Erst danach erfolgt eine schriftliche Fixierung des dargebotenen Stoffes.

Audiolingual Approach: Der Ansatz konzentriert sich auf die Fertigkeiten „Sprechen" und „Hören", die LS darf im Unterricht nicht verwendet werden. Übersetzungsübungen sind in fortgeschrittenen Niveaus als literarische Übung zulässig.

Total Physical Response: Hier wird das Lernen durch motorische Aktivitäten unterstützt. Hören, das Zeigen von Gegenständen und Vorführen von Aktivitäten und die Wiederholung durch die Lernenden stehen im Mittelpunkt dieser Methode, die eine Imitation des muttersprachlichen Erwerbs sein soll. Die LS spielt keine Rolle.

Silent Way: Die Lehrkraft soll bei dieser Methode sehr zurückhaltend agieren, die Protagonisten sind die Lernenden. Auch hier spielen Mündlichkeit, Motorik und das Lernen von Vokabular anhand von gezeigten Objekten eine zentrale Rolle. LS und Übersetzung finden keine Berücksichtigung, auch deshalb, weil es in erster Linie um den mündlichen Sprachgebrauch geht.

Communicative Language Teaching: Diese Methode ist wohl die bekannteste und geläufigste Form der didaktischen Vermittlung im FSU. Kontextualisiertes, kommunikatives und kreatives Lernen steht hier im Zentrum. Ziel ist es, Sprache nicht mit Hilfe eines kognitiv-logischen Trainings zu vermitteln, sondern den Lerner auch auf einer emotionalen Ebene zu erreichen. Die LS sollte im Unterricht nicht präsent sein und Übersetzung als Übungsform ist nicht vorgesehen. In weniger puristischen Auslegungen dieser Methode wird Übersetzungen im Unterricht eine kleine Rolle zugestanden: „Translation may be used where students need or benefit from it." (Finocchiari and Brumfit, zitiert nach Richards & Rodgers, 2001, p. 156). Eine systematische Einbindung von Übersetzungsübungen oder der LS in den Unterricht findet ebenso wenig statt, wie eine genauere Definition, was genau ein sinnvoller Gebrauch von Übersetzung sei und wann die Lernenden davon profitieren können.

4 – Argumente für die Verwendung der LS und Übersetzen als Übungsform im FSU

Dieser kurze Abriss hat Folgendes deutlich gemacht: Die Übersetzungs-Grammatik-Methode wurde zu Recht kritisiert, auch wenn bei rückblickender Beurteilung berücksichtigt werden sollte, dass sich diese Lehrform in erster Linie auf den Erwerb von Latein und Altgriechisch bezog und schon allein deshalb keine kommunikative Ausrichtung haben konnte. Festzuhalten ist jedoch, dass die Methode tatsächlich einen

großen Teil sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen ignorierte, die in den verschiedenen Methoden der Gegenbewegung dann besonders betont wurden. Die methodisch-didaktischen Reaktionen auf diese Methode fielen teilweise sehr radikal aus und hatten zur Folge, dass die Übersetzung, die unmittelbar mit der Methode verbunden war, als Vermittlungs- und Übungsform zunächst aus einer Oppositionshaltung heraus fast vollständig aus dem FSU verdrängt wurde. Nur zaghaft fand die Übersetzung und die LS lediglich in den moderaten Ansätzen im *Communicative Language Teaching* Eingang in den FSU.

Bereits seit der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts gibt es wiederum eine Gegenreaktion auf die Verdrängung der LS aus dem FSU und auch am Beginn des 21. Jahrhunderts scheinen Überlegungen zur Verwendung und Aufwertung der LS und zur Übersetzung als Übungsform im FSU eine Renaissance zu erleben (Rodrigues 2000, Butzkamm & Caldwell 2009, Cook 2010, Cook & Hall 2012, Tsagari & Floros 2013); Butzkamm & Caldwell (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel.

Tatsächlich gibt es gute Argumente, die dafür sprechen, der LS allgemein und Übersetzungen im Besonderen einen Platz im FSU einzuräumen, ohne dabei jedoch kommunikativ-handlungsorientierte Ziele und den dominierenden Gebrauch der FS aufzugeben. Wie bereits in der Einleitung erläutert, geht es mir nicht um eine Alternative zum kommunikativen Unterricht, sondern um Formen zu dessen sinnvoller Erweiterung.

Die Argumente für den Gebrauch der LS im FSU lassen sich dabei in unterteilen

1. lernpraktische Argumente
2. lernpsychologische Argumente
3. emotional-motivationale Argumente

4.1 – Lernpraktische Argumente

Das erste Argument für Übersetzungsübungen im FSU ist ein sehr praktisches: Durch Übersetzungsübungen erlernen die Studierenden gezielt und gelenkt den Umgang mit dem Wörterbuch. Überlässt man die Wörterbucharbeit – die ja in jedem Fall stattfindet, ob nun zu Hause oder im Unterricht, mit online-Produkten oder mit analogen Papierwörterbüchern – dem Zufall, treten häufig Schwierigkeiten auf, da der Umgang mit diesen Nachschlagewerken in der Schule in der Regel nicht genug geübt wurde. Sowohl zweisprachige, besonders aber einsprachige Wörterbücher bereiten den Studierenden oft Probleme. Die Schwierigkeiten sind vielfältig und reichen von mangelndem Training, die alphabetische Reihenfolge von Schlagwörtern schnell und sicher zu bestimmen und

dementsprechend das gesuchte Wort zu finden, gehen über die korrekte Interpretation der im Wörterbuch verwendeten Symbole und Zeichen und reichen bis hin zu der Annahme, dass die erste im zweisprachigen Wörterbuch angegebene Übersetzung im Normfall die richtige sei.

Bei der Benutzung des zweisprachigen Wörterbuchs fehlt es in erster Linie an Kenntnissen, welche Hilfestellungen ein solches Nachschlagewerk bieten kann und die Einsprachigkeit wird oft mit Nutzlosigkeit gleichgesetzt. Dass sich neben Synonymen und hilfreichen lexikalischen Erklärungen auch beispielsweise Konjugations- und Deklinationstabellen und Satzmuster in einem einsprachigen Wörterbuch finden lassen, ist den wenigsten bekannt. Durch eine systematisch eingeführte und regelmäßig geübte Wörterbucharbeit lässt sich nicht nur diese Fehleinschätzung beheben und dadurch die (vor allen Dingen schriftliche) Performance der Studierenden in der FS verbessern. Die Vorstellung, dass der erste Eintrag im Wörterbuch der richtige sei, lässt sich auch durch gezielte Lexik-Übungen leicht widerlegen und trägt damit dazu bei, der Idee einer kontextunabhängigen 1:1–Übersetzung entgegenzuwirken. Dadurch wird auch ebenjenes Argument entkräftet, das häufig gegen die Verwendung von Übersetzung als Übungsform verwendet wird: Der Vorwurf, das Übersetzen fördere und festige den Gedanken vieler Studierender, es gebe kontextunabhängige und eindeutige lexikalische Entsprechungen zwischen LS und FS.

Cook & Hall (2012) verweisen auf zahlreiche Arbeiten, die von der Übersetzung als fünfte Fertigkeit („fifth skill“) in der FS-Kompetenz sprechen (Cook & Hall, 2012, p. 283). Im universitären Kontext und in Hinblick auf die dort vielerorts vorhandenen Masterstudiengänge im Bereich Übersetzen erhält diese Einschätzung eine sehr konkrete Dimension: Da die Studierenden schon im Bachelor-Studiengang ein wenig in die Übersetzungspraxis „hineinschnuppern“ können, erhalten sie bereits einen kleinen Eindruck von dieser Tätigkeit und können so in ihrer Wahl eines eventuellen Master-Studiengangs unterstützt werden. Dabei kann sowohl das Interesse an einem Master-Studiengang im Bereich Übersetzung geweckt werden, als auch die Entscheidung reifen, dass dieses Berufsfeld keine Option für den oder die Studierende darstellt. Auch wenn die Darbietung dieser Übungsform weitestgehend in didaktisierter Form geschieht, hat meine Erfahrung gezeigt, dass sie trotzdem dazu geeignet ist, unschlüssige Studierende in ihrer Wahl zu ermutigen.

4.2 – Lernpsychologische Argumente

Es gibt eine Reihe von Forschungsarbeiten, die belegen, das Übersetzen auch aus lernpsychologischer Sicht von Vorteil für Lernende einer FS sein kann. Cook & Hall (2012) geben einen umfassenden Überblick über den Forschungsstand auf diesem Gebiet, insbesondere den Englisch-Unterricht betreffend. Sie verweisen unter anderem auf eine Studie von Cummings aus dem Jahr 2007 (Cook & Hall, 2012, p. 288), die zu dem Ergebnis kam, dass Übersetzung im FSU zu einem verbesserten metalinguistischen Bewusstsein bei den Lernenden führe. Diese Bewusstmachung führt laut Cummings wiederum zu einem effektiveren Unterricht und zu einem Ausbau von Lernstrategien auf Seiten der Lernenden. Andere Studien bestätigen, dass die Merkfähigkeit gesteigert werde, wenn Übersetzung als Lernstrategie angewandt werde. Der „Arbeitsspeicher" des Gehirns werde weniger belastet als bei einem rein einsprachigen Zugang, so dass kognitive Prozesse einfacher und schneller ablaufen könnten (Cook & Hall, 2012, p. 290).

Dass die Verwendung der LS und gezielte Übersetzungsübungen auch effizient beim Vokabellernen und der Wortschatzerweiterung helfen, legen andere Untersuchungen nahe. So betrachtet Lutjeharms (2003) beispielsweise die LS (in ihrer Terminologie L1) in diesem Kontext als sinnvolle Lernhilfe und sieht, dass die „Angst vor einer Förderung der Interferenz […] nicht begründet [ist], weil nach heutigen Erkenntnissen nach der L1 erworbene Sprachen stark mit der L1 im mentalen Lexikon verbunden sind und bei der Sprachverwendung eine automatische Aktivierung von Übersetzungsäquivalenten im mentalen Lexikon wahrscheinlich ist." (Lutjeharms, 2003, p. 134). Auch Cook & Hall (2012) verweisen auf eine ganze Reihe von Arbeiten, die die Verwendung der LS als vorteilhaft für den Erwerb und das Training von neuem Vokabular bewerten (Cook & Hall, 2012, p. 290).

4.3 – Emotional-motivationale Argumente

Die dritte Gruppe von Argumenten für den Gebrauch der LS und der Übersetzung im FSU rückt die emotionale Ebene beim Lernen einer FS und die Motivation der Studierenden in den Mittelpunkt. Welchen Beitrag können Übersetzungsübungen und die LS leisten, um die Motivation der Studierenden zu fördern?

Die Benutzung der LS von Seiten der Lehrkraft ist natürlich nicht immer möglich, zum Beispiel in sprachlich heterogenen Gruppen oder einfach, weil der Lehrende der LS nicht mächtig ist. Falls es jedoch durchführbar ist, bietet der Gebrauch der LS durch die Lehrkraft meiner Meinung nach einige Vorteile, die sich positiv auf die Motivation der Studierenden auswirken und diese aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbinden können.

Der empathische Gebrauch und die bewusste Verwendung der LS von Seiten der Lehrkraft stellt eine Wertschätzung der Sprache und damit auch eines Teils der Identität der Lernenden dar. Diese Form der Anerkennung steigert in der Regel die Motivation der Studierenden und mindert das sprachliche Machtgefälle, welches im Klassenraum zwischen Lehrkraft und Studierenden existiert. Dies schafft Vertrauen auf Seiten der Lernenden und ermöglicht ein entspannteres und angstfreies Lernen. Gerade für Studierende aus Portugal hat dieser Punkt eine hohe Relevanz, weil sie erfahrungsgemäß aus einer recht autoritären und stark hierarchisierten Lernumgebung in der Schule kommen. Durch die gezielte Verwendung der LS kann ein Lernen „auf Augenhöhe“ gefördert werden. Diese Abschwächung der klassenrauminternen Hierarchien kann zu einer gleichberechtigteren und motivierenderen Lernatmosphäre beitragen. Die Einbindung der LS gibt den Lernenden zudem die Möglichkeit, sich aktiv in den Unterricht einzubringen auch sprachlich ihren ganz persönlichen Erfahrungen zu schöpfen und sowohl über die eigenen als auch über die FS zu reflektieren. Ich selbst sehe meine Studierenden selten engagierter über Sprache diskutieren, als wenn sie gemeinsam eine Übersetzungsaufgabe lösen.

Dass „authentische Kommunikation“ im Unterricht ein Faktor ist, der sich positiv auf die Motivation der Lerner auswirkt, wird beispielsweise von Kara bestätigt (Kara, 2007, p. 63). Gleichzeitig präzisiert sie aber auch unter Berufung auf Kaikkonen (2002), was Authentizität in diesem Kontext genau bedeute: „Der Begriff der Authentizität wird oft mit Echtheit gleichgestellt. Authentizität findet sich aber nicht in automatisch sog. authentischen Texten, sondern darin, wie authentisch der Text für den Schüler im Lernkontext ist. Authentizität ist also eine Erfahrung und der Schüler ist Täter, Urheber und Subjekt seines Lernens“ (Kara, 2007, p. 63). In diesem Sinne halten die Studierenden am Ende einer Übersetzungsübung ein authentisches Resultat in den Händen, nämlich einen übertragenen Text, den sie selbst erarbeitet haben. Diese Erfahrung kann durchaus als lebensnaher wahrgenommen werden als beispielsweise ein nachgespielter Dialog, dessen „setting“ zwar in eine reale Situation eingebettet wurde, an dessen Ende jedoch lediglich eine (mehr oder weniger gelungene) Imitation dieser Situation steht.

An der Gestaltung eines authentischen Lernkontextes sind meines Erachtens aber nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden beteiligt. Hier bedeutet Authentizität auch, dass der Lehrende, der die LS beherrscht, sie auch (dosiert) benutzt und nicht künstlich komplett aus dem Unterrichtsraum verbannt. Damit wird auch ein oft unbekannter Aspekt der Lehrerpersönlichkeit für die Studierenden sichtbar, nämlich

dessen Kompetenzen in der LS, und es kann ein Rollenwechsel bei der Kompetenzverteilung stattfinden. Die „Allwissenheit" der Lehrkraft in der FS wird hier häufig umgekehrt – die Studierenden sind die „Experten" ihrer eigenen Sprache und werden dadurch auf sehr aktive und herausfordernde Weise in den Unterricht eingebunden.

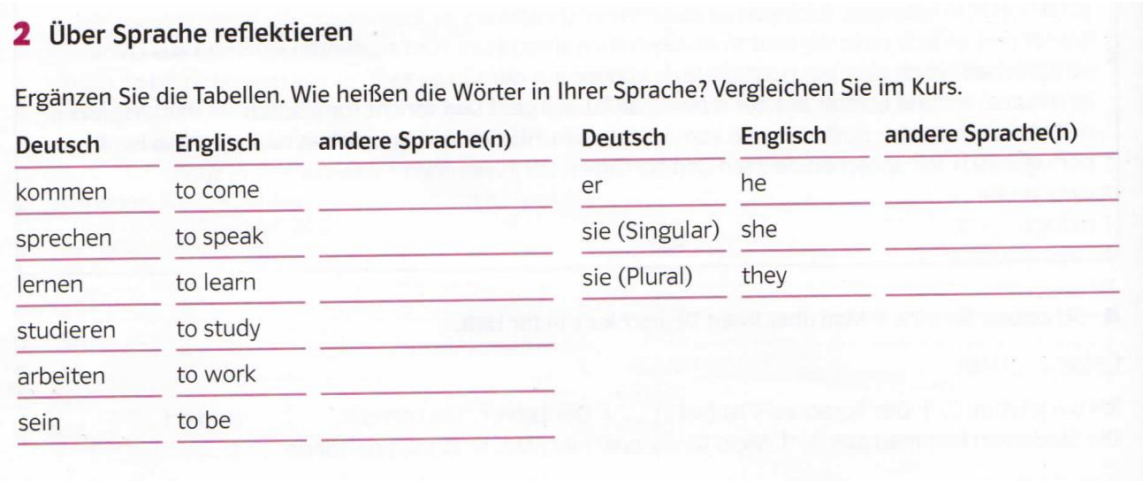
Last but not least sei hier noch der Spaßfaktor, den die Benutzung der LS und die Einbindung von Übersetzungsübungen im Unterricht mit sich bringen kann, als unterstützendes Argument aufgeführt. Gerade in niedrigeren Niveaustufen sind scherzhafte Anmerkungen in der Regel nur in der LS möglich. Sie können zur Auflockerung des Unterrichts beitragen und Unterrichtsklima wesentlich entspannter und damit motivierender gestalten.

5 – Ein Beispiel aus der Praxis – Übersetzen im FSU

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Integration der LS ein motivierender Input für die Studierenden sein kann. Übersetzungsübungen stellen eine spezifische Form dieser Einbindung dar.

Die Aufwertung der Übersetzung im FSU spiegelt sich zunehmend auch in Lehrwerken bereits wider. Im Lehrwerk *DaF kompakt*[3] beispielsweise findet sich am Ende einer jeden Lektion die Rubrik „Sprachen der Welt". Sie dient dazu, das Sprachbewusstheit der Lerner zu stärken, indem sie aufgefordert werden, ein Phänomen im Deutschen mit der vorgegebenen Übersetzung ins Englische und mit der eigenen Sprache zu vergleichen. Dabei können unterschiedliche Phänomene als Ausgangspunkt für den Sprachvergleich dienen: Wortschatz, idiomatische Wendungen oder Grammatikstrukturen. Auch in der überarbeiteten Fassung *DaF kompakt neu* existiert die Kategorie „Über Sprache reflektieren". Auch hier wird, meist in tabellarischer Form und in allen Niveaustufen (bei progressiver Komplexität) ein Sprachvergleich zwischen Deutsch, Englisch, teilweise Französisch und der LS angestrebt, wie die beiden folgenden Beispiele aus dem Niveau A1 und Niveau B1 illustrieren:

[3] Dieses Lehrwerk – und seit zwei Jahren die überarbeitete Version "DaF kompakt neu" – wird in Coimbra im Deutschunterricht im ersten und zweiten Studienjahr verwendet. Im dritten Studienjahr wird hauptsächlich mit selbsterstellten Lehrmaterialen gearbeitet.



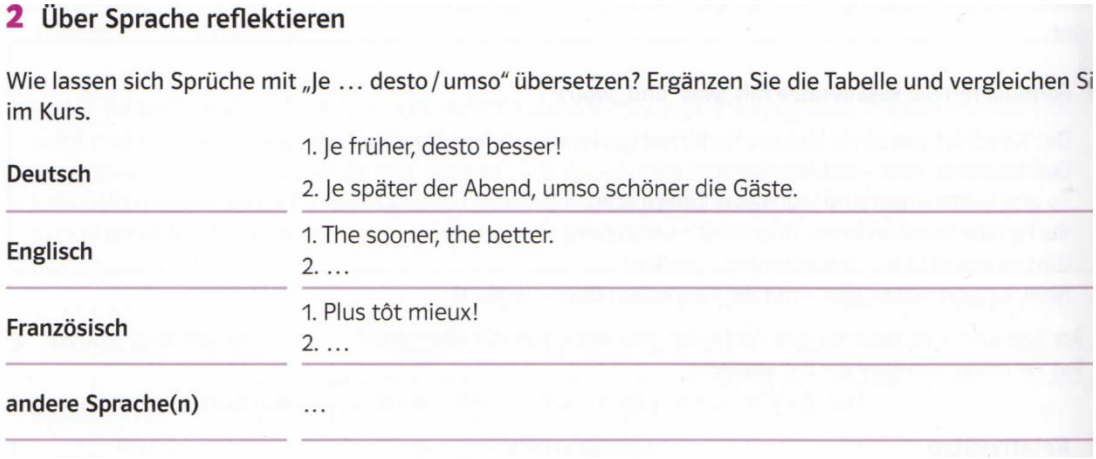
2 Über Sprache reflektieren

Ergänzen Sie die Tabellen. Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache? Vergleichen Sie im Kurs.

Deutsch	Englisch	andere Sprache(n)
kommen	to come	
sprechen	to speak	
lernen	to learn	
studieren	to study	
arbeiten	to work	
sein	to be	

Deutsch	Englisch	andere Sprache(n)
er	he	
sie (Singular)	she	
sie (Plural)	they	

Abbildung 1. Auszug aus dem Lehrwerk DaF kompakt neu A1, Arbeitssteil, Seite 82.



2 Über Sprache reflektieren

Wie lassen sich Sprüche mit „Je … desto / umso" übersetzen? Ergänzen Sie die Tabelle und vergleichen Si im Kurs.

Deutsch	1. Je früher, desto besser! 2. Je später der Abend, umso schöner die Gäste.
Englisch	1. The sooner, the better. 2. …
Französisch	1. Plus tôt mieux! 2. …
andere Sprache(n)	…

Abbildung 2. Auszug aus dem Lehrwerk DaF kompakt neu B1, Arbeitssteil, Seite 196.

An diese kleinen, das Sprachbewusstsein fördernden Einheiten sind die Studierenden also von Beginn ihrer Ausbildung an gewöhnt. Im dritten Jahr ihres Studiums wende ich dann eine der drei pro Woche zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden für eine didaktisierte Form der Übersetzung auf, die ich im Folgenden anhand eines Beispiels erläutern möchte.

Grundsätzlich verwende ich keine einzelnen Sätze, sondern Texte oder Textauszüge, um den zu übersetzenden Abschnitt zu kontextualisieren und den Ausgangstext auch beispielsweise als Sprechanlass oder für eine andere Form der Übersetzung, nämlich eine (mündliche) Zusammenfassung in der FS, nutzen zu können. In der Regel werden pro Unterrichtseinheit mehrere zusammenhängende Sätze übersetzt, die eventuell von mir zuvor bearbeitet wurden. Zunächst geschieht die Übersetzung im Plenum unter Anleitung der Lehrkraft, in einem weiteren Schritt autonom in Kleingruppenarbeit und,

wenn das Verfahren bereits ausreichend gemeinsam eingeübt wurde, auch in Einzelarbeit zu Hause.

Das Grundprinzip besteht darin, die jeweils zu übersetzende Einheit (in der Regel einen Satz) in einer vorgegebenen Sequenz zu übertragen, die in syntaktische, semantische, grammatische und stilistische Gesichtspunkte unterteilt ist. Um diese Aufteilung zu veranschaulichen, gebe ich den Studierenden ein vierstufiges Modell vor, welches sich am menschlichen Körper orientiert: Knochen, Muskeln, Kleidung und Styling. Um in einer fortgeschrittenen Phase auch schnell und wortlos kommunizieren zu können, wird allen vier Kategorien jeweils eine Geste zugeordnet. Die Knochen werden mit vor dem Gesicht gekreuzten Unterarmen dargestellt, die Muskeln symbolisiert ein angewinkelter Oberarm um den Bizeps zu betonen, bei der Kleidung zupft die Lehrkraft an einem Teil ihrer Oberbekleidung und das Styling wird mit einer frisierenden Geste am eigenen Haarschopf demonstriert. Diese Gesten können selbstverständlich abgewandelt werden, wichtig ist allein, dass dadurch eine schnelle nonverbale Kommunikation bei der Übersetzungsarbeit und eventuell auch zur (Auto)Korrektur ermöglicht wird. Außerdem ist diese aus der Mnemotechnik entlehnte die Verbindung von Geste und personifizierten Kategorien für die Studierenden hilfreich, sich die erforderlichen Schritte in der richtigen Reihenfolge einzuprägen.

Die Knochen symbolisieren dabei die grundlegende syntaktische Struktur eines Satzes. Wie ein Skelett den menschlichen Körper stützen diese Strukturen den kompletten Satz, sind fest und wenig flexibel. Zu diesen Stützen zähle ich die Bestimmung und Einteilung der Einheit in Haupt- und Nebensatz, damit verbunden eventuell vorhandene Kommata, die Verbposition inklusive Verbklammer und das Subjekt. Diese Elemente werden zunächst notiert.

Die Muskeln sind alle anderen Teile des Satzes: Ergänzungen, Angaben, Adjektive, Adverbien usw. – sie geben dem Satz das „Fleisch“, die Informationen, die der Satz transportiert, werden bestimmt. An diesem Punkt steht die grammatische Korrektheit noch nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit, kann aber, wenn von den Studierenden angesprochen, thematisiert werden. Auch diese Elemente werden zunächst in eine mögliche Position im Satz geschrieben.

Beim Thema Kleidung steht nun die Grammatik im Mittelpunkt. Bei der Kleidung kann es verschiedene Fehlerquellen geben: eine nicht optimal Zusammenstellung der Farben oder die falsche Größe beispielsweise. Ähnlich verhält es sich mit der Anwendung grammatischer Regeln: Kasus, Genus, Deklinationen, Konjugationen usw. können nicht korrekt benutzt worden sein oder fehlen und können an dieser Stelle korrigiert werden.

Nach diesen drei Schritten sollte bereits eine syntaktisch, semantisch und grammatisch korrekte Übersetzung weitestgehend gewährleistet sein. Das abschließende „Styling" dient nun dazu, stilistische Optionen abzuwägen, eventuell auch um noch semantische Alternativen einzelner Elemente zu diskutieren. Dieser Aufbau erleichtert das Übersetzen nicht nur deshalb, weil schrittweise vorgegangen wird, er schärft auch das Bewusstsein für die verschiedenen Stufen und die damit verbundenen Funktionen der einzelnen Elemente im Satz.

Im Folgenden will ich das Verfahren an einem Beispiel demonstrieren. Der Ausgangstext ist der von mir bearbeitete Beginn des portugiesischen Wikipedia-Artikels über das Internet. Nach einer Vereinfachung lautet der erste Satz wie folgt:

(1) A Internet é um sistema global de redes de computadores que utilizam protocolos.

Im ersten Schritt wird nun also das Skelett, die Knochen, freigelegt. Im Plenum wird darüber diskutiert, welche Satzarten im Beispiel enthalten sind, Subjekt und Verben werden identifiziert. Die Lehrkraft kann die Diskussion anregen und unterstützende Fragen stellen, die Analyse sollte aber in erster Linie bei den Studierenden liegen. Der Lehrende untermalt dabei seine Fragen und Hinweise mit oben beschriebener Geste. Dies gilt für den gesamten Prozess der Übersetzung. Im Ergebnis wird die Gruppe zu dem Schluss kommen, dass es sich um einen Haupt- und einen Nebensatz handelt (gegebenenfalls kann hier schon die Art des Nebensatzes bestimmt werden), dass *a internet* das Subjekt und *é* und *utilizam* die verwendeten Verben sind. Diese Elemente werden nun im Plenum übersetzt, deren Position im Satz bestimmt und an der Tafel (später dann im eigenen Heft) notiert. Grammatische Fehler, sollten sie auftreten, werden in diesem Schritt noch nicht korrigiert. Im hier gezeigten authentischen Beispiel wurde beispieslweise das Genus des Subjekts nicht korrekt identifiziert:

(2) Die Internet ist benutzen.

Sowohl das Komma als auch Subjekt und Verben befinden sich aber bereits an der passenden Position. Im zweiten Schritt, in meinem Modell die „Muskeln", werden die fehlenden Elemente des Satzes ergänzt und an passender Stelle eingefügt. Nach Analyse des Hauptsatzes und Diskussion im Plenum, bei der bereits das Genus des Subjekts korrigiert wurde, kam die Gruppe zu folgendem Ergebnis:

(3) Das Internet ist ein globaler System von Netze von Computer, benutzen.

Beim Nebensatz stellten die Studierenden zunächst fest, dass es sich um einen Relativsatz handelt und ergänzten das Relativpronomen:

(4) Das Internet ist ein globaler System von Netze von Computer, die benutzen.

In der folgenden Diskussion wurde bereits das Genus von „System“ korrigiert und die damit verbundene Korrektur der Adjektivdeklination vorgenommen. Ebenfalls wurde erkannt, dass es sich bei „von Netzen“ um Dativ Plural handelt und das „n“ am Ende des Substantivs dementsprechend ergänzt. Der „Muskelaufbau“ wurde schließlich wie folgt abgeschlossen:

(5) Das Internet ist ein globales System von Netzen von Computer, die protokolle benutzen.

Beim folgenden Abschnitt „Kleidung“ steht die grammatische und orthografische Korrektur im Vordergrund. Die vorangegangenen Beispiele haben aber auch gezeigt, dass sich diese Aktivität nicht auf diese Kategorie beschränkt, sondern von einigen Studierenden bereits im Vorfeld – zumindest teilweise – durchgeführt wird. Sollte dies der Fall sein, kann die Korrektur selbstverständlich sofort eingearbeitet werden. Die Korrekturen von (5) wurden schrittweise vorgenommen, wie Satz (6) und (7) zeigen:

(6) Das Internet ist ein globales System von Netzen von Computer, die Protokolle benutzen.
(7) Das Internet ist ein globales System von Netzen von Computern, die Protokolle benutzen.

Auch im letzten Abschnitt, dem „Styling“, erfolgte eine schrittweise Modulierung des Satzes. Zunächst wurde erfolgreich eine Alternative zu der Formulierung „von Netzwerken von Computern“ gefunden und danach das Adjektiv „global“ durch „weltweit“ ersetzt:
(8) Das Internet ist ein globales System von Computernetzen, die Protokolle benutzen.

(9) Das Internet ist ein weltweites System von Computernetzen, die Protokolle benutzen.

Zum Vergleich der Ausgangssatz:

(1) A Internet é um sistema global de redes de computadores que utilizam protocolos.

Das Verfahren wurde in ähnlicher Form dann auf den weiteren Text angewandt. Dabei hat sich die Lehrkraft zunehmend aus der Plenumsdiskussion zurückgezogen und nur noch punktuell und mit den vereinbarten Gesten als Hilfestellung ins Geschehen eingegriffen. Bemerkenswert war hierbei auch die Tatsache, dass die Studierenden oft eigenständig eine Arbeitsteilung vornahmen und einzelne Phänomene (Genus, Orthographie, Wortbedeutung) in Kleingruppen prüften. Größere syntaktische und grammatische Zusammenhänge wurden weiterhin in der Gruppe diskutiert.

6 – Fazit

Meine anfängliche Skepsis dem Einsatz von Übersetzungsübungen im FSU ist einer überwiegend positiven Einschätzung gewichen. Im Zuge der Übersetzungseinheiten habe ich deshalb das vorgestellte didaktische Modell zur Übersetzung entwickelt, das jedoch noch einer soliden empirischen Prüfung unterzogen werden sollte.

Die Anwendung des von mir vorgeschlagenen stufenweisen und personifizierten Übersetzens hat in der Praxis gezeigt, dass Übersetzen im FSU nicht nur theoretisch positive Auswirkungen auf Performance und Motivation der Studierenden hat. Zu beachten ist jedoch, dass die Lehrkraft bei diesem Vorgehen häufig den zu bearbeitenden Text zuvor der speziellen Übersetzungsmethode anpassen muss, das heißt in der Regel, dass er in allen vier Kategorien vereinfacht und weniger komplex gestaltet werden muss.

Bereits nach wenigen Einheiten konnte ich feststellen, dass die Studierenden ihre Kompetenzen besonders im analytischen Bereich stark verbessern konnten. Sie waren mit dem vierstufigen Modell nicht nur in der Lage, gute Ergebnisse bei der Übersetzung selbst zu erzielen, sie konnten mit den erworbenen Strategien ebenfalls ihre eigene Textproduktion zunehmend selbständig einer kritischen Analyse unterziehen und gegebenenfalls korrigieren. Insbesondere bei Arbeiten in der Gruppe waren die Studierenden aktiv und motiviert am Unterrichtsgeschehen beteiligt, welches sie zunehmend selbst steuern und bestimmen konnten, da sie durch den vorgegebenen

Rahmen und die trainierten einzelnen Schritte schon nach kurzer Zeit selbständig in der Lage waren, die Ausgangstexte zu analysieren, zu übersetzen und grammatisch und stilistisch zu korrigieren und zu verfeinern. Dies wiederum trug zur Motivation und zum Engagement der Studierenden bei. Die eingeführten Gesten unterstützten und belebten zudem die Kommunikation und wurden nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Studierenden selbst verwendet. Durch die personifizierten Schritte konnten sie sich sowohl die einzelnen Stufen selbst als auch deren Abfolge gut einprägen. Zudem eignet sich diese Übungsform, um die Arbeit im Team zu stärken und zu fördern und damit nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern auch den sozialen Zusammenhalt und die Zusammenarbeit in der Gruppe positiv zu beeinflussen. Die Aufwertung der LS durch die Verwendung von Texten in der LS und die damit verbundene Erfahrung der eigenen Kompetenz, was beispielsweise die Textanalyse angeht, spiegelte sich in angeregten und fruchtbaren Diskussionen im Unterricht wider. Damit ist die Übersetzung Im FSU weit mehr als ein Instrument zur intellektuell-kognitiven Schulung, als das sie lange zu Unrecht gesehen wurde und sollte einen angemessenen Platz im FSU bekommen.

Bibliographie

Butzkamm, W. & J. Caldwell (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching.* Tübingen: Narr Studienbücher.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment.* Oxford: Oxford University Press.

Cook, G. & Hall, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching.* Volume 45, Issue 3. Cambridge: Cambridge University Press.

Doff, S. (2016). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke. 320-324.

Gündoğdu, M. & Büyüknisan, E. (2012). Übersetzung im DaF-Unterricht. *Tagungsbeiträge zum IX. türkischen Germanistik-Symposium „Wissen-Kultur-Sprache und Europa“-Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen.* Eskişehir. 188-197.

Haß, F. (2010). Methoden im Fremdsprachenunterricht. *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 151-156.

House, J. (2001). Übersetzen und Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1,* Berlin et al.: Mouton de Gruyter. 258-268.

Kaikkonen, P. (2002). Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Quo vadis foreign language education*. *Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.* 33-44.

Kara, H. (2007). Mündliches Portfolio im DaF-Unterricht–ein Lehrexperiment anhand von Portfolioarbeiten. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Heft 34 (1). 62-75.

Lutjeharms, M. (2003). Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *8* (2). 128-139.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, C. (2000). Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. 23, 25-32.

Tsagari, D. & Floros, G. (Hrsg.). (2013). *Translation in language teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

BARROS LORENZO, Mónica; Nicolás Martínez, Pilar; Pazos Anido, Marta – Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores... Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. Porto: FLUP, 2019, pp. 44-67
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a «Dar clase»

Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
mlorenzo@letras.up.pt

Pilar Nicolás Martínez
Faculdade de Letras da Universidade do Porto y Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM), Portugal
mmartinez@letras.up.pt

Marta Pazos Anido
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
manido@letras.up.pt

Resumen

La investigación que se presenta a continuación se enmarca en los másteres profesionalizantes en enseñanza de lenguas (portugués como lengua materna + lengua extranjera o dos lenguas extranjeras), en la que la lengua extranjera (o una de ellas) es el español. Esta formación, impartida en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, habilita en Portugal para ejercer la profesión docente en el tercer ciclo de la enseñanza básica y en secundaria.

Durante el segundo año de estos ciclos de estudios universitarios se contempla la realización de prácticas docentes en institutos; además, el reglamento de estos másteres solicita a los profesores en prácticas la elaboración de un portafolio asociado a esta experiencia. En el área de español, este documento se concibe como un portafolio de naturaleza reflexiva que, para una de sus secciones, toma como base el documento *Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*).

Para la realización de este estudio, se ha recogido un total de 60 portafolios que comprenden el periodo de 2014 a 2017. De entre ellos, se han seleccionado los descriptores relativos a una de las siete categorías del *PEFPI*: «Dar clase»; con el fin de analizar los aspectos didácticos en los cuales los futuros docentes de español centran sus preocupaciones e intereses durante su periodo formativo.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

Palabras clave: «Dar clase», *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas,* portafolio reflexivo, preocupaciones de los futuros docentes, profesores en formación inicial de español

Abstract

The research presented below is part of the professional Masters in language teaching (Portuguese as a mother tongue + foreign language or two foreign languages), in which the foreign language (or one of them) is Spanish, at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. This training enables future teachers to practice the teaching profession in the third cycle of basic education and secondary education in Portugal.

During the second year of these postgraduate courses, teaching practice in secondary schools is envisaged; in addition, the regulation of these Master's degrees requires the trainees to prepare a portfolio related to this experience. In the area of Spanish, this document is conceived as a portfolio of reflective nature and one of its sections is based on the *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (*EPOSTL*).

To carry out this study, a total of 60 portfolios have been collected, covering the period from 2014 to 2017. Among them, descriptors have been selected for one of the seven *EPOSTL* categories: “Conducting a lesson”; in order to analyse the didactic aspects in which future Spanish teachers focus their concerns and interests on during their training period.

Keywords: “Conducting a lesson”, *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, reflective portfolio, concerns of future teachers, teachers in initial Spanish training

1 – Introducción

Desde inicios del siglo XX las inquietudes o preocupaciones de los profesores han sido uno de los temas frecuentes de investigación en el área de la educación, según explica Simon Veenman (1984), aunque es a partir de los años 60 cuando se comienzan a recoger datos más concretos sobre esta cuestión. Un ejemplo de ello es el reconocido modelo de desarrollo docente basado en las preocupaciones de los profesores principiantes de Frances F. Fuller desarrollado a mediados de la década de 1950. Fuller

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

(1969) distinguía tres etapas: una primera fase en la que priman las preocupaciones de los docentes sobre sí mismos, una segunda etapa en la que prevalece la preocupación sobre las tareas y, una tercera etapa, centrada en los alumnos. A partir de este trabajo surgen otras propuestas, como la de Fuller y Brown (1975) y la de Gene Hall y Shirley Hord (1987) que desarrollan durante décadas el programa denominado *The Concerns-Based Adoption Model*, conocido también por sus siglas *CBAM*[1], cuyo marco conceptual tiene muy presente que cada persona, en este caso cada docente, responde a un nuevo contexto con actitudes y creencias únicas, destacando la llamada «Stages of Concern» o etapa de preocupación. En esta línea argumental, Hall y Hord definen una preocupación como «la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea» (Hall & Hord, 1987, citado por Marcelo, Mayor & Sánchez, 1995, p. 154) y, según los mismos autores, este concepto de «preocupación» adquiere un papel destacado «en la medida en que asume que hay que atender a las necesidades y demandas específicas de los profesores que se implican en procesos de cambio.» (Marcelo, Mayor & Sánchez, 1995, p. 154).

Por otro lado, Veenman (en su estudio ya mencionado de 1984) categoriza los problemas identificados por los profesores principiantes durante los primeros años de enseñanza, a partir del análisis de 83 investigaciones (1984, p. 152) realizados en diferentes países. El resultado de este estudio se traslada a una tabla en la que se recoge una lista de los veinticuatro problemas que registran una mayor frecuencia.

TABLE II
Summary of the Results: The 24 Most Frequently Perceived Problems of Beginning Teachers

Rank order[a]	Problems	All studies ($N = 91$)			Elementary level ($N = 28$)			Secondary level ($N = 27$)			Elem. & secondary ($N = 36$)		
		Freq.	Med.	Q	Freq.	Med.	Q	Freq.	Med.	Q	Freq.	Med.	Q
1	Classroom discipline	77	13.0	1.4	22	12.3	1.4	23	13.5	1.3	32	12.5	1.5
2	Motivating students	48	12.8	1.9	11	12.0	2.5	16	14.0	1.5	21	12.0	1.8
3	Dealing with individual differences	43	13.0	1.5	15	12.0	1.3	12	13.8	0.5	16	12.0	1.5
4.5	Assessing students' work	31	10.0	2.0	9	9.0	2.5	8	9.0	2.7	14	10.5	2.3
4.5	Relations with parents	31	9.0	3.5	11	11.5	2.5	4	6.0	1.8	16	9.3	3.9
6.5	Organization of class work	27	12.5	2.8	10	12.8	3.4	2	13.8	0.3	15	11.0	2.3
6.5	Insufficient materials and supplies	27	11.0	2.5	9	13.0	1.8	6	10.5	2.5	12	9.3	3.3
8	Dealing with problems of individual students	26	12.5	1.5	7	11.0	1.3	8	13.0	1.6	11	13.0	1.0
9	Heavy teaching load resulting in insufficient prep. time	25	12.0	2.3	6	12.5	1.8	7	10.0	2.5	12	12.0	2.1
10	Relations with colleagues	24	8.0	3.0	6	9.3	3.4	8	10.5	3.4	10	6.0	2.3
11	Planning of lessons and schooldays	22	11.8	2.6	6	11.3	3.4	4	12.5	1.6	12	11.8	3.6
12	Effective use of different teaching methods	20	12.0	3.6	5	12.5	5.1	6	11.5	2.3	9	12.0	2.6

[1] Se puede consultar este modelo en http://www.sedl.org/cbam/ y su actualización en https://www.air.org/resource/concerns-based-adoption-modelcbam

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

13	Awareness of school policies and rules	19	11.0	3.0	6	10.5	4.7	5	13.5	3.5	8	11.0	1.9
14	Determining learning level of students	16	10.5	2.8	3	13.0	2.8	6	9.0	2.7	7	11.0	3.3
16	Knowledge of subject matter	15	11.0	1.5	5	11.0	2.1	5	11.0	1.6	5	8.5	2.0
16	Burden of clerical work	15	9.0	1.8	4	11.0	2.3	1	7.0	—	10	9.0	1.4
16	Relations with principals/administrators	15	9.0	3.0	4	8.5	3.3	4	8.5	3.1	7	9.0	3.5
18	Inadequate school equipment	14	11.0	2.6	6	10.5	3.5	2	11.3	0.8	6	11.0	3.1
19	Dealing with slow learners	13	12.0	1.4	3	11.0	4.0	6	12.0	1.7	4	13.0	1.8
20	Dealing with students of different cultures and deprived backgrounds	12	9.0	2.6	3	3.0	4.0	2	9.0	0.0	7	9.0	2.5
21	Effective use of textbooks and curriculum guides	11	8.5	3.5	3	6.5	5.5	2	14.0	1.0	6	7.8	2.4
22	Lack of spare time	10	11.0	2.3	1	5.0	—	2	11.0	1.0	7	11.0	2.3
23	Inadequate guidance & support	9	8.0	2.5	2	9.8	1.8	1	14.0	—	6	8.0	2.2
24	Large class size	8	9.5	2.4	3	9.0	3.5	0	—	—	5	10.0	2.1

Figura 1. Los 24 problemas más frecuentes según los profesores principiantes (Veenman,1984, pp. 154-155).

Centrándonos en la observación de algunas de sus conclusiones, llama la atención que Veenman destaque que los datos obtenidos no difieren significativamente entre los profesores con experiencia docente y los que no la tienen, así como entre los profesores de primaria y secundaria; pese a que señala que el orden de los elementos o su prioridad pueden variar, consideración relacionada con las conclusiones de Fuller en las que identificaba las tres etapas ya mencionadas por las que pasaban los docentes principiantes. De hecho, se podría hablar de unas preocupaciones «esenciales» para los docentes, sea cual sea su contexto educativo o experiencia, pues (según la literatura revisada) desde la década de los 30 del pasado siglo, pasando por los años 60, 70 y 80, y llegando a las investigaciones más recientes sobre este tema se constata que no hay cambios sustanciales y que el listado de Veenman sigue siendo vigente y se cita con regularidad en la actualidad (Eirín, García Ruso & Montero, 2009; Flores, 1999; Reyes, 2011).

En esta línea de investigación se encuadra este trabajo, pues en nuestro caso concreto (como formadoras de futuros profesores en los másteres de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto –a partir de ahora FLUP–) nos interesa saber reconocer y reflexionar sobre las inquietudes que surgen durante los primeros años de profesionalización en la enseñanza, con el fin de detectar posibles aspectos de mejora en los programas de formación inicial de profesores en los que estamos integradas, para así allanar la transición de nuestros estudiantes a la realidad del aula (Flores, 1999, p. 176; Veenman, 1984, p. 143).

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

2 – Contexto de estudio: másteres en enseñanza de lenguas en el área de especialización de portugués y español u otra lengua extranjera en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto

El objetivo del presente trabajo es estudiar y analizar algunos de los intereses e inquietudes reflejados en los portafolios reflexivos de los profesores en prácticas (en adelante PeP) de los dos másteres oficiales en enseñanza de lenguas de la FLUP que tienen como opción el español (portugués como lengua materna o con otra lengua extranjera). Estos másteres, denominados en portugués, *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês* (MEIEFA)[2] y *Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês* (MEPIEFA)[3], son segundos ciclos profesionalizantes, lo que en Portugal se entiende como un título oficial universitario que habilita para la enseñanza de lenguas en la educación obligatoria básica y secundaria[4]. Para completar estos másteres se deben obtener los 120 créditos ECTS de la especialidad prevista en el *Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro*, esto es, aprobar todas las unidades curriculares que integran sus planes de estudio y superar, en acto público, la defensa de un trabajo de fin de máster cuyo tema tiene que estar relacionado con la didáctica de las lenguas en las cuales se realizaron las prácticas supervisadas, tal y como se indica en el artículo 3 de sus reglamentos (FLUP, 2013, p.1). Asimismo, ambos másteres tienen como objetivo la adquisición de las competencias científicas y pedagógicas necesarias para el ejercicio de la función docente en enseñanza básica y secundaria, teniendo en cuenta las transformaciones de la sociedad, de la educación y de la evolución científica y tecnológica[5].

[2] Hasta el curso lectivo 2014/2015 se denominó MEPLE (*Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário*).

[3] Hasta el curso lectivo 2014/2015 se denominó MEIBS (*Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*).

[4] La educación básica en Portugal es obligatoria y comprende tres ciclos de nueve años en total entre los 6 y los 14 años de edad: el primer ciclo de cuatro años, el segundo de dos y el tercero de tres. El *3º* ciclo do *Ensino Básico* (*3.º CEB*) se corresponde con los tres primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del sistema educativo español. En cuanto al *Ensino Secundário* en Portugal (*ES*), este consiste en un ciclo obligatorio (hasta los 18 años) de tres años que se corresponde con el último de la ESO y con los dos del Bachillerato en España.

[5] Información disponible sobre MEIEFA en la página oficial de la *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*: https://bit.ly/2oXIPlJ

Las unidades curriculares que han de cursarse en ambos másteres se distribuyen en dos años (cuatro semestres). En el primero, estas se centran en conocimientos teóricos de las áreas de Educación, Didáctica, Formación de profesores y Lenguas mientras que durante el segundo año la unidad curricular principal es *Iniciação à Prática Profissional* (*IPP*) puesto que con carácter anual reúne 48 de los 120 ECTS indicados anteriormente y se enmarca dentro del área científica de Formación de profesores*,* tal y como se prevé en el Despacho n.º 10608/2015 (para MEIEFA) y en el Despacho n.º 10609/2015 (para MEPIEFA)[6]. En ambos casos la *IPP* tiene cuatro componentes: unas prácticas formativas supervisadas (*Prática de ensino supervisionada*) acompañadas por un orientador del centro de enseñanza en el que tienen lugar y por un supervisor de la FLUP, un seminario de apoyo a la práctica profesional (*Seminário*), la elaboración de un trabajo de fin de máster (*Relatório de estágio*), que consiste en un proyecto de investigación-acción y su defensa pública. En este sentido, se debe resaltar la importancia dada, dentro de estos cursos, a la práctica reflexiva de los PeP, tal y como se subraya en un documento interno donde también se indican las pautas para la elaboración de dicho trabajo:

> A prática pedagógica supervisionada (estágio) tem como finalidade desenvolver a capacidade de reflexão do professor em formação inicial concebido como um profissional de ensino capaz de estabelecer relações entre a teoria e a prática. […] O modelo reflexivo de formação de professores coloca um foco explícito na reflexão através da investigação de uma dimensão específica. Isto quer dizer que este modelo garante o desenvolvimento da reflexão e a prática reflexiva como dimensão crucial na prática de ensino e no ser professor. (Almeida et al., 2016, p. 5)

Para ello, se pone a disposición de los PeP que cursan MEIEFA y MEPIEFA, tal como recomiendan especialistas como Marta Higueras, «una serie de instrumentos para la reflexión sistemática, como portfolios, diarios, etc., que pueden ayudar al profesor en este proceso introspectivo y que deberían estar muy presentes en las actividades formativas» (2012, p. 110). En este sentido, además del proyecto de investigación-acción anteriormente mencionado, en el reglamento de los másteres se considera como obligaciones de los PeP la elaboración de su portafolio de prácticas (*portefólio de*

[6] Las áreas científicas predominantes y los créditos que deben superarse para la obtención de los másteres (créditos que tienen todos carácter obligatorio) aparecen especificados en el *Diário da República, 2.ª série - N.º 186 do 23 de setembro de 2015*.

estágio pedagógico) como soporte al proyecto de investigación. Se trata, por tanto, de un portafolio reflexivo de carácter obligatorio, según establecen los reglamentos de los másteres en enseñanza, y que tiene como objetivo principal fomentar la investigación, la reflexión y la capacidad de autoevaluación sobre la propia actuación docente. Estos fines van al encuentro de los objetivos generales de los másteres MEIEFA y MEPIEFA (por ejemplo, «Ao nível do desenvolvimento profissional ao longo da vida, fazer da formação inicial o ponto de partida de um itinerário alicerçado na reflexão sobre questões educativas e sobre a prática profissional»[7]), así como al de los objetivos específicos de la asignatura *Seminário de IPP* («desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento» y «analisar, reflexivamente, experiencias implementadas em cada núcleo de estágio»[8]) y, por último, al de los objetivos específicos de las labores atribuidas a los orientadores que acompañan a los PeP durante sus prácticas, donde se destaca la necesidad de «promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formacão inicial».

3 – El portafolio docente como instrumento de reflexión. El caso concreto del portafolio de prácticas de español en MEIEFA y en MEPIEFA

De los diversos instrumentos que facilitan al profesor, ya sea en formación inicial o no, justificar o aportar datos de su práctica, uno de ellos es el portafolio del docente que:

> permite al profesor, por un lado, documentar de manera visible sus experiencias y resultados en la enseñanza, organizándolos de una forma personalizada. Y, por otro, a través de la reflexión, especificar y valorar qué tipo de actividades realiza, identificando problemas, sacando conclusiones y planteándose nuevas metas, lo cual contribuirá a esa mejora por la que nos preguntábamos. Esta última orientación es la que permite entroncar esta práctica, desde un enfoque constructivista, con la denominada investigación en acción (a medio camino entre la práctica docente reflexiva y la metodología de la investigación en adquisición de idiomas). (Pastor, 2012, p. 8)

[7] Información disponible sobre MEIEFA en la página oficial de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto: https://bit.ly/2oXIPlJ

[8] Los PeP se organizan en núcleos de prácticas (*núcleos de estágio*) constituidos por hasta tres profesores en formación inicial en una escuela pública cooperante con la facultad (FLUP, 2014, p. 9).

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

En el caso concreto de nuestra investigación, el portafolio solicitado a los PeP de los másteres MEIEFA y MEPIEFA en el área de español no consiste en un compendio completo de todas las actividades docentes realizadas por ellos durante sus prácticas, ni en una muestra de las actividades realizadas por otros docentes, bien sean los compañeros del núcleo de prácticas, el orientador de la escuela o el supervisor de la facultad. Por el contrario, se trata de un portafolio reflexivo cuyo objetivo es servir de herramienta para la reflexión y autoevaluación de la competencia docente con base en el conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para enseñar idiomas, en nuestro caso español como lengua extranjera (ELE), a través de una muestra, basada en la selección de las decisiones pedagógicas tomadas durante el año en prácticas y la autoevaluación de su progreso, así como de la reformulación de sus ideas o creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, aspectos todos ellos que en conjunto mostrarán su progreso como docente en formación inicial.

Este portafolio obligatorio, como ya se ha apuntado, se compone en el área de Español, de cuatro secciones:

- En la primera, el PeP debe hacer una breve descripción del centro educativo en el que realiza sus prácticas, del núcleo del que forma parte y de los grupos de alumnos a los que imparte clases de español.

- La segunda sección consiste en un análisis y reflexión personal de nueve descriptores de los 195[9] que constituyen el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (*PEFPI*) (Newby et al., 2007) que los PeP seleccionan libremente de entre las siete categorías que lo conforman. No obstante, se recomienda a los PeP que escojan, en la medida de lo posible, descriptores relacionados con el tema de su trabajo de fin de máster con el objetivo de rentabilizar la información obtenida tras la reflexión sobre su práctica docente. El esquema que han de seguir para su realización es el siguiente: en el primer periodo de prácticas deben realizar la autoevaluación de tres descriptores; en el segundo la de dos nuevos descriptores, así como la de otro que ya se haya analizado en el primer periodo (señalando los posibles progresos realizados); y en el tercer periodo, la de dos nuevos descriptores y un tercero que ya haya sido comentado en los periodos anteriores especificando las mejoras alcanzadas.

[9] Se ha constatado que el número total de descriptores es 195 y no 193, como se indica en la introducción del *PEFPI* (Newby et al*.,* 2007, p. 5).

- La tercera parte es también una autoevaluación que, a diferencia de la sección anterior, analiza de forma holística las clases impartidas sin partir de los descriptores del *PEFPI* que focalizan la atención en aspectos concretos. Esta autoevaluación está guiada por los tutores de la facultad que sugieren a los PeP ideas y preguntas específicas y además se les recomienda consultar los documentos institucionales[10] analizados en el *Seminário*, a fin de fomentar y conducir la reflexión sobre su experiencia docente y evitar la descripción superficial.

- La cuarta y última sección del portafolio consiste en una conclusión en la que se recomienda volver a los objetivos marcados al inicio del año de prácticas y valorar en qué medida estos se han cumplido o no. También aquí se facilitan algunas preguntas que pueden resultar útiles a los PeP para hacer balance sobre sus prácticas docentes.

4 – Descripción del estudio

El objetivo del estudio aquí presentado es conocer las inquietudes de 60 profesores en prácticas inscritos entre 2014 y 2017[11] en MEIEFA y MEPIEFA. Para ello, partimos del análisis de la segunda parte, antes referida, de su portafolio de prácticas (*portefólio de estágio pedagógico*), concretamente la sección en la que deben seleccionar nueve descriptores del *PEFPI*, dado que, como hemos explicado anteriormente, deben elegir tres después de cada uno de los tres periodos en torno a los que se estructuran las prácticas.

Antes de avanzar con la descripción de las fases de la investigación y la descripción de la muestra, conviene realizar una breve presentación del *PEFPI* para comprender la naturaleza de los datos obtenidos.

4.1 – Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (PEFPI)

Este documento, desarrollado por el Consejo de Europa a través del Centro de Lenguas Modernas en el año 2007, constituye «un documento abierto y práctico dirigido

[10] Nos referimos, además de al *PEFPI,* a *Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) y a la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas – EPG* (VV. AA., 2013).

[11] Si bien el *PEFPI* se viene utilizando en nuestro contexto de formación inicial de profesores de español desde el curso 2010-2011.

a los profesores europeos de idiomas que están en un primer estadio de formación»[12] (Verdía, 2016, p. 42) y está concebido para reflexionar sobre las destrezas y conocimientos didácticos necesarios para enseñar idiomas, ayudar a evaluar competencias didácticas, permitirnos seguir el progreso y registrar experiencias como profesores en el transcurso de la formación inicial (Newby et al., 2007, p. 5).

Los objetivos generales de este portafolio son: fomentar reflexiones sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias; ayudar a prepararlo para su futura profesión en una variedad de contextos de aprendizaje; promover la discusión con sus compañeros y con sus profesores tutores; facilitar la autoevaluación del desarrollo y adquisición de sus competencias; y ofrecer una herramienta que le ayude a visualizar su progreso (Newby et al., 2007, p. 5).

En cuanto a sus contenidos, el *PEFPI* consta de seis secciones: una declaración personal que tiene como objetivo reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza; una sección de autoevaluación de la competencia docente que contiene 195 descriptores (entendidos como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir) formulados en términos de capacidad «sé o puedo hacer», junto al que aparece una barra que sirve para visualizar y registrar distintos momentos del desarrollo de su competencia; un dossier que ayuda a evidenciar de forma transparente los resultados de su autoevaluación, mostrar el progreso y registrar ejemplos de su trabajo; un glosario de términos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de idiomas; un índice de términos utilizados en los descriptores; y una guía de utilización sobre este documento (Newby et al., 2007, p. 5).

Sin embargo, la parte central del *PEFPI*, y en la cual nos centraremos para la recogida de datos, es la sección de autoevaluación donde los descriptores se agrupan en siete categorías generales: «Contexto», «Metodología», «Recursos», «Programación del curso», «Dar clase», «Aprendizaje autónomo» y «Evaluación del aprendizaje». Estas categorías «representan áreas en las que los profesores necesitan tener conocimientos y haber desarrollado distintas competencias esenciales y en las que deben tomar decisiones en relación con la enseñanza» (Newby et al., 2007, p. 6). Cada una de estas categorías se subdivide en diferentes áreas y cada área en varios

[12] Aunque consideramos que como herramienta de reflexión para la autoevaluación de la competencia docente no tiene por qué restringirse a la formación inicial, sino que puede aplicarse en cualquier momento del desarrollo profesional de un profesor de lenguas.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

descriptores. Por ejemplo, la categoría «Dar clase», a la que nos referiremos más adelante, se divide en cinco áreas: «Uso de la programación», «Contenidos», «Interacción con los alumnos», «Dinámicas y gestión de la clase» y «La lengua de la clase»; y estas a su vez en descriptores, siendo el primero de ellos, a modo de ejemplo: «Sé comenzar una clase transmitiendo motivación» (Newby et al., 2007, p. 41), correspondiente al área «Uso de la programación».

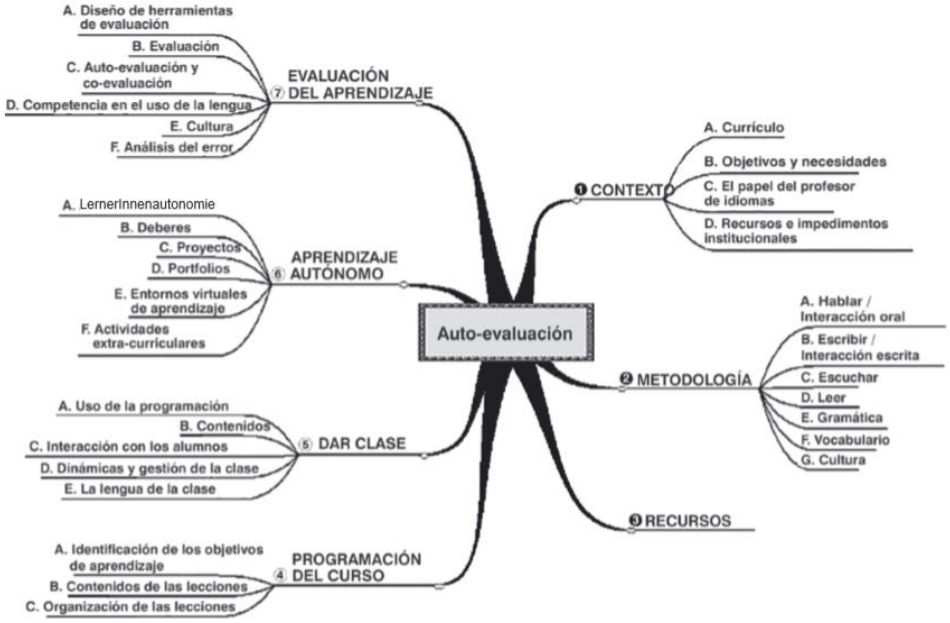


Figura 2. Categorización de los descriptores del *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas.* (*PEFPI*). (Newby et al., 2007, p. 6).

4.2 – Fases del estudio

Para una descripción más pormenorizada del estudio seguimos las fases de investigación cualitativa propuestas por José Ignacio Ruiz Olabuénaga (2007, p. 51): el diseño del trabajo, la recogida de datos, el análisis de los mismos y la elaboración del informe.

Como ya hemos anticipado, nuestra finalidad es conocer las inquietudes de los PeP inscritos en los programas de formación inicial MEIEFA y MEPIEFA a partir de la selección que realizan de los 195 descriptores del *PEFPI* para apoyar su reflexión. No se define, por lo tanto, un problema como tal ni se parte de una determinada hipótesis, pues como advierte Marta Sabariego (2004, p. 129), no siempre es necesario, ya que los métodos cualitativos con una finalidad descriptiva o exploratoria tienen un carácter inductivo y, por tanto, no se suele partir de hipótesis antes de la recogida y análisis de los datos. El objetivo es, en este primer estadio de la investigación, obtener datos

precisos acerca de los descriptores que seleccionan los PeP en el contexto de enseñanza básica y secundaria en Portugal a fin de obtener algunas consideraciones que puedan tener implicaciones para un análisis posterior más profundo de los datos y, en última instancia, para una reflexión sobre las posibles causas y las consecuencias de esta selección en la formación inicial de profesores del área de especialización de Español de MEIEFA y MEPIEFA.

Una vez definido el objetivo, siguiendo los pasos del diseño del estudio, se decide cuál será la muestra objeto de análisis. En este caso, se parte de 60 documentos escritos, concretamente, de los portafolios de prácticas de 60 estudiantes, de los cuales 22 tienen experiencia previa en la enseñanza de lenguas extranjeras y 38 no, todos ellos inscritos en el segundo año de los ciclos de estudio MEIEFA y MEPIEFA de la Universidade do Porto en los cursos lectivos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, años en los que realizaron sus prácticas pedagógicas en distintos centros educativos públicos portugueses del tercer ciclo de la enseñanza básica y en secundaria, situados en Oporto y sus alrededores. De esta manera, optamos por una técnica de muestreo no probabilístico (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 64; Sabariego, 2004, p. 147), pues la selección de los participantes, o en este caso, de los portafolios, se realiza de manera «deliberada e intencional» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 135), siendo los principales criterios la disponibilidad y el acceso a la consulta de los mismos. Partimos, de esta manera, en este estadio inicial de estudio, del portafolio de prácticas como única fuente de datos, que, por tratarse de un documento escrito, como considera Creswell (2014, pp. 191-192), facilita el acceso en cualquier lugar y momento, y cuenta con la gran ventaja de que no precisa transcripción; si bien existe el riesgo de que algún documento puede estar incompleto o no ser preciso, en nuestro caso, sesgos fácilmente evitables con la revisión exhaustiva de los textos.

De este modo, para la recogida de datos recurrimos al análisis documental, una de las estrategias de obtención de información propuesta por Del Rincón, Argal, Latorre y Sans (1995, p. 37). De los documentos analizados, en esta primera fase del estudio, nos basamos en una investigación exploratoria de los descriptores seleccionados (Sabariego & Bisquerra, 2004, p. 95), centrándonos únicamente en los descriptores, sin realizar el estudio de la reflexión de cada uno de ellos. Por esto, a pesar de que se trata de una investigación cualitativa basada en evidencia escrita y de que la técnica de análisis consiste en el análisis de contenido (Sabariego, Dorio & Massot, 2004, p. 302), si se tiene en cuenta el objetivo inicial de este estudio, el análisis de los datos, en este caso, es más cuantitativo. Como admite Ruiz Olabuénaga (2007, p. 232), no existe un

único modelo de análisis de los datos, sino que depende de los intereses, los objetivos, las condiciones y los textos y, aunque pueda parecer antagónico, como explican Rodríguez, Gil y García: «la cuantificación es un aspecto considerado por muchos de los autores que se enmarcan en líneas de investigación cualitativas» (1996, p. 216). De hecho, tal como afirma Ruiz Olabuénaga, uno de los enfoques tradicionales del análisis de texto está asociado al análisis cuantitativo (2007, p. 194). En esta misma línea, Del Rincón et al. reconocen que, a pesar del carácter cualitativo de ciertos datos, es posible analizarlos de manera cuantitativa, sobre todo, como es este caso, cuando pretendemos ver la frecuencia, es decir, «el número de veces que ocurre una determinada categoría» (1995, p. 242), pues ese recuento cuantitativo de las ocurrencias de una determinada palabra o fragmento puede resultar muy útil cuando el cuerpo de datos es muy amplio o cuando nos interesa conocer precisamente ese dato acerca del número de veces de una repetición. Si bien este análisis cuantitativo de datos cualitativos nos permite asegurar con mayor facilidad la fiabilidad y la objetividad de la información, también es cierto que resulta bastante reductor y desaprovecha la riqueza que puede aportar un texto si se explora con otras técnicas, por lo que lo ideal es que se sigan otras técnicas cualitativas que profundicen en el contenido (Rodríguez, Gil & García, 1996, pp. 217-218; Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 234), tal como se procederá en trabajos futuros tras este primer acercamiento a los datos del que se da cuenta en este artículo.

En los datos obtenidos para el análisis que aquí se presenta nos centraremos únicamente en la frecuencia, es decir, en el número de veces que los PeP seleccionan un descriptor. Por lo tanto, teniendo en cuenta el objetivo de esa fase del estudio, se requiere un tratamiento cuantitativo de los datos y, para ello, nos basamos en las fases de los procesos aplicados en el análisis cuantitativo propuestas por Joan Mateo y Francesc Martínez (2008, p. 41). En primer lugar, procedemos a la codificación de los descriptores del PEFPI, numerándolos del 1 al 195 a fin de facilitar la recogida de los datos incluidos en los portafolios. Después, creamos una matriz en una hoja Excel donde incluimos los datos de los autores de los portafolios, indicando el curso académico en el que están realizando las prácticas docentes, si tienen experiencia docente previa o no y los 9 descriptores seleccionados. A continuación, decidimos las pruebas estadísticas que vamos a aplicar a fin de determinar los descriptores escogidos más veces por los PeP y a qué categorías, de las siete incluidas en el PEFPI, corresponden. No obstante, no basta con calcular la frecuencia, sino que, dado que no todas las categorías cuentan con el mismo número de áreas ni de descriptores,es necesario hallar también la ponderación, es decir, el peso de cada una de las categorías

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

del PEFPI con respecto a su conjunto (véase la explicación de la nota 13). Una vez decididas las pruebas necesarias, se implementan y se procede al análisis de los datos obtenidos y a la interpretación de los resultados, procesos descritos en los dos apartados siguientes.

5 – Análisis de los datos

Como acabamos de explicar, antes de pasar al cálculo de la frecuencia de los descriptores del *PEFPI* seleccionados más veces por los PeP, es importante tener en cuenta el número total de descriptores de cada una de las categorías y su porcentaje respecto al conjunto de los 195 descriptores:

Categorías del *PEFPI*	**Nº de descriptores del *PEFPI* en cada categoría**	**Porcentaje de cada categoría en el *PEFPI* (factor A)**
1. Contexto	23	11,8%
2. Metodología	57	29,2%
3. Recursos	11	5,64%
4. Programación del curso	22	11,3%
5. Dar clase	27	13,8%
6. Aprendizaje autónomo	28	14,4%
7. Evaluación del aprendizaje	27	13,8%
Total	**195**	**100%**

Tabla 1. Categorías del *PEFPI*, número de descriptores por categoría y porcentaje de cada una con respecto a su conjunto.

Centrándonos ahora en los datos recogidos en nuestro estudio, conviene destacar que se obtienen un total de 540 respuestas, pues se analizan los portafolios de 60 PeP y, como ya se ha explicado, cada uno de ellos selecciona 9 descriptores, de los cuales siete son en todos los casos diferentes y uno o dos de ellos se retoma en la reflexión posterior al segundo y tercer periodo de las prácticas.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

Categorías del *PEFPI*	**Nº de descriptores escogidos por los PeP en cada categoría para esta muestra**	**Porcentaje por categoría según los descriptores escogidos por los PeP (factor B)**	**Ponderación de los factores A y B[13]**
1. Contexto	83	15,4%	1,30
2. Metodología	137	25,4%	0,87
3. Recursos	60	11,1%	1,97
4. Programación del curso	62	11,5%	1,02
5. Dar clase	103	19,1%	1,38
6. Aprendizaje autónomo	43	7,96%	0,55
7. Evaluación del aprendizaje	52	9,63%	0,70
Total	**540**	**100%**	**Promedio: 1**

Tabla 2. Descriptores del *PEFPI* seleccionados por los PeP por cada categoría, porcentaje por categoría según los descriptores seleccionados y ponderación de los factores A y B, según se explica en la nota 13.

Tomando en consideración el porcentaje que tiene cada categoría en el conjunto del *PEFPI* y el porcentaje por categoría que se obtiene del número de descriptores escogidos por los PeP se concluye, al realizar la ponderación[13], que la categoría a la que corresponden los descriptores más seleccionados es «Recursos».

No obstante, considerando que casi la mitad de las veces (46%) se elige el mismo descriptor (es decir, de las 83 ocurrencias dentro de la categoría «Recursos», 38 hacen referencia al mismo[14]), decidimos optar —teniendo en cuenta el cálculo anterior relativo a la ponderación—, por la segunda categoría más seleccionada «Dar clase», dado que consta de una mayor variedad de descriptores elegidos.

Antes de continuar con el análisis, conviene describir brevemente en qué consiste esta categoría. De las siete categorías generales del *PEFPI* el área «Dar clase» se centra en «cómo llevar a cabo una clase de lengua moderna, trata de qué hace un profesor de lengua moderna en clase y de las destrezas necesarias que ha de poner en juego» (Newby et al., 2007, p. 40). Esta categoría, como indicamos anteriormente, se divide en cinco áreas. En la primera, «Uso de la programación», los descriptores se

[13] Para poder evaluar la importancia que cada categoría del *PEFPI* tiene para los PeP definimos un factor de ponderación obtenido de la división del porcentaje por categoría según los descriptores escogidos por los PeP (factor B) entre el porcentaje que tiene cada categoría en el conjunto del *PEFPI* (factor A).

[14] Este es: «Sé diseñar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos».

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

refieren a cómo planificar una unidad didáctica (secuenciación de actividades, temporalización, motivación, flexibilización, reajustes, etc.). En la segunda, «Contenidos», hacen hincapié en la presentación de los contenidos lingüísticos de forma apropiada, en su relación con lo que ya conocen los estudiantes, con temas de actualidad y con la cultura de la lengua que están aprendiendo. En la tercera, «Interacción con los alumnos», se centran en reflexionar sobre la importancia de captar y mantener la atención de los alumnos, apoyar y motivar sus participaciones e iniciativas, tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, así como en ayudarles a desarrollar estrategias de aprendizaje. En la cuarta, «Dinámicas y gestión de clase», ponen énfasis en los distintos papeles del profesor en el aula, en la gestión de distintas formas de trabajo, la eficacia de recursos pedagógicos y en cómo trabajar y asistir a los alumnos en el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Por último, en la quinta, «La lengua de la clase», se tiene en cuenta la capacidad del profesor de dar la clase en la lengua meta, su uso como metalenguaje, cuándo usarla, cómo motivar a los estudiantes para utilizarla, así como en qué manera relacionarla con otras lenguas que conocen (Newby et al., 2007, pp. 40-45).

A continuación, presentamos una tabla con los resultados obtenidos para la categoría «Dar clase», formada por 5 áreas y 27 descriptores, con la indicación del número de veces que han sido seleccionados los descriptores correspondientes a cada una de estas áreas, así como el peso de cada una de ellas respecto al número total de descriptores de dicha categoría.

Categoría «Dar clase»	Cantidad de veces que los PeP escogen descriptores relativos a cada área de la categoría «Dar clase»	Porcentaje de cada área según lo seleccionado por los PeP	Relación con el porcentaje de cada área en el *PEFPI*
A. Uso de la programación	41	40%	22%
B. Contenidos	7	7%	15%
C. Interacción con los alumnos	22	21%	22%
D. Dinámicas y gestión de la clase	16	16%	19%
E. La lengua de la clase	17	17%	22%
Total	**103**	**100%**	**100%**

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

Tabla 3. Frecuencia con la que los PeP escogen descriptores relativos a las cinco áreas de la categoría «Dar clase» del *PEFPI*, porcentaje de cada una de estas áreas en función de los descriptores seleccionados y porcentaje de las áreas según el número total de descriptores de cada una de ellas.

En la tabla anterior observamos que en la categoría «Dar clase» el área que despierta un mayor interés entre los 60 PeP (con un 40% de descriptores seleccionados) es «Uso de la programación», de acuerdo con el número de veces que los PeP optan por descriptores de esa categoría (40%); área que, en cambio, no ostenta un lugar destacado en el porcentaje global de esta categoría, pues las cinco que la componen tienen un número muy similar de descriptores (entre 6 y 4). La siguiente preocupación está relacionada con la «Interacción con los alumnos», elegida el 21% de las veces. Seguidamente, y con valores muy parecidos, las áreas de «La lengua de la clase» y «Dinámicas y gestión de la clase», con un 17% y 16% respectivamente. Por último, decae el interés a un 7% el área de «Contenidos».

Además de estos datos generales, interesa conocer los descriptores seleccionados con mayor frecuencia de los 27 que conforman la categoría «Dar clase». De todos ellos apuntamos los cinco elegidos con mayor frecuencia, por orden descendente, por parte de los 38 PeP sin experiencia docente previa al momento de realización de las prácticas y de los 22 PeP, con la indicación del número de veces que son seleccionados por los PeP y si en algún caso son retomados en un segundo o tercer momento durante el periodo de prácticas.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

CATEGORÍA: «DAR CLASE»			
ÁREAS	DESCRIPTOR	PeP CON EXPERIENCIA	PeP SIN EXPERIENCIA
Uso de la programación	N.º 116[15] Soy capaz de asegurar una transición natural entre actividades y tareas realizadas individualmente, en grupos, o entre toda la clase.	Número de veces seleccionado: 18	
		4 (retomado 2 veces)	14 (retomado 6 veces)
Uso de la programación	N.º 114 Sé comenzar una clase transmitiendo motivación.	Número de veces seleccionado: 12	
		8 (retomado 4 veces)	4
La lengua de la clase	N.º 135 Soy capaz de dar la clase en la lengua objeto de estudio (lengua meta).	Número de veces seleccionado: 9	
		2	7 (retomado 1 vez)
Interacción con los alumnos	N.º 127 Sé motivar la participación de los alumnos siempre que sea posible.	Número de veces seleccionado: 8	
		2 (retomado 1 vez)	6 (retomado 2 veces)
Dinámicas y gestión de la clase	N.º 131 Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o toda la clase.	Número de veces seleccionado: 8	
		2 (retomado 1 vez)	6 (retomado 2 veces)

Tabla 4. Descriptores de la categoría «Dar clase» seleccionados con más frecuencia por los PeP con o sin experiencia docente previa con indicación del número de veces retomado en más de un periodo de las prácticas.[15]

La tabla anterior nos muestra los cinco descriptores más seleccionados por parte de los 60 PeP cuyos portafolios de prácticas examinamos en este estudio y además nos permite observar el área a la que pertenecen dentro de la categoría «Dar clase», las frecuencias en función de si los PeP tienen o no experiencia docente previa a las prácticas y si el descriptor es escogido en uno o en más de uno de los tres periodos en torno a los que se estructuran las prácticas. Desglosemos estos datos para profundizar en este análisis.

Como ya se ha comentado, los dos descriptores seleccionados con más frecuencia, como se puede observar en la tabla, corresponden al área «Uso de la programación» de la categoría «Dar clase» y, de los cinco, también son los que más veces retoman los PeP para volver a reflexionar sobre ellos a lo largo de su periodo de prácticas docentes. El primero (nº 116) hace referencia a la capacidad para realizar una transición natural entre actividades y, de las 18 veces que es seleccionado, 14 de ellas lo hacen profesores

[15] Recordamos que la numeración utilizada corresponde a la codificación de los descriptores del *PEFPI* realizada por las autoras y no a la usada en el documento original.

sin experiencia docente previa a las prácticas. Sin embargo, el segundo descriptor (nº 114), relacionado con la capacidad de motivar al alumnado al inicio de la clase, de las 12 ocurrencias registradas, 8 de ellas corresponden a PeP con experiencia docente previa y son estos los únicos que reflexionan sobre este descriptor más de una vez, siendo este el único de los cinco descriptores de la tabla en los que se observan estas características. En cuanto al tercero (nº 135), el cual versa sobre la capacidad de impartir la clase en la lengua meta y corresponde al área «La lengua de la clase», es seleccionado con mayor frecuencia por parte de PeP sin experiencia docente, en concreto 7 de las 9 veces, y de estas 9 veces en las que lo escogen, solo uno de ellos lo retoma en más de una ocasión. Respecto a los dos últimos descriptores, tanto el nº 127, —perteneciente al área «Interacción con los alumnos», concretamente la capacidad de motivar la participación del alumnado—, como el nº 131, —correspondiente al área «Dinámicas y gestión de la clase» y relacionado con el saber crear, gestionar y rentabilizar las oportunidades para trabajar con distintos tipos de agrupamiento—, los datos registrados son idénticos. Ambos descriptores son seleccionados en 8 ocasiones, 6 por parte de PeP sin experiencia docente previa y 2 por PeP con experiencia docente y además son retomados en más de un periodo, específicamente en una ocasión por los PeP con experiencia docente y en dos por los que no la tienen.

En definitiva, constatamos que los cinco descriptores corresponden a cuatro de las cinco áreas que integran la categoría «Dar clase» en el *PEFPI*, de manera que la única que no se encuentra representada en estos primeros puestos es el área «Contenidos», y los dos seleccionados con mayor frecuencia pertenecen al área «Uso de la programación». Por otro lado, son los PeP sin experiencia docente previa a las prácticas los que optan en más ocasiones por estos descriptores, excepto el nº 114 («Sé comenzar una clase transmitiendo motivación»), que registra el doble de ocurrencias entre los PeP con experiencia docente.

6 – Consideraciones finales

Para terminar, es conveniente trazar relaciones entre las conclusiones extraídas por otros investigadores en los estudios expuestos en la introducción de este trabajo y los datos obtenidos tras nuestra investigación.

Por ejemplo, la primera preocupación docente que señala Veenman (1984, pp. 154-155) en los problemas detectados como más frecuentes entre los profesores principiantes (ver Figura 1), se menciona la «Disciplina en la clase», asunto que no se

destaca en los portafolios reflexivos de los PeP. No obstante, los profesores en formación inicial admiten verbalmente que les preocupa este tema pensando en un futuro cercano cuando, en los siguientes años como docentes principiantes, vayan a asumir la total responsabilidad de sus grupos. Pues, se debe tener en cuenta que en las clases que imparten los PeP durante su periodo en prácticas están presentes en el aula el orientador o la orientadora de la escuela (profesor responsable del grupo de alumnos), el supervisor o supervisora de la FLUP y los otros compañeros en prácticas que forman parte del *núcleo de estágio*. En este contexto se suele confirmar que (salvo casos muy puntuales) los alumnos adolescentes no demuestran indisciplina, por el contrario, tienden a ser colaborativos con los PeP durante sus clases observadas.

Con respecto al segundo problema más frecuente detectado en la ya mencionada lista de Veenman, relativo a «Motivar a los estudiantes», coincide con el asunto principal de dos de los descriptores del *PEFPI* más veces seleccionados por los PeP dentro de la categoría «Dar clase», estos son, el nº 114 (en segundo lugar) y el nº 127 (en cuarta posición). En el descriptor nº 114 el foco se sitúa en el hecho de comenzar la clase trasmitiendo motivación, algo que interesa más a los PeP con experiencia, ya conscientes de la importancia de captar la atención de sus estudiantes desde un principio para que la clase se desarrolle de manera más fluida. En cambio, los PeP sin experiencia están más interesados en lograr motivar la participación de sus alumnos en la clase. De hecho, podría entenderse este matiz de diferencia a la luz de las tres etapas señaladas por Fuller (1969) por las que pasan las preocupaciones de los docentes. Por ello, considerando que en la primera etapa las inquietudes que preocupan a los profesores se centran en sí mismos, parece lógico que los PeP sin experiencia seleccionen con más frecuencia un descriptor relacionado con la motivación dentro del área «Interacción con los alumnos» y, en cambio, los PeP con experiencia estén más interesados en escoger otro concerniente a la motivación dentro del área «Uso de la programación», aspecto más en consonancia con la segunda etapa descrita por Fuller en la que prevalece la preocupación sobre las tareas docentes.

El tercer descriptor más seleccionado por los PeP es el nº 135 dentro del área «La lengua de la clase» que plantea la posibilidad de impartir una clase en la lengua meta. Es comprensible la preocupación de los PeP sobre la propia competencia lingüística en español, dado que debe tenerse en cuenta que no tienen el español como lengua materna o primera, pese a que para acceder al máster tengan que acreditar un nivel B2.2 o C1.1 (dependiendo de la lengua extranjera que vayan a impartir). En concreto de las 9 veces que fue tratado este ítem en los portafolios, 7 de ellas fue escogido por

profesores sin experiencia a los cuales es probable que les inquiete el poder conciliar, durante una clase completa, el control y corrección de su producción oral en español con la interacción con los alumnos y la gestión de clase; tareas simultáneas que los PeP con experiencia pueden tener más interiorizadas.

El quinto descriptor que han elegido los PeP de manera más reiterada, preponderantemente los que no tienen experiencia, es el nº 131 localizado dentro del área «Dinámicas y gestión de la clase», que mueve a la reflexión docente sobre aspectos concernientes a como crear, gestionar y rentabilizar las diferentes agrupaciones en el aula, con la intención de variar los modos de trabajo. Este ítem podría, a grandes rasgos, relacionarse con el problema identificado por Veenman en sexto lugar: «Organización del trabajo en clase».

Con todo, y a pesar de que se observan contrastes entre las elecciones de los PeP con o sin experiencia docente previa, verificamos en nuestro estudio algo que ya había apreciado Veenman: que las diferencias entre los intereses e inquietudes de ambos tipos de PeP no son en exceso significativas. Si en vez de analizar los resultados en términos de descriptores, lo hacemos centrándonos en las áreas que componen la categoría «Dar clase», se advierte que de las 5 los PeP escogen descriptores mayoritariamente del área «Uso de la programación» (un 40%), seguido de «Interacción con los alumnos» (un 21%), mostrando todos ellos un escaso interés por el área «Contenidos» (un 7%), pues revelan tener otras prioridades a la presentación adecuada de los contenidos al alumnado y a la vinculación de estos con sus conocimientos previos o con otros temas de actualidad. Las etapas de Fuller (1969) anteriormente comentadas o las directrices relativas a los contenidos de un curso determinados previamente por los documentos normativos o reguladores de la Direção-Geral da Educação (*Aprendizagens Essenciais*, *Programas homologados para o 3.º ciclo* y *Programas para o Ensino Secundário*) y otros recursos como el libro de texto explican tal vez esta falta de interés.

Centrándonos en el contexto educativo portugués, Maria Assunção Flores (1999, p. 172) señaló los escasos estudios realizados en Portugal con respecto a este tema y apuntaba a que las principales preocupaciones de los docentes principiantes recaían en aspectos de naturaleza situacional y personal (concurrentes con similares investigaciones internacionales). Además de resaltar que las dificultades más recalcadas por estos profesores se concentran en el contexto del aula (interacción pedagógica con los alumnos, motivación, planificación, evaluación y escasez de recursos), aspectos que como se está viendo coinciden en general con nuestro estudio.

De hecho, en 1999 Flores afirmaba: «apesar da diversidade de contextos escolares onde os professores principiantes se inserem, algumas áreas problemáticas mantêm-se» (1999, p. 197) y tras este estudio parafrasearíamos hoy en día esta cita afirmando que a pesar de la diversidad de contextos escolares y de los años transcurridos, la situación se mantiene.

Finalmente, queríamos solo nombrar (porque no es posible profundizar en ello debido a las limitaciones de extensión de esta publicación) que otros documentos en el área de la formación de profesores, como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* y la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*), proyectos que en el área del español ha llevado a cabo el Instituto Cervantes, colocan como foco del desarrollo de la competencia docente áreas concomitantes a la categoría «Dar clase» del *PEFPI*; instrumentos que también han sido utilizados, como ya se ha indicado, por los PeP para la elaboración de sus portafolios reflexivos.

Por todos los motivos expuestos, los resultados a los que se ha llegado apuntan a aspectos que como formadores debemos tener en cuenta y trabajar con más profundidad, tanto en las asignaturas de especialización de los másteres objeto de estudio como durante las sesiones de tutoría y retroalimentación asociadas al comentario y heteroevaluación de las clases de los PeP observadas. A pesar de estas consideraciones generales, el análisis de las reflexiones de los PeP sobre los distintos descriptores anteriormente mencionados aún proporcionará nuevas líneas de estudio que serán abordadas en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

Almeida, J. et al. (2016). *Projetos de Investigação-ação. Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e da Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado de https://bit.ly/2TgpcGi

Cresswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. United Kingdom: Sage Publications.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007*, *I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Del Rincón, D., Argal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial DYKINSON.

Despacho n.º 10608/2015. *Diário da República n.º 186/2015, II Série*, de 23 de setembro de 2015. Universidade do Porto – Reitoria.

Despacho n.º 10609/2015. *Diário da República n.º 186/2015*, *II Série*, de 23 de setembro de 2015. Universidade do Porto – Reitoria.

Eirín, R., García Ruso, H. Mª & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio Exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(1), 101-115. Recuperado de https://bit.ly/2Ewrw3F

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2013). *Regulamento Geral do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário*. Recuperado de https://bit.ly/2E9yXwg

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.). Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou FrancêsCiclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Recuperado de https://bit.ly/2IzMQta

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.). Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou InglêsCiclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundários. Recuperado de https://bit.ly/2SYXqOY

Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação, 12*(1), 171-204. Recuperado de https://bit.ly/2H1mYDW

Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*(2)*,* 207-226.

Fuller, F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Higueras García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE), 1*, 101-128. Recuperado de https://bit.ly/2EwXmxr

Instituto Cervantes (2012). *Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://bit.ly/2XR9ZLa

Marcelo, C., Mayor, C. & Sánchez, M. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El inventario de preocupaciones de

profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, *13*, 153-178. Recuperado de https://bit.ly/2MrYkNr

Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Newby, D. et al. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (*PEFPI*). Graz: Consejo de Europa, Centro Europeo de Lenguas Modernas. Recuperado de https://bit.ly/2LUUATL

Pastor Cesteros, S. (2012). Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE. In E. Bartol y L. Chamanadjian (Eds.), *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV,* 5-27. Montreal: Universidad de Montreal. Recuperado de https://bit.ly/2NtFgPn

Reyes, L. A. (2011). *Profesores, principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de https://bit.ly/2SokbqD

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabariego, M. & Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: Editorial La Muralla.

Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 128-163). Madrid: Editorial La Muralla.

Sabariego, M., Dorio, I. & Massot, I. (2004). *Métodos de investigación cualitativa*. In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *54*, 143-178.

Verdía, E. (2016). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? In Olga Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 37-53). Granada: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://bit.ly/2VgobLx

VV. AA. (2013). *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas* (*EPG-European Profiling Grid*). Recuperado de https://bit.ly/2CBmRvc

BEAUFILS, Anne-France; Louchet, Chantal – Écriture collaborative en cours de langue étrangère : …
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 68-94
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa4

Écriture collaborative en cours de langue étrangère : une expérience entre des étudiants universitaires en France et au Portugal

Anne-France Beaufils

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Comunicação e Cultura (CECC), Lisbonne, Portugal

abeaufils@fch.lisboa.ucp.pt

Chantal Louchet

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Comunicação e Cultura (CECC), Lisbonne, Portugal

chantallouchet@fch.ucp.lisboa.pt

Résumé

Cet article présente une expérience réalisée avec deux classes d'étudiants de l'Université Catholique Portugaise (niveaux A2 et B1), Lisbonne, Portugal et une classe d'étudiants de l'Université Paul Valéry (niveau A2), Montpellier, France. L'étude a pour but d'observer dans quelle mesure l'écriture collaborative peut avoir un impact sur l'apprentissage et sur la motivation des étudiants. Le logiciel FramaPad a été utilisé avec des étudiants des deux pays, les uns apprenant la langue des autres.

L'approche qualitative a été choisie et les données ont été recueillies par un questionnaire que les participants ont rempli. Les données ont ensuite été analysées selon les techniques d'analyse de contenu.

L'écriture collaborative, au même titre que d'autres outils relevant des TIC, apparaît comme un moyen approprié pour renforcer l'implication et la motivation des étudiants, mais également pour promouvoir l'apprentissage, étant donné que les étudiants ont la possibilité d'être créatifs et interagir avec leurs pairs dans une approche d'enseignement/apprentissage centrée sur l'apprenant.

Mots-clés : Éducation, TICE, écriture collaborative, motivation, apprentissage des langues

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 68-94
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa4

Abstract

This article presents an experiment conducted with two groups of students, from the Universidade Católica Portuguesa (A2 and B1 levels), Lisbon, Portugal and from the Paul Valéry University (A2 level), Montpellier, France. The study aims at observing to what extent collaborative writing can have some impact on students' learning and motivation. *FramaPad* was the software used with the students of both countries, each group learning the other group's language.

The qualitative approach was chosen and data were collected through a questionnaire participants filled in. Data were then analysed according to content analysis techniques. Collaborative writing, together with other ICT tools appears to be an appropriate way not only to reinforce students' involvment and motivation but also to promote learning, since students can be creative and interact with their peers in a learning/teaching student-based approach.

Keywords: Education, ICT, collaborative writing, motivation, language learning

1 – Introduction

A l'ère où les technologies occupent une place croissante dans la vie quotidienne des gens, y compris dans celle des étudiants, le défi que les enseignants doivent relever - maintenir la motivation des étudiants, qui sont de plus en plus sollicités et prêts à se disperser - est plus que jamais d'actualité.

Notre étude s'efforce de mettre en avant l'impact que les techniques collaboratives en ligne, notamment la pratique d'écriture, dans une classe de langues en contexte universitaire, peuvent avoir sur l'apprentissage de la langue et sur la motivation des étudiants.

La question de recherche est donc formulée ainsi : l'utilisation, en cours de langue dans un contexte universitaire, d'un outil d'écriture collaborative en ligne, tel que FramaPad, permet-elle d'accroître la motivation des étudiants et consolider les apprentissages en langue étrangère ?

Une première partie sera consacrée à la question du choix et de la justification du projet : l'inclusion des TICE dans la classe de langues, les facteurs motivationnels et les caractéristiques de l'apprentissage en groupe. Dans un deuxième temps, le contexte et la méthodologie adoptée seront présentés. Ensuite, l'expérience sera décrite, en commençant par une présentation de l'outil FramaPad, suivie du déploiement et

déroulement du projet, ainsi que les difficultés rencontrées. Les résultats obtenus seront ensuite exposés et nous terminerons par la discussion de ces résultats.

2 – Choix et justification du projet

2.1 – Inclusion des TICE dans la classe de langues

Les recherches des deux dernières décennies concernant l'impact des TICE sur l'apprentissage des langues font apparaître la technologie comme un facteur motivationnel. De plus, par ce biais, les processus de mémorisation seraient facilités et l'accès au matériel et à la communication authentiques rendu possible (Zhao, 2003). Si les technologies en général ont, de façon consensuelle, un effet sur les réactions affectives des apprenants, augmentant leur motivation, certains chercheurs soulignent que les effets sur l'apprentissage doivent encore être démontrés (Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik, 2014).

Les recherches de ces auteurs, en reprenant les travaux de Sykes (2005), tendent à démontrer que, parmi les technologies utilisées dans l'apprentissage des langues, le chat écrit est celle qui permet d'augmenter de façon la plus significative la quantité mais aussi la complexité de la production langagière de l'apprenant. Cet élément intéresse notre étude dans la mesure où l'écriture collaborative peut être rapprochée du chat de par certains aspects comme la synchronicité (même si, dans notre cas, les classes accédaient et modifiaient le document les unes après les autres), les participants multiples et le support. Ce résultat pourrait être dû, selon Sykes (2005), au délai qui existe dans les interactions écrites de type chat. En effet, les participants disposent de plus de temps pour élaborer leurs phrases, construire et donc pratiquer des structures complexes, que dans le chat oral et la discussion orale. Le chat écrit pourrait aussi amener les étudiants à se centrer davantage sur la forme.

Dans ce contexte, l'enseignant doit adapter son enseignement de manière à utiliser les TICE de la façon la plus efficace possible. Il devient médiateur. D'après Michel (2001), il se transforme en chef d'orchestre.

2.2 – Facteurs motivationnels

Notre étude est ancrée sur les travaux de Dortier (2017), qui identifie trois éléments de réponse à la question « Peut-on motiver autrui? ». Le premier, l'environnement, considéré un puissant moteur de motivation, est, dans notre cas, la classe d'étudiants, le groupe. Le second, l'attrait de la nouveauté, réside dans l'expérience elle-même, nouvelle pour tous les étudiants. Enfin, le troisième, la réussite, était, dans une certaine

mesure, garantie, puisqu'il n'y avait pas d'évaluation ni de possibilité de « rater ».

Un autre élément mérite aussi d'être pris en compte : la confiance en soi. Du fait que les étudiants étaient amenés à travailler ensemble, au sein de leur classe et avec deux autres classes, on peut, à la suite de Galand (2016), penser que la comparaison entre leurs propres performances et celles des autres étudiants, a eu un impact sur la confiance en eux, un des piliers de l'apprentissage (Grangeat & Vygotski, 2016).

2.3 – L'apprentissage en groupe

Dans son article, Grangeat (2016) reprend la primauté que Vygotski a donné à l'apprentissage social en distinguant une Zone Proximale de Développement (ZPD) : écart entre ce que l'apprenant peut faire seul (développement actuel) et ce qu'il peut faire avec l'aide d'autrui (capacité potentielle de développement). L'apprentissage est rendu possible si la médiation sociale intervient dans cette ZPD. C'est pourquoi les interactions sociales sont importantes dans la construction des processus cognitifs et l'acquisition des connaissances.

Bandura (2007) a également souligné l'influence du contexte social sur les apprentissages. L'individu est capable d'accroître ses compétences en observant et imitant le comportement d'autres personnes du groupe, qui sont valorisées et servent de modèle et d'inspiration. C'est la théorie du modelage social. Le groupe apparaît donc comme lieu privilégié d'apprentissage, sa cohésion étant un facteur d'efficacité.

La psychologie sociale met aussi en avant la notion d'apprentissage coopérant (capacités d'apprentissage résultant des interactions au sein du groupe), liée à la pédagogie de groupe. Les interactions - échanges de points de vue, discussions, propositions, argumentation, mises en cause - entraînent à elles seules un progrès collectif, que ce soit dans la compréhension d'un problème, la recherche de solutions, ou même l'acquisition d'un savoir. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'écriture collaborative.

3 – Méthodologie

Trois groupes d'apprenants, chacun ayant son enseignant, ont été mis en contact : deux classes d'étudiants de l'Université Catholique Portugaise, Lisbonne, Portugal, et une classe d'étudiants de l'Université Paul Valéry, Montpellier, France.

Les étudiants du Portugal (neuf étudiants de deuxième année et huit étudiants de troisième année de licence de LEA - Langues Etrangères Appliquées) apprenaient le français tandis que les étudiants de France (quinze étudiants de première année de

licence LLCER - Langue, Littérature, Civilisation Etrangère et Régionale - Portugais et LEA Portugais/Anglais) apprenaient le portugais. Chacun(e) devant s'exprimer dans la langue qu'il/elle étudie.

Le scénario pédagogique a été défini par les trois enseignants, qui ont choisi un thème d'actualité, le développement durable, auquel sera subordonnée la production écrite, dans le but de comparer la réalité de chaque pays et de chaque université.

La comparaison et le partage des connaissances sur le thème du développement durable avaient aussi pour but de permettre de croiser les regards sur un même thème, d'apprécier, de commenter, de critiquer, d'ouvrir les horizons et favoriser en même temps un échange linguistique entre les deux pays.

Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire anonyme que les étudiants ont rempli à la fin du semestre : quatorze questions pour lesquelles ils devaient cocher une réponse sur une échelle de 1 à 5, trois questions ouvertes et une question ayant pour réponse oui / non.

L'analyse des données a été faite autour de deux grands axes : l'impact de l'expérience sur la motivation et son impact sur l'apprentissage, ou plus précisément sur le ressenti des étudiants quant à d'éventuels progrès accomplis grâce à l'expérience.

L'expérience n'avait jamais été mise en place auparavant. Aussi, les enseignants ont-ils fait le choix d'une durée très courte : chaque classe devait y consacrer deux cours de 90 min, de façon à ce que, en cas d'échec, l'impact sur le déroulement des cours au long du semestre soit limité.

4 – Expérience

4.1 – Présentation de l'outil FramaPad

Il s'agit d'un service en ligne de traitement de texte simplifié, qui permet la production à plusieurs. C'est un outil simple, facilement accessible, librement utilisable, souvent utilisé dans l'éducation. Il suffit de créer un Pad (un éditeur de texte collaboratif en ligne), ce qu'a fait notre collègue de l'université de Montpellier, à la suite de quoi les utilisateurs peuvent commencer à rédiger leur texte. Chaque étudiant-participant est identifié par une couleur, ce qui permet de savoir qui est en train d'écrire et quels sont les étudiants qui participent. Chaque contribution apparaît à l'écran en temps réel et est enregistrée au fur et à mesure de l'élaboration du texte. Pour cela, le document collaboratif qui est en cours est visualisé d'une part de forme collective sur l'écran de la salle de classe, projeté par le vidéoprojecteur (poste de l'enseignant) et, d'autre part, de forme individuelle par chaque étudiant, sur son propre ordinateur ou *smartphone*, permettant

la saisie individualisée des données. Les étudiants sont tous connectés sur le document en même temps. Pour garder sa couleur, l'étudiant doit utiliser le même ordinateur (le sien) à chaque séance. Le texte en cours est en permanence accessible à tout à chacun, les étudiants connectés peuvent donc à tout moment effectuer des changements tels que corriger l'orthographe d'un mot, finir une phrase ou une idée, rajouter un connecteur.

4.2 – Déploiement et déroulement du projet

Étant donné le peu de séances imparties (deux séances de 90 minutes pour chaque classe), il a été demandé aux étudiants de faire une recherche au préalable sur le thème afin d'accélérer le processus de production écrite ; le but n'étant pas d'être à la recherche d'idées mais de les structurer assez rapidement et de façon cohérente en un texte.

Rappelons qu'une production de texte suppose la maîtrise d'un certain nombre de points sur le plan du lexique, des conjugaisons, de la syntaxe et des aspects grammaticaux notamment.

Résumons notre démarche pédagogique en deux phases.

Première phase :

- recherches au préalable sur le thème évoqué (individuellement et hors contexte de cours) ;
- mise en commun des différentes idées ;
- écriture ;
- correction collective (orthographe / structure des phrases / conjugaison / vocabulaire etc.) par les étudiants eux-mêmes, l'enseignant n'intervenant qu'à leur demande.

Deuxième phase :

- lecture et compréhension des textes réponses ;
- puis, à nouveau, écriture.

On retrouve dans notre démarche les « cinq grandes catégories du processus interactif de l'enseignement et de l'apprentissage : (se) motiver, (s') informer, (s') activer, interagir, produire » (Lebrun, 2007, p. 39).

4.3 – Difficultés rencontrées

Certaines des difficultés rencontrées ont été d'ordre technique. Le nombre excessif d'accès par rapport à la capacité de la bande passante a engendré des blocages,

notamment sur le campus de Lisbonne, que nous avons dépassés en créant un nombre très restreint de groupes de travail (3 ou 4), chacun ayant un seul accès.

À Montpellier, il n'y a pas ou peu eu de difficultés de connexion, ce qui a permis des interactions nombreuses et souples, plusieurs d'entre eux travaillant pour cette occasion à partir de leur téléphone portable - interdit habituellement en cours. Ainsi, le fait que durant ces séances ils ont été incités à les utiliser a contribué à développer leur intérêt pour l'exercice et les a poussés à interagir par écrit davantage qu'ils ne le font habituellement à l'oral. Certains se sont même attribué naturellement des tâches spécifiques durant les séances, comme par exemple celle de relire et de corriger les fautes d'orthographe de leurs collègues, autant de prises d'initiative qui ont été valorisées par l'enseignant.

Un étudiant de l'université française a pourtant noté « les bugs informatiques et le temps de réaction du logiciel qui met longtemps à réagir » mais ils sont neuf de l'université portugaise à avoir mentionné les problèmes techniques, notamment la mauvaise connexion wifi ou l'instabilité du système. Un étudiant suggère d'essayer avec une autre plate-forme et un autre encore estime que pouvoir interagir en temps réel serait intéressant. Néanmoins, un étudiant a apprécié la structure de FramaPad, un autre a apprécié le logiciel « parce que […] c'est une très belle manière de se confronter avec des classes de pays différents » et un troisième a aimé les couleurs et les dialogues simultanés.

Le choix du thème n'a pas recueilli l'unanimité des étudiants. Ils sont deux de l'université portugaise à exprimer leur désir de choisir eux-mêmes le thème, et un qui aimerait essayer avec différents sujets la prochaine fois. Toutefois, un étudiant a « aimé pouvoir échanger sur des sujets qui sont importants à notre époque », un autre estime que « c'est un sujet important pour notre vie » et un troisième a trouvé que « les sujets choisis étaient intéressants et d'actualité ».

La gestion des tours de parole au sein du groupe, aussi bien lors de la phase de préparation, phase essentielle pour la réussite de l'expérience, que lors du déroulement, a engendré certaines difficultés. Cette pratique d'écriture, la co-écriture, demande une planification commune de la part des groupes et également au sein de chaque groupe, dans le but de produire un texte avec des idées cohérentes. Or les étudiants voulaient souvent participer en même temps. Chacun a dû trouver sa place et sentir à quel moment il devait participer, quelles idées il devait développer, s'il pouvait avoir des idées de nature divergente et de quelle manière il pouvait les introduire sans générer de conflits. Accepter les idées des autres est absolument nécessaire à la création du texte

mais aussi au maintien des bonnes relations entre les étudiants. Comme le dit Paul Ricœur, « la tolérance n'est pas une concession que je fais à l'autre, elle est la reconnaissance du principe qu'une partie de la vérité m'échappe » (Ricœur, 1988, p. 134). Un étudiant a précisément mentionné « […] parfois, d'autres étudiants ont des opinions étranges, c'est difficile de collaborer totalement les uns avec les autres ».

Certaines difficultés provenant du travail de groupe ont aussi été mises en avant, notamment l'impatience de quelques étudiants : « Je n'aime pas quelque ma collègue se sent impatiente quand une ou un collègue ne parle pas bien, exprime pas bien en français », « Le problème dans ce type de travail c'est qu'il y a généralement toujours des étudiants qui prennent sans cesse la parole, ne laissant pas forcément le temps aux autres personnes de réfléchir et de réellement participer ». De plus, il y a parfois « beaucoup d'idées désorganisées et de répétitions ».

La gestion du temps, quant à elle, a été délicate, en conséquence du choix qui avait été fait de ne consacrer que deux cours d'une heure et demie au projet, ce qui a créé une certaine pression. Trois étudiants l'ont regretté : « Peut-être le peu de temps que nous avions pour pouvoir faire telle activité. Je pense que ce serait bien d'avoir un peu plus de temps pour des activités novatrices et très intéressantes comme celle-ci ». « Ce serait bien que l'exercice dure plus longtemps, sur plusieurs semaines, par exemple. », « Ma suggestion c'est de le faire durer plus longtemps ».

Le blocus de l'université de Montpellier au second semestre 2018 n'a pas été oublié. Un étudiant regrette « de ne pas avoir été plus loin à cause du blocus »[1].

5 – Résultats

Notre méthode se veut, dans un premier temps, descriptive et interprétative (5.1), au travers de l'observation des étudiants pendant les deux cours qui ont eu lieu, puis évaluative (5.2), au travers du questionnaire final dont les réponses aux questions ouvertes ont été analysées suivant les techniques d'analyse de contenu (Bardin, 2007).

5.1 – Observation de l'attitude des étudiants en cours

L'expérience a démontré combien la collaboration était porteuse d'interaction entre les étudiants : les échanges oraux sont fréquents entre eux, l'enseignant n'étant qu'un médiateur. Le rôle de celui-ci est avant tout de promouvoir la diffusion des idées entre les étudiants et de les mettre par écrit. La maîtrise de l'écrit passe ici par un véritable

[1] Manifestation des étudiants et enseignants contre le projet de réforme de l'accès à l'enseignement supérieur en France (Parcours Sup), particulièrement violente à Montpellier.

dialogue de réflexion entre les étudiants, créant une dynamique de classe différente. Les termes relatifs au travail d'équipe au sein de la classe et avec les autres classes ont été mentionnés par plusieurs étudiants dans les réponses à la question ouverte « Qu'est-ce qui vous a le plus plu ? » :

« collaboration/contribuer […] pour un résultat commun/travail en groupe/avec la classe/en équipes » (11 fois) ;

« découvrir/connaître/entendre/lire/partager des idées/opinions » (11 fois) ;

« échanger/converser/communiquer/parler/interagir » (11 fois).

L'expérience a également démontré combien la collaboration a été porteuse de qualité. Une volonté de « bien faire », de « faire bonne impression », de montrer son savoir à l'autre a eu des répercussions très positives sur l'ambiance de la classe et sur les étudiants eux-mêmes, engendrant un véritable travail d'équipe, où la prise en compte des différents points de vue a été facilement acceptée. Il n'y a pas eu de conflits générés par des idées de nature divergente, ce qui a facilité la tâche des enseignants. Les apports de chaque étudiant ont été valorisés ; puis une aide mutuelle s'est naturellement établie pour retranscrire dans la langue d'apprentissage l'idée proposée par l'un d'entre eux.

Les enseignants ont pu observer l'implication des étudiants dans la thématique choisie, leur engagement et leur responsabilité. Les étudiants se concentrent et sont motivés pour «ne pas faire d'erreurs ». Quatre étudiants ont précisément évoqué les erreurs: «C'était plus intéressant pour corriger notre "*erros*"», «[…] et la correction m'ont le plus plu», «[…] voir les possibles erreurs», «Essayer de rédiger des phrases parfaites »[2]. Le dialogue étant ouvert entre les étudiants, un partage de commentaires s'est naturellement instauré visant à la «perfection» du texte. Par exemple, comment dit-on "*ambiente*" en français? Le mot «environnement» s'écrit avec un «n» ou deux «n»? Attention! Au passé composé avec l'auxiliaire *être*, il y a accord, il faut que tu ajoutes un *e* au participe passé, etc. Les enseignants ont été témoins d'une interaction orale accrue entre les élèves lors de ces sessions. Comme l'indique Lebrun (2007, p. 14), « au niveau de la pédagogie active […], c'est l'activité mentale de l'apprenant qui est mise en évidence, qui est mise à l'épreuve ».

Cette expérience a permis de mettre l'accent sur l'autonomie des apprenants, leur conférant un espace d'interaction beaucoup plus ample qu'à l'habituel, résultant d'échanges constants avec leur entourage, ce qui favorise l'apprentissage, comme nous l'avons vu plus haut, si cet échange se situe dans la Zone Proximale de Développement

[2] Les réponses des étudiants ont été transcrites telles quelles.

(Vygotski, 2003). Dans ce contexte précis, les étudiants sont devenus « des sujets actifs au lieu de récepteurs d'un savoir transmis » (Michel, 2001, p. 385).

Nous avons constaté, par le biais de cette expérience, que l'écriture collaborative, dans un but précis d'élaborer un texte en commun, mobilise des compétences de plusieurs ordres, notamment, la pratique d'écriture, les échanges oraux, la lecture et la compréhension des écrits, mais aussi informationnelles, numériques et promeut également la collaboration, la tolérance, l'écoute, la discipline et le travail en équipe.

De plus, elle offre la possibilité de mettre en place des projets pédagogiques centrés sur l'étudiant comme acteur de son savoir, de sa connaissance et de ses apprentissages en langue. « L'apprenant est sur la scène » (Michel, 2001, p. 390).

L'authenticité situationnelle - il s'agit d'une tâche ancrée dans la vie réelle et non pas d'une situation de simulation en classe « fictionnelle » -, ce contexte bidirectionnel (Portugal / France), a intensifié les relations entre les divers participants. Les destinataires de l'acte communicatif (le texte produit) sont les étudiants étrangers, ceux qui apprennent leur langue maternelle. Parmi les aspects qui leur a le plus plu, deux étudiants de l'université française ont fait référence à cette authenticité : « Le fait de converser avec de vrais élèves. Cela a apporté un but concret à notre travail. », « […] d'échanger avec de réels étudiants portugais ».

5.2 – Résultats obtenus

Les données ont été recueillies à travers le questionnaire rempli par les étudiants à l'issue de l'expérience. Les résultats et analyses présentés ci-dessous se fondent sur l'analyse quantitative et qualitative des réponses des étudiants, recueillies par questionnaire par rapport à trois grands axes : l'impact de l'expérience sur l'apprentissage, l'impact de l'expérience sur la motivation et les découvertes et échanges interculturels.

5.2.1 – Impact de l'expérience sur la motivation

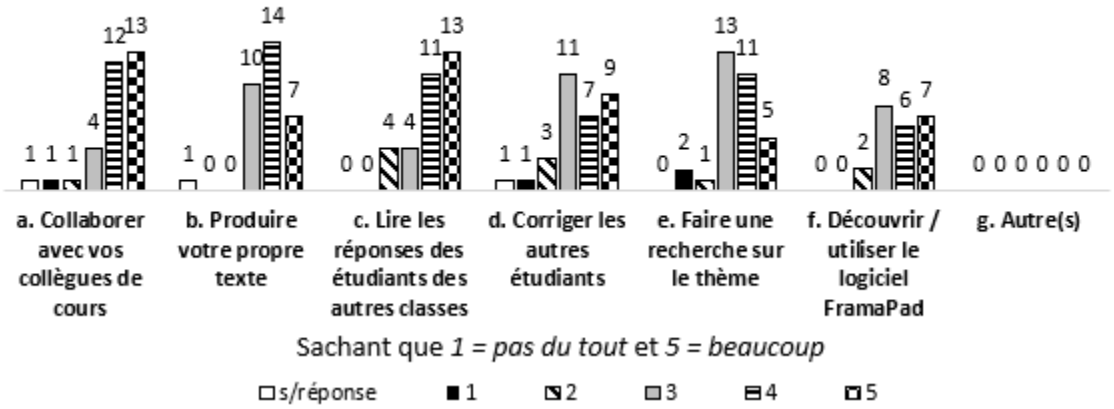


Figure 1. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes 1. Vous avez aimé a., b., c., d., e., f., g.

Les 3 points qui ont recueilli le plus grand nombre de réponses cochées «4» ou «5», correspondant aux aspects de l'expérience que les étudiants ont le plus aimé sont :

- «collaborer avec vos collègues de cours» (25 étudiants sur un total de 32 ont coché le 4 ou le 5);
- «lire les réponses des étudiants des autres classes» (24 étudiants sur 32 ont coché le 4 ou le 5);
- «produire votre propre texte» (21 étudiants sur 32 ont coché le 4 ou le 5).

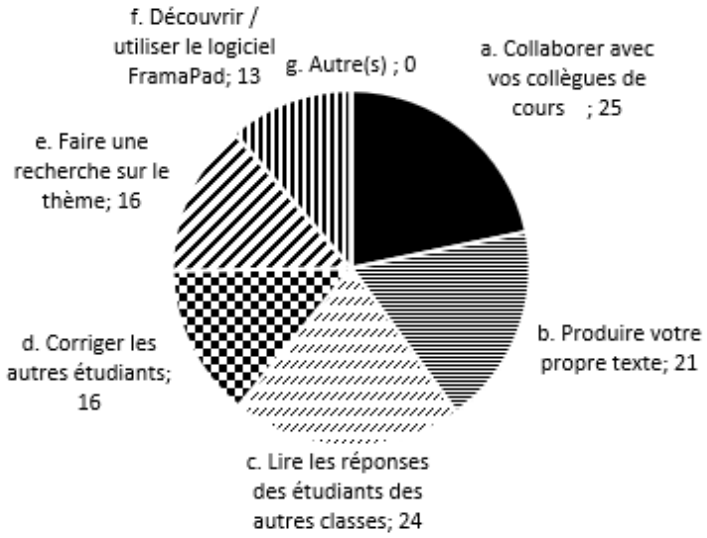


Figure 2. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes (réponses 4 et 5) 1. Vous avez aimé a., b., c., d., e., f.

Les 3 points qui ont recueilli le plus grand nombre de réponses cochées «1» ou «2», correspondant aux aspects de l'expérience que les étudiants ont le moins aimé sont :

- «lire les réponses des étudiants des autres classes» (4 étudiants sur 32 ont coché le 1 ou le 2);
- «corriger les autres étudiants» (4 étudiants sur 32 ont coché le 1 ou le 2);
- «faire une recherche sur le thème » (3 étudiants sur 32 ont coché le 1 ou le 2).

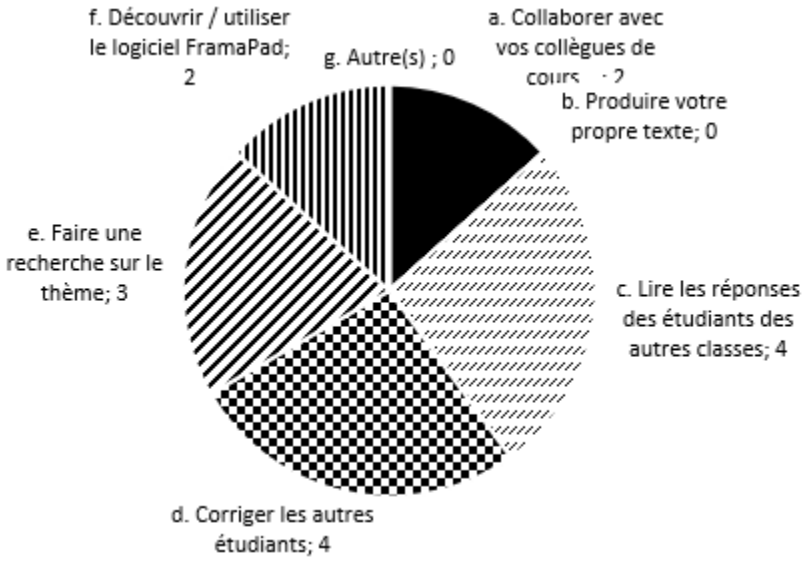


Figure 3. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes (réponses 1 et 2) 1. Vous avez aimé a., b., c., d., e., f, g.

Les 3 points qui ont recueilli le plus grand nombre de réponses cochées «3», correspondant aux aspects de l'expérience que les étudiants ont moyennement aimé sont:

- «faire une recherche sur le thème » (13 étudiants sur 32 ont coché le 3);
- «corriger les autres étudiants» (11 étudiants sur 32 ont coché le 3);
- «produire votre propre texte» (10 étudiants sur 32 ont coché le 3).

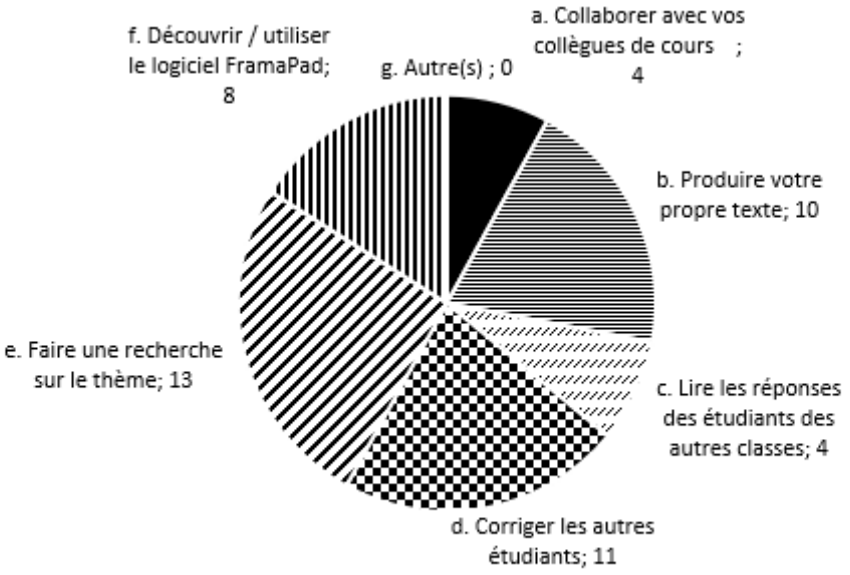


Figure 4. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes (réponse 3) 1. Vous avez aimé a., b., c., d., e., f, g.

Pour ce qui est de l'aspect «lire les réponses des étudiants des autres classes», il apparaît que plus de la moitié des étudiants de l'université française ont coché le 5 (beaucoup aimé), par rapport à un peu moins d'un tiers chez étudiants de l'université portugaise. Ces derniers ont davantage aimé «collaborer avec vos collègues de cours» (7 étudiants).

Les réponses à la question «Voudriez-vous renouveler l'expérience?» sont aussi un indicateur de la satisfaction globale des étudiants. Les étudiants de l'université de Montpellier ont tous répondu «oui». Les 5 réponses négatives proviennent d'une étudiante portugaise et de 4 étudiants macanais, de l'Université Catholique de Lisbonne.

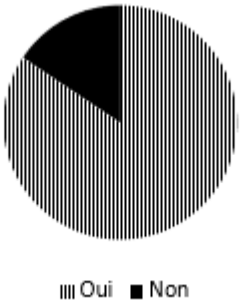


Figure 5. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes 6. Voudriez-vous renouveler l'expérience?

Un étudiant de Montpellier suggère « que cette activité se répète plus souvent dans un avenir ».

5.2.2 – Impact de l'expérience sur l'apprentissage

Il s'agit de l'analyse du ressenti des étudiants quant à la consolidation des apprentissages et éventuels progrès accomplis grâce à l'expérience.

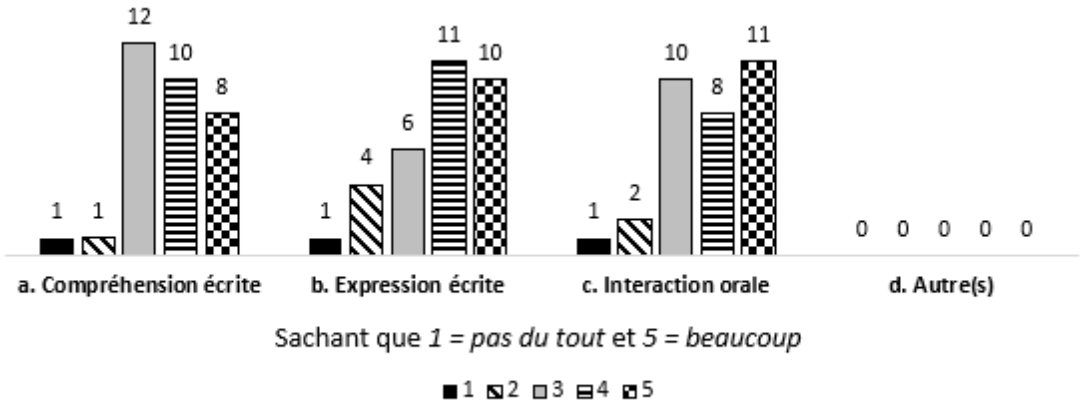


Figure 6. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes 2. Cette expérience vous a-t-elle aidé à développer vos compétences en termes de a., b.,c., d.

Il n'y a pas de grande variation dans la perception que les étudiants ont des compétences que l'expérience a le plus aidé à développer. Presque deux tiers des étudiants (18 à 21 sur 32) ont coché «4» ou «5» pour les 3 aspects proposés. Selon eux, l'expérience a beaucoup contribué à développer la compréhension et l'expression écrites ainsi que l'interaction orale.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 68-94
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa4

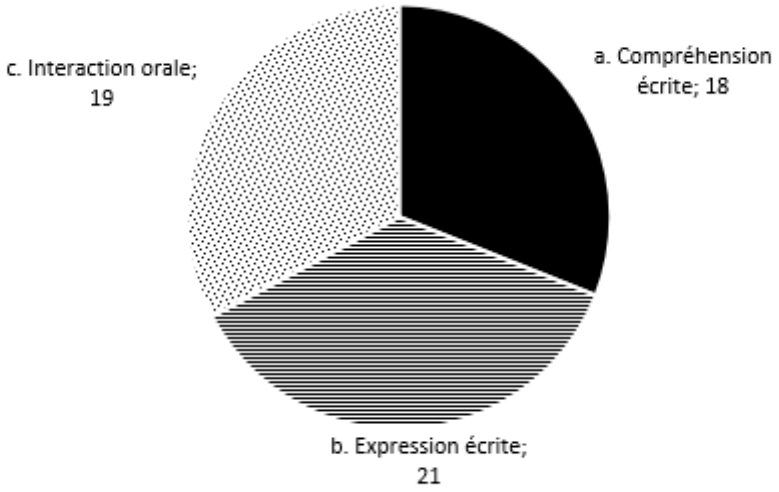


Figure 7. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes 2. Cette expérience vous a-t-elle aidé à développer vos compétences en termes de (réponses 4 ou 5) : a., b., c.

Ils ne sont qu'entre 6 et 10, selon les critères, à estimer que l'expérience a moyennement contribué (réponses «3») au développement de ces compétences.

Seulement quatre étudiants de l'université de Lisbonne et trois de Montpellier pensent qu'elle n'a pas du tout ou peu contribué (réponses «1» ou «2») à leur développement.

Pour être plus précis, en ce qui concerne le développement de **l'expression écrite**, deux étudiants ont coché «2» (Montpellier et Lisbonne).

Pour ce qui est du développement de **l'interaction orale**, un étudiant de Montpellier a coché «1» et trois de Lisbonne ont coché «2», dont une qui s'exprime très volontiers malgré ses difficultés, et deux macanaises, timides, qui n'ont pas réussi à s'imposer.

Quant à la **compréhension écrite**, 1 étudiant de Montpellier a coché «1».

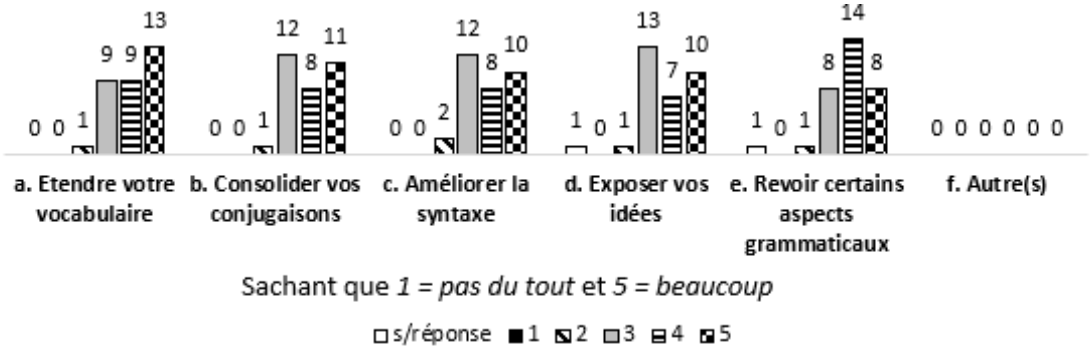


Figure 8. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes 3. Cette expérience a-t-elle été utile pour a., b., c., d., e., f.

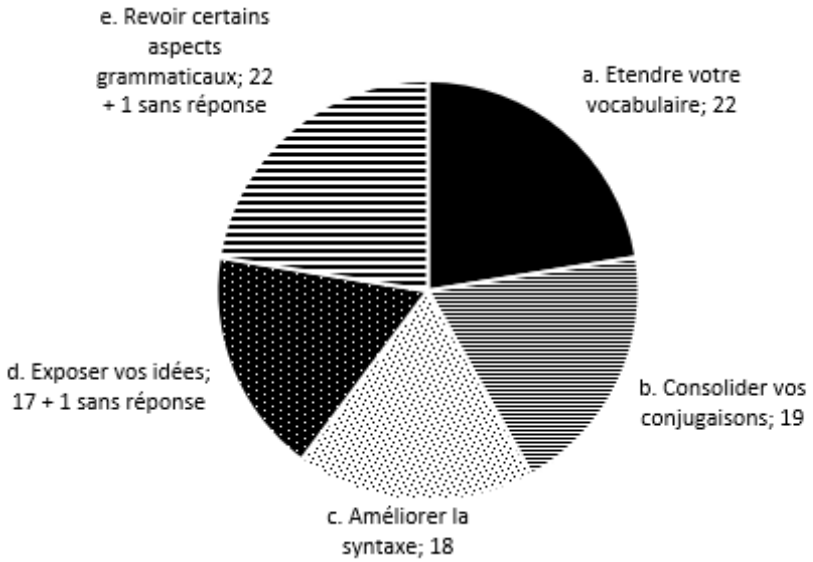


Figure 9. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes 3. Cette expérience a-t-elle été utile pour a., b., c., d., e. (réponses 4 ou 5)

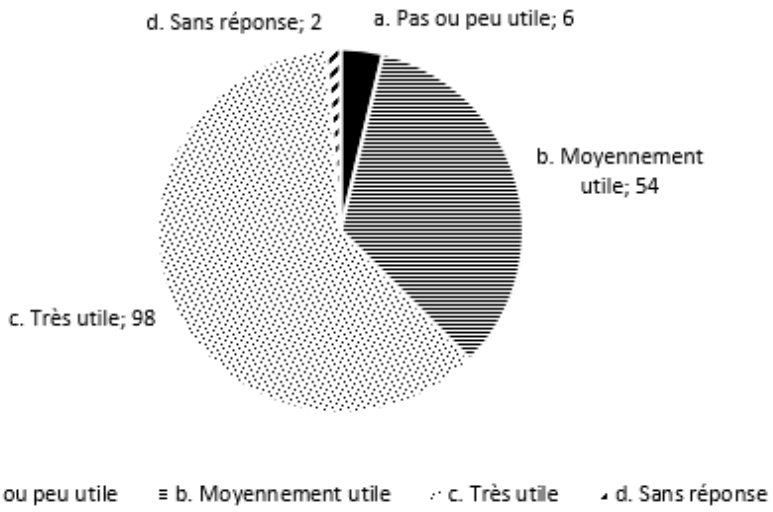


Figure 10. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes Utilité pour la consolidation des apprentissages langagiers.

Il n'y a que trois étudiants, de l'université française, qui ont considéré que l'expérience n'a pas ou peu été utile, en ce qui concerne trois points:

- pour exposer ses idées (1 étudiant a coché «2»);
- pour améliorer la syntaxe (deux autres ont coché «2»);
- et pour revoir certains aspects grammaticaux (1 étudiant a coché «2»).

Certains commentaires des étudiants à la question ouverte « Qu'est-ce qui vous a le plus plu?» ont fait allusion aux aspects langagiers: «Pour nous améliorer notre technique d'écriture », « me rendre compte de mes capacités de compréhension écrite. Et apprendre du vocabulaire pour structurer une idée ou une réponse », «Cela permet [...] de pouvoir s'améliorer sans forcément faire des exercices de conjugaisons ».

La compréhension orale a même été citée par un étudiant: «*Acho que foi um exercício prático que pode melhorar a capacidade de compreensão oral, compreensão escrita e gramática* » (Je pense que c'était un exercice pratique qui peut améliorer la capacité de compréhension orale, compréhension écrite et grammaire).

5.2.3 – Pré-requis

Il ressort de cette expérience que les compétences des apprenants sont à prendre en considération avant le début du projet. Ce genre d'exercice créatif exige un requis minimum de la langue d'apprentissage, A2, afin de réaliser les diverses tâches proposées. L'étudiant doit être « capable de produire de l'écrit dans une situation de

communication donnée et apporter une remédiation aux écrits qu'il produit. Les ressources lexicales et grammaticales font parties de ces outils » (Gerbault, 2010, p. 40).

L'expérience semble avoir plus profité aux meilleurs étudiants. La réponse d'un étudiant de France à la question «Qu'est-ce qui vous a déplu/dérangé»est la suivante : «La partie orale, seulement parce que j'ai encore du mal à comprendre et à m'exprimer à l'oral». Il serait donc utile donc reformuler l'expérience pour l'adapter à ceux qui ont plus de difficultés, par exemple faire travailler les étudiants en binôme pour éviter que les étudiants les plus faibles ne soient seuls.

5.2.4 – Découvertes et échanges interculturels

Les réponses des étudiants à la question ouverte « Qu'est-ce qui vous a le plus plu ? » donnent une place prépondérante à l'aspect interculturel, mentionné par la moitié d'entre eux. L'un indique la richesse de l'échange au sein de sa classe «entre nous premièrement mais aussi entre les étudiants de l'Université de Lisbonne ».

Les échanges avec des étudiants de l'université de l'autre pays sont valorisées par plusieurs étudiants «communiquer avec d'autres étudiants en langue à l'étranger», «partager les idées et lire les réponses (surtout celles des étudiants de Montpellier)», «[...] pouvoir converser avec des étudiants tel que nous dans un autre pays et une autre langue», «avoir pu correspondre avec des étudiants en portugais en France», «échanger avec de réels étudiants portugais», «parler avec des étudiants français et connaître leurs idées», «c'est une très belle manière de se confronter avec des classes de pays différents».

Cette «confrontation» a permis à certains une prise de conscience en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère dans un autre pays: «[...] Voir que les étudiants étrangers parlent rapidement notre langue et constater qu'ils apprennent plus rapidement que nous à maîtriser les langues étrangères».

L'ouverture vers un autre monde est aussi un aspect que certains étudiants ont relevé : «[...] parler et [...] échanger des idées avec les étudiants de autres universités. C'était très intéressant de percevoir la vie quotidienne des étudiants dans d'autres universités et leurs systèmes et la gestion de leurs ressources», «elle t'aide à connaître plus la situation actuelle d'autres pays et d'enrichir tes connaissances grâce à ceux d'autres étudiants», «avoir des avis externes d'autres personnes et leurs ressentis sur ce qu'ils voient et ce qui se passe en France. Voir d'autres types d'universités et d'autres paysages», «[...] la possibilité de prendre contact facilement avec les étudiants d'une

université de l'autre pays et de pouvoir connaître différentes opinions sur le sujet, ou de son université».

Certains y ont vu davantage de portes s'ouvrant pour l'avenir: «[…] le contact avec d'autres élèves d'universités pour que nous puissions créer de plus en plus de ponts qui augmentent nos connaissances académiques, culturelles et visions de mondes différents, avec des personnes qui sont dans la même situation que la nôtre […] parce que notre avenir dépend de ponts et bonne volonté mutuelles», «[...] cela donne aussi un aperçu de ce qu'est leur université si l'un d'entre nous serait tenté d'y faire 1 ou 2 semestres en Erasmus».

6 – Discussion

Les réponses des étudiants seront analysées à la lumière des travaux de Vygotski, qui a mis en évidence l'importance des interactions sociales dans l'acquisition des connaissances (Grangeat & Vygotski, 2016).

Il ressort que l'échange est l'aspect le plus fréquemment mentionné comme le plus positif de l'expérience dans la mesure où il s'est produit avec d'autres étudiants, comme eux, de «vrais» étudiants, dans un cadre authentique. Ils ont communiqué sur un sujet commun, ce qui leur a permis de connaître la réalité d'un autre pays et voir quelles pratiques existent ailleurs; deux tiers d'entre eux ont en effet aimé, voire beaucoup aimé, collaborer avec leurs propres collègues de cours et lire les réponses des étudiants des autres classes. Pour communiquer, ils ont utilisé la langue d'apprentissage qui se trouvait être la langue maternelle des étudiants de l'autre pays. Ce croisement a permis un enrichissement mutuel. Ils ont pu appréhender leurs difficultés langagières et celles de leurs pairs. La prise de conscience des étudiants s'est donc produite à plusieurs niveaux, sur le fond et sur la forme: la moitié des étudiants ont aimé ou beaucoup aimé «corriger les autres étudiants». Rappelons, *cf.* 2.2, que l'observation par les étudiants de la réussite ou de l'échec de leurs pairs peut jouer un rôle sur la confiance en eux, influencée par la comparaison de leurs performances avec celles des autres (Galand, 2016). C'est peut-être une des raisons pour lesquelles la plupart des étudiants ont aimé ou beaucoup aimé ces deux points : ils ont acquis davantage de confiance en eux-mêmes. Cette corrélation mériterait d'être confirmée par une étude plus spécifique.

La comparaison des résultats entre les deux pays révèle une plus grande curiosité de la part des étudiants de l'université française. Plus de la moitié ont beaucoup aimé lire les réponses des étudiants des autres classes, contre un peu moins d'un tiers chez les étudiants de l'université portugaise. L'extrait d'un courriel du professeur le renforce:

«Mes élèves, appréhensifs au départ, ont finalement bien aimé cette production textuelle. Ils attendent impatiemment la suite... J'ai pu faire travailler mes étudiants normalement aujourd'hui, ils ont été très intéressés et motivés par nos échanges».

Les 5 réponses négatives à la question «Voudriez-vous renouveler l'expérience?» proviennent d'une étudiante portugaise et de 4 étudiants macanais, de l'Université Catholique de Lisbonne. Tous les étudiants de l'université de Montpellier ont répondu «oui». Les enseignantes ont pu observer que les étudiants de Macao réagissent moins bien à la spontanéité. Ils ont besoin de plus de temps que les autres pour se préparer pour une tâche, poussés par leur fort désir de perfection, qui bloque parfois la fluidité des échanges. C'est peut-être une clé de lecture de ces réponses.

Si l'on observe les réponses des étudiants quant au développement de l'interaction orale, de la compréhension et expression écrites, par le biais de l'expérience, le bilan est donc clairement positif: entre la moitié et deux tiers des étudiants ont attribué «4» ou «5». En effet, lorsqu'ils découvrent les réponses des autres classes à leurs questions, les étudiants sont amenés à développer leurs compétences de lecture et de compréhension globales du message. « Aujourd'hui, avec la numérisation, le texte connaît une nouvelle époque: celle des supports dynamiques où la lecture rejoint "naturellement" l'écriture » (Stiegler, 1991, p. 122). Quant à l'interaction orale, il s'agit des discussions au sein de la classe. C'est donc l'ensemble des compétences qui est développé. La notion d'apprentissage coopérant, abordée au point 2.2., prend tout son sens ici, les interactions entraînant le progrès collectif.

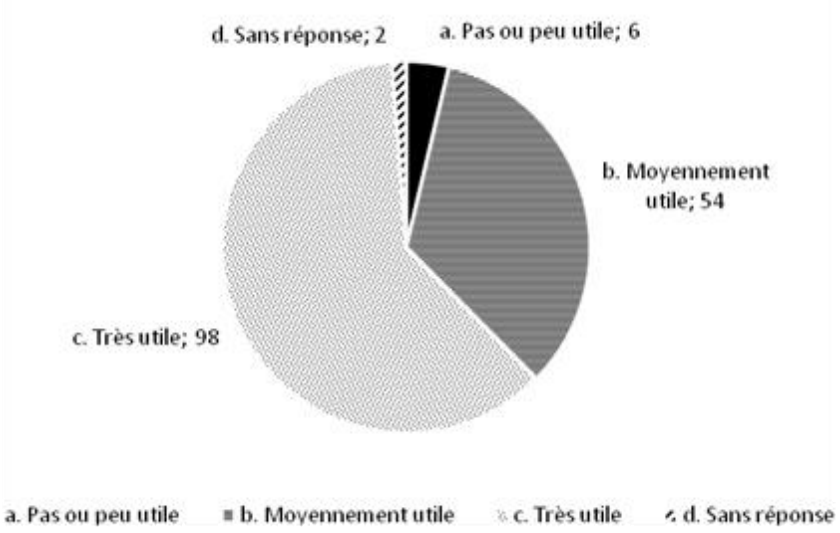


Figure 11. Nombre de réponses des étudiants pour l'ensemble des trois classes Utilité pour la consolidation des apprentissages langagiers

En ce qui concerne l'utilité pour la consolidation des aspects langagiers, nous pourrions nous attendre à ce que les réponses «1» (pas ou peu utile) ou «2» (moyennement utile) proviennent des étudiants bilingues, pour qui il serait légitime que l'expérience soit inutile sur ces points-là, mais cela n'a pas été le cas. Les meilleurs étudiants ont précisément répondu «3» ou «4».

Parmi les facteurs qui pourraient expliquer ces résultats, nous pouvons évoquer la personnalité des étudiants, la culture(les étudiants macanais, comme mentionné plus haut, ont souvent des difficultés à travailler dans la spontanéité, il leur faut du temps de préparation), ou leur bagage langagier trop faible pour suivre la marche.

En France, plus qu'au Portugal, où le système de sélection à l'entrée à l'Université est différent, certains étudiants viennent en cours sans réelle motivation, surtout en première année de licence. Ceci expliquerait donc le faible intérêt manifesté par un ou deux étudiants.

Une autre difficulté qui apparaît dans les questionnaires est celle d'exposer ses idées. On constate ainsi que le travail proposé peut revêtir une difficulté à laquelle on ne pense pas immédiatement, qui est celle d'avoir des idées arrêtées sur un sujet. Par ailleurs, certains étudiants, de par leur personnalité et leur manque de confiance en eux, peinent à considérer leurs idées comme recevables et intéressantes, et préfèrent s'abstenir de les exprimer.

Enfin, on constate à Montpellier une différence culturelle majeure entre les étudiants français du groupe et les trois étudiantes Erasmus espagnoles, qui ont toutes un excellent niveau de langue et ont considéré, malgré cela, que l'activité collaborative avait été très intéressante pour elles du point de vue de l'acquisition de compétences, tout comme du point de vue de la thématique et de l'intérêt de «produire collectivement» un texte. Ceci dit, les 15 étudiants souhaitent renouveler l'expérience.

7 – Conclusion

L'expérience a eu, pour les étudiants des deux pays, et selon eux, un impact positif sur l'apprentissage ainsi que sur les échanges interculturels. De ce fait, la motivation s'en est trouvée renforcée, ce qui confirme notre hypothèse.

En effet, cinq étudiants seulement sur 32 ne souhaitent pas renouveler l'expérience, dont, parmi eux, quatre macanais, pour qui, comme nous l'avons vu, il est souvent plus difficile d'agir dans la spontanéité et de s'exposer.

Il semblerait aussi, en reprenant la métaphore de l'orchestre (Michel, 2001), que les musiciens (étudiants) doivent avoir un bagage langagier minimal (pré requis A2) pour que l'orchestre puisse jouer sans fausse note. En revanche, contrairement aux attentes des enseignants, les meilleurs étudiants ont estimé que l'expérience leur a été très profitable pour développer leurs compétences d'interaction orale, compréhension et expression écrites. Les étudiants dans leur ensemble ont souligné comme positifs le fait d'avoir pu appréhender leurs difficultés et celles de leurs pairs, et ont aimé corriger les autres étudiants.

L'impact positif de l'expérience sur la motivation apparaît dans les réponses des étudiants qui mentionnent les échanges interculturels avec de « vrais étudiants» (aspect authentique), la confrontation avec des classes de pays différents ayant permis une prise de conscience quant à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un autre pays, l'ouverture vers un autre monde, des portes s'ouvrant pour l'avenir et la création de ponts.

L'enthousiasme de certains étudiants est notable dans leurs suggestions, qu'ils soient de l'université portugaise ou française. Les étudiants de l'université portugaise ont notamment mentionné:«Travailler avec plus d'étudiants et plus d'universités», «Faire un projet Ecriture Collaborative pendant tout le semestre avec différents sujets», «Ce serait amusant si, au-delà de l'écriture collaborative en cours et correspondance en commun, il y avait la possibilité de communiquer « un à un» avec les collègues de France », «[...] visiter chaque université avec la classe et les professeurs […] avec la préparation d'un plan d'activités culturelles ». Ceux de l'université française ont indiqué : «Faire un débat simultané de deux pays différents, par exemple eux, du Portugal, et nous, de France», «Si le nombre d'étudiants le permet, attribuer un groupe de 3 étudiants français à 3 étudiants portugais», « Peut-être il serait bien d'organiser une activité qui consistait en que chaque élève français parle avec un élève portugais via Skype ou par e-mail», «Si c'est possible, pourquoi ne pas essayer de contacter les correspondants en vidéo pour approfondir davantage l'expression et la compréhension orale».

Néanmoins, il peut être utile de rappeler la mise en garde de Gray (2008): lorsque la technologie prend place en classe de langue, il faut veiller à ce que les objectifs pédagogiques et les moyens non technologiques gardent la première place. La technologie ne peut, en aucun cas, remplacer/compenser un enseignement. C'est un outil, au service d'une pédagogie.

Références bibliographiques

Bandura, A. (2007). *L'autoefficacité* (2nd ed.). Louvain-la-Neuve: De BoeckSupérieur.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Dortier, J. (2017). Motivation, la liste de nos envies. In *La motivation* (pp. 9–20). Editions Sciences Humaines.

Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. In *Eduquer et former* (pp. 159–164). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Gerbault, J. (2010). TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, *XV*, 37–52. Retrieved from https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-37.htm.

Golonka, E. , Bowles, A. , Frank, V. , Richardson, D. , & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315

Grangeat, M., & Vygotski, L. (2016). L'apprentissage par le groupe. In *Eduquer et former* (pp. 134–141). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Gray, L. (2008). *Effective practice with e-Portfolios*. Bristol: UK: JISC Innovation Group. Retrieved from http://www.ssphplus.info/files/effective_practice_e-portfolios.pdf

Lebrun, M. (2007). *Théorie et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Michel, G. (2001). Repenser la pédagogie grâce aux TIC dans l'enseignement initial à l'université. In E. dir. Delozanne & P. Jacobini (Eds.), *Sciences et techniques éducatives* (pp. 379–410.). Retrieved from https://www.persee.fr/issue/stice_1265-1338_2001_num_8_3

Ricoeur, P. (1988). Tolérance, intolérance, intolérable. *Bulletin de La Société de l'histoire Du Protestantisme Français*, *134*, 435–452. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/24296238

Stiegler, B. (1991). Annotation, navigation, édition électroniques : vers une géographie de la connaissance. *Linx, Hors-Série N°4*, *Texte et o*, 121–131. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1991_hos_4_1_1191

Sykes, J. (2005). Synchronous chat and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *Calico Journal*, *22*, 399–431. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/0520/b0a4be35901b24a0da2d0e43c53e0a47384c.pdf

Vygotski, L. (2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Retrieved

from http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf

Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning : A literature review and meta-analysis. *Calico Journal*, *21*, 7–27. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/24149478

Annexe 1

Questionnaire réalisé auprès des élèves de l'Université Catholique Portugaise (2 classes de niveaux A2 et B1), Lisbonne, Portugal et de l'Université Paul Valéry (1 classe de niveau A2), Montpellier, France.

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

QUESTIONNAIRE "Projet ECRITURE COLLABORATIVE"

Nom du participant :

_____.

Vous répondrez aux questions 1 à 3 selon l'échelle suivante :

1	2	3	4	5

Sachant que *1 = pas du tout* et *5 = beaucoup*

1. Vous avez aimé :

a. Collaborer avec vos collègues de cours	1	2	3	4	5
b. Produire votre propre texte	1	2	3	4	5
c. Lire les réponses des étudiants des autres classes	1	2	3	4	5
d. Corriger les autres étudiants	1	2	3	4	5
e. Faire une recherche sur le thème	1	2	3	4	5
f. Découvrir / utiliser le logiciel FramaPad	1	2	3	4	5

g. Autre(s) :

_____

2. Cette expérience vous a-t-elle aidé à développer vos compétences en termes de :

a. Compréhension écrite	1	2	3	4	5
b. Expression écrite	1	2	3	4	5
c. Interaction orale	1	2	3	4	5

d. Autre(s) :

_____

3. Cette expérience a-t-elle été utile pour :

a. Etendre votre vocabulaire	1	2	3	4	5
b. Consolider vos conjugaisons	1	2	3	4	5
c. Améliorer la syntaxe	1	2	3	4	5
d. Développer vos idées	1	2	3	4	5
e. Revoir certains aspects grammaticaux	1	2	3	4	5

f. Autre(s):

_____

4. Qu'est-ce qui vous a le plus plu ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Qu'est-ce qui vous a dérangé / déplu ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. Voudriez-vous renouveler l'expérience ?
   - ○ Oui
   - ○ Non

7. Vos suggestions :

_____

Merci de votre collaboration.

CARECHO, Judite; Soares, Rute – Entrar na língua alemã pela porta do léxico: recursos para a aprendizagem autónoma de vocabulário
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

Entrar na língua alemã pela porta do léxico: recursos para a aprendizagem autónoma de vocabulário

Judite Carecho
Univ. de Coimbra/FLUC – DLLC e CELGA-ILTEC, Coimbra, Portugal
judite@fl.uc.pt
Rute Soares
Univ. de Coimbra/FLUC – DLLC e CELGA-ILTEC, Coimbra, Portugal
rute.soares@fl.uc.pt

Resumo

Após breve apresentação do projeto Aprendizagem Autónoma do Alemão através do Léxico (ALEX), que disponibiliza aos alunos recursos para aprendizagem de vocabulário de forma flexível e autónoma, incluindo exercícios interativos, são descritos os resultados da fase-piloto do projeto, que decorreu na FLUC em 2017-18. Reflete-se sobre aspetos que podem ter contribuído para que a participação dos alunos ficasse aquém do esperado, sendo um desses aspetos objeto de particular atenção. Trata-se das listas de palavras que o projeto também disponibiliza e que servem de base às restantes atividades. Dadas as dificuldades enfrentadas no processo de seleção deste vocabulário e a necessidade de comparar o resultado com outras listas de vocabulário básico do alemão, equacionam-se várias opções para a escolha de uma lista a usar numa comparação sistemática. Feita a escolha, é sumariamente apresentado o resultado da comparação efetuada e, por fim, elencam-se propostas de alteração resultantes da reflexão realizada, no sentido de obter melhores resultados em próximas edições do projeto.

Palavras-chave: aprendizagem da língua estrangeira, vocabulário, língua alemã, listas de vocabulário, vocabulário básico

Abstract

Our text starts with a brief presentation of the project Learning German Autonomously with Vocabulary, which provides vocabulary learning resources (including interactive

exercises) that students can use in an autonomous and flexible way. During the pilot phase of the project, which took place at FLUC in 2017-18, student participation failed to meet our expectations. Reflections are offered about various factors that could have led to those results, special attention being paid to one aspect: the word lists that are available as a learning resource, but also form the basis of all other learning activities offered. Due to the problems posed by the selection of vocabulary for those lists and the need to compare them with other basic vocabulary lists, several options are considered for a systematic comparison. The result of the comparison with the selected list is then presented and conclusions are drawn regarding possible amendments to the project, so as to achieve better results in student participation and learning.

Keywords: foreign language learning, vocabulary, German language, vocabulary lists, basic vocabulary

1 – Introdução: o projeto ALEX e o seu contexto

A aprendizagem de vocabulário é uma das componentes mais complexas do processo de aprender uma língua estrangeira, tanto numa dimensão quantitativa, devido ao número potencialmente ilimitado de palavras que é necessário aprender, como numa dimensão qualitativa, pois saber uma palavra implica não só ser capaz de identificar e reproduzir a sua forma escrita, assim como a sua forma sonora, mas também conhecer o seu significado e os seus padrões combinatórios (cf. Laufer & Nation, 2012, p. 163).

Este processo complexo estende-se necessariamente no tempo, pois implica várias fases: como refere Ma (2017, pp. 46-47), a aprendizagem das palavras implica que o aprendente atente na forma da palavra, identifique o seu significado e ligue este significado à forma através de algum tipo de atividade, devendo esta ligação ser subsequentemente consolidada à medida que o aprendente realiza outras atividades que envolvam a palavra, quer reconhecendo-a em textos orais ou escritos, quer usando-a na sua própria produção discursiva.

Foi a consciência da complexidade da aprendizagem do vocabulário e da sua importância na aprendizagem da língua – para ultrapassar obstáculos na compreensão e facilitar a expressão na língua estrangeira – que nos levou a criar o projeto Aprendizagem Autónoma do Alemão através do Léxico (ALEX). Na fase-piloto, que decorreu no ano letivo de 2017-18, foram disponibilizados às turmas de Alemão da Licenciatura em Línguas Modernas da FLUC recursos para aprendizagem do

vocabulário com que os alunos contactavam nas aulas. Entre esses recursos encontram-se documentos com listas de palavras que foram selecionadas a partir das listas para aprendizagem contidas no manual usado nas aulas de língua. Nas listas, as palavras são, se possível, agrupadas por áreas temáticas e encontram-se sempre associadas a uma frase de contextualização e a uma tradução adequada a esse contexto. A tradução constitui um recurso para favorecer associações corretas entre a forma da palavra e o seu significado em contexto – tirando partido de se tratar de grupos de alunos que partilham a mesma língua materna – e pode ser usada para ultrapassar as primeiras barreiras na compreensão de uma língua com que, em geral, os alunos não contactam regularmente fora das aulas.

As listas de palavras encontram-se no blogue www.projetoalex.pt, onde existe também um tutorial sobre diferentes estratégias para aprendizagem de vocabulário, assim como instruções para usar as diferentes ferramentas tecnológicas associadas ao projeto, com as quais os alunos podem realizar inúmeras atividades interativas. As aplicações usadas no âmbito do projeto são o treinador de vocabulário do dicionário Leo (www.leo.org) e os suportes para a criação de exercícios interativos Quizlet (https://quizlet.com) e Learning Apps (https://learningapps.org/), cuja utilização no âmbito deste projeto é descrita e exemplificada em Carecho, Soares e Fernandes (2018, p. 81-83). Trata-se de atividades propostas para uso flexível e autónomo por parte dos alunos, fora das aulas, no computador ou no telemóvel, o que permite tirar proveito da omnipresença deste aparelho no quotidiano dos alunos e também da natureza multimodal dos conteúdos digitais, associando à forma escrita das palavras, para além da tradução, a sua forma sonora e ainda imagens ilustrativas. Os exercícios propostos podem envolver a associação de alguns destes elementos, ou a escrita, e têm como objetivo consolidar a aprendizagem do léxico que consta das listas do projeto, indo ao encontro do que defendem autores como Ma (2017, p. 51) quanto ao papel de exercícios interativos na aprendizagem de vocabulário.

No ano em que decorreu a fase-piloto do projeto, as turmas de Alemão da licenciatura em Línguas Modernas da FLUC, distribuídas por três níveis, contavam com quase 150 alunos inscritos, dos quais 93 responderam ao questionário inicial do projeto:

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

	Número de alunos inscritos	Número de respostas ao 1.º questionário do projeto ALEX
1.º ano	70	45
2.º ano	48	27
3.º ano	29	21
TOTAL	147	93

Figura 1. Turmas de Alemão da licenciatura em Línguas Modernas (2017-18)

De acordo com os resultados dos inquéritos, com que se pretendia caracterizar o público-alvo do projeto,[1] trata-se de um grupo de alunos relativamente heterogéneo no que respeita ao seu percurso académico e aos conhecimentos que já tinham da língua alemã antes de integrarem estas turmas. Usam muito frequentemente dispositivos tecnológicos, com destaque para o telemóvel, e, quando questionados sobre os seus hábitos relativamente aos métodos de estudo de vocabulário, dão as respostas apresentadas no seguinte gráfico:

[1] Outros dados destes inquéritos estão disponíveis em Soares, Carecho e Fernandes (no prelo).

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

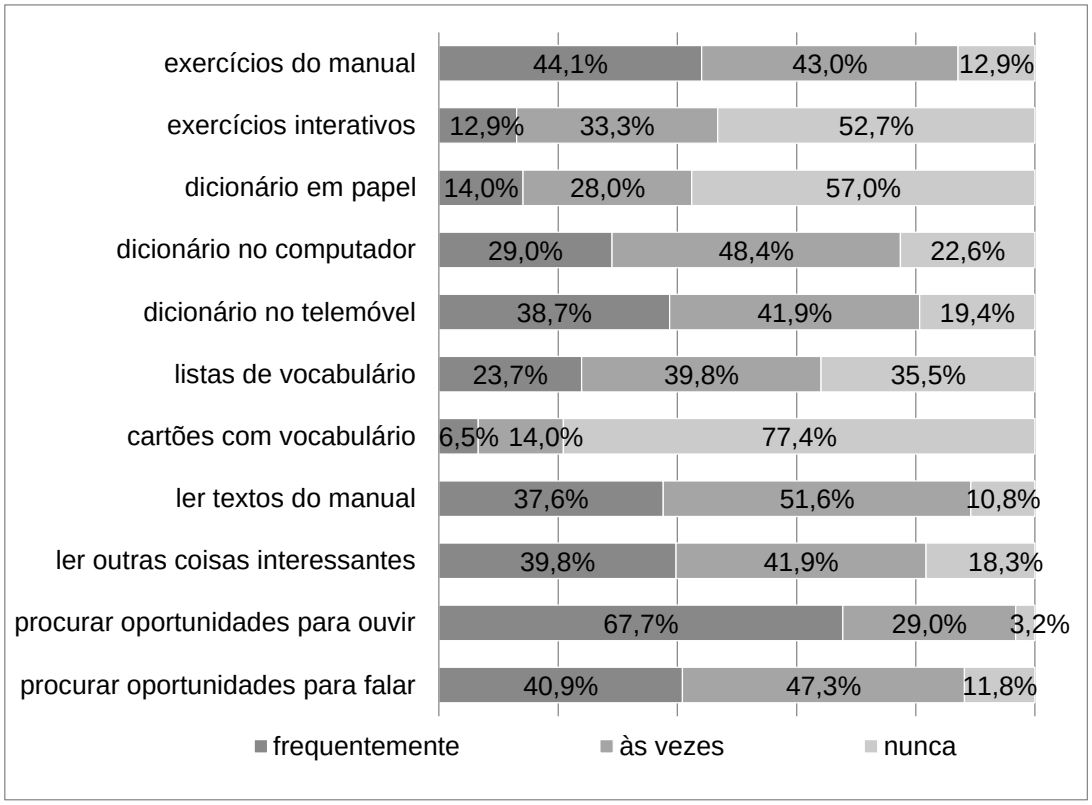


Figura 2. Resposta à pergunta sobre métodos de estudo de vocabulário habituais

O método de estudo que se revela mais popular é procurar situações para ouvir falar a língua estrangeira, possivelmente em filmes, séries e música, sendo plausível que este método seja popular por ser mais informal e menos semelhante ao trabalho em aula. Seguem-se métodos como fazer exercícios no manual, ler textos e procurar oportunidades para falar, assim como usar o dicionário no telemóvel. As estratégias que são propostas no projeto – o uso de listas e de cartões, bem como os exercícios interativos – só raramente são utilizadas pelos alunos. O desafio do projeto seria, pois, alterar esta realidade.

2 – Resultados da fase-piloto

Quer nas sessões de apresentação do projeto, quer nos inquéritos de avaliação dos recursos, a que os alunos responderam após alguns meses, registámos algumas reações de grande entusiasmo, como a afirmação por parte de alunos de 2.º e 3.º ano de que teria sido bom que o projeto existisse quando entraram para o 1.º ano, ou o desejo de que fosse dada continuidade à disponibilização de novos exercícios e listas à

medida que os alunos fossem aprendendo vocabulário temático específico nas aulas, por acharem o projeto muito útil. No entanto, no geral, a frequência de utilização prática dos recursos ficou aquém das expectativas: de acordo com os inquéritos de avaliação, contámos 44 registos de uso dos recursos do projeto num universo de 147 alunos, 93 dos quais tinham respondido aos primeiros inquéritos. Como seria de esperar, entre todos os materiais e métodos de aprendizagem de vocabulário que o projeto disponibiliza, as aplicações parecem ser os recursos mais usados pelos alunos, com 77% desses registos de uso. Entre as aplicações, o Quizlet parece ser a mais popular, com 36% dos registos, seguida do Leo com 25% e do Learning Apps com 16%. As listas de vocabulário, disponibilizadas no blogue, são responsáveis por 16% do total dos registos de uso, sendo os restantes 7% referentes ao estudo com materiais em papel, que é sugerido no tutorial sobre aprendizagem de vocabulário.

Se analisarmos os registos de uso das aplicações do projeto do ponto de vista da sua frequência, confirma-se o baixo nível de utilização dos recursos, como se verifica na tabela seguinte:

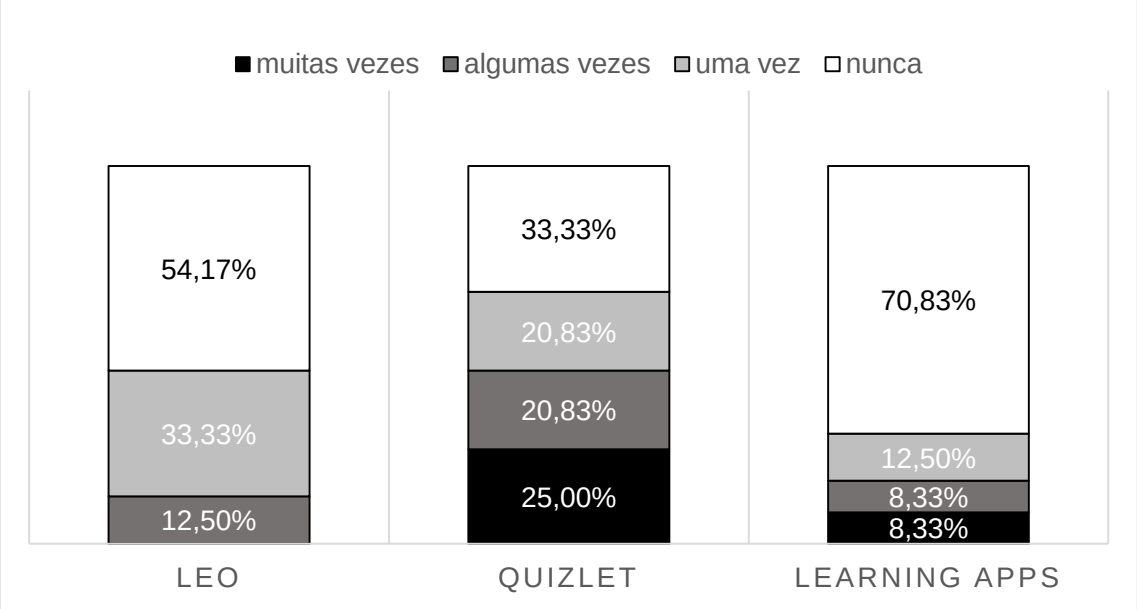


Figura 3. Índice de frequência de uso das aplicações

O uso frequente é minoritário e muitos dos registos referem-se a utilizações únicas, de alunos que experimentaram os recursos uma só vez. No entanto, confirma-se que a aplicação mais popular é o Quizlet, aquela que é mais facilmente usada no telemóvel, o que pode indiciar uma preferência por este dispositivo.

Relativamente à distribuição temporal do uso dos recursos, sobressai a noção de que são usados de forma mais intensiva antes de testes e exames para tentar colmatar falhas, muitas vezes por alunos que estão a enfrentar dificuldades. Por outro lado, há alunos com muito bom desempenho que já tinham outros métodos eficazes para o estudo de vocabulário e preferem continuar a usá-los.

3 – Reflexão sobre os resultados

Embora não se possa dizer que sejam positivos, os resultados não são totalmente inesperados, face à descrição de outros projetos de trabalho autónomo de alunos com recursos tecnológicos, onde também é visível a discrepância entre as suas reações e atitudes positivas face aos projetos apresentados e a falta de participação na utilização prática dos recursos disponíveis:

> (…) learners have often expressed positive attitudes towards using mobile devices for educational purposes, but this has not been translated directly into high levels of engagement to the tools that are provided to them (…) learners of French in Norway indicated that they believed a mobile blog was a good idea but ultimately very few learners actually used it. (Stockwell, 2016, p. 951)

Este tipo de reação dos alunos é diferente do que existe em experiências com recursos tecnológicos usados na aula ou em ambiente controlado, onde a recetividade é maior do que em trabalho autónomo, daí que se defenda que "(…) there is a need to look deeper into the reasons why learners have not always embraced unsupervised mobile learning as enthusiastically as expected" (Stockwell, 2016, p. 953).

Foi nesse sentido que procurámos inventariar possíveis razões para a falta de participação dos alunos, olhando para o que poderá ter corrido menos bem nas diferentes dimensões do projeto.

Relativamente a questões de organização do projeto, os resultados menos positivos poderão estar ligados a falhas na divulgação inicial junto dos alunos (realizada por e-mail) e também a atrasos na disponibilização de uma parte dos recursos, motivada pela exiguidade da equipa responsável pela sua criação. As sessões presenciais de apresentação do projeto aos alunos realizadas numa segunda fase revelaram-se úteis, sobretudo as que tiveram uma componente prática de treino, o que vai ao encontro da necessidade de formação dos alunos para o trabalho autónomo que é defendida, por exemplo, em Hubbard (2013). Relativamente à conceção dos exercícios interativos, é

possível que alguns deles sejam demasiado grandes para um padrão de mobile learning que pretende aproveitar pequenas pausas ou deslocações entre atividades do quotidiano (cf. Zhang, 2015, p. 17 e Stockwell, 2016, p. 954). Por outro lado, o facto de parte das aplicações, nomeadamente o Leo e também o Learning Apps, serem mais adequadas ao computador do que ao telemóvel pode ter constituído uma desvantagem, dada a preferência que os alunos parecem demonstrar pelo uso do telemóvel. Esta suposição é corroborada pelo facto de, nas observações dos inquéritos de avaliação dos recursos, haver pedidos de "versão para telemóvel".

Refletindo agora sobre a perspetiva dos alunos, nas sessões de divulgação com prática detetámos dificuldades técnicas inesperadas no contacto com as aplicações, parcialmente devidas ao facto de a tradução portuguesa das instruções do treinador de vocabulário Leo estar incompleta; as dificuldades observadas podem ter constituído um obstáculo à utilização dos recursos. Um outro aspeto que nos parece ter pesado é o facto de o projeto ter sido apresentado como trabalho autónomo e voluntário sem uma recompensa direta nas aulas, o que pode ser um fator de desencorajamento para alunos que não têm hábitos de trabalho autónomo sem ligação imediata à avaliação. A um nível mais geral, outra circunstância desfavorável pode ter sido a atitude dos alunos relativamente ao estudo do vocabulário, que tende a ser uma componente negligenciada em detrimento da gramática. Indícios deste problema são pedidos de exercícios de gramática nos inquéritos de avaliação, como resposta à nossa solicitação de sugestões de melhoria para o ALEX, bem como a procura autónoma de exercícios de gramática nas aplicações associadas ao ALEX.

Para além de todos estes fatores que podem ter contribuído para a reduzida participação dos alunos, a nossa reflexão estendeu-se também àquilo que é a própria essência do projeto, as palavras com que trabalhámos, e que sempre tivemos alguma dificuldade em selecionar a partir das extensas listas de palavras do manual. É a esse aspeto que dedicamos a secção seguinte deste texto, no espírito da recomendação de Nation (2005, p. 5):

> The first decision to make when teaching a word is to decide whether the word is worth spending time on or not. (…) In general, time should be spent on high frequency words or words that fill a language need that the learners have.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

4 – A problemática da escolha do vocabulário

As listas de palavras do projeto ALEX foram criadas a partir das listas de palavras para estudo (Lernwortschatz) que o próprio manual usado na FLUC disponibiliza no final de cada lição, organizadas por temas ou, em alternativa, por categorias gramaticais, nomeadamente quando as palavras não estão ligadas ao tema da lição. O manual não disponibiliza nenhuma informação sobre os critérios de seleção de vocabulário, para além dos que se depreendem do facto de ser especialmente dirigido a quem pretenda frequentar o ensino superior, ou trabalhar, num país de língua alemã (Braun et al., 2016, p. 3).

A tarefa de adaptar as listas do manual ao projeto ALEX consistiu essencialmente em torná-las mais curtas e tão coerentes quanto possível, associando a cada palavra uma frase de contexto retirada da própria lição e uma tradução adequada da palavra nesse contexto. Para além de verificarmos a ocorrência efetiva das palavras da lista na lição em causa e de corrigirmos algumas incoerências nesse aspeto, houve, também, muitas vezes, necessidade de reorganizarmos as listas temáticas de modo a que a organização temática abrangesse o máximo de palavras e cada uma das listas tivesse um tamanho adequado à sua utilização nos exercícios gerados automaticamente pelas aplicações Leo e Quizlet.

A seleção do vocabulário a incluir e a excluir das listas do projeto ALEX, feita de acordo com os requisitos que acabámos de mencionar, revelou-se por vezes bastante complexa, em grande parte devido à incerteza sobre quais as palavras mais relevantes para um treino intensivo por parte dos alunos. Esta incerteza, aliada à ausência de explicitação dos critérios que presidiram à elaboração das listas de vocabulário para aprendizagem do próprio manual, suscitou a necessidade de compararmos o resultado do nosso trabalho com outras seleções de palavras elaboradas para fins semelhantes.

Um outro fator que reforçou essa necessidade foi a investigação existente sobre o vocabulário usado em manuais de ensino de Alemão, embora não incidindo especificamente sobre o manual usado na FLUC. Um estudo realizado em 2015 por Bubenhofer, Lange, Okamura e Scharloth analisou o vocabulário usado em nove manuais disponíveis no Japão (p. 95), comparando-o com uma lista de palavras organizada por frequência com base no corpus do projeto "Basic German",[2] cujas

[2] Este é o nome abreviado do projeto "Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach", também referido noutros textos com a designação alemã "Datengeleiteter Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch" (cf. Lange, Okamura & Scharloth, 2015).

características descrevemos brevemente, por serem determinantes para a fiabilidade dos resultados obtidos. Trata-se de um corpus alargado e constituído a partir de intervenções em fóruns na internet, por um lado, e textos de jornais e revistas, por outro. Os dois conjuntos de textos representam constelações comunicativas diferentes, a primeira de base oral com destinatários específicos, a segunda de base escrita e sem esses destinatários (Bubenhofer et al., 2015, p. 97). Acresce que a seleção e ordenação das palavras não segue um critério de frequência simples, mas recorre a critérios complementares, nomeadamente a estabilidade ao longo do tempo e em textos sobre diferentes temáticas, bem como a produtividade na formação de palavras (Bubenhofer et al., 2015, p. 97).

A lista de palavras assim constituída é usada numa análise do vocabulário dos manuais para a aprendizagem da língua alemã, da qual os autores concluem que o vocabulário selecionado é maioritariamente constituído por palavras de uso frequente e estável, recorrentes na formação de outras palavras, com uma distribuição relativamente uniforme de 40% de palavras com alta frequência/estabilidade/produtividade, 40% palavras de situadas no setor intermédio da mesma escala e 20% de palavras pouco frequentes/estáveis/produtivas. No entanto, ao contrário do que seria de esperar, este último grupo de palavras não se concentra sobretudo nas lições e nos níveis mais avançados de cada manual, estando distribuído ao longo das diferentes unidades didáticas (Bubenhofer et al., 2015, p. 101). Também inesperado na análise de manuais que se apresentam como seguindo uma orientação comunicativo-pragmática é o facto de o vocabulário da lista que é mais típico da constelação discursiva de base oral, com destinatários específicos, estar sub-representado nos manuais, em contraponto com o vocabulário mais típico da constelação comunicativa de base escrita – ou seja, o facto de a linguagem de imprensa ser preponderante (cf. Bubenhofer et al., 2015, p. 102; e também o quadro apresentado em Lange, Okamura & Scharloth, 2016, pp. 221-222). Embora o manual de Alemão adotado na FLUC não seja analisado no estudo que mencionámos, estas conclusões suscitam a necessidade de avaliarmos em que medida os ajustes que realizámos às listas de vocabulário contidas no manual contribuíram para a preservação das palavras nucleares e para a eliminação das palavras menos frequentes, estáveis e produtivas.

4.1 – Possíveis termos de comparação

Uma opção óbvia para comparar com as listas de palavras do projeto ALEX seria o vocabulário contido em *Profile Deutsch*, o trabalho de Glaboniat, Müller, Schmitz, Rusch e Wertenschlag (2002) que constitui uma aplicação prática à língua alemã dos princípios e níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e se tornou uma referência clássica nesta área. São disponibilizados, para os diferentes níveis, não só vocabulário, agrupado por áreas temáticas, mas também estruturas gramaticais e exemplos de meios linguísticos para realizar diferentes intenções comunicativas, bem como referências a especificidades culturais, contemplando as três variedades nacionais da língua (alemã, austríaca e suíça). As decisões tomadas pela equipa de autores sobre os itens linguísticos a incluir apoiaram-se em outras listas e obras de referência já existentes (cf. Glaboniat et al., 2002, p. 11) – entre as quais Baldegger, Müller e Schneider (1980) –, bem como na sua própria experiência de ensino e aprendizagem (Glaboniat et al., 2002, p. 28).

As informações relativas ao *Profile Deutsch* não contêm, no entanto, referências detalhadas aos critérios que informaram essas decisões, como notam Möhring e Wallner (2013, p. 122). Estes são alguns dos autores que chamam a atenção para a falta de fundamentação empírica e de explicitação dos critérios usados para a seleção de vocabulário em trabalhos de orientação pragmático-comunicativa[3] como o *Profile Deutsch*. Numa tentativa de comparar esses trabalhos com dados empíricos relativos à frequência de palavras na língua alemã, Möhring e Wallner verificam até que ponto o vocabulário do *Profile Deutsch* coincide com as palavras comuns a duas listas de frequência extraídas a partir de dois corpora da língua alemã (o DeReKo e o Herder/BYU). Os autores concluem que apenas 546 palavras atribuídas ao nível A1 no *Profile Deutsch*, isto é 61% do total desse nível*,* estão incluídas no vocabulário comum às listas de frequência dos dois corpora, considerando cerca de 5000 palavras de cada uma das listas (Möhring & Wallner, 2013, p. 125). Se considerarmos como termo de comparação apenas as 1000 palavras mais frequentes em cada uma das listas, o número de palavras que se encontra também no nível A1 do *Profile Deutsch* desce para 294, isto é, claramente menos de metade das 778 contempladas no nível A1 (Möhring & Wallner, 2013, p. 127). Segundo os autores, algumas destas divergências são

[3] Cf. Bubenhofer et al. (2015, p. 86), que apontam a falta de fundamentação empírica consubstanciada na ausência de dados quantitativos relativamente ao uso linguístico típico em situações quotidianas, e ainda a falta de uma definição teórica dos conceitos de situação e quotidiano, bem como a não explicitação dos critérios de seleção do vocabulário.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

compreensíveis e justificáveis por haver palavras como *mieten, Gabel* e *Durst* que, não sendo de alta frequência, satisfazem necessidades comunicativas elementares, o que se deverá às limitações dos corpora usados, que são tendencialmente escritos e compostos em boa parte por textos de imprensa, não abrangendo alguns temas importantes para as necessidades básicas do ser humano e o contexto da aula (Möhring & Wallner, 2013, p. 128). Todavia, nem todas as divergências são explicáveis por critérios pragmáticos e comunicativos, pelo que os autores não deixam de considerar que este tipo de procedimentos empíricos é indispensável para fundamentar a seleção e atribuição de vocabulário aos diferentes níveis (Möhring & Wallner, 2013, p. 130).

Uma segunda opção a considerar como termo de comparação com as listas de vocabulário do projeto ALEX são as listas da série *Goethe-Zertifikat*, até porque o manual de língua alemã usado na FLUC, o *DaF Kompakt neu* (Braun et al., 2016), se apresenta como recurso de preparação especificamente orientado para a prova *Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1* (cf. Braun et al., 2016, p. 3). Quanto a critérios para a escolha do vocabulário das listas *Goethe-Zertifikat*, é indicada a relevância para a comunicação em situações do quotidiano nas esferas privada e pública, com ênfase nos domínios da educação e do trabalho, incluindo-se igualmente a terminologia necessária para a resolução das questões dos exames; refere-se ainda que é abrangida apenas a variedade alemã da língua (Perlmann-Balme, M. et al., (s.d.), p. 5; Perlmann-Balme, M. et al., 2016, p. 4). Como bases para o trabalho realizado, são indicadas outras listas de vocabulário pré-existentes, entre as quais se encontra o *Profile Deutsch* (Perlmann-Balme, M. et al., (s.d.), p. 5). Os critérios de escolha de vocabulário mencionados nas listas *Goethe-Zertifikat* são, assim, de caráter comunicativo e geral, sem concretização de parâmetros e procedimentos, sendo ainda referido na lista do nível A1 que não foram considerados critérios de frequência relativos à comunicação entre falantes nativos da língua (Perlmann-Balme, M. et al., (s.d.), p. 5). Estas listas estão, portanto, sujeitas às mesmas críticas de que é alvo o *Profile Deutsch*, devido à falta de fundamentação empírica e de transparência no processo de seleção (cf., por exemplo, a posição de Möhring e Wallner (2013) referida acima e as críticas de Bubenhofer et al. (2015, p. 86) mencionadas na nota 3).

Sendo remota a possibilidade de sustentar empiricamente critérios de índole comunicativa para a seleção de vocabulário, a solução para evitar esse problema é o uso de listas de palavras elaboradas segundo a sua frequência. Precisamente com este objetivo, foi criado o projeto “Basic German” (www.basic-german.com, *cf.* nota 2). Dado que a seleção de vocabulário com base na sua frequência é sempre muito condicionada

pelo corpus utilizado, os autores deste projeto constituíram de raiz um corpus próprio, de grande dimensão e desenhado para garantir o equilíbrio relativamente às matrizes oral e escrita, como já foi referido na secção 4. Também na lista de palavras criada a partir deste corpus houve o cuidado de evitar a equiparação simplista entre alta frequência de um lexema e a sua importância no vocabulário para a aprendizagem, sendo o critério de frequência duplamente complementado: por um lado, pelo critério da estabilidade do uso da palavra ao longo dos anos e em textos sobre diferentes temáticas e, por outro lado, pelo critério da produtividade, isto é, da formação de compostos e derivados, da frequência destes e da ocorrência da palavra como segundo constituinte de um composto (cf. Lange, Okamura & Scharloth, 2015, pp. 208-209). São estes critérios auxiliares que permitem, por exemplo, a decisão de colocar a palavra *Frucht* à frente de *Futter* na lista de frequência, já que o estatuto de ambas se assemelha ao nível da frequência simples no corpus, mas as palavras compostas e derivadas a partir da primeira estão presentes em textos com temáticas muito mais variadas (cf. Lange et al. 2015, pp. 211-213).

Uma lista de vocabulário criada desta forma criteriosa com base num corpus como o do "Basic German" apresenta-se, assim, como uma opção válida para a comparação com as listas de vocabulário do projeto ALEX, sobretudo se considerarmos posições como a de Nation e Chung (2009, pp. 543-545), que chamam a atenção para a necessidade de escolher estrategicamente as palavras mais frequentes para ensinar aos alunos (de Inglês Língua Estrangeira). Segundo os autores, este cuidado é essencial para acelerar a chegada dos alunos ao patamar de vocabulário necessário para leitura autónoma, que Nation indica ser o conhecimento de 98% das palavras do texto. Se há estudos que indicam que é necessário o aluno conhecer cerca de 8000 palavras para chegar a esses 98% na compreensão de textos de jornal (em inglês), outros mostram que, com as 2000 palavras mais frequentes, se consegue chegar a uma cobertura de 75%, o que sublinha a importância de começar por ensinar as 2000 palavras mais frequentes. Tschirner (2006, p. 1285) apresenta dados paralelos aos de Nation e Chung para a língua alemã, estimando que a dimensão do vocabulário alemão necessário para atingir os 98% de cobertura em textos literários e de jornal é um pouco maior do que a do vocabulário inglês necessário para o mesmo fim, mas indicando que, nos dados por ele analisados, as 2000 palavras alemãs mais frequentes proporcionam uma cobertura de cerca de 90% do vocabulário em conversas, 80% em textos literários e 74% em textos de jornal.

Contudo, apesar das manifestas vantagens da seleção de vocabulário para a aprendizagem orientada por critérios de frequência, os próprios autores responsáveis pelo projeto “Basic German” acabam por concluir que esta abordagem está fortemente limitada pelo facto de se ater apenas à forma das palavras, não conseguindo distinguir diferentes significados ou usos do mesmo lexema em contextos distintos (cf. Lange et al., 2015, p. 218; Bubenhofer et al., 2015, p. 106). E o contexto não pode ser negligenciado, como mostra a comparação levada a cabo pelos autores entre listas de vocabulário básico criadas a partir de contextos comunicativos diferentes, da qual se conclui que “die Frequenz, Produktivität und Stabilität von Lexemen abhängig von den Kommunikationszwecken variiert” (Scharlot, Okamura & Lange, 2016, p. 283). Os autores salientam que a lista das palavras mais frequentes, produtivas e estáveis não pode ser delimitada por meros critérios estatísticos tendo em mente a totalidade do léxico, ou seja, em abstrato e independentemente do objetivo. No que diz respeito à formação de vocabulários básicos de aprendizagem, a consequência dessa situação é que “Hinsichtlich der Wortschatzselektion ist für sie [=Grundwortschätze] eine Orientierung am Kommunikationszweck sinnvoll, ihr Umfang kann anhand didaktischer Kriterien begrenzt werden." (Scharlot et al., 2016, p. 283).

De facto, apesar do trabalho criterioso da equipa do projeto “Basic German”, para que o corpus em que se baseia a sua lista de frequência tivesse uma composição equilibrada e, por isso, didaticamente adequada, o peso do texto jornalístico na sua conceção ainda é visível em detalhes como, por exemplo, a presença da palavra *Angriff* entre as mais frequentes (na posição 302). Por outro lado, a utilização direta desta lista na determinação do vocabulário a ensinar aos alunos enfrenta obstáculos práticos básicos como a ausência de etiquetagem relativamente aos níveis de proficiência linguística, a impossibilidade identificar significados diferentes para formas iguais e ainda a incoerência de lecionar segundo o critério de frequência conjuntos de palavras como os meses do ano, os dias da semana ou os números, quando só alguns dos seus membros estão marcados como sendo de alta frequência.

Assim, optámos por não usar a lista do projeto “Basic German” como base para a verificação das listas do projeto ALEX, mas apenas como recurso para deteção de falhas pontuais. A base escolhida para a comparação com as listas ALEX foram as listas *Goethe-Zertifikat* (cf. Perlmann-Balme, M. et al., (s.d.) e Perlmann-Balme, M. et al., (2016)), por serem listas de base comunicativa e didática mais recentes do que o *Profile Deutsch*, e por o manual *DaF kompakt neu* se apresentar como preparação orientada para o exame a que essas listas estão associadas.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

4.2 – Comparação entre as listas do projeto ALEX e as listas Goethe-Zertifikat

Considerando o número total de palavras, verificamos que as listas do projeto ALEX para A1 e A2 são maiores do que as listas *Goethe-Zertifikat* para os mesmos níveis: a lista de A1 do ALEX totaliza 884 palavras, enquanto a lista *Goethe-Zertifikat A1* contém 795 palavras, nas quais se incluem 23 palavras gramaticais como pronomes pessoais, que não se encontram no ALEX. No nível A2, a diferença é ainda maior, com a lista ALEX a contemplar 1027 palavras, enquanto a lista *Goethe-Zertifikat A1* contém apenas 722.

Uma das razões para a maior dimensão das listas ALEX pode residir no facto de termos optado por separar significados diferentes da mesma palavra em entradas diferentes na lista de vocabulário, acompanhadas de frases contextualizadoras e de traduções adequadas a esse contexto: por exemplo, *besuchen* tem uma entrada como ‘frequentar a escola/assistir a aulas’ e outra como ‘visitar alguém’; *spielen* como ‘jogar um jogo’, ‘tocar um instrumento musical’ e ‘representar um papel’, *sich vorstellen* como ‘apresentar-se’ e como ‘imaginar’. Pelo contrário, todos os casos deste tipo surgem nas listas *Goethe-Zertifikat* com uma única entrada e só na coluna dos exemplos podem ser encontradas frases para diferentes aceções. Sobretudo para alunos de iniciação, este não nos parece ser o procedimento pedagogicamente mais adequado. Há casos, como o de *geben* em *es gibt* e como verbo com o significado ‘dar’*,* em que aos diferentes significados corresponde até uma estrutura sintática diferente, pelo que consideramos vantajoso que estas diferenças sejam claramente apresentadas, correspondendo a itens separados na lista.

Um outro aspeto que pode ter contribuído para a maior dimensão das listas de vocabulário do ALEX em relação às listas *Goethe-Zertifikat* é um tratamento mais ou menos exaustivo de determinadas áreas temáticas como as peças de roupa, as partes do corpo ou as cores. Por exemplo, enquanto nas listas ALEX, e no manual que está na sua origem, o leque de palavras relacionadas com cores introduzido em A1 contempla 15 itens lexicais (*blau, braun, gelb, grau, grün, lila, orange, rosa, rot, schwarz, weiß, beige, hell-, dunkel-, bunt*), nas listas *Goethe-Zertifikat* são introduzidos 14 desses itens, mas apenas 8 (*blau, braun, gelb, grau, grün, rot, schwarz, weiß*) constam da lista de A1, figurando os restantes 6 (*lila, orange, rosa, hell-, dunkel-, bunt*) na lista de A2.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

Mas, para além de compararmos a extensão das listas, é necessário verificarmos em que medida há coincidência entre as palavras que se encontram numas e noutras, o que pode ser observado na tabela seguinte:

	Lista ALEX A1	Lista ALEX A2
Número total de palavras	884	1027
Palavras comuns à lista do Goethe-Institut A1 (total 795)	413 46,7%	131 12,8%
Palavras comuns à lista do Goethe-Institut A2 (total 722, excluindo os repetidos de A1)	155 17,5%	189 18,4%
Palavras não comuns às listas do Goethe-Institut A1 e A2	316 35,8%	707 68,8%

Figura 4. Coincidência de palavras nas listas ALEX e *Goethe-Zertifikat*

Nas listas de nível A1 coincidem menos de metade das palavras, uma diferença que é mitigada por haver 17,5% de palavras que constam da lista *Goethe-Zertifikat A2*. No entanto, mais de 30% das palavras do ALEX A1 não se encontra nas listas *Goethe-Zertifikat*, nem A1 nem A2. No nível A2 o cenário é ainda mais divergente: as palavras comuns às listas ALEX A2 e *Goethe-Zertifikat A2* não chegam a 20%, e apenas pouco mais de 12% das palavras da lista ALEX A1 está na lista *Goethe-Zertifikat A2*. Ou seja, quase 70% das palavras da lista ALEX A2 não está em nenhuma das listas *Goethe-Zertifikat* analisadas.

Considerando as listas e o contexto no qual foi criado o projeto ALEX, são plausíveis várias razões, de natureza diversa, para as discrepâncias assinaladas na tabela.

Uma dessas razões prende-se com o tratamento dos mesmos temas em níveis diferentes: por exemplo, o léxico relativo ao corpo humano surge em A1 nas listas *Goethe-Zertifikat* e em A2 nas listas ALEX, sucedendo exatamente o oposto com os temas vestuário e disciplinas/áreas do saber.

No caso dos temas desporto e ensino superior, não se trata de se situarem em níveis diferentes, mas sim de serem explorados no manual que serve de base às listas do ALEX e de se encontrarem sub-representados nas listas *Goethe-Zertifikat.* Sobretudo o tema ensino superior tem claramente um interesse imediato para os alunos a quem se destina o projeto ALEX, pelo que nos parece justificado incluir termos como *Klausur, ein*

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 95-115
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa5

Referat halten, Studentenwohnheim e *Hausmeister*, mesmo que isso implique uma maior extensão das listas.

Um outro domínio que as listas ALEX abrangem é o das aulas e da explicação metalinguística, enquanto as listas do *Goethe-Zertifikat* são mais limitadas nessa área temática, não contendo, por exemplo, palavras como *Übung, Verb, Vergangenheit, Zukunft, Regel.* Consideramos que também este domínio justifica um alargamento da lista, pois, na sua grande maioria, o público das turmas de licenciatura não pretende simplesmente ter um domínio utilitário da língua alemã, mas é antes constituído por potenciais futuros profissionais das línguas, que devem conhecer o vocabulário básico para descrever o seu funcionamento.

Uma outra razão para as discrepâncias e para a maior dimensão das listas ALEX é o facto de estas incluírem um certo número de palavras compostas e derivados sufixais (por exemplo, com *–ung*, *–er* e *–in*), contrariamente à estratégia das listas *Goethe-Zertifikat*, que exclui expressamente a generalidade desses casos (Perlmann-Balme, M. et al., (s.d.), p. 5, Perlmann-Balme, M. et al., (2016), p. 4). Também aqui nos parece justificar-se uma estratégia diferente no caso dos nossos alunos, que, estando a iniciar-se na língua, têm a princípio alguma dificuldade em apreender o significado de palavras compostas e derivadas. O mesmo acontece com algumas combinatórias de palavras contidas nas listas ALEX – como é o caso de *die Autobahn nehmen, ein Referat/eine Präsentation halten, Geld entnehmen, Geld einzahlen* –, que constituem sempre dificuldades para os alunos, nomeadamente no uso produtivo do vocabulário.

Sobretudo em A2, a inclusão de termos que vão além das listas *Goethe-Zertifikat* teve também origem na própria exigência dos exercícios do manual. Estes são, por vezes, muito específicos e têm frequentemente mais do que uma pergunta que exige o conhecimento de determinadas palavras que de outra forma poderiam não ser incluídas (alguns exemplos são *Beipackzettel, Buchhaltung, Dach, Decke, Diät, Dieb, Dom, blitzen, donnern*).

Há ainda outras discrepâncias entre as listas analisadas que se devem à relevância de determinadas palavras para alunos portugueses, ou por serem falsos amigos (como é o caso de *komisch, Limonade, Marmelade, Saal, studieren, Student, ambulant*), ou por estarem relacionadas com especificidades culturais do ponto de vista de um aprendente português. Por exemplo, para um português num país de língua alemã, pode ser muito útil saber que *Espresso* é a palavra necessária para obter o mesmo que obtém em Portugal quando pede um café, que, ao pedir uma garrafa de água, precisa de especificar que a quer sem gás usando a expressão *ohne Kohlensäure,* que *wandern*

corresponde a fazer uma caminhada e não a dar um simples passeio*,* ou que o verbo *jobben* descreve a situação extremamente frequente de os estudantes ganharem algum dinheiro com trabalhos ocasionais. Pelo contrário, a proximidade entre certas palavras alemãs que constam das listas *Goethe-Zertifikat* – como *Text, Baby, automatisch, Banane, Café, Chef* e *Film* – e as correspondentes portuguesas (ou inglesas) justifica plenamente a sua ausência das listas ALEX (ou, em certos casos, a sua inclusão num subgrupo de lexemas "zum Hören/para ouvir", com os quais pretendemos chamar a atenção para diferenças, não no significado, mas na pronúncia e na grafia).

Por fim, há igualmente algumas omissões que constituem falhas da seleção de palavras para as listas ALEX, ou provenientes do próprio manual, ou da adaptação das listas ao projeto. É o caso de palavras como: *Stunde, Alter, Antwort, antworten, Frage, Aufgabe, Blatt, gestern, bitte, danke, Entschuldigung*. Por outro lado, a comparação das listas revela que a seleção vocabular do *Goethe-Zertifikat* também não está isenta de falhas: por exemplo, é estranho que a palavra *etwas* surja apenas no nível A2, quando está presente em tantas frases bastante simples que contextualizam palavras do nível A1. Um outro exemplo são as palavras *Kind* e *Mann,* que se encontram na lista *Goethe-Zertifikat A1* associadas a exemplos que correspondem apenas a um dos seus sentidos, nomeadamente o de membro da família (*Wie viele Kinder haben Sie? Mein Mann arbeitet bei der Polizei*). Pelo menos para alunos portugueses, em cuja língua materna há palavras diferentes para os dois significados de *Mann* e *Kind*, esta apresentação das palavras omite totalmente o seu significado de base como 'criança' e 'homem', ao contrário do que acontece na entrada da palavra *Frau*, que é acompanhada de exemplos das diversas aceções.

5 – Conclusões e alterações a implementar no projeto

Das reflexões expostas nas secções 3 e 4 decorrem algumas propostas de alteração do projeto ALEX no sentido de aperfeiçoar os aspetos menos conseguidos e aumentar a eficácia dos recursos.

Relativamente às listas de vocabulário, em próximas edições do projeto faremos uma revisão das listas com base na comparação com as listas *Goethe-Zertifikat,* bem como no recurso pontual à lista "Basic German", colmatando lacunas detetadas através desta comparação e eliminando palavras que a comparação revele serem menos úteis. Um outro aspeto a implementar será a sinalização das palavras essenciais, de modo a permitir que os alunos trabalhem de forma faseada, começando com um conjunto mais

pequeno de palavras, se assim o desejarem. Sobretudo no nível A2, é também de repensar a estratégia a seguir com as palavras compostas, com as quais os alunos já saberão lidar melhor, assim como a inclusão de palavras necessárias aos exercícios do manual, mas que não sejam consideradas frequentes ou de clara utilidade.

No que respeita ao trabalho de organização do projeto, a opção será fazer uma segunda edição limitada apenas ao nível A1, dados os constrangimentos na velocidade a que conseguimos produzir e atualizar os recursos. Os exercícios a criar devem ser de dimensão limitada, para uma maior flexibilidade, e maximizar as potencialidades do telemóvel, dada a preferência dos alunos por este dispositivo, bem como ser testados sistematicamente antes da sua disponibilização.

Serão realizadas, tão cedo quanto possível, sessões presenciais de apresentação do projeto que incluam treino prático alargado, de modo a evitar dificuldades posteriores no trabalho autónomo. Estas sessões devem incluir também esclarecimentos sobre a utilidade destes exercícios na aprendizagem de vocabulário e sobre a importância do vocabulário na aprendizagem da língua, atendendo sobretudo ao facto de os alunos virem genericamente de um percurso de aprendizagem tradicional muito dependente do professor, sem o hábito de pensarem eles próprios na sua aprendizagem, recorrendo ao trabalho autónomo com ferramentas tecnológicas para este efeito.

Por último, pretendemos também fazer um esforço de aproximação entre o projeto e as atividades das aulas, de modo a tirar partido dessa fonte de motivação para os alunos e a tentar responder à reflexão final de Kukulska-Hulme (2009, p. 164): “the challenge is to develop designs that clearly identify what is best learnt in the classroom, what should be learnt outside, and the ways in which connections between these settings will be made.”

Futuramente, estaremos em condições de avaliar o impacto destas propostas de alteração. À data de redação deste texto, o que podemos afirmar é que a segunda edição do projeto ALEX conta com uma participação mais robusta e regular por parte dos alunos.

Referências bibliográficas

Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.

Bubenhofer, N., Lange, W., Okamura, S. & Scharloth, J. (2015). Wortschätze in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: Möglichkeiten und Grenzen

frequenzorientierter Ansätze. In J. Kiesendahl & C. Ott (Eds.), *Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände, Methoden, Perspektiven* (pp. 85-108). Göttingen: V&R unipress.

Braun, B., Doubek, M., Fügert, N., Kotas, O., Langermann, M. M., Curcio, M. N., …, Walter, M. (2016). *DaF kompakt neu A1-B1: Kursbuch mit MP3-CD*. Stuttgart: Klett.

Carecho, J., Soares, R. & Fernandes, A. (2018). ALEX: palavras em movimento na aprendizagem de Alemão. In A. A. Carvalho, J. P. Pons, C. G. Marques, S. Cruz, A. Moura, I. L. Santos & D. Guimarães (Eds.), *Atas do 4º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 78-84). Coimbra: CEIS20. http://hdl.handle.net/10316/48542

Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin: Langenscheidt.

Hubbard, P. (2013). Making a Case for Learner Training in Technology Enhanced Language Learning Environments. *CALICO Journal, 30*(2), 163-178. doi:10.11139/cj.30.2.163-178

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL, 21*(2), 157–165.

Lange, W., Okamura, S. & Scharloth, J. (2015). Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache: Ein datengeleiteter Ansatz. In J. Kilian & J. Eckhoff (Eds.), *Deutscher Wortschatz - beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft* (pp. 203-219). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Lange, W., Okamura, S. & Scharloth, J. (2016). Datengeleiteter Grundwortschatz Deutsch: Kriterien für die Lemmaselektion. In P. Colliander, H. Drumbl, D. Höhmann, S. Ivanenko, D. Knorr & S. Moraldo (Eds.), *Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht* (2ª ed.; pp. 217-226). Bozen: Bolzano University Press.

Laufer, B. & Nation, I.S.P. (2012). Vocabulary. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 163-176). New York: Routledge.

Ma, Q. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Vocabulary. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 45-61). Oxford: Wiley Blackwell.

Möhring, J. & Wallner, F. (2013). Wortschatzlisten auf dem Prüfstand. *Aussiger Beiträge, 7*, 119-133.

Nation, I.S.P. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal, 7*(3), 47-54.

Nation, P. & Chung, T. (2009). Teaching and Testing Vocabulary. In M. C. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 536-559). London: Wiley-Blackwell.

Perlmann-Balme, M. et al. (s.d.). *Goethe-Zertifikat A1. Start Deutsch 1: Wortliste*. München: Goethe-Institut.
https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf Acesso em 3.9.2018.

Perlmann-Balme, M. et al. (2016). *Goethe-Zertifikat A2: Wortliste*. München: Goethe-Institut.
https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf Acesso em 3.9.2018.

Scharloth, J., Okamura, S. & Lange, W. (2016). Gibt es einen Kernwortschatz? Datengeleitete Perspektiven auf die Erstellung von Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache. In S. Brunetti, J. Klingebeil-Schieke, C. M. Pedron, M-C. Piotrowski, A. Ruggieri, R. Schreiber (Eds.), *Versprachlichung von Welt. Il mondo in parole. Festschrift zum 60. Geburtstag von Maria Lieber* (pp. 273-284). Tübingen: Stauffenburg.

Soares, R., Carecho, J. & Fernandes, A. (no prelo). Aprender vocabulário fora das paredes da sala de aula. In R. García-Ruiz, A. P. Escoda & M. D. G. Franco (Eds.), *Dispositivos móviles en el aula: docentes y estudiantes prosumidores en la era digital*. Sevilla: Egregius Ediciones.

Stockwell, G. (2016). Mobile language learning. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* [e-book] (pp. 959-997). New York: Routledge.

Tschirner, E. (2006). Häufigkeitsverteilungen im Deutschen und ihr Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. In E. Corina, C. Marello, C. Onesti (Eds.), *Atti del XII Congresso Internationale di Lessicografia* (pp. 1277-1288). Alessandria: Edizioni dell' Orso.

Zhang, Y. (A.) (2015). Characteristics of Mobile Teaching and Learning. In Y. (A.) Zhang (Ed.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 11-28). Berlin/Heidelberg: Springer.

CARVALHO, Ângela; Duarte, Isabel Margarida – Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas

Ângela Carvalho
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal
accarvalho@letras.up.pt
Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal
iduarte@letras.up.pt

Resumo

A prática quotidiana na aula mostra ser preciso refletir sobre abordagens didáticas que articulem variáveis cognitivas e emocionais, "para além da tarefa". Urge conhecer interesses e necessidades dos aprendentes, envolvê-los nas suas aprendizagens, enquadradas em propostas amplas, tornando-as significativas. Estas propostas devem fomentar o saber trabalhar com o Outro, em dinâmicas equilibradas e motivadoras, interpeladoras das identidades culturais e afetivas dos estudantes, a partir das suas representações sobre a(s) língua(s)/cultura(s)-alvo e a comunidade onde estão a aprendê-la. Relataremos uma experiência efetuada no seio de uma turma de nível A2 de Português Língua Estrangeira, em que partimos da reflexão dos aprendentes sobre as suas necessidades comunicativas, para propostas de atividades em grupo que visavam o contacto com falantes nativos em diferentes serviços, a construção de material didático pelos estudantes, decorrente da atividade anterior, assim como a simulação de situações nos cenários em foco.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, projeto, interação oral

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Abstract

Our daily practice in the classroom shows that it is necessary to reflect on didactic approaches that articulate cognitive and emotional variables, "beyond the task". We urgently need to know the interests and needs of the learners, to involve them in their learning, framed in broad proposals, making them meaningful to them. These proposals should foster the ability to work with the Other in balanced and motivating dynamics that challenge students' cultural and affective identities, based on their representations about the target language (s) / culture (s) and community where they are learning it. We will report on an experiment carried out in a group of A2 level of Portuguese as a Foreign Language, in which we start from the reflection of the learners about their communicative needs, for proposals of group activities that aimed at contact with native speakers in different services, the construction of educational material by the students, resulting from the previous activity, as well as the simulation of situations in the scenarios in focus.

Keywords: Portuguese as a foreign language, Tasks based learning, Project work, oral interaction

1 – Introdução

O ensino de línguas estrangeiras recebeu um impulso inegável com a corrente a que chamamos Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), ao passar de um modelo focado na forma, assente na realização de exercícios gramaticais (Richards & Rodgers, 2001) para um modelo que adota a tarefa final como o eixo do desenho de uma unidade temática, assim como do próprio processo de ensino-aprendizagem, determinando a seleção de conteúdos, materiais, estratégias e competências em foco, bem como enformando a planificação didática (Estaire & Zanón, 1990).

Os contributos desta corrente para o ensino da Língua Portuguesa têm sido vários e sugerem os mesmos bons resultados alcançados para outras línguas (p.e., Castro & Grosso, 2017, Pinto, 2011).

No entanto, para que as tarefas sejam eficazes em termos de aprendizagem de línguas, terão de ser significativas para os estudantes e de ter um caráter tão autêntico quanto possível, apresentando-se como representativas dos aspetos da comunicação da vida real. De acordo com Nunan (2004), o ELBT é uma abordagem que parte das necessidades dos alunos para a seleção de conteúdos, que estabelece uma ponte entre a aprendizagem de sala de aula e a língua usada fora da mesma. Na proposta que faremos, não é apenas a língua usada fora da aula que entra dentro dela, em

documentos reais vários. São também os alunos que saiem da sala e vão à procura do contacto com a língua que se fala fora da aula, assim aumentando e enriquecendo o *input* linguístico que recebem.

Esta prática decorre do facto de se acreditar que a aprendizagem de uma língua "depend in immersing students not merely in 'comprehensible input' but in tasks that require them to negotiate meaning and engage in naturalistic and meaningful communication" (Richards & Rodgers, 2001, pp. 223-224).

A prática quotidiana na aula mostra ser preciso refletir sobre abordagens didáticas que articulem variáveis cognitivas e emocionais, "para além da tarefa". Urge conhecer interesses e necessidades dos aprendentes, as representações que têm da língua-alvo e da sua aprendizagem, envolvê-los nessas aprendizagens, enquadradas em propostas amplas, tornando-as significativas para eles, como Perrenoud (1995) propôs, ao sugerir que se encontre um sentido para o trabalho escolar dos alunos. Estas propostas devem fomentar o saber trabalhar com o Outro, em dinâmicas equilibradas e motivadoras, interpeladoras das identidades culturais e afetivas dos estudantes, a partir das suas representações sobre a(s) língua(s)/cultura(s)-alvo e a comunidade onde estão a aprendê-la(s). Elas devem, em suma, promover o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (Byram, 1997). Importa aqui referir a relevância do desenho de propostas adequadas às competências e proficiência dos aprendentes, no sentido em que sejam exequíveis mas desafiantes, permitindo um progresso alicerçado, natural e estimulante para o aluno (Vygotsky, 1978). Por outras palavras: as tarefas deverão estar articuladas em projetos que façam sentido e envolvam linguística, cultural e emocionalmente os estudantes. Um primeiro passo para que sintam o trabalho como significativo é que ele corresponda às necessidades comunicativas que são as suas. Por isso, a experiência que se apresenta e sobre que agora se reflete começou pelo levantamento das situações comunicativas que, segundo a perceção dos estudantes, eles precisavam de dominar e com mais urgência. O trabalho colaborativo foi outra aposta, por acreditarmos ser mais motivador e ajudar a derrubar barreiras e estereótipos culturais, promovendo a comunicação e a partilha, e contrariando a tendência para a concorrência e a emulação.

Neste artigo, relataremos a experiência efetuada com uma turma heterogénea de nível A2 de Português Língua Estrangeira (PLE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), composta por 15 estudantes, do ano letivo 2017-2018, a aprender português, portanto, em contexto de imersão linguística. O curso em causa tinha 60 horas e cerca de 4 meses de extensão (4 horas semanais).

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Partimos da representação e da reflexão dos aprendentes sobre as suas necessidades comunicativas, para desenharmos propostas de tarefas em grupo. Eis os objetivos dessas tarefas: (i) o contacto com falantes nativos em diferentes serviços, (ii) a construção de material didático pelos próprios estudantes, decorrente da atividade anterior, (iii) a simulação de situações nos cenários em foco, (iv) a prática da oralidade, assim como (v) a análise e reflexão sobre discurso autêntico, oral e espontâneo.

Os nossos objetivos, com este artigo, são, portanto:

1. refletir sobre a importância de articular as tarefas em função de um projeto significativo para os estudantes, integrando atividades de sala de aula e fora dela, de forma planeada e articulada;
2. relatar duas tarefas de uma experiência de projeto concreto, refletindo criticamente sobre as mesmas;
3. mostrar como os estudantes aprenderam língua através da concretização do projeto.

Sendo a pedagogia de projeto regida por princípios como intencionalidade, flexibilidade, originalidade e interdisciplinaridade (Perrenoud, 1999), só o último não foi tido em conta nesta experiência, devido ao contexto específico em que ela decorreu: em aulas do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP. Contrariamente ao uso descontextualizado das tarefas, se forem enquadradas num projeto, elas adquirem, obviamente, uma intencionalidade: a do seu concurso para a conclusão do projeto, usando a língua portuguesa. A flexibilidade é essencial para que o projeto seja levado a bom porto: quer a que decorre das vicissitudes próprias do trabalho colaborativo entre os aprendentes, que têm de se ajustar uns aos outros, quer a que provém das decisões refletidas do docente, mediante o caminho de aprendizagem que é feito, a cada momento, pelos estudantes e que o professor tem de permanentemente monitorizar, reequacionar, adaptar e avaliar. O professor precisa de, em face das necessidades que vão sendo demonstradas, alterar percursos e materiais, parar e explicitar conteúdos ou tarefas. Por fim: cada projeto é diferente dos outros, dependendo dos sujeitos que lhe dão corpo, dos seus interesses, das suas interações próprias, do nível de proficiência que revelam, das dinâmicas que entre eles criam, dos temas eleitos, das línguas / culturas que são as suas, etc.

No que toca à produção, como Vera e Blanco (2014, pp. 131-132) notam, grande parte das atividades usadas para desenvolver a competência discursiva oral na aula,

> tratan de reproducir (mediante cierta forma de dramatización), situaciones habituales de comunicación que tienen lugar en la vida real [...], de tal manera que los alumnos representan en ellas roles sociales que tienen que adecuarse a las restricciones pragmáticas propias de la lengua en cuestión en tales situcaiones comunicativas.

Para comunicar, não basta, portanto, conhecer as regras do sistema da língua: é fundamental conhecer a língua em uso, com a variação que lhe é inerente.

Vejamos, então, como decorreu o projeto referido, centrado no desenvolvimento da interação oral em português.

2 – Descrição refletida da primeira tarefa proposta

Na segunda aula, de um total de 30, os alunos tiveram, como trabalho de casa, de pensar em quais as situações comunicativas do dia a dia que gostariam de abordar preferencialmente, no âmbito das aulas de PLE, dado que então viviam, por um período maior ou menor de tempo, em Portugal. Esta reflexão decorreu na sequência de terem trabalhado, em aula, a situação comunicativa de aquisição de um bilhete de comboio a partir de uma banda desenhada de produção própria[1]. Na aula número 3, os estudantes falaram das suas preferências e urgências, explicando quais os contextos comunicativos que gostariam de abordar. A partir desta apresentação refletida de necessidades e preferências, da ficha de identificação que tinham já preenchido na primeira aula e da observação da exequibilidade das várias propostas, a professora a cargo da turma selecionou 5 situações que apresentou na aula número 8, assim como as instruções da tarefa a realizar a esse propósito. Entre a aula 2 e a aula 8, foram trabalhados vários aspetos linguísticos, bem como temáticos, nomeadamente registos de língua e profissões tradicionais, que puderam servir de apoio, mais tarde, para as tarefas a executar, nomeadamente pela familiarização com aspetos que poderiam causar obstáculo à realização das tarefas propostas.

Os cenários comunicativos foram apresentados na aula, e os alunos tiveram de se enquadrar num deles, agrupando-se segundo o interesse pelo tema, não tendo sido apresentado qualquer constrangimento de agrupamento dos estudantes em função da respetiva Língua Materna, o que tinha sido prática comum em atividades anteriores de pares e grupos. Eis as diversas interações propostas:

a) Interação numa loja (deveriam escolher o tipo de loja)

[1] Da autoria de Salomé Girard.

b) Interação num restaurante

c) Interação num cabeleireiro

d) Interação num hotel (deveriam escolher um cenário comunicativo mais específico)

e) Interação para pedir informações sobre um arrendamento e visita a uma casa/um quarto.

Foi indicado que os alunos deveriam começar o trabalho fora da sala de aula e concluí-lo até no máximo 10 dias depois, durante a aula número 10, em que teriam também de o apresentar oralmente à turma.

As instruções pormenorizadas foram enviadas aos estudantes por email:

“Para o dia 23 têm o trabalho que hoje acordámos na aula - só uma situação por grupo de alunos.

a) Interação numa loja (devem escolher o tipo de loja): Alunas A e B

b) Interação num restaurante: Alunas C, D e E

c) Interação num cabeleireiro: Alunas F, G e H

d) Interação num hotel (devem escolher a situação mais específica): Alunos I, J e K

e) Interação numa situação de pedir informações sobre um arrendamento e visita a uma casa/um quarto: Alunos L e M

Cada grupo deve indicar:

- Vocabulário específico da situação com explicação simples em português (no máximo 10, as mais importantes); nomes.

Exemplo para o médico: estetoscópio - instrumento para auscultar a respiração e as batidas do coração

- Ações principais (no máximo 8, as mais importantes); verbos.

Exemplo para o médico: diagnosticar (uma doença)

- Frases úteis (máximo 5, as mais importantes)

Exemplo para o médico: Há quantos dias tem estes sintomas?

- Diálogo modelo. O diálogo não tem um limite de palavras, mas deve ser uma conversa com início, meio e fim.

No dia 23 vou dar uns minutos iniciais para concluir o trabalho, mas a maior parte do trabalho já deve estar feita.

Depois têm de me mandar o trabalho por email, em Word, para eu corrigir e fotocopiar um exemplar para cada aluno.”

Como se pode verificar pela leitura das indicações enviadas por email, para a consecução de cada tarefa, cada grupo deveria indicar qual o léxico mais significativo específico da situação comunicativa a trabalhar, com uma explicação simples sobre o significado de cada palavra, em português, num máximo de dez nomes. Dentro ainda do trabalho com o léxico, cada grupo deveria propor verbos, traduzindo algumas das ações principais características da situação comunicativa preparada Assim, o alargamento do acervo lexical foi feito ao serviço da realização da tarefa final, como preconiza o ELBT. Os alunos tinham ainda de formular cinco frases úteis, no máximo, as que lhes parecessem as mais importantes. Por fim, teriam de preparar um diálogo prototípico, que, embora não tendo um limite de palavras, deveria corresponder a uma conversa com início, meio e fim. Num texto clássico de Bardovi-Harlig (1996), em que se equaciona a relação entre a Pragmática e ensino de línguas, são dados exemplos de "conversas" em que os interlocutores não se cumprimentam nem se despedem, porque não há qualquer cuidado dos docentes em torná-las verosímeis e aproximá-las de interações reais.

Na aula 10, depois de ser retomada a atividade de interação em diferentes serviços, com uma reunião de cada grupo, os estudantes tiveram de fazer a dramatização, com os respetivos grupos, de uma situação do mesmo âmbito já trabalhado, mas diferente do diálogo modelo redigido anteriormente. Esta dramatização contou com um curto tempo de preparação prévia. Em contrapartida, todo o trabalho que vinha sendo feito conduzia, no fundo, à preparação desta tarefa. De referir que o grupo da situação a) selecionou uma sapataria.

Durante as dramatizações, todos os alunos deveriam estar atentos a aspetos a comentar, sobretudo do ponto de vista pragmático, de adequação discursiva. Já a professora registou questões linguísticas, tendo, para as menos conseguidas, selecionado alguns aspetos a abordar na aula 11, sob a forma de uma ficha de remediação de erros, ou de melhoramento da produção e da interação orais.

No final das dramatizações, houve comentário em grande grupo, sobre aspetos pragmáticos das interações. Como trabalho de casa, os alunos tiveram de aperfeiçoar o documento inicial sobre as situações de interação que cada grupo tinha trabalhado e enviá-lo à professora, para posterior correção. Os documentos foram distribuídos à turma, já corrigidos pela professora, na aula seguinte (a aula número 11).

Podemos ver, nos anexos 1 e 2, a título de exemplo, o resultado da ficha sobre a ida ao restaurante, depois de corrigida, assim como a ficha de remediação de erros, respetivamente.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

3 – Algumas reflexões sobre a experiência

Justamente porque as situações partiram das necessidades dos alunos, encontradas depois da reflexão que eles próprios fizeram, a motivação foi visível. Por exemplo: alguns dos elementos do grupo que preparou o diálogo sobre a ida ao cabeleireiro foram realmente ao cabeleireiro, o que aconteceu também com os estudantes do grupo da ida ao restaurante. Isto revela que as situações correspondiam a necessidades dos alunos, que eles estavam motivados para o projeto, que compreenderam que a interação com nativos é essencial para melhorarem o seu desempenho oral e que procuraram construir diálogos com verosimilhança discursiva, recolhendo exemplos de contextos reais. Por outro lado, o facto de se terem efetivamente deslocado ao cabeleireiro ou ao restaurante, criou a necessidade de os alunos interagirem oralmente para narrarem, aos colegas, a sua experiência nos estabelecimentos comerciais em causa (ex. cabeleireiro). Além disso, justificou, em alguns casos, a ânsia de contacto e interação com falantes nativos “porque tinham de fazer um trabalho para as aulas de português”.

Os alunos com mais dificuldades no curso tiveram um melhor desempenho nas dramatizações do que seria expectável, dadas as referidas dificuldades. Todos leram/estudaram, com curiosidade e motivação, o resultado do trabalho dos colegas.

No entando, as alunas que abordaram a situação a), no momento da performance quiseram arriscar menos, talvez precisamente pelo seu perfil muito dedicado ao estudo da língua e ao desejo de obtenção de uma nota final de curso muito satisfatória, mantendo-se fiel ao diálogo que tinham criado, não cumprindo o solicitado. Esta opção revelou-se fatal para o sucesso da tarefa, dado que as alunas, ao estarem mais concentradas em reproduzir um discurso memorizado perderam espontaneidade e fluência e cometeram erros linguístico por esquecimento do “roteiro”, tendo, inclusivamente, sido, por vezes, incoerentes. Como evitar este comportamento linguístico dos alunos é uma questão a equacionar para futuras experiências.

Depois de já concluído o projeto, pensámos que a correção do trabalho poderia ter sido feita de outra forma, mais centrada nos estudantes, sem ter sido logo a professora a corrigir a versão final. Numa próxima ocasião, tentaremos que, em grupos, sejam os próprios aprendentes a detetar as falhas, ou a encontrar soluções comunicativas e linguísticas mais adequadas para cada situação, de modo a aumentarmos a autonomia e a capacidade de autocorreção dos estudantes. Note-se ainda que considerámos que o material resultante desta tarefa é passível de ser usado como material didático no nível A, o que será experimentado por nós futuramente.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

4 – Descrição refletida da segunda tarefa proposta

Após a unidade didática sobre as profissões tradicionais, já mencionada no ponto 2, no fim da aula 7, foram enviadas por email aos alunos as instruções (anexo 3) para a realização de um trabalho de projeto relacionado com o mesmo tema e intitulado "Profissões tradicionais no Porto". Na aula seguinte, a professora explicou as referidas instruções, para garantir a sua boa compreensão e indicou os elementos constituintes de cada grupo de trabalho. A constituição dos grupos ficou a cargo da professora, de modo a tentar garantir o maior equilíbrio possível entre os diversos elementos. Acrescenta-se ainda que os grupos de trabalho oscilavam entre os 2 e 3 elementos.

Todos os alunos teriam de preparar uma exposição oral e apresentá-la entre as aulas 27 e 28. O tema específico deveria ser escolhido por cada grupo, mas respeitando sempre o tema genérico proposto.

Com este trabalho, pretendeu-se que os alunos aprendessem mais sobre aspetos da cultura portuguesa, nomeadamente através do contacto com falantes nativos que falam de forma diversificada e, eventualmente, de variedades diatópicas e diastráticas diferentes da norma padrão do português europeu (PE). Além disso, esperava-se que os alunos conseguissem fazer pesquisas, isto é, retirar informação relevante de textos, processar e transmitir informação em português, assim como interagir com os seus colegas e com falantes nativos. Finalmente, num momento de mutação do perfil da cidade do Porto, pretendeu-se dar a conhecer atividades tradicionais, algumas delas em risco de desaparecimento, bem como incentivar a respetiva valorização. Os alunos foram encorajados a solicitar orientação na realização do trabalho à professora regente, assim com às professoras estagiárias que acompanhavam a turma.

As instruções apresentadas aos estudantes, constantes no anexo 3, contemplavam os seguintes aspetos: apresentação global do trabalho e dos seus objetivos, descrição das atividades previstas e do processo, avaliação (critérios e pontuações) e outras informações (nomeadamente que a apresentação oral de cada grupo seria filmada e disponibilizada aos aprendentes e que estes teriam de fazer uma autoavaliação do seu desempenho, apoiada nos critérios de avaliação apresentados). Foi ainda solicitado que cada grupo selecionasse até 1 minuto da conversa tida com o profissional entrevistado e transcrevesse o excerto escolhido. Dado que teriam de comentar aspetos linguísticos relacionados com o caráter espontâneo da conversa, aconselhou-se que a transcrição se debruçasse sobre uma sequência rica desse ponto de vista. O trabalho de transcrição, embora tenha um grau de dificuldade alta, é muito útil por exigir uma escuta

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

atenta e repetida, que é feita em busca do sentido e, portanto, de forma intrinsecamente motivada.

Os profissionais escolhidos pelos estudantes foram: barbeiro da baixa do Porto, vendedora de galinhas e coelhos vivos do Mercado Municipal de Matosinhos, rendilheira de bilros do Museu das Rendas de Bilros de Vila do Conde, peixeira do Mercado Municipal de Matosinhos e vendedora de fruta de uma frutaria na baixa do Porto.

De notar que alguns dos alunos passaram a frequentar os serviços e / ou os estabelecimentos selecionados[2], deste modo prolongando as ocasiões de interação oral espontânea com os interlocutores, falantes nativos de PE, de variedades que podemos considerar populares.

A propósito destes trabalhos e motivados por eles, os estudantes criaram um grupo WhatsApp, onde foi incluída também a docente, o que os "obrigou" a escrever em português. Assim se testemunha que um projeto motivador e que envolva os aprendentes tem inesperados efeitos colaterais que potenciam a aprendizagem da língua-alvo, alargando os momentos em que os alunos interagem em português, de forma significativa.

No anexo 4 encontra-se o exemplo do minuto selecionado pelo grupo da rendilheira de bilros com a respetiva transcrição. Com a gravação e a transcrição, podemos fazer o levantamento do que for mais interessante do ponto de vista pragmático-discursivo: presença abundante de deixis de lugar característica de um discurso situado (aqui, isto, nesta), marcas de um discurso produzido sem planeamento prévio, como frases e palavras incompletas ("mas nal'" talvez por "mas nalgumas"), repetições, hesitações e autocorreções (somos quatro, cinco, quatro), pausas preenchidas (ee portanto), marcadores discursivos (prontos, não é?, portanto, pois), uso de diminutivos, sinais de assentimento (humhum), betacismo (berdade) e outras marcas fonéticas do falar nortenho.

5 – Algumas conclusões

Os exemplos brevemente apresentados neste texto visam testemunhar um percurso pedagógico com sentido e motivador, em que as tarefas se sucederam de modo a culminarem num miniprojeto final. Esse percurso partiu da perceção dos alunos sobre

[2] Uma aluna que trabalhou sobre o barbeiro, voltou ao seu estabelecimento para lhe mostrar o documento em PowerPoint com a respetiva apresentação e levou com ela o namorado para ir lá cortar o cabelo, mandando foto para o grupo WhatsApp em que a turma e a docente partilhavam informações, fotografias, vídeos e comentários em português.

as suas próprias necessidades comunicativas, e procurou fomentar momentos variados de interação oral. Tais momentos não dispensaram, obviamente, a estruturação de conhecimentos gramaticais e linguísticos, a cargo da docente. A língua foi usada para a concretização das diferentes propostas de trabalho em grupo, dentro mas também fora da aula, tendo sido incentivadas quer a autonomia quer a colaboração interpares.

No futuro, pretendemos aperfeiçoar o percurso, confrontando alguns dos diálogos criados pelos alunos, com interações reais gravadas e transcritas, cobrindo as mesmas situações comunicativas. Os aprendentes poderão, em consequência, contactar com conversas autênticas e ver em que se afastam e aproximam dos textos por si produzidos.

O facto de os estudantes enviarem gravações vídeo à docente, por WhatsApp, enquanto se encontravam fora da aula, durante a realização do projeto, testemunha o entusiasmo com que o encararam e, simultaneamente, permitiu-nos verificar que conversavam e conviviam em português fora do tempo letivo, o que é outro objetivo que esta metodologia ajuda a alcançar.

Referências bibliográficas

Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In: Bouton, Lawrence F., Ed. *Pragmatics and Language Learning*. Monograph Series Volume 7, 21-39.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Castro, C. & Grosso, M. J. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas - Da Teoria à Prática.* Lisboa: Lidel.

Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo.*CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-89

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrenoud,Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi ? Comment?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.rtf

Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. *Linguarum Arena*, 2, 27-41.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vera, A., & Blanco, M. (2014). *Cuestiones de Pragmática en la enseñaza del español como 2/L.* Madrid: Arco Libros.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MS: Harvard University Press.

Matos, C. (2018). *A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira.* Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CARVALHO, Ângela; Duarte, Isabel Margarida – Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Anexos

Anexo 1

https://pixabay.com/pt/gabarito-confirmando-empres%C3%A1rios-2990424/ [02/04/2018]

Interações em serviços

Restaurante

Vocabulário específico

- a reserva: qualquer coisa que se mantém guardada (no caso do restaurante, uma mesa).
- a entrada: a comida que comemos em primeiro lugar e que é menor do que o prato principal.
- o prato principal: a comida central de um almoço ou jantar.
- a sobremesa: a comida doce (ou fruta) que comemos depois do prato principal.
- a/o empregado/a de mesa: a pessoa que trabalha na sala e serve às mesas (dá os pratos, anota os pedidos de comida).
- a/o cozinheiro/a: a pessoa que prepara a comida no restaurante.
- o menu/a ementa: o objeto onde estão escritas as bebidas e a comida que é possível pedir.
- a conta: o valor que o cliente tem de pagar pela comida e bebidas que consumiu.
- a gorjeta: o dinheiro que o cliente dá ao empregado de mesa(/cozinheiro) além do valor da conta.

Ações principais

- reservar uma mesa
- pedir um prato
- comer no restaurante
- beber (um copo de água, de vinho)
- brindar
- provar (um prato, um molho)
- pagar a conta
- dar uma gorjeta

Frases úteis

- Tem mesa para duas pessoas?
- Qual é a especialidade do chefe?
- Qual é o prato do dia?
- Por trazer a conta, por favor?
- Posso pagar com cartão de crédito?

Diálogo modelo

A - Boa noite, quantas pessoas vão ser para jantar?

B - Boa noite, somos duas.

A - Podem sentar-se onde quiserem. Já trago a ementa.

A - Já sabem o que vão querer?

B - Já. Pode ser um arroz de marisco para duas e para beber dois finos, se faz favor.

A - Vão querer alguma sobremesa?

B – Não, obrigada. Só dois cafezinhos, por favor, e já pode trazer a conta.

A – Estava tudo bom?

B – Estava ótimo! Posso pagar com cartão de crédito?

A - Com certeza. Se gostaram da comida, voltem sempre.

B - Obrigada, então até à próxima!

Anexo 2

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Ficha de correção de erros

1. Leia as frases que se seguem e:

1.1 identifique os erros e

1.2 corrija-os.

A. Um lavado e um corte costa 10€. (2 erros)

B. O quarto do hotel tem banheiro privado com janela afora para arejar? Não gosto de tomar ducha em espaços partilhados. (3 erros)

C. Tu tem de me dizer donde é o restaurante de o leitão de que falaste no outro dia. (3 erros)

D. Precisava de cortar o cabelo hoy. Vou escrivir um mensagem ao cabeleireiro. (3 erros)

E. Gostaria ver dessas sandalías de talão alto que tem aí. Gosto más. (5 erros)

F. Pronto? Soy João e estou a ligar para vossa agência de arrendar porque vi umo anúncio de um apartamento com dos quartos perfecto para mim. Queria mais informações sobre este T1 plus 1 (9 erros)

CARVALHO, Ângela; Duarte, Isabel Margarida – Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Anexo 3

Introdução

- Todos os alunos terão de preparar uma exposição oral e apresentá-la entre os dias **4 e 5 de junho de 2018 (datas provisórias)**. O trabalho vai ser realizado em grupo de três elementos durante o 2º semestre e apresentado no fim do semestre. Os grupos são formados pela professora de forma a terem uma composição o mais equilibrada possível. O tema específico deverá ser escolhido por cada grupo e tem de respeitar o tema genérico: *Profissões tradicionais no Porto*.
- Com este trabalho pretende-se que os alunos aprendam mais sobre aspetos da cultura portuguesa, nomeadamente através do contacto com falantes nativos que falam de forma diversificada e, eventualmente, diferente da norma padrão do português.
- Além disso, espera-se que os alunos consigam fazer pesquisas, processar e transmitir informação em português, assim como interagir com os seus colegas e com falantes nativos.
- Finalmente, num momento de mutação do perfil da cidade do Porto, pretende-se dar a conhecer e incentivar a valorização de atividades tradicionais, algumas delas em risco de desaparecimento.
- Os alunos são incentivados a solicitar às professoras orientação na realização do trabalho.

1

Tarefa apresentada por atividades

- Escolha em grupo de uma profissão e de um profissional/negócio concreto que se enquadre na temática geral do trabalho
- Pesquisa sobre o tema
- Realização de trabalho de campo (visita e diálogo com o profissional, gravação da conversa e transcrição de cerca 1 minuto da conversa)
- Apresentação aos colegas da profissão, das impressões e reflexões resultantes da visita e destaque de algumas expressões linguísticas que consideraram relevantes. A apresentação deve demorar entre 10 minutos, no mínimo, e 15 minutos, no máximo.
- Resposta, depois da apresentação, a perguntas dos colegas e das professoras.

2

CARVALHO, Ângela; Duarte, Isabel Margarida – Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Processo

- definir o tema com rigor
- informar a professora do tema
- pesquisar sobre o tema, recorrendo a diversos materiais e recursos em língua portuguesa
- preparar e realizar a visita ao profissional
- gravar da conversa
- distinguir a informação relevante da acessória
- compilar e organizar dados, informações, imagens, etc.
- Transcrever cerca de 1 minuto da conversa
- criar uma apresentação final (em PowerPoint), clara e organizada, correta ortograficamente, identificando fontes consultadas
- apresentar o trabalho oralmente com clareza e fluência, prestando atenção à pronúncia e gramática
- responder claramente a todas as questões dos colegas, estando recetivo ao diálogo sobre o trabalho realizado

3

Avaliação

Apresentação Oral – (4/20 da nota final) - 100%

❑Durante a apresentação:
- ❑Respeitar o tempo da apresentação (4%)
- ❑Apresentar um aspeto pertinente para o tema do trabalho proposto (4%)
- ❑Apresentar o trabalho de forma apelativa (8%)
- ❑Apresentar o tema de forma clara e organizada (16%)
- ❑Referir (por escrito e, eventualmente, de forma oral) as fontes pesquisadas (3%)
- ❑Utilizar vocabulário adequado (9%)
- ❑Pronunciar corretamente as palavras (9%)
- ❑Usar estruturas frásicas bem construídas (9%)
- ❑Ter fluência no discurso (9%)
- ❑Apresentar de forma refletida aspetos linguísticos relevantes da conversa (7%)

❑Depois da apresentação:
- ❑Responder às questões satisfatoriamente (10%)
- ❑Colocar questões pertinentes aos colegas (6%)
- ❑Autoavaliar-se de forma crítica, através da resposta a um questionário (6%)

4

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Avaliação

Apresentação Oral – (1/20 da nota final)

❑Transcrição de cerca de 1 minuto da conversa

5

Datas

- Informar a professora sobre o tema até dia 2 de abril de 2018

As gravações das conversas (completas) deverão ser entregues juntamente com a transcrição de cerca de 1 minuto selecionado da conversa.

As apresentações serão gravadas em suporte vídeo e posteriormente disponibilizadas aos alunos como base à reflexão crítica sobre a apresentação oral (preenchimento de uma ficha de autoavaliação - entregar até dia 8 de junho de 2018).

6

CARVALHO, Ângela; Duarte, Isabel Margarida – Interação oral em Português Língua Estrangeira: preparação significativa a partir de necessidades comunicativas
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 116-134
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa6

Anexo 4

Link para o exemplo do minuto selecionado pelo grupo da rendilheira de bilros

https://drive.google.com/file/d/1uY4RkZO79WYZEik7GI5t_54yNeaVmap7/view?us=sharing

Transcrição corrigida

Neste momento há menos crianças, mas também porque as crianças agora estão muito mais ocupadas, mas nal´, mas há, todos os dias há crianças aqui…

E neste momento somos, hee quatro, cinco, quatro; quatro, somos, porque nós trabalhamos prá associação, eee, portanto, cumprimos um horário, estamos, somos, três, três. A Ester, também já foi, aqui já funcionaria, mas hee faz-nos o favor de vir todos os dias prá aqui, nós precisamos dela aqui, e então, e prontos, ee, e vamos ver no que isto dá; não é?

(...) e nós, que que temos já muita experiência, pra num estamos, por exemplo, nesta almofada, pra num estar sempre a arrumar, os bilros hee pró lado ou o alfinetinho, nós como temos, mais experiência conseguimos trabalhar com bários bilros aqui; mas na berdade só estamos a trabalhar com quatro!

(Irina: Ehemm…hamm…humm... bem…)

Portanto, pois, vamos, hee passamos um depois vamos pró outro, mas estes já num estão aqui a fazer nada, mas eu continuo a trabalhar, porque, é sempre quatro…

Usuário do Microsoft Office
É Também mas diz "tamém"

Usuário do Microsoft Office
"tamém"

Usuário do Microsoft Office
É Não mas diz "num"

Usuário do Microsoft Office
Não dito "num"

Usuário do Microsoft Office
Não dito "num"

Usuário do Microsoft Office
Vários dito "bários"

Usuário do Microsoft Office
Verdade dita "berdade"

Usuário do Microsoft Office
Não dito "num"

DURÃO, Rosana; Orega, Isabel; Simonot, Catherine – "O Rato que Comeu a Língua". – A rádio na salade Aula. *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.* Porto: FLUP, 2019, pp. 135-148
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa7

"O Rato que Comeu a Língua" − A rádio na sala de aula

Rosana Durão
Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve
rosfer@ualg.pt

Isabel Orega
Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve
miorega@ualg.pt

Catherine Simonot
Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve
csimonot@ualg.pt

Resumo

De acordo com a abordagem ao ensino de línguas baseado em tarefas (Nunan, 1989, 1999; Richards & Rodgers, 2014; Castro, 2017), o trabalho na aula de línguas deverá ser planificado tendo em conta tarefas o mais próximas possível da comunicação em contexto real e não apenas tarefas pedagógicas, frequentemente demasiado centradas em aspetos formais da língua. Esta abordagem, promovida pelo projeto europeu PETALL, desenvolvido de 2013 a 2016, na ESEC da UALG, proporciona o enquadramento teórico para o trabalho de produção de conteúdos para o programa de rádio «O Rato que comeu a Língua». Trata-se de uma iniciativa do departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, no âmbito do ensino do Inglês, francês, espanhol e também do português. Este trabalho é transversal a vários cursos, com diversas valências, envolvendo alunos e professores das opções de língua oferecidas. O objetivo principal é a criação de conteúdos à volta da temática das línguas e culturas para um programa semanal na rádio universitária RUA, com a duração de 5 minutos. Pretende dar a conhecer curiosidades, histórias, situações, falar sobre o Algarve e a universidade, nomeadamente as experiências dos alunos Erasmus (*incoming* e *outgoing*). Embora esta iniciativa ainda esteja em fase inicial, tem-se apresentado como uma abordagem motivadora que resulta numa aprendizagem ativa. (*QECR*, 2001).

Palavras-chave: ensino de línguas baseado em tarefas, motivação, ensino para fins específicos, inovação no ensino superior.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa7

Abstract

According to the task-based approach to language teaching (Nunan, 1989, Richards & Rodgers, 2014; Castro, 2017), language class work should be planned in the light of tasks that as close as possible to real communication and not just pedagogical tasks, which are often too focused on the formal aspects of language. This approach, promoted by the European project PETALL, developed from 2013 to 2016, at ESEC, UALG, provides the theoretical framework for the content production of the radio program «The Mouse who ate its tongue». It is an initiative of the Languages, Literatures and Cultures Department, within the scope of teaching English, French, Spanish and also Portuguese. This work is transversal to several degrees, with different values, involving students and teachers of the offered language options. The main objective is to create content around the theme of languages and cultures for a weekly program on RUA university radio, with a duration of 5 minutes, to talk about facts, stories, situations, the Algarve and the University, including the experiences of Erasmus students (incoming and outgoing). Although this initiative is still in an early stage, it has emerged as a motivational approach that results in active learning. (*QECR*, 2001).

Keywords: task-based language teaching, motivation, teaching for specific purposes, innovation in higher education

1 – Introdução

A atividade apresentada neste artigo foi pensada e elaborada no âmbito das unidades curriculares de língua, na ESEC da UALG. Foi uma estratégia de política linguística da direção da escola e das direções de cursos, há vários anos, a de oferecer três línguas de opção a todos os cursos de 1.º ciclo, licenciaturas. A opção de uma língua é obrigatória, ou seja, os alunos devem escolher uma das línguas estrangeiras como parte da formação troncal, ou noutros casos a opção de língua é oferecida num conjunto de outras opções. Num dos cursos, em cujo plano de estudos a escolha de uma língua é obrigatória em dois semestres consecutivos, existem várias combinações de pares de línguas possíveis (francês num semestre e espanhol ou inglês no outro semestre, por exemplo). Noutros cursos, existem duas opções de língua não obrigatórias, mas em anos diferentes, o que permite também uma combinação de línguas. Em termos de contacto docente/discente, existe uma variação que pode rondar um mínimo de 37,5 e

um máximo de 60 horas de contacto. A língua portuguesa também é oferecida em vários cursos, nuns como unidade curricular obrigatória e noutros como opção.

Neste contexto, em que todo o corpo discente é incentivado a aprender línguas, a construção de atividades transversais aos cursos é possível e recomendável, sendo também uma aspiração de longa data a articulação de conteúdos entre as várias línguas oferecidas.

Por outro lado, são incentivadas pela própria instituição as atividades ditas de extensão no âmbito das unidades curriculares. Funcionam como uma forma de intervenção na comunidade e são uma componente muito valorizada.

É neste contexto que surge a criação do programa de rádio que aqui se apresenta, com o título «O Rato que Comeu a Língua» («El Ratón que se comió la lengua» «The mouse who ate his tongue», «La souris qui a mangé sa langue»).

2 – A Abordagem de Ensino de Línguas baseado em Tarefas

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (*QECR*, 2001) propõe uma abordagem ao ensino e aprendizagem de línguas orientada para a ação. Quem aprende uma língua é visto essencialmente como um utilizador dessa língua, que tem de cumprir várias tarefas em contextos diversificados.

De acordo com Richards & Rodgers (2014), o ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT, em inglês) define-se mais como uma abordagem do que como um método e caracteriza-se pelo uso de tarefas como unidade central na planificação e implementação dos planos de unidade e aula. Esta abordagem é considerada um desenvolvimento lógico da abordagem comunicativa, uma abordagem inovadora, que revolucionou o ensino de línguas nos anos 80 do século vinte, dado que partilham princípios semelhantes. Richards & Rodgers (2014, p. 174) referem que: "Activities that involve real communication are essential for language learning. Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning. Language that is meaningful to the learner supports the learning process."

Neste contexto, as «meaningful tasks» implicam um desempenhar de tarefas que se adequam ao contexto e que têm um significado para o utilizador da língua, representando, assim, um enfoque na comunicação real.

Como a noção de «task» ou tarefa é central nesta abordagem, importa considerar como vários autores definem este conceito. Nunan (1989, p. 10) apresenta a sua definição de tarefa, já considerada clássica, do seguinte modo:

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa7

> […] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

Nunan (1989, citado em Nunan 1999) também distingue tarefas reais e tarefas pedagógicas. A maioria das tarefas numa aula de língua é pedagógica; por exemplo, "listening to a weather forecast and deciding what to wear; responding to a party invitation; completing a banking application form; describing a photograph of one's family" (pp. 24-25).

Richards e Rodgers (2014, p.175) ainda referem que:

> a task is an activity or goal that is carried out using language, such as finding the solution to a puzzle, reading a map and giving directions, making a telephone call, writing a letter or reading a set of instructions and assembling a toy.

Castro (2017, pp. 30-31) de acordo com a definição de tarefa de Ellis (2003) como *workplan* explica que "uma tarefa é, um plano de uma atividade, mas que não determina as estruturas linguísticas necessárias para atingir o resultado solicitado, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas."

Van den Branden (2006) citado em Richards e Rodgers (2014) define vários papéis que os professores têm de desempenhar numa abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas, tais como: motivar os alunos e apoiá-los ao longo das várias fases de desenvolvimento de uma tarefa; organizar o trabalho dando instruções claras e orientando a formação de grupos; fornecer os materiais necessários ou dar informações sobre como os obter. Nesta abordagem, o professor tem um papel de orientador do trabalho, enquanto se espera que os alunos estejam mais em destaque e sejam ativos na preparação e desenvolvimento das tarefas.

O recurso a tarefas nas aulas de língua estrangeira traz uma série de vantagens que estão associadas a este tipo de abordagem do ponto de vista pedagógico e comunicativo. De facto, uma vez que as tarefas são geralmente centradas no aluno e envolvem procedimentos de resolução de problemas ou desenvolvimento de produtos,

o processo de aprendizagem adquire uma dinâmica distinta das abordagens mais tradicionais baseadas, em grande medida, no uso do manual escolar e no trabalho em torno do texto escrito e dos exercícios de língua. Efetivamente, a tarefa coloca, normalmente, os alunos perante desafios práticos, facilita a interação e torna-os responsáveis pelos resultados do processo de comunicação. É, por isso, também, um fator de motivação que faz com que os alunos adiram às propostas de trabalho e se empenhem no seu desenvolvimento.

2.1 – O Projeto PETALL

De 2013 a 2016, a Escola Superior de Educação e Comunicação representando a Universidade do Algarve coordenou um projeto Europeu, PETALL, que é o acrónimo para *Pan-European Task-based Activities for Language Learning*. O projeto foi financiado pela Comissão Europeia, através do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning Programme*), tinha como objetivo geral incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras baseada em tarefas através da utilização das TIC na sala de aula, fornecendo exemplos de boas práticas em consonância com as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*QECR*). Coordenado pela Universidade do Algarve, este projeto envolveu um total de dez países (Portugal, Espanha, Itália, Holanda, Reino Unido, Alemanha, Sérvia, Hungria, Grécia e Turquia), cada um deles representado por um tandem constituído por uma instituição de ensino superior ligada à formação de professores e uma escola do ensino básico ou secundário.

Em termos mais específicos, o projeto visava operar uma mudança de foco na aula de línguas, procurando levar os professores a um questionamento crítico das metodologias seguidas, a inovarem as suas práticas e a evitarem a dependência excessiva de abordagens mais tradicionais ou de práticas demasiado rotineiras. Por outro lado, o projeto também procurou sensibilizar os professores para a necessidade de se apostar cada vez mais no desenvolvimento da competência comunicativa dos jovens. Deste modo, garante-se que estes, mais do que terem de provar que são possuidores de conhecimentos linguísticos ou gramaticais a serem testados em momentos de avaliação formal, são efetivamente capazes de usar e usufruir da língua em situações reais. Para tal, podem utilizar um amplo leque de propósitos, tanto de natureza social, como cultural ou profissional.

As tarefas visam ajudar cada aluno a desenvolver não apenas as competências linguísticas, mas também a sua capacidade de aprendizagem, de adaptação e de

intervenção, aos mais diversos níveis, incluindo o tecnológico. A interação dialógica com o outro, que se encontra subjacente a um número significativo de tarefas, promove não apenas o relacionamento interpessoal, como também a capacidade de inquirição, o pensamento crítico, a criatividade, o ensejo de comunicar, o trabalho colaborativo para a resolução de problemas e tomada de decisão, e, ainda, o sentido de liderança.

Além disso, o projeto PETALL teve a virtude de pôr os próprios professores em diálogo, influenciando as abordagens pedagógicas uns dos outros e levando a que se estabelecessem contactos com outras áreas do currículo, influindo nos projetos de escola e dinamizando o diálogo entre instituições de países diferentes.

Ao nível da Escola Superior de Educação e Comunicação, considera-se que o projeto PETALL inspirou o trabalho dos vários docentes de língua, que repensaram as suas práticas, porque participaram ativamente no projeto, porque tiveram conhecimento através do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas ou porque, mais tarde, seguiram esta abordagem nos seus próprios trabalhos de investigação. O programa de rádio também tem por base esta abordagem ao ensino de línguas e pode-se, por isso, dizer que se trata de uma experiência de disseminação do mesmo.

3 – Política linguística e de extensão da instituição

O ensino politécnico tem tido desde sempre uma forte ligação à comunidade e ao mercado de trabalho. Nesta perspetiva, assiste-se ao reforço por parte da própria instituição do desenvolvimento de atividades de extensão, já que nos últimos anos inseriu formalmente a componente «extensão» na grelha da avaliação de desempenho docente.

Assim, o programa de rádio «O Rato que Comeu a Língua» surge num contexto que assenta em três princípios:

- o desenvolvimento de atividades de extensão;
- o empenho do corpo docente do departamento de línguas numa vontade comum de atender à necessidade de implementar novos ambientes de aprendizagem e novas formas de motivar os alunos;
- a necessidade pedagógica de inovação e de luta contra a desistência de uma parte do corpo discente no ensino superior.

3.1 – O contexto de ensino-aprendizagem em que se insere o programa de Rádio

Outro aspeto que facilita a construção do projeto é o contexto de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o acesso ao saber é complexo; traduz-se num modelo de mediação entre saber e discente, composto por recursos humanos, tecnologias, gestão do tempo e recursos linguísticos e em que se vão articular diversas metodologias de ensino e aprendizagem e de avaliações. A conceção dessas organizações técnicas e pedagógicas depende dos participantes, podendo, por conseguinte, variar muito de uma unidade curricular para outra, de docente para docente. Em cada unidade curricular, são definidas tipologia de horas de trabalho dos alunos, metodologia de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Estamos num contexto onde existe uma flexibilidade na organização do acesso ao saber.

Podemos afirmar que, na nossa escola, no departamento de línguas, apesar de existirem unidades curriculares diferenciadas, os docentes das várias línguas (português, francês, inglês e espanhol) afastaram as suas metodologias das metodologias tradicionais. Comparado com modelos tradicionais, em que a relação pedagógica se baseia na imposição de um saber, de informações e conceitos, pelo professor, o contexto de ensino de línguas na nossa escola traz ambientes mais sofisticados, em que alunas e alunos podem fazer a experiência do saber - a expressão é de Peeters e Charlier (1999) -, manusear conceitos e ideias por iniciativa própria, tendo oportunidade de desenvolver a sua autorregulação, num contexto de maior autonomia na aprendizagem, entendida como objetivo, mas, também, como meio de aprendizagem. Nas licenciaturas oferecidas, a autonomia é exercitada no trabalho dito independente, com um número de horas três vezes superior ao tempo presencial o que proporciona uma vantagem para o desenvolvimento de tarefas e projetos.

No modelo de acesso ao saber referido acima, a avaliação tem dimensão variável, e a autonomia é posta à prova em muitos casos, por exemplo na preparação de trabalhos de grupo ou individuais e na elaboração de portefólios. Um discente terá maior êxito nos seus estudos se tiver uma atitude ativa e autorregulada na sua aprendizagem. A autonomia é um parâmetro importante para o sucesso nos estudos.

A complexidade do contexto de ensino-aprendizagem exige também que os docentes deixem espaço para que assim seja. Os docentes não podem dar uma aula expositiva e esperar que os discentes tenham uma atitude ativa. A aprendizagem acontece se os discentes assim o querem, numa participação ativa, compreendida como vontade de integração dos saberes por estratégias escolhidas de maneira consciente. É promovida

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa7

uma abordagem crítica e criativa, deixando de lado a transmissão simples de saberes, dando valor à necessária autonomia dos alunos.

Podemos concluir que, neste contexto, a responsabilidade da aprendizagem é recentrada no aluno inserido numa rede de aprendizagem.

3.2 – O programa de rádio como fator de motivação

Os psicólogos e os sócio-cognitivistas já mostraram há muito que a aprendizagem decorre de fatores de motivação. Para Fenouillet (2003), a motivação entende-se como uma força intra-individual, que pode ter inúmeras formas de se gerar e manifestar, através de fatores internos, mas também externos. Parece-nos claro, desde já, que os fatores externos só podem agir como motivadores pela sua transformação em fatores internos porque nós agimos por impulso interno. Para Damásio (2017), a aprendizagem, que os teóricos da aquisição e da aprendizagem das línguas definiram como consciente há várias décadas (Krashen, 1983), só funciona se algo interno for ativado. Em todo o caso, para Fenouillet, ainda, essa força é que origina uma direção, um empenhamento, a persistência e a intensidade na ação e no comportamento. A determinação é que permite a definição de objetivos pessoais e de autorregulação, logo, uma condição propícia ao sucesso. A motivação dos alunos e o seu sucesso académico não podem ser tratados em separado na definição de objetivos e competências para as unidades curriculares.

Sabemos que a motivação na aprendizagem em contexto obrigatório é variável. A rigidez dos quadros institucionais faz com que os objetivos traçados pelos alunos sejam, demasiadas vezes, condicionados pelo resultado quantitativo e pelas metas impostas pelos programas. Mas o sentimento de competência é altamente motivador para a aprendizagem. As escolhas dos alunos dão sentido à aprendizagem. A tarefa funciona como trabalho de consciencialização dos elementos de aprendizagem necessários para chegar ao resultado final, dá um sentido. O resultado da tarefa, que se vai inserir num projeto mais vasto, funciona, igualmente, como fator de motivação. Finalmente, a fórmula de avaliação da tarefa não prejudicou esta motivação.

4 – O «Rato que Comeu a Língua»

«O Rato que Comeu a Língua» teve como promotores um conjunto de alunos do Curso das Ciências da Comunicação da ESEC da Universidade do Algarve (2017/2018). Foi no âmbito de uma tarefa de uma unidade curricular de língua estrangeira, que aliava um ponto específico da matéria programada aos meios de comunicação, que surgiu a

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa7

ideia de que seria interessante a criação de um programa de rádio cujos conteúdos fossem elaborados pelos alunos. Esta iniciativa começa então a ganhar forma nesse mesmo ano, envolvendo as aulas de Espanhol, de Francês e de Inglês, tendo em consideração que as unidades curriculares de línguas, nos respetivos programas, enfocam as áreas específicas dos respetivos cursos de licenciatura e que são essas as línguas estrangeiras oferecidas pelo departamento. A língua portuguesa foi integrada posteriormente, por via da unidade curricular de Técnicas de Expressão Verbal.

Assim, após reunião com as docentes das respetivas línguas para apreciação da ideia dos alunos, ficou acordado que, no ano letivo seguinte, esta tarefa seria incluída no programa de cada uma das línguas, sob a forma de trabalho final, determinando-se a criação de conteúdos para um programa de rádio em que se destacam as línguas, curiosidades sobre as mesmas e a multiculturalidade característica dos alunos da UALG.

O Algarve caracteriza-se por ser uma região turística, de imigração e de multiculturalidade e a comunidade académica, no seu conjunto, reflete essa característica na forma como se movimenta e nos interesses que mostra ter.

A ideia surgiu, portanto, num contexto em que, até ao momento, não tinha havido espaço para a promoção de línguas e culturas num ambiente de tanta diversidade linguística e cultural como é o do Algarve. Verificamos também que esta diversidade, como já referimos anteriormente, se espelha na comunidade académica da Universidade do Algarve, que acolhe alunos e docentes da região, do país e cada vez mais alunos internacionais. Aproveitou-se também o facto de a escola estar ligada à RUA FM (Rádio Universitária do Algarve), que será o canal através do qual será transmitido o programa de rádio.

A intenção é aproveitar todas as valências, dentro e fora da universidade, e estruturar conteúdos que relatem a realidade acima referida, de uma forma divertida, interessante e cativante para o público-alvo da rádio universitária.

As principais linhas orientadoras para a criação de conteúdos são dar a conhecer curiosidades, histórias, situações, o Algarve e a universidade (alunos Erasmus – *incoming* e *outgoing*), sendo que o seu formato será o de um programa de rádio semanal de curta duração, de três a cinco minutos.

O esqueleto deste programa de rádio será experimentado na sala de rádio da ESEC, em setembro de 2019, e pretende-se que seja um trabalho de longo prazo, que inclua sempre a participação dos alunos do curso de Ciências da Comunicação do primeiro ano, com os trabalhos elaborados para cada uma das UC de língua e com a colaboração

dos alunos do ano anterior. Os alunos que, neste momento, estão no segundo ano e foram os mentores desta ideia terão a responsabilidade de «chefiar» os do primeiro ano, num núcleo editorial que está a ser criado e que coordenará os trabalhos de seleção e elaboração dos conteúdos que foram produzidos pelos seus colegas.

Tudo isto acontece no primeiro semestre do primeiro ano, querendo dizer que, no segundo semestre desse mesmo ano letivo, o núcleo já terá produção suficiente para avançar. Trata-se de um trabalho de colaboração entre alunos de vários anos, uma espécie de «clube editorial» em que qualquer aluno poderá participar e envolver-se na dinâmica.

Esta tarefa mostrou-se até agora como motivadora para os alunos já que veem que os seus trabalhos poderão ter um destino concretizável e que não ficarão «dentro da gaveta» do professor. Os alunos têm demonstrado um sentido de responsabilidade muito maior e têm sido muito mais criativos. Esta dinâmica tem sido importante para o desenvolvimento do conhecimento adquirido pelos alunos em outras unidades curriculares, articulando, nomeadamente, conhecimentos adquiridos na UC de estudos radiofónicos, entre outras que abordam questões editoriais. É um «*hands on*» que os leva a trabalhar de forma transversal, utilizando a matéria adquirida em várias UC do curso e faz com que os trabalhos ganhem visibilidade e sejam importantes para o *curriculum* pessoal. Para além disto, os alunos interagem mais com os colegas de outros anos, de outros cursos e com alunos Erasmus de diferentes países e culturas.

Em termos de avaliação, em cada unidade curricular de língua estrangeira, cada um dos trabalhos em grupo apresentados e preparados tem a ponderação de sensivelmente 30%. Os temas são escolhidos tendo em conta a criação de conteúdos para a referida rubrica do programa de rádio e os grupos incluem um máximo de 2 elementos (3, em casos excecionais e previamente concertados).Os trabalhos são avaliados numa versão escrita, em formato de relatório, e numa apresentação oral na língua em questão, em que se descreve o material/conteúdo criado para o programa de rádio. Os alunos são avaliados em grupo pela qualidade do trabalho apresentado/criado e individualmente pela qualidade da apresentação em termos de expressão oral.

Na apresentação destes conteúdos, os alunos são livres de escolher o modelo/formato de apresentação: vídeo, presencial, PowerPoint, entre outros. Mas são sempre incentivados pelo professor a serem criativos e a recorrerem ao material e a vários recursos que têm à disposição na escola, como são as câmaras de filmar e o estúdio de gravação.

Posteriormente, no início do semestre seguinte, o docente de cada UC de línguas entrega uma cópia de cada trabalho ao Núcleo editorial, que reúne para escolher as ideias apresentadas e faz uma seleção das que irá utilizar, podendo algumas delas ser melhoradas ou adaptadas.

As classificações que os alunos obtiveram em cada UC de língua não influenciam a escolha, já que os mesmos foram avaliados seguindo os critérios previamente estabelecidos para a apresentação de cada trabalho. Por exemplo, um trabalho com uma nota baixa na UC não fica descartado da seleção, assim como um trabalho com uma nota alta poderá ter de ser adaptado. O que conta para o núcleo é a ideia, o tema escolhido, que poderá ser melhorado ou adaptado, e não exclusivamente a qualidade em termos de língua.

No desenrolar desta tarefa, surgiu também do entusiasmo dos alunos a necessidade de criar/adaptar uma imagem. Foi-nos apresentada uma proposta com a imagem de um rato empunhando um megafone, para representar o programa. A figura do rato surge como símbolo de alguém astuto, que se adapta a qualquer realidade e contexto. A questão do nome é uma alusão ao programa da rádio comercial – *O homem que mordeu o cão* – cujos conteúdos são baseados em curiosidades, *non-sense* que se vê à volta do mundo, criado e retratado pela figura do comediante/escritor/apresentador Nuno Markl. Foi o mote de inspiração para aquilo que foi a ideia inicial de criar algo descontraído, divertido, curioso, mas que, ao mesmo tempo, servisse como mostra do que os alunos conseguem efetivamente fazer ou espelhar, no seu dia-a-dia de investigação, nas tarefas de aula, mas que tivesse um final útil e materializado.

Imagem 1. Imagem do Rato que Comeu a Língua

No caso das docentes convidadas a participar, docentes das UC de Francês, de Inglês e de Português, surgiu imediatamente uma reação positiva que as levou a querer participar por ser algo inovador, mas também por serem docentes do mesmo departamento. Esta colaboração implicou uma maior articulação dos conteúdos dos programas das diferentes línguas, tendo em conta que estes são da autoria individual de cada docente.

No entanto, foi sempre hábito destas docentes inserir no âmbito das suas aulas atividades de extensão nas UC de línguas da ESEC, em particular no Curso de Ciências da Comunicação. Exemplos disto são: criação de notícias que funcionaram como relatórios de eventos realizados e que foram efetivamente publicadas em *e--book*, ou as tarefas que implicam a realização de visitas guiadas nas respetivas línguas, no âmbito do evento Algarve Design Meeting, que já vai na sua 9.ª edição; um evento pivô da escola, mas também um evento de referência na área do Design a nível nacional e internacional e que tem lugar na Cidade de Faro.

Outras atividades têm envolvido concursos de língua, entrevistas, reportagens sobre figuras locais, correspondendo à dinâmica do que se pretende fazer. Resumindo, esta iniciativa é a materialização e concretização de um sentimento e de uma lógica que há muito se instalou na nossa maneira de trabalhar. Verificamos que agora se alargou à concertação com as várias línguas lecionadas e com a colaboração, e participação de alunos de vários anos e cursos, assim como de professores especialistas nas outras áreas da comunicação, tais como os dos estudos radiofónicos, conteúdos redatoriais, design, entre outros.

Tem sido tal o entusiasmo dos alunos, que já está em curso uma segunda tarefa para o segundo semestre de cada ano e que segue a mesma lógica do programa de rádio. Decidiu-se criar um «Boletim ESEC», uma espécie de boletim informativo da escola, com um espaço dedicado ao ensino da cultura e da língua. Será um boletim semestral através do qual também serão partilhadas curiosidades, histórias, situações relacionadas com as línguas acima mencionadas. A ideia é também criar uma espécie de *Year Book* onde se destaca tudo o que foi mais importante na vida académica desse ano letivo.

O esqueleto do boletim será implementado com a participação dos alunos das Ciências da Comunicação na sua redação e com a colaboração dos alunos de Design de Comunicação para o *layout*. Pretende-se ainda integrar alunos de outros cursos que frequentam as UC de Línguas e integrar também alunos de outros cursos, envolvendo

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa7

depois quase toda a comunidade académica da escola, nomeadamente, alunos de educação básica, educação social e o curso de desporto.

Tanto para o programa de rádio como para o boletim, será criado um núcleo editorial, com sede na escola, que reunirá uma vez por semana. A lógica é envolver os alunos do 1.º ano que estão a trabalhar ativamente nestas tarefas, os do segundo e, eventualmente, os do terceiro, a «chefiar/orientar» os trabalhos em regime de voluntariado.

5 – Conclusão

O nosso «Rato» está ainda numa fase inicial ou experimental, visto que é o primeiro ano completo em que se desenvolve e estamos num período de consolidação do núcleo editorial. Foram já produzidos conteúdos para o programa de rádio, que ainda não foram triados nem selecionados, nas quatro línguas em questão.

O envolvimento demonstrado até agora pelos alunos e pelas docentes tem-se estendido a outros cursos com o «passa a palavra» e verifica-se, neste momento, o interesse de colegas de outros cursos a quererem de alguma forma inserir nos programas das suas UC tarefas que se possam depois enquadrar no âmbito do programa e do boletim.

Alguns alunos internacionais têm manifestado interesse em participar, nomeadamente alunos brasileiros de cursos na área do cinema e audiovisual, que propõem já a produção de uma minissérie, cuja base também são curiosidades, histórias e situações relacionadas com as línguas e culturas já referidas.

Vemos, assim, que está ideia vai ganhando forma em pouco tempo e que as ideias que vão surgindo para o compor são muitas, podendo-se dizer que esta em modo *still in progress*. O trabalho que está a ser desenvolvido vai-se alterando e adaptando à medida que se vai construindo, mas com uma estrutura base muito bem definida que se prende com as questões relacionadas com as línguas, a cultura associada às mesmas e a diversidade da comunidade académica.

Referências bibliográficas

Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas*. Lisboa: Lidel.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Descartes, R. (1637). *O discurso do método,* acedido em Fenouillet, F. (2003). La motivation. Paris: Dunod.

Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod.

Flick, U. & Fourez, G. (dir.) (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

González-Lloret, M. (2016). *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-based Language Teaching*. Georgetown: Georgetown University Press.

Krashen S. D. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.

Lopes, A., Orega, M. I. & Tardão, L. (2015). ‘PETALL: um projeto europeu de aprendizagem de línguas por tarefas com recurso às TIC’. In Gomes, M. J., Osório, A. J. & Valente, L. (org.) *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2015: Meio século de TIC na Educação*. Universidade do Minho. Braga.

Nunan, D, (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Orega, M. I. & Tardão, L. (2015). Four technology mediated tasks. A Portuguese experience. In *Conference Proceedings ICT for Language Learning*, 8th edition. Libreriauniversitaria.

Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, *25*. Paris: CNRS Éditions. 15-23.

Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (3rd. ed.), (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, M. & Reinders, H. (eds.) (2010). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology.* London: Continuum.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 149-166
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa8

"*Os portugueses sabem bem desenrascar sem panicar.*" (Alemão, B1) Perceções e construção da alteridade por aprendentes de PLE

Isabel Gil
Universidade de Coimbra / CELGA-ILTEC, Portugal
itmgil@sapo.pt
Ana Paula Loureiro
Universidade de Coimbra / CELGA-ILTEC, Portugal
olivelou@ci.uc.pt

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar manifestações da perceção e da construção da imagem do "outro" e da sua cultura (cultura alvo) em textos escritos por aprendentes de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda, em contexto de imersão. Considerando o texto na sua dimensão temático-informativa, e partindo da unidade básica que o constitui (a frase), propomo-nos observar os processos de referenciação atualizados em torno de expressões nominais definidas do tipo "os portugueses", bem como as dimensões semântico-sintáticas que lhes são atribuídas, quer ao nível frásico quer ao nível da organização da unidade discursivo-textual. Os dados para análise foram retirados do Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2), do CELGA/ILTEC.

Palavras-chave: PLE, perceção intercultural, emoção, referenciação, objetos de discurso

Abstract

This study analyses linguistic indications of the perception and the image-building process of the Other and their culture (target culture) in texts written by PFL learners, in an immersion context. Considering the thematic-informative textual dimension, taking into account that the sentence is the basic unit of a text, we focus on the processes of referenciation involved in nominal expressions like "os portugueses" (*the Portuguese*), as well on the semantic-syntactic roles attributed to those expressions, both at the sentence level and the discursive-textual level. The data used in this study were retrieved

from the *Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2) (Corpus of Written Productions by Learners of Portuguese as a Second Language)*, from CELGA/ILTEC.

Keywords: PFL, intercultural perceptions, emotion, referenciation, objects of discourse

1 – Introdução

O presente estudo tem por objetivo dar conta dos primeiros resultados de uma investigação sobre manifestações (discursivas) da perceção e da (re)construção da imagem do Outro e da sua cultura (cultura alvo) por aprendentes de PLE, em contexto de imersão.

A aprendizagem de uma LE é também a “aprendizagem” da cultura (no sentido mais lato) que lhe está associada. Em contexto de imersão, o desenvolvimento dessas competências culturais (interculturais) apresenta contornos muito particulares, sendo naturalmente expectável uma maior visibilidade desse processo, destacando-se aqui as manifestações discursivas das múltiplas perceções que vão sendo construídas sobre os objetos alvo e sobre o próprio processo subjetivo de integração. Concomitantemente, a imagem prévia do Outro, referenciado diretamente como “coletivo” ou exemplarmente filtrado por experiências de contacto num plano mais local, é, neste contexto, muitas vezes (re)ajustada/(re)construída (explícita ou implicitamente), em função das (novas) experiências vivenciadas.

Entendida como narrativa (mais coletiva ou mais individual), a construção destas perceções deve, assim, ser analisada/observada privilegiadamente nas configurações discursivas-textuais das produções destes sujeitos, em particular nos processos de referenciação e na construção dos respetivos objetos de discurso, enquanto representativos das entidades assim percecionadas e configuradas. É nesse sentido que nos propomos observar a estruturação textual-discursiva, focando os mecanismos enunciativos envolvidos subjacentes a expressões referenciais do tipo “os portugueses” ou “a comida portuguesa”, ”a vida portuguesa”, entre outras.

Enquanto *objetos de discurso*, a construção e dinâmica destas referências resultará de um conjunto de processos inerentes aos diferentes planos da dinâmica do texto. Neste âmbito, parece-nos relevante convocar, antes de mais, para a discussão o estatuto sintático-semântico que lhes é atribuído, quer no plano da frase (micro), quer no plano do texto (macro), (i) surgindo em posição ora de sujeito (tópico) ora de objeto

de frase, (ii) assumindo papel de agente, paciente, estímulo ou tema, (iii) integrando cadeias referenciais mais ou menos relevantes e extensas, entre outros. Por outro lado, e porque é de perceção subjetiva e afetiva que aqui falamos, importa, a nosso ver, observar, em todo este processo narrativo, o posicionamento e as manifestações do EU subjetivo e os Pontos de Vista.

O trabalho tem por base a análise das produções escritas disponíveis no *corpus* de *Produções Escritas de Aprendentes de PLE*, PEAPLE2, do CELGA/ILTEC.

2 – Enquadramento teórico

2.1 – A competência intercultural no *QECRL*

No conjunto das *competências gerais individuais* definidas pelo *QECRL* para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, e considerando aqui especificamente a dimensão intercultural destas aprendizagens, parece-nos particularmente relevante o papel que, neste processo, assume a *competência existencial*, definida como "a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes" (*QECRL*, p. 32). Esta *competência existencial* é tanto mais importante porquanto "tem uma raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as perceções e relações interculturais [...]" (*QECRL*, p. 33).

Distinguem-se, neste âmbito, entre outros fatores, tipos de atitudes dos aprendentes, relacionados com o modo como são capazes de se posicionar relativamente (1º) às novas experiências e ao Outro, assumindo na interação uma maior ou menor abertura, (2º) à sua zona de conforto *etnocêntrica*, sendo capazes de uma maior ou menor relativização, reposicionando-se, em última análise, a si próprios também como Outro e (3º) ao capital de construções prévias (disponibilizadas por vozes doxais, estereótipos, por discursos Outros), em relação às quais se observa uma maior ou menor capacidade de revisão e reposicionamento, tornando-se, mais ou menos, capazes de, enquanto mediadores, desmontar e resolver essas visões pré-construídas (*QECRL*, p. 152). Percorrendo diferentes dimensões, de um plano mais local e pontual a um plano mais global e permanente, a (re)construção destas perceções abrirá caminhos para o desenvolvimento progressivo de uma sólida competência pluricultural e plurilingue.

2.2 – A emoção na aprendizagem de LE. Objetos de discurso e Ponto de Vista

> Quando falas com um homem numa língua que ele entende, a informação vai para a sua cabeça. Quando falas com ele na sua própria língua, a informação vai para o seu coração. (Nelson Mandela, adapt.)

Partindo do princípio de que as disposições de ordem afetiva se ligam a preferências e a aptidões (Damásio, 1994, 1999), a aquisição de uma língua envolve, num sentido amplo, a modificação de perceções, a construção de distintas representações da realidade, o que levará a um agir sobre ou em função dessa mesma realidade — diremos que apre(e)nder uma língua/cultura constitui um processo do qual faz parte a construção de novos ou diferentes pontos de vista. O envolvimento emocional do aprendente reflete um posicionamento de pertença / proximidade relativa à língua / cultura alvos ou, pelo contrário, o afastamento / a recusa do aprendente. Potencialmente geradoras de *sim*-patia (Charaudeau, 2000), as emoções constituem eixos fundamentais no processo de integração, intercompreensão e interculturalidade.

É inegável o papel da dimensão emocional no discurso e, portanto, também na aprendizagem das línguas. Tal como refere Plantin (2011), um discurso "alexitímico" é um discurso patológico; as emoções, definidas por ora como disposições de ordem psicológica, passional e cognitiva permeiam as interações verbais, são catalisadoras de co-construções discursivas (cf. Plantin (1999, 2011) e Micheli (2008), plasmando-se no discurso com intensidade variável (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 22).

Se bem que o domínio lexical (em particular no que tange aos adjetivos) seja uma área de análise privilegiada no que concerne às emoções[1], também a argumentação e a aprendizagem das línguas constituem desde há alguns anos áreas de interesse relativamente ao papel das emoções (Kerbrat-Orecchioni, 2000). Vejam-se, por exemplo, os estudos de Plantin e Micheli, que defendem que as emoções são "argumentáveis", constituindo objetos do discurso e orientando a co-construção de interações verbais: o tipo de eventos, a maior ou menor proximidade espácio-temporal, o caráter agentivo ou passivo dos intervenientes envolvidos num dado evento subjazem ao fio do discurso.

[1] Não faremos neste âmbito a distinção entre "emoções" e "sentimentos", antes considerando o lexema "emoção" como termo genérico relativo a disposições de ordem, afetiva e passional, como «les états constitutifs de la vie affective» (Cosnier, 1994, p. 161).

As dimensões afetivas / de feição emotiva estarão, portanto, naturalmente imbricadas na construção dos objetos do discurso, na manifestação de atitudes subjetivas, avaliativas, pelo que postulamos que em causa estão também não apenas competências de ordem linguística-comunicativa e sócio-cognitiva, mas ainda de ordem emocional. Assim se verifica, no *corpus* analisado, as avaliações subjetivas e a maior ou menor proximidade dos aprendentes face à língua segunda/estrangeira e aos próprios falantes dessa língua-alvo. A identificação e descrição dos afetos traduzidos na materialidade linguística não devem ser alheios ao ensino-aprendizagem das línguas e culturas estrangeiras — esta é uma componente fundamental no que à didática do ensino do PLE (no caso em apreço) tange.

Assim, a construção de objetos do discurso revela diferentes pontos de vista, diferentes formas de experienciar realidades. Retomando o tópico presente no título deste trabalho (“os portugueses”), adiantaremos que não está em causa um referente de um objeto do mundo real mas um objeto discursivo, resultado de um trabalho de referenciação:

> (...) a referenciação é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão *referência* passa a ter um uso completamente diverso do que se atribui na literatura semântica em geral. Referir não é mais atividade de “etiquetar” um mundo existente e indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes. [...] a *referenciação é um processo discursivo* e (...) os *referentes são objetos-de-discurso,* não lhes cabendo um estatuto ontológico apriorístico (Koch & Marcuschi, 1998).

Apresenta-se-nos o resultado de uma construção discursiva, de um processo de referenciação. Assim se compreende que a propósito do mesmo tema se manifestem distintos pontos de vista e se façam ouvir diferentes vozes.

A referenciação assenta num comentário meta-enunciativo/meta-discursivo por parte dos locutores/enunciadores. Assim, o objeto do discurso é apresentado segundo um *ponto de vista* (PDV) determinado, pela voz de um enunciador, e orienta o discurso num dado sentido, para um dado posicionamento. As dimensões de natureza apreciativa e emocional permeiam, justamente, a construção de PsDV, tal como as palavras de Rabatel sublinham:

> On nommera PDV tout ce qui, dans la référenciation des objets (du discours), révèle, d'un point de vue cognitif, une source énonciative particulière, et dénote, directe ou indirectement, ses jugements sur les référents — d'où l'importance des dimensions axiologiques et affectives du PDV. (Rabatel, 2003, p. 8)

Por outro lado, a designação ou descrição de um objeto ou processo deriva de um processo de negociação com o discurso do Outro e com a alteridade constitutiva do interdiscurso. Daí que Mondada (2002) refira que os objetos do discurso são construídos no e pelo discurso, transformando-se a partir do contexto, revelando uma instabilidade[2] que lhes é inerente. Em causa estão (re)categorizações discursivas, "uma dimensão intrínseca do discurso e da cognição".

No(s) discurso(s) analisados a partir do *corpus* plasmam-se estereótipos, outras vozes, o "já-dito" ou o "on-dit". Essas vozes que se fazem assim ouvir trazem para o discurso diferentes perspetivas, tábuas de valores e saberes partilhados em comunidades distintas — assim, não é só o EU o responsável pela enunciação de perspetivas ou de avaliações. De resto, como se sabe, da atividade discursiva é constitutiva a polifonia e o dialogismo (no sentido bakhtiniano). Esta orientação dialógica, basilar, do discurso postulada por Bakhtine e Volochinov faz com que no discurso do EU esteja sempre o OUTRO. Note-se que o dialogismo bakhtiniano radica na intersubjetividade e alteridade nucleares/constitutivas que confirmam a heterogeneidade omnipresente no discurso, através da convocação de vozes várias, "[…] já que todo o discurso convoca outros discursos, para eles remete, com eles dialoga de múltiplas formas" (Fonseca, 1994, p. 81).

Também Brès & Nowakowska (2007, pp. 113-114) associam o conceito de voz ao dialogismo como princípio constitutivo de qualquer discurso, orientando este para outros discursos, quer no polo da produção, quer no polo da receção.

Adotar-se-á a expressão "point de vue" (doravante PDV) tal como Rabatel (2005) o propõe: o PDV, cuja construção subjaz à distinção entre locutor e enunciador, é definido como modo de referenciação que denota uma perspetiva, individual, coletiva ou doxal, representando o objeto ou entidade na origem desse ponto de vista, i.e., o enunciador que toma a seu cargo a enunciação. Este ponto de vista (PDV) encerra em si avaliações axiológicas, processos cognitivos, tímicos e ideológicos (Rabatel, 2005, p. 96). Note-se

[2] Ainda que essa instabilidade possa ser ultrapassada pela categorização na base da prototipicidade e estereotipização.

que um mesmo enunciador pode estar na origem de diferentes PsDV (contrariamente ao que se postula na teoria polifónica de Ducrot).

Seguindo as propostas de Rabatel (2003, 2005, 2009), tomamos ‘posicionamento’ como uma dimensão constitutiva do texto através da qual se faz(em) ouvir a(s) voz(es) do discurso, que assumem um maior ou menor distanciamento face a um conteúdo proposicional, assumindo (ou não) a responsabilidade enunciativa de um PDV. Assim, os mecanismos de referenciação articulam-se necessariamente à fonte enunciativa.

Diferentes vozes são postas em cena pelo Locutor/Enunciador[3] (Rabatel, 2005), sendo que este nem sempre se identifica com as vozes que introduz no discurso, abrindo desse modo o caminho à contestação ou desacordo, eventualmente reformulando o discurso. L1/E1 referir-se-á a um locutor-enunciador primeiro que poderá imputar a responsabilidade enunciativa a um l2/e2, enunciador secundário; embora L1/E1 possa convocar l2/e2, poderá não assumir a responsabilidade pelo PDV deste — daí a designação de “segundo” (Ainda no que tange à questão da responsabilidade enunciativa e do posicionamento de L face à enunciação, Rabatel refere-se à “prise en compte”, caso em que L não assume a responsabilidade de um PDV, antes a atribui a um l2/e2, dando lugar a momentos de desacordo ou de concessão.)

3 – Dados empíricos

Propomo-nos, neste estudo, analisar ocorrências, nos textos de aprendentes de PLE, de expressões referenciais que remetam para entidades do universo do Outro, privilegiadamente sintagmas que representem o Outro enquanto coletivo, “os portugueses”. Sendo que estas expressões referenciais, vistas como objetos de discurso, são simultaneamente um produto e um elemento criador dos seus con/co-textos, é nosso propósito identificar alguns aspetos semântico-sintáticos e pragmáticos deste seu processo construtivo, quer ao nível frásico, quer ao nível da organização discursivo-textual. Para tal, selecionámos algumas ocorrências do referido *corpus*, que, de forma mais exemplar, poderão evidenciar a construção identitária do Eu e do Outro, refletida nas escolhas lexicais, nas estruturas sintático-semânticas e, numa dimensão mais global, na composição e organização textuais.

[3] Que passamos a designar por E1/L1, aquele que se responsabiliza pelo PDV que se sobrepõe a outros.

3.1 – Metodologia

Para este estudo servimo-nos dos dados disponíveis no Corpus PEAPL2, constituído por textos escritos produzidos por aprendentes de PLE que frequentam os cursos, de diferentes tipologias, de Português para Estrangeiros da FLUC. Este acervo reúne produções escritas de aprendentes de diferentes nacionalidades e LM, com idades compreendidas entre os 16 e os 68 anos, de níveis A1 a C1.

Procedemos ao levantamento de todas as ocorrências do lexema *português,* nome ou adjetivo (nas diferentes formas de género e número), em sintagmas com valor referencial definido e genérico. Dos resultados obtidos, considerámos as seguintes estruturas, num total de 121 ocorrências:

(i) sintagmas nominais do tipo "(todos) *os portugueses*", regularmente ocorrendo como forma de referenciar o Outro como uma comunidade, em sentido amplo (31 ocorrências);

(ii) sintagmas remetendo para aspetos vários da vida e cultura portuguesas "*Det + N + Adj "português"*" (ex.: "a vida portuguesa", "a comida portuguesa", etc.) (75 ocorrências);

(iii) sintagma nominal "as pessoas", em contextos em que claramente se reconhece uma referência a "os portugueses" (15 ocorrências).

Estas estruturas foram depois classificadas e organizadas em função de um conjunto de categorias, de acordo com o que nos propusemos analisar. Assim, antes de mais, classificámos as expressões tendo em consideração o estatuto sintático-semântico que lhes é atribuído na frase e no texto, nomeadamente,

i. a sua função sintática na frase (sujeito/tópico, complemento ou outro);

ii. o nível frásico em que ocorrem (frase principal ou encaixada);

iii. os tipos de predicação envolvidos (tipos de situações);

iv. a construção do texto: eixos semântico-pragmáticos dominantes na construção discursiva/textual da relação entre o Eu e o Outro.

Por outro lado, e do ponto de vista da sua dimensão enunciativa e pragmática — destacando-se as dimensões emotivas/subjetivas imbricadas na construção de PsDV —, estas estruturas foram analisadas de acordo com os seguintes tópicos:

v. tipologia de objetos do discurso, isto é, os tipos de vivências convocados nos textos e a sua dimensão (mais locais ou mais gerais);

vi. eixo avaliativo/afetivo - seleção lexical e manifestações linguísticas de cariz emocional;

vii. voz do Eu e voz do Outro: PDV, posicionamento e relativização.

Nos parágrafos que se seguem, daremos conta de alguns dados e reflexões acerca destas questões. Como referimos, concentraremos a nossa atenção sobretudo nas ocorrências do sintagma "os portugueses".

3.2 – Dados e resultados. Análise

Do ponto de vista do estatuto que adquire no domínio da Frase, o SN "os portugueses" (31 ocorrências) ocorre maioritariamente como sujeito (22 casos), correspondendo os restantes casos sobretudo a posições dentro de um complemento do verbo (ora como núcleo ora como complemento do núcleo nominal) (9). Enquanto sujeito combina tipicamente com verbos ora do domínio do "ser" e do "saber" (8), ora do domínio dos gostos e hábitos (8). As descrições enquadram-se tipicamente no plano temporal do presente (atemporal ou habitual); pontualmente podem remeter também para aspetos do passado. Relativamente ao nível frásico, estes sintagmas ocorrem tanto ao nível superior de frase (13 ocorrências), como ao nível encaixado de oração subordinada (18 casos). Sejam os seguintes exemplos:

(1) **Os portugueses**, ao contrário, sabem bem desenrascar sem panicar e as, os espectáculos ficam mais divertidos. (Alemão, B1)

(2) Se me sinto estressada, eu vou às cafés para relajar e falar com **os portugueses** lá. (Inglês, B1)

(3) Estou sempre a pensar como é que **os portugueses** conseguem fazer um estilo tão maravilhoso! (Chinês, B1)

(4) A primeira que fiquei surpreendida quando comecei a morar em Portugal como **os portugueses** beberem. (Japonês, B1)

(5) Eu gosto da cultura portuguesa porque em geral, **os portugueses** têm muito mais tempo do que os alemães e a vida passa menos depressa. (Alemão, B1)

Na tabela que se segue, resume-se a distribuição das ocorrências tratadas (do SN "os portugueses", mas também de outros sintagmas que fizeram parte da recolha global) pelas categorias sintático-semânticas definidas, tendo em conta os dados sistematizados até ao momento:

SN	Total	Estatuto sintático			Nível frásico			Predicado	
		Sujei-to	Comple-mento	Outro	F	Subordi-nada	Outros	SER/saber	Gostos /hábitos ("fazer")
"os portugueses"	31	22	9		13	18		8	8
"as pessoas"	15	12	2	1	7	7	1	9	3
"Det N + Adj (português")"	74	9	41	24	52	17	5		

Tabela 1. Distribuição das ocorrências analisadas

Um dos aspetos que mais se salienta nas ocorrências aqui analisadas diz respeito às construções em que os objetos de discurso se constituem como sujeito de predicações com o verbo *ser.* Nestes contextos, é interessante observar as áreas de adjetivação mais salientes e o polo em que situam a apreciação, porquanto estas manifestações podem ser indicadoras de uma maior ou menor proximidade ou afastamento do Eu em relação ao Outro e da eventual construção de sentimentos de pertença, de intensidade variável, a uma nova comunidade. Assim, os adjetivos identificados no *corpus* em análise configuram apreciações globalmente positivas e remetem sobretudo para atitudes interpessoais. (***os portugueses*** *são*… *abertos/fechados, relaxados, simpáticos, divertidos, disponíveis, alegres*).

(6) Oxalá um dia puderes passar umas férias aqui, eu acho que o pais[4] em geral é ótimo e **os portugueses** são, na majoria, muito **relaxachos e abertos**. (Inglês, B1)

(7) O Portugal é muito lindo e **os portugueses** são **simpaticos, divertidos, disponívéis**. (Italiano, B1)

(8) ***A comida aquí*** *é muito* ***boa****, mais o menos como a nossa e os portuguêses são* ***simpáticos*** más é um povo um pouco **fechado** em elação aos italianos ou espanholes. (Italiano, B2)

(9) Em comparação com o nosso país, **as pessoas aqui** são mais hospitaleiros e grande apreciadores da vida, isto é, eles sabem fazer tudo tranquilamente e à vontade, raramente mal-dispostos. (Chinês, C1)

Em função do contexto espacial mais marcante em que ocorrem as perceções (mais

[4] Os segmentos retirados do *corpus* serão transcritos tal e qual se apresentam no original.

local ou mais global), poderá evidenciar-se, neste tipo de enunciados, com maior ou menor clareza, o surgimento de uma outra dimensão subjetiva: a emoção. Efetivamente, os textos, além de serem percorridos por uma dimensão axiológica apresentam também uma dimensão de emoção: os objetos sobre os quais recai a avaliação estão na origem de sentimentos/emoções. A avaliação do objeto do discurso permite reconstruir essa carga emotiva, já que o referido objeto se apresenta como um agente causador (*estímulo*) de estados psicológicos vários (Plantin, 2011; Iva & Novakova, 2014). A expressão destas emoções está relacionada com avaliações de caráter axiológico, de preferências, de manifestações subjetivas face à cultura-alvo ou de experienciação de estados psicológicos/afetivos induzidos por vivências num contexto de imersão na cultura-alvo. A expressão linguística da emoção encontra-se no uso de lexemas pertencentes sobretudo à classe dos verbos e dos adjetivos.

Os exemplos (6) e (7) contêm uma avaliação subjetiva manifestada linguisticamente por adjetivos que se situam num polo positivo. "Relaxados" e "abertos" surgem regularmente como qualidades valorizadas pelos falantes de vários países; por inferência e dados os conhecimentos enciclopédicos, os saberes partilhados, dir-se-á que L1/E1 é experienciador de estados psicológicos/afetivos situados na zona das emoções positivas (Plantin, 2011, pp. 122-123). As qualidades atribuídas aos portugueses pressupõem experiências vividas (por exemplo, dificuldades sentidas pelo falante estrangeiro ultrapassadas com a *disponibilidade* e *simpatia* de um português), que funcionam como estímulo para uma apreciação positiva (X simpatiza com Y / X está disponível para Y). A experienciação desses estados psicológicos pode variar de intensidade: no exemplo (6), infere-se que o Loc. é experienciador de um estado de ordem psicológica/afetiva de maior intensidade, dada a expressão do desejo (por derivação ilocutória, uma sugestão ou mesmo um convite) de que o interlocutor venha também a Portugal conhecer o país e os portugueses.

Outros exemplos, como os de (2) e (5), supra, manifestam também estados de índole emocional: em (2) L1/E1 explicita ou *diz* (Micheli, 2008) sentimentos/estados psicológicos situados num polo negativo, como o "stress", que funcionam como estímulo para procurar o contacto com a cultura-alvo e assim experienciar emoções/sentimentos assimilados como positivos. Também a avaliação subjetiva contida no exemplo (3) manifesta um estado emocional situado no eixo do positivo: a superlativização do adjetivo, aliada à manifestação de um estado permanente que se infere ser de admiração e de valorização, traduzem linguisticamente a emotividade induzida pelo contacto com os portugueses. Estes são, assim, referenciados como um povo que se

admira e que cativa. O exemplo (5) é particularmente interessante em função da subjetividade envolvida na definição do tempo: este é avaliado como "mais longo" (idêntica avaliação surge noutros exemplos do corpus) e a vida é também mais "lenta", por comparação com a sua cultura nativa. Anunciada pelo emprego do verbo *gostar*, constrói-se uma avaliação situada num eixo semântico de polaridade positiva; a apreciação subjetiva da temporalidade constitui o momento inicial de uma valoração afetiva.

No exemplo (9), referencia-se o tempo de forma idêntica, levando igualmente ao mesmo tipo de valoração. As qualidades subjacentes à valorização da cultura portuguesa são indutoras de um movimento de aproximação ou assimilação. Infere-se que os Locs./Enuncs. são experienciadores de estados opostos ao "stress" referido noutro exemplo (2).

Para além do verbo *gostar*, vazado em estruturas do tipo X gostar de Y, ou do verbo *apreciar*, surgem outros verbos, igualmente associados a emoções positivas, tal como o verbo *impressionar*, do exemplo (10):

> (10) A Queima das Fitas é impressionei-me, mas não é verdade que os portugueses bebem o muito cerveja do mundo. (Alemão, A1)

Na tabela que se segue, resumem-se alguns dados da distribuição do léxico pelos eixos de avaliação, positiva ou negativa:

	Eixo das avaliações positivas	**Eixo das avaliações negativas**
Verbos	*gostar [muito], impressionar(-se), adorar*	
Adjetivos	*disponível, amigável, relaxado, tranquilo, apreciador, bom/boa, hospitaleiro, simpático, maravilhoso, aberto*	*"estressado", fechado*
Nomes	*Tranquilidade*	

Tabela 2. Distribuição do léxico pelos eixos de avaliação

Um outro aspeto que se evidencia nestas produções relaciona-se com as perceções e avaliações/emoções acerca dos (e a partir dos) comportamentos e atitudes do Outro (da cultura alvo). Voltando ao exemplo que dá título a este estudo (1), observamos que o Loc. se coloca no centro da apreciação, apresentando-se como alguém que se diverte

e que experiencia sentimentos de calma ou descontração pelo contacto com o povo e a cultura alvos da sua aprendizagem. Este L1/E1 procede à construção do objeto de discurso a partir de e2, uma voz coletiva ou doxa vigente na cultura alvo, que associa uma característica tomada como inerente aos portugueses, o “desenrascanço”, antes de mais, e a calma perante o inesperado, a partir do neologismo “panicar”. Relativamente ao Outro, L1/E1, assimila a sua voz à de e2, partilhando, então, E1 e e2 o mesmo PDV. Isto também é aprendizagem — a aprendizagem do próprio ponto de vista dos nativos sobre si próprios. O "saber bem" orienta o alocutário para uma conclusão (*C*) que se situa num eixo avaliativo positivo: aos portugueses são atribuídas qualidades a ser apreciadas e indutoras de estados psicológicos/afetivos positivos, já que tais qualidades criam diversão e "espetáculo". O léxico utilizado nesta avaliação parece indiciar, de uma perspetiva cognitiva, que subjacente à aprendizagem da língua e da cultura está a experienciação de emoções situadas num polo positivo (na maioria dos casos).

Para finalizar, apresentam-se os exemplos (11) e (12):

> (11) Ainda que tente acostumar-me à vida portuguesa, as vezes tenho muitas dificuldades a esperar com paciência e não me preocupar com o tempo. (Alemão, B1)
>
> (12) Portanto, o mais importante cá é se adaptar à cultura portuguesa que significa que tem de tomar café ou chá toda hora. (Alemão, B1)

O Loc./Enunc. de cada um destes textos assume um aspeto relevante na aprendizagem de uma língua e cultura: a assimilação de hábitos rotineiros e de tentar experienciar vivências tipificantes da alteridade. As avaliações axiológicas e a reconstrução do objeto do discurso “os portugueses” ligam-se, como se disse, a dimensões emotivas, polarizadas em torno de «savoirs de croyances», nas palavras de Charaudeau (2000). As dimensões de cariz emotivo são, por vezes, *ditas* ou, noutros casos, recuperadas a partir da avaliação da língua e cultura estrangeiras.

Um outro plano de análise procura observar nestas construções discursivas evidências de movimentos de revisão e reposicionamento em relação aos pré-construídos disponíveis na cultura de partida, resultado de tábuas de valores e saberes compartilhados nessa mesma comunidade. Efetivamente, é por via desta mesma dimensão avaliativa/emotiva, que temos vindo a referir, que emergem sinais de uma reanálise das ideias feitas acerca do Outro, muito frequentemente tomando como

paradigma (necessariamente subjetivo) comparações com culturas tomadas genericamente como próximas da cultura alvo.

Importa ainda, nestes contextos, referir que as vozes convocadas nos discursos estão frequentemente ao serviço destes atos discursivos, argumentativos ou de reformulação, modalizando o discurso do sujeito enunciador (e também o discurso do Outro); tal implica, muitas vezes, a reformulação de discursos anteriores e o reposicionamento do Loc. face aos conteúdos previamente veiculados na sua comunidade de origem.

Considerem-se os seguintes exemplos, ilustrativos destes movimentos:

(13) Antes de chegar a Portugal eu achei que tudos **os portueses** foram semelhantes aos espanhóis mas rapidamente di conta que não era certo (Inglês, B1)

(14) **os portugueses** são mais abertos do que achava, e foi uma sorpresa bem agradável. (Italiano, B1)

(15) A comida aquí é muito boa, mais o menos como a nossa e **os portuguêses** são simpáticos más é um povo um pouco fechado em relação aos italianos ou espanholes. (Italiano, B2)

(16) Acho que a única diferença é que os ingleses vão aos países estrangeiros e embebam-se naqueles países e **os portugueses** costumam ficar em Portugal. (Inglês, B1)

(17) Além disso, pessoalmente creio que **os portugueses**, em geral, bebem tanto como os ingleses embora os ingleses sejam mais conhecidos por serem bêbedos. (Inglês, B1)

(18) Eu sei que tu achaste sempre que **os portugueses** sao quase iguais como espanhois, mas não por nada. (Alemão, B1)

(19) Mesmo havendo diferenças entre **a cultura portuguesa** e a cultura inglesa, não acho que **as pessoas** sejam tão diferentes. (Inglês, B1)

A expressão adverbial temporal no início de (13) marca a transição entre dois momentos relacionados com um processo cognitivo que se inicia depois da chegada a Portugal. Esse processo cognitivo desencadeia-se como uma reconstrução do objeto do discurso “os portugueses”. Evocando o seu próprio PDV num momento anterior, o Loc. convoca-se como um enunciador (e1) — de um enunciador segundo, conforme postulado por Rabatel (2005), por oposição à voz de um enunciador primeiro E1 — cuja

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 149-166
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa8

voz desvaloriza no momento da enunciação. Essa voz de E1 arrasta consigo uma outra voz — uma voz coletiva ou uma doxa —, a de um e2. Segundo essa voz, portugueses e espanhóis seriam povos parecidos, na base de estereótipos difundidos no seu país de origem. Note-se que anteriormente existiria sincretismo entre e1 e e2, já que o L1 não tinha conhecimento direto da língua e cultura portuguesas. Este Loc./Enunc., cujo PDV se sobrepõe no momento presente (E1), marca o distanciamento face à sua perspetiva anterior; o conector "mas" re-orienta precisamente o Alocutário para essa mudança de PDV, refutando e retificando o PDV anterior. Dá-se, pois, um reposicionamento do Loc. face ao objeto. A conclusão a que este Loc/Enunc. chega é a de que os portugueses são um povo com características distintas das dos espanhóis.

Em (14), a reconstrução do objeto faz-se a partir da comparação (explicitada sintaticamente) entre o PDV de um Eu anterior e o de um Eu situado num momento presente. Tal como no exemplo anterior, E1 sobrepõe-se a e1[5] e, possivelmente, a e2. A diferença que se opera cognitivamente é assinalada por este Loc./Enunc. como uma "surpresa", valorizada positivamente (veja-se o semantismo do adjetivo "agradável") — a sua avaliação indicia um envolvimento de contornos afetivos/emocionais concorrente com o processo de aprendizagem. Neste caso, a asserção de que os portugueses são "abertos" pressupõe uma outra qualidade previamente atribuída e valorizada negativamente (um povo "fechado").

Idêntico mecanismo de reposicionamento, envolvendo uma comparação, se verifica em (15), embora a conclusão no que tange a características psicológicas dos portugueses se situe num polo inverso: os portugueses serão "fechados". Contraria-se uma voz coletiva que agruparia os portugueses no conjunto de "povos mediterrânicos" (expressão a ser tomada neste contexto como um hiperónimo designando os povos do sul da Europa) conhecidos por serem "abertos". Note-se que este reposicionamento apela a um cálculo inferencial por parte de um Aloc., na base do qual os portugueses estariam inseridos num grupo mais amplo. O Eu situado no momento da enunciação contraria ou não assimila essa voz coletiva, pressupondo-se a prévia assimilação da mesma.

Também em (16) o Loc. refere um reposicionamento face ao objeto: é a constatação de um hábito dos portugueses que leva o falante a reposicionar-se face ao seu conhecimento da cultura portuguesa. O Loc. introduz na enunciação um PDV prévio, pelo qual já não se responsabilizará, manifestando assim um afastamento mais ou menos gradual em relação a constructos prévios.

[5] Referimos por e1 a origem enunciativa do PDV anterior, agora reformulado, de E1.

A convocação de uma voz coletiva como validação de um PDV sustentado num momento anterior é, portanto, recorrente nos exemplos que constam do *corpus*, como se pode verificar no exemplo (17). Neste enunciado, o segmento introduzido pelo conector concessivo convoca essa voz coletiva, reconhecível na estrutura passiva “ser conhecido por (+ F)”; em contraste com o sujeito indeterminado (sintaticamente) da voz coletiva, surge a voz do Eu destacada por um advérbio orientado para o falante (“pessoalmente”), em dissonância com uma voz coletiva de um discurso anterior, o que se traduz numa nova perspetiva face ao povo/cultura-alvo. Como já se terá visto, este reposicionamento do Eu face ao Outro faz-se tomando por referência a cultura nativa, como seria, aliás, expectável. Assim, o Loc./Enunc. toma características que assume como tipificantes da sua cultura para com base nelas comparar a sua cultura / o seu povo com a cultura alvo da sua aprendizagem. Veja-se novamente o exemplo (16), que carreia igualmente um PDV baseado em características assumidas como típicas da cultura do Loc.

Como vemos, a opinião do Outro, quer se trate de um Tu explícito quer se trate de uma voz coletiva, é convocada numa base regular nos discursos dos falantes. A figura de um Tu é usada e explicitada nalguns enunciados, como é o caso de (18). Neste enunciado, L1/E1 interpela diretamente um Tu, e2, cuja voz carreia um PDV que o L1/E1 contraria. O conector “mas” assinala uma negação polémica, reorientando-se argumentativamente o discurso para uma conclusão inversa (-*C*), que se pode glosar como “Contrariamente ao que tu dizes, os portugueses não são parecidos com os espanhóis.” O enunciador citado (e2) e o seu PDV estão na origem de posturas enunciativas divergentes. Semântico-pragmaticamente, é do interesse do Loc./E1 convocar o Outro, e2, pois a discordância que manifesta face ao PDV deste serve os seus objetivos — com base numa experiência de imersão numa cultura alheia, validar um PDV antagónico a um PDV veiculado num momento anterior.

O exemplo (19), tal como já visto anteriormente, convoca uma voz doxal, face à qual, de novo, E asserta o seu PDV (resultante do contexto de imersão em que decorre o seu processo de aprendizagem). O contraste entre dois PDV, o de L1/E1 e e2, é patente através do uso de uma estrutura concessiva, sendo que o conteúdo proposicional do segmento introduzido por “mesmo” carreia o PDV do qual L1/E1 discorda. Depois de um momento de aparente convergência (parcial) entre os dois enunciadores, é L1/E1 que se sobrepõe, impondo um PDV distinto.

4 – Conclusões

O contexto de imersão destes aprendentes propicia um confronto com uma língua/cultura alvo que passa indubitavelmente por uma avaliação quer da cultura de origem, quer da ‘nova’ cultura. Essa avaliação surge marcada por subjetivemas, dimensões de caráter emotivo/avaliativo que há que considerar, dado constituírem elementos basilares num movimento de aproximação ou de afastamento relativamente à cultura-alvo.

A avaliação mencionada é, necessariamente, uma *re*-avaliação: a natureza interdiscursiva, polifónica, dialógica da atividade comunicativa convoca para os discursos o «já-dito», os pré-construídos, de forma mais ou menos estereotipada, o que significa que o primeiro olhar sobre o Outro, sobre a alteridade, nunca é um olhar “neutro”, destituído de saberes prévios. Assim, no plano enunciativo, convocam-se as vozes de outros enunciadores (e2, e3, etc.) às quais se sobrepõe a voz de E1 (L1/E1) que se reposiciona face a saberes prévios, veiculados na comunidade de origem. A origem destes saberes prévios é, por vezes, explicitamente atribuída a um Tu (cf. exemplo (18)).

Por outro lado, essa mesma *re*-avaliação carreia, não raro, um novo olhar sobre a cultura de origem: na base dos processos avaliativos assume particular relevo o recurso a comparações — de forma explícita (X SER como Y) ou de forma mais implícita, através de construções de tipo concessivo. O reposicionamento do aprendente é marcado pelo contraste temporal entre um ANTES e um DEPOIS (note-se a prevalência do PPI e de expressões adverbiais como “antes”).

A referenciação do OUTRO faz-se não só pelo uso de expressões como “os portugueses”, como também por meio de expressões que denotam áreas manifestamente com mais impacto na experiência de imersão: a gastronomia, a vida estudantil, o convívio com vizinhos, etc.

Referências bibliográficas

Brès, J., & Nowakowska, A. (2007). Voix, points de vue... ou comment pêcher le dialogisme à la métaphore. *Cahiers de Praxématique,* 49, 103-132.

Charaudeau, P. (2000). La pathémisation à la télévision comme stratégie d’authenticité. In Plantin, C.; Doury, M., & Traverso, V., *Les émotions dans les interactions*. Lyon: P.U.L., pp. 125-155.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments.* Paris: Retz.

Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português.* Porto: Porto Editora.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L' énonciation. De la subjectivité dans le langage.* Paris: Armand Colin.

Koch, I. & Marcuschi, L. A. (1998). Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 14. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso.

Micheli, R. (2008). L'analyse argumentative en diachronie: le pathos dans les débats parlementaires sur l'abolition de la peine de mort. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1. Disponível em http://journals.openedition.org/aad/482.

Novakova, I. & Sorba, J.(2014). L'évaluation à travers les émotions : le cas d'estime et de déception*. Langue Française*, 184, 75-91.

Novakova, I. & Tutin, A. (Dir.). (2009). *Le lexique des émotions*. Grenoble: Université Stendhal.

Plantin, C. (1999). La interacción argumentativa. *Escritos*, 17/18, 23-49.

Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné.* Bern: Peter Lang.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf.

Rabatel, A. (2003). Le problème du point de vue dans le texte de théâtre. *Pratiques*, 7-33. Disponível em https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00433139.

Rabatel, A. (2005). La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges Linguistiques*. M.L.M.S. Publisher, 9, pp.115-136.

HAMAMOTO, Hideki – Applying embodied cognition approaches to L2 learning.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 167-183
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa9

Applying embodied cognition approaches to L2 learning

Hideki Hamamoto
Kindai University, Osaka, Japan
hidekihamamoto@intl.kindai.ac.jp

Abstract

The longstanding view of the predominant linguistic paradigms is that linguistic representation is symbolic and independent of human bodily experiences. Opposed to this disembodied cognition view, recent empirical evidence from cognitive science suggests that human language cognition is grounded in embodied experiences. This embodied cognition view rests on the idea that the mind and the body are not separate entities and we are likely to understand partially some abstract linguistic concepts by relating them cognitively to our own bodily experience. This view suggests that L2 knowledge is also partially based on embodiment. Speakers of an L2 without embodied experiences may be called 'L2 zombies' since they lack this authentic sensation. This paper reports on the efficacy of introducing the embodiment view into L2 learning such as in the teaching of the space-related adjectives 'high' and 'tall,' and the present perfect progressive construction. The findings indicate that due consideration of embodied experience is desirable to foster learners' true understanding of their L2.

Keywords: cognition, embodied experience, present perfect progressive tense

1 – Introduction

Recently, many researchers have advocated that linguistic concepts are based on bodily experiences, or embodiment (e.g., Gibbs, 2005; Langacker, 1987; Radden & Dirven, 2007; Taylor, 2002; Tyler, 2012; Pecher & Zwaan, 2005). They have proposed that language competence is a product of our general cognition. In other words, language is grounded in our cognitive experiences with the world. The term 'cognition' comes from psychology and refers to (i) human perceptual abilities of the external world, (ii) conceptualization, (iii) memory, and (iv) thinking and judgment. Cognition embraces all the mental activities under the control of the conscious mind and commonly includes subconscious mental activities with regards to linguistic competence. The word

'embodiment' refers to the involvement of our body in cognitive activity. Consider the excerpt from Gibbs (2005):

> Many aspects of cognition are grounded in embodiment, especially in terms of phenomenological experience of our bodies in action. Embodiment may not provide single foundation for all thought and language, but it is an essential part of the perceptual and cognitive processes by which we make sense of our experiences in the world. (Gibbs, 2005, p.3)

This present research assumes the embodied cognitive view of language as a theoretical model. There is compelling evidence that symbols can be grounded in our experiences (Pecher & Zwaan, 2005). However, as the excerpt indicates, embodiment may not be the single foundation for all thought and language.

The organization of this paper is as follows. The remainder of this section discusses some foundational assumptions of cognitive embodiment thesis and its key concepts. In relation to these concepts, to elaborate on the necessity of activation of perceptual representations in language processing, a hypothesis is proposed. This 'the second language zombie hypothesis,' which borrows the term from philosophy of mind (Chalmers, 1996), summarizes common problems of second language learners. Section two discusses two attempts which consider embodied experiences for teaching abstract linguistic issues: (i) synonymous and supplementary senses of the adjectives 'high' and 'tall,' (ii) the correct usage of the English present perfect progressive tense. Section three is dedicated to a general discussion on implications gained through these experiments and on how we can utilize our linguistic perspective successfully into L2 instruction. Section four concludes with discussing some remaining but important issues.

1.1 – What are embodied cognitive experiences?

Our basic assumption is that language, at least partly, is a product which results from our cognitions of bodily experience. As Gibbs (2005) says people's subjective, felt experiences of their bodies provide part of the fundamental grounding for language. He also says that our body serves as a significant resource for people's understanding of many abstract concepts. For example, the phrase 'look down on somebody' meaning 'despise' is based on our experience of our bodily action. When somebody despises another, he is most likely to take a stance of looking down on the person. In this manner, many expressions are motivated by our bodily action. In fact, there is a lot of evidence which supports this view. Consider the following:

(i) Human infants progressively build more complex mental understanding as they make kinesthetic sense of their physical experiences. Over the course of childhood, language develops in conjunction with perceptual symbols. (Smith & Gasser, 2005)

(ii) When people are exposed to action verbs such as 'kick' or 'pick,' their motor regions are also activated. (Hauk, Johnsrude, & Pulvermüller, 2004)

(iii) Some researchers propose that language processing facilitates movement and movement facilitates language comprehension. In other words, these two tasks cooperate bi-directionally. (Gibbs, 2005)

(iv) There is an experimental research which supports that perceptual symbols are routinely activated in language comprehension. (Zwaan, Stanfield, & Yaxley, 2002)

These are examples of research to support the linkage between cognitive embodiment and language processing, to name but a few. This cursory review may attest to the fact that language is grounded on embodied experiences. Is this true for second language? We will see.

1.2 – Second language zombie hypothesis

Students often learn in ways which are disconnected to their experience, none more so than second language learning. The cognitive view of language that language is grounded in embodied experiences brings us a surprising hypothesis. That is the 'second language zombie hypothesis.' The term 'zombie' comes from the philosophy of mind. A philosophical zombie in the philosophy of mind is a hypothetical being that from the outside is indistinguishable from a normal human being but lacks conscious experience, qualia, or sentience (Chalmers, 1996). We sometimes observe a case where speakers of a foreign language who apparently use the language fluently actually lack conscious experience or real sentience of words. They speak a second language using the linguistic knowledge acquired indirectly from a grammar book or dictionary. They do not experience the authentic sensation which comes with a word. This situation can be called a second language zombie situation. Learners of a second language usually learn grammar rules (ex. those of subjunctive, or present perfect progressive tense) without developing a true understanding of them that native speakers of the language have acquired through embodied experiences. Learners practice applying the rules that they learn to problems in class, but they do not experience a feel for them. A full understanding

of a grammar rule derives from a perceptual simulation of it in their mind. Therefore, when we think of an authentic understanding of a second language, we emphasize the importance of embodied experiences. In the next section we will consider how we can develop a perceptual simulation of a concept through embodied experiences.

2 – Two experiments

We have two research questions. The first question is on whether an embodiment approach is applicable to teaching and learning English vocabulary or grammar. Grammar here means linguistic rules which cover syntactic, semantic, and phonological aspects of a language. The second question is how we can render cognitive embodied experience learnable and accessible to learners. To respond to these questions, two experiments were conducted.

2.1 – Synonymous and complementary adjectives: high and tall

Taylor (1992) says that 'tall' and 'high' are synonymous and complementary. The same word can be modified by both 'high' and 'tall' (ex. 'The tower is high/tall'). However, there are certain groups of words which are exclusively modified by either 'tall' or 'high' (cf. the wall is high/*tall; the boy is tall/*high). There must be a set of conditions or rules that regulate which objects may come with 'high' or 'tall' or can be modified by both. However, since the rules are not visible to learners, the distinction between 'high' and 'tall' constitutes a big barrier getting in the way of learning. Furthermore, many languages have only one word corresponding to English high and tall, as exemplified by Portuguese 'alto,' Polish 'wysoki,' and Japanese 'takai.' When Japanese refer to a tall building, they say 'takai tatemono (= tall building).' Also, when they refer to a high mountain they say 'takai yama (= high mountain).' The Japanese language does not have a distinction between 'tall' and 'high.' Therefore, Japanese learners of English often get confused in choosing 'high' or 'tall' to describe something which stands out in its vertical length. The knowledge they have acquired from a dictionary does not tell them exactly how they should choose 'high' or 'tall.' Japanese learners of English, who use 'tall' or 'high' according to the knowledge based on a dictionary, do not understand the real sentience. In this respect, they are zombie speakers of English as far as 'high' or 'tall' are concerned. The above discussion reminds us of the important concept 'quale' (pl. qualia). When we see something red, we receive a sensation of redness, when we drink bitter coffee, we receive a sensation of bitterness. Qualia or sensations are ones that are accessible to us introspectively and that together make up the phenomenal character of the

experience. Space-related adjectives like 'high' and 'tall' are related to qualia since the meanings of these adjectives are the sensations we perceive when we see something vertically prominent. The sensations or qualia are the meanings of these adjectives. Qualia are ineffable, or something we can't describe with words. Therefore, true, authentic meanings of these adjectives are only learnable through our own experience.

2.1.1 – Procedure of experiment 1

Experiment 1 consists of six steps, which starts with a questionnaire and ends with a T- test:

(i) a questionnaire to collect data for clarifying the rules by which English speakers select either high or tall
(ii) a cluster analysis based on the similarity of items to classify them into clusters
(iii) a factor analysis to abstract factors
(iv) a computational model to explain the process of selection
(v) an embodied cognitive method for teaching the meanings of the adjectives
(vi) a T- test to measure its effectiveness

The steps from (i) to (iv) are all preliminaries before the experiment. Our final goal is, of course, to attest the effect of the cognitive embodiment approach which may lead our learners to the authentic understanding of these adjectives.

2.1.2 – The questionnaire

A questionnaire was conducted to ask 34 native speakers of English about their preference of 'tall' and 'high' when they modify 41 objects using a rating scale.[1] The scale consists of seven ratings: 1 (*very good*), 2 (*good*), 3 (*less good*), 4 (*doubtful*), 5 (*bad*), 6 (*very bad*), 7 (*extremely bad*). The table in the appendix is the result of the questionnaire. For each combination of the adjectives and the items, the smaller the average score is, the more preferred the combination is. For example, the first item in the table 'girl' gets a score of 1.12 for 'tall' and 6.09 for 'high,' which means that 'tall' is exclusively used but 'high' is not used for modification of 'girl.' As for 'bridge,' 'wall,' 'hill,' and 'precipice,' the preference of 'high' is much stronger than that of 'tall.' For modifying 'tower,' both 'tall' and 'high' can be used. On the other hand, there are some objects which cannot be modified by either 'tall' or 'high.' These items are 'room" and 'hair.'

[1] The questionnaire was conducted in 2007. The participants are 15 Americans, 6 Australians, 6 Canadians, 5 British people, and 2 New Zealanders.

2.1.3 – The cluster analysis

A hierarchical cluster analysis using *Ward's method cluster analysis* was conducted to classify 41 items into groups in terms of compatibility with these adjectives. Members of each group have some features in common. As the result, the items are grouped into six clusters:

cluster 1 (modified exclusively by 'tall,' e.g., girl, glass, giraffe, fir tree, cocktail-glass, skyscraper), cluster 2 (modified mainly 'tall' but sometimes 'high,' e.g., building, spire, pyramid),

cluster 3 (modified by both 'tall' and 'high,' e.g., grass, tower),

cluster 4 (modified mainly by 'high' but sometimes 'tall,' e.g., mountain, bridge),

cluster 5 (modified exclusively by 'high,' e.g., wall, ceiling, dome)

cluster 6 (modified by none of these, e.g., room, hair)

2.1.4 – The factor analysis

A principal factor analysis using the Promax rotation was conducted to calculate a factor loading matrix and fishbone diagrams. The results of the analysis are illustrated in the following table (note that not all items are presented for the sake of simplicity).

item	first factor load	item	second factor load
hill	.79	fir tree	.65
wall	.68	pillar	.55
tunnel	.66	girl	.51
bridge	.61	pyramid	.22
cave	.59	giraffe	.18
ceiling	.57	bridge	.16
pillar	.55	tunnel	.11
mountain	.48	wall	.10
pyramid	.47	tower	.06
tower	.21	cave	.05
fir tree	.14	hill	.01
giraffe	.07	mountain	-0.04
girl	-0.19	ceiling	-0.18

Table 1. Factor loading matrix after Promax rotation

Considering a possible interpretation for the first factor, we notice that the shapes of higher-ranking objects in the first factor load column are cases of bad Gestalt, while the shapes of lower- ranking objects are cases of good Gestalt. Gestalt here means a unified or meaningful whole. Therefore, we can name the first factor as 'Gestalt feature.' As for the second factor, we notice that those objects ranked higher in the second factor column

tend to be shaped like a rectangle with the longer sides being vertical. Those lower-ranking objects satisfy this characteristic to a lesser extent. Therefore, we name the second factor as 'vertical prominence.' We can also notice that objects which are lower-ranked in the first factor column and higher-ranked in the second factor column (e.g., wall, cave, hill, ceiling, mountain etc.) seem to have a common feature. When we look at those objects, we tend to focus on the top rather than look at the whole body. This cofactor, not exactly separated from the first and second factors, can be identified as the other factor and named as 'focus-on-top feature'. Therefore, three factors are identified: Gestalt feature (F1), vertical prominence (F2), and focus-on-top feature (F3). With these three conditions available, what we should do next is to clarify the relation between high/tall and these three factors in terms of a correlation matrix.

2.1.5 – The correlation matrix

Considering these three factors and preference ratings of adjectives, we can claim that the more compatible with F1, F2 and the less compatible with F3 an object is, the more likely it is to be modified by 'tall'. Reversely symmetrical is the case for 'high.' However, this is a rough illustration of the problem. What we need is the correlation matrix between these three conditions and two adjectives, which is analogous to what lurks in English native speakers' mind. The correlation matrix takes perceived information as input and returns the choice of high or tall as output. We have already obtained preference of 'high' or 'tall' of each item (appendix A). Therefore, we need to formulate perceived information of each object so that we may be able to calculate the correlation coefficients. In search of the correlation between three factors and each object, the author asked two informants (British and Canadian) to judge the degree of relevance between each of 41 objects and these three factors. Some examples of their judgment are: wall= [F1: L, F2: L, F3: H]; fir tree, girl, glass = [F1: H, F2: H, F3: L]; tower= [F1: H, F2: H, F3: M]; pyramid = [F1:M, F2: H, F3: M]; mountain= [F1: M, F2: M, F3: H]. In this matrix, H stands for highly relevance, L means low relevance. M comes between H and L. If you see a girl, the perceived information of this object is represented as [F1: H, F2: H, F3: L], which works as INPUT for the selection process of high/tall. Now that we have obtained both input and output information involved in the selection process of high and tall, we can calculate the missing part, i.e., the correlation coefficients. The result of the calculation is very simple, shown as *Table 2* below.[2]

[2] For more details of this calculation, consult Ch. 3 of Klier & Folger (1993).

	F1	F2	F3
tall	H	H	L
high	L	L	H

Table 2 Correlation matrix of three factors and high/tall

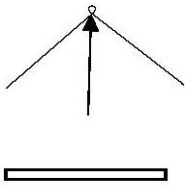
This matrix shows that 'tall' is highly relevant to F1 and F2 but low to F3, and that 'high' is low relevant to F1 and F2 but highly relevant to F3. This matrix is supposedly close to the content of embodied experience which English speakers may conceive when they observe something tall or high. Employing the technique of composition of relations, we can present a model of mental calculation of selection of 'high' or 'tall.' Assuming that objects like girl, tree, and glass are defined [H, H, L] in terms of three factors, the composition of relations is calculated as [H, H, L] x [correlation matrix *table 2*] = [H, L]. The result shows that these objects are exclusively modified by 'tall.' In the same way, objects like mountain, wall, and hill are defined as [L, L, H]. The calculation returns [L,H], which means that these objects are exclusively modified by 'high.'

2.1.6 – Gestures

After a series of preliminary steps, we are now ready for the experiment. Two adjectives 'high' and 'tall' are related to sensations or qualia when people experience something tall or high. Qualia are what people conceive through their own experience; therefore, they are not representational. The composition of relations, using the correlational matrix, is a theoretical model for the mental operation conducted in human brain for selection of adjectives. The important point is that the mathematical method here is a mere approximation of sense data processing. If the meanings of adjectives are qualia, they can be learned only through direct experience. Teaching technical details about the correlation matrix and the calculation is far from true cognitive experience. How can we convey meanings of these adjectives to learners? A possible way is to teach them through gestures which can give embodied cognitive experience. We must recall the correlation matrix which tells us that 'tall' is strongly relevant to good Gestalt, and vertical prominence, but low relevant to the focus- on- top feature, while 'high' is strongly relevant to the focus-on-top feature, but low relevant to first two conditions. Therefore, the gestures should be designed to take over those properties. Consider the following two sets of gestures.

(i) looking at the figure (chanting the phrase: we can see the whole body)
(ii) squatting down
(iii) standing up (chanting the phrase: Long from the bottom to the top)
(iv) squatting down (chanting the phrase: Long from the top to the bottom)
(v) standing up (chanting the phrase: We can see the whole body. Yes, it's tall)

Figure 1 Gesture of 'tall' and its chants



(i) pointing at the top of the figure (chanting the phrase: The top is far from the ground; we can't see the whole body)
(ii) pointing at the top of the figure (chanting the phrase: The top is far from the ground; we can't see the whole body. Yes, it's high)

Figure 2 Gesture of 'high' and its chants

2.1.7 – Experiment

The experiment to testify the effectiveness of embodied cognition approach was done in the following manner:

(i) 68 subjects (undergraduate students enrolled in introductory applied linguistic courses at Kindai university) were divided into the experimental group G1 (n= 34) and the control group G2 (n= 34) based on their TOEIC scores.[3]

(ii) Only G1 was given embodied cognitive experience-based teaching of meanings of high and tall. G1 performed two sets of gestures chanting the phrases five times. G2 was offered a conventional explanation (this traditional treatment includes (i) definitions of both 'high' and 'tall,' (ii) some example sentences, (iii) some basic usage notes).

(iii) Both groups took the same test in which all the participants were asked to choose one choice among (a) tall only, (b) high only, (c) both acceptable, for each of 20 items. The full point is 20. An excerpt from the test is shown in (1) below.

(iv) The difference between the two groups was measured statistically by using T- test and analyzed.

[3] TOEIC is a popular English proficiency test in Japan; the score ranges from 10 to 990 points.

(1) An excerpt from the test (translated into English from the original Japanese)

Can each item be modified by 'tall' or 'high' or both? Choose one answer to each.

a. wall (tall, high, both)

b. tower (tall, high, both)

c. tunnel (tall, high, both)

d. glass (tall, high, both)

e. mountain (tall, high, both)

f. hill (tall, high, both)

g. pyramid (tall, high, both)

2.1.8 – Results

Participants' global English proficiency was measured by using their TOIEC scores. Participants in G1 (n= 34, M= 505.6, SD= 56.3) were slightly better in their scores than those in G2 (n= 34, M= 504.4, SD= 51.8); however, there was no significant difference between the two groups

(t (66) =.09, p=.93, p>.05). G1 and G2 were on equal footing in terms of general English proficiency. This experiment inquired whether learners experiencing cognitive embodiment approach would exhibit any significant differences from those experiencing non-embodied instruction. On average, the participants in G1 recorded significantly greater points (M= 12.206, SD= 1.591) than those in G2 (M= 10.735, SD= 2.723). The result shows clearly that there was a significant difference statistically between the average scores of G1 and G2 (t (64)= 2.72, p=.008, **p<.01). This embodied-based instruction presented a considerably big sized effect (Cohen's d=.669). Embodied cognitive experience method, though simple and easy, worked very well for teaching meanings of these adjectives. In other words, the results suggest that learners succeeded in acquiring even partially a perceptual simulation of these adjectives in their mind, which led them out of the L2 zombie situation or at least close to the exit.

2. 2 – Experiment 2: semantics of English present perfect progressive

Experiment 2 deals with semantics of the present perfect progressive tense, which Japanese learners of English consider difficult. When we hear a sentence like "my father has been washing his car since this morning," we naturally infer that the washing action is still going on. However, a sentence like "I've been running" responding to a question "why are looking so tired?" doesn't entail that running is still going on. The running process must have been ceased. This observation suggests that we must assume two

meanings for present perfect progressive. However, some grammar books published in Japan take continuation of a process as a necessary condition and even claim that the lack of it renders the sentence ungrammatical. Therefore, learners feel puzzled when they encounter some examples which obviously violate the rule which they assume to be true. This experiment was designed to respond to this elusive semantic issue and to measure the effectiveness of applying cognitive embodied experience to learning semantics of the present perfect progressive tense. According to Langacker (2001) and Radden & Dirven (2007), the meaning of present perfect progressive tense is compositional, i.e., a combination of that of progressive and that of present perfect. Their explanation is summarized as in (2) below.

(2) Compositional analysis of present perfect progressive

(i) Progressive aspect focuses on durational phase of an activity and puts the end-point out of focus.

(ii) Present perfect aspect focuses on the present time and puts the event into indefinite past time.

(iii) Present perfect aspect requires an interpreter to search for current relevance of the past event to the present time. Current relevance may be either the continuation of the activity to the present moment or a resultative state which is caused by the activity.

(Langacker, 2001; Radden & Dirven, 2007)

The above elucidation captures semantics of present perfect progressive precisely and compactly but is not easily understandable when one considers an aspectual feature of a sentence containing present perfect progressive. Reading (2) above is not considered as cognitive embodied experience. We need to translate the above criteria into more accessible framework. A possible solution is to have learners perform skits in which sentences with the present perfect progressive are used.

2.2.1 – Procedure

Here is the procedure for this experiment.

(i) 59 subjects (undergraduate students enrolled in Applied Linguistics courses at Kindai university) were divided into the experimental group G1 (n= 30) and the control group G2 (n= 29) based on their TOIEC scores.

(ii) Participants in G1 read a brief explanation of two usages of the present perfect progressive. They made a pair and performed two skits in which two distinguishable types of the present perfect progressive tense were used.
(iii) G2 was offered a conventional explanation, which encompassed (a) difference between present perfect and present perfect progressive, (b) the basic semantic feature of the present perfect progressive, i.e., description of an action which started in the past and continues up to the present moment, (c) two interpretations: ongoing action and recently completed action.
(iv) Both groups took the same test which measured their understanding of the meanings of present perfect progressive tense.
(iv) The difference between the two groups was measured statistically by using T- test and analyzed.

Participants in G1 read the following brief explanation of two usages of the present perfect progressive tense (the original in Japanese).

(3) Two usages of the present perfect progressive
(a) An action which started before and continues up to now
(b) Recently completed action

After reading the explanation, the participants in G1 made a pair and practiced saying and acting the following two skits. They changed the roles and kept practicing until they were able to act both roles naturally without looking at the scenario.

(4) Skit 1 (on-going usage)
A: I will count how long you can stand on one leg. Are you ready? Go!
B: (start standing on one leg)
A: Ok, ten seconds.
B: (still standing on one leg) I've been standing on one leg for ten seconds.

Skit 2 (completed action usage)
A: You're breathing hard and all sweaty.
B: (panting, stooping, and wiping the sweat from his/her forehead)
I've been exercising.
(looking at A's hands)

Your hands are dirty.

A: I've been gardening all this afternoon.

2.2.2 – Experiment

All the subjects (G1 and G2) took the same test, which consisted of two parts. Question 1 asked them to classify each sentence with present perfect progressive into three cases. Question 2 asked for their grammatical judgement. Consider the test below.

(5) Test – present perfect progressive (12 points)

Question 1 Read the following and classify each of them into three cases: (i) the underlined process is still going on at this present moment; or (ii) the process has been ceased leaving current relevance to the present time; (iii) both cases above are possible. (10 points)

(a) You've been <u>fighting</u> again. I can tell that from your black eye.

(b) Look. He has been <u>fighting</u> for an hour on the ring.

(c) Look. The ground is white. It's been <u>snowing</u>.

(d) It's been <u>snowing</u> for three hours.

(e) Have you been <u>crying</u>? Your eyes are red.

(f) A: What have you been up to? B: I've been <u>reading</u> this book since this morning.

(g) You have been <u>practicing</u> the violin. I can tell this from your violin bruise.

(h) She has been <u>repairing</u> her camera since early this morning.

(i) He has been <u>trying</u> to get Sally on the phone. But his attempts are all in vain.

(j) Somebody has been <u>sitting</u> in my chair. And it is broken!

Question 2 Explain the difference in acceptability of (a) and (b)**.** (2 points)

(a) ? My father has been washing his car and now he is in the living room drinking coffee.

(b) My father has been washing his car and his clothes are still wet.

2.2.3 – Results

Participants' global English proficiency was measured by using their TOIEC scores. Participants in G1 (M=504, SD=79.4) were slightly lower in their scores than those in G2 (M= 506, SD= 84.7); however, there was no significant difference between the two

groups (t (57) = - 0.055, p=.956, p>.05). G1 and G2 were on equal footing in terms of the language level.

Consider the descriptive statistics and the results of T- test. The participants in G1 (n= 30) recorded greater points (M= 9.414, SD= 1.24) than those in G2 (n= 29, M= 8.714, SD= 1.27). The result shows that there was a significant difference statistically between the average scores of G1 and G2 (t (54) = 2.102, p=.0401, *p<.05). It did present a medium sized effect (Cohen's d=.567). Therefore, this 'skit method' for teaching semantics of the present perfect progressive exhibits an immediate effect. The results suggest that this method was beneficial for guiding our learners towards the exit from the L2 zombie situation.

3 – Discussion

These experiments have exhibited favorable results for the cognitive embodiment approach.

As for experiment 1, performing the gestures illustrating the meanings of two adjectives helped participants choose the correct one to modify various objects. Since meanings of these adjectives are considered as qualia, learners cannot access them only by reading an explanation. Performing gestures afforded learners opportunities to experience a real feel for these adjectives.

As for experiment 2, acting the skits illustrating the compositional feature of English present perfect progressive allowed learners to notice subtle semantic differences involved in the construction. In both experiments, participants in G1 were encouraged to move their bodies. Some participants commented favorably on the effect of the skit method in experiment 2. They commented, "the skit method is very convincing," "the meaning of the tense has sunk into my mind." The statistical results and these comments support the hypothesis of motor-to-semantics effects, which assumes motor processes and comprehension processes are co-related (Gibbs, 2005). The participants in both G1 and G2 had quite extensive experience in studying English. In their English class, they learned some rules of the present perfect progressive, which were biased towards the ongoing process interpretation. Therefore, they needed to have a good opportunity which urged them to revise their understanding of this construction. This skit method was strong enough to have them change their understanding of the construction. The successful results of these two experiments support Gibbs' view that our body serves as a significant resource for people's understanding of many abstract concepts and the basic assumption that language is a product which results from our cognitions of bodily

experience. Embodied learning activities including the gestures and skits in the present study can offer intuitively simple way for learners to grasp subtle and elusive items such as space-related adjectives as well as a complex construction such as the present perfect progressive. However, we must admit that there was a drawback in these experiments. That is, a delayed test was not carried out in both experiments to measure the continuing effects of the cognitive embodiment instruction. Therefore, these cognitive embodiment approaches were effective at least immediately after the instruction was made. Admittedly, long-lasting effects should be experimentally confirmed, but the present results suggest that we are on the right track towards obtaining an effective remedy to save learners from the L2 zombie situation.

4 – Conclusion

We have two research questions. The first question is whether a cognitive embodiment approach is applicable to teaching and learning English. The second question is how we can render cognitive embodiment concepts accessible to learners. The answer to the first question is that cognitive embodiment is beneficial as far as our experiments are concerned. In relation to the second research question, attention should be paid to the fact that gestures representing meanings of ‘high’ and ‘tall,’ and skits representing semantics of the present perfect progressive tense are based upon the laborious semantic research. Instructors who plan to employ cognitive embodiment for their teaching must first consult cognitive science literature to explore studies of their interest. Secondly, they need to devise an effective method by which they can render their knowledge acceptable to learners through cognitive embodied experiences. In this respect, gestures and skits are not only methods available for L2 instruction (Suethanapornkul, 2014). With many more studies, the question of how and where embodiment approach plays an important role in L2 instruction may be answered more clearly.

References

Chalmers, D. (1996). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Klir, G.J. & Folger, T.A. (1988). *Fuzzy Sets, Uncertainty, and Information*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Gibbs, R. W. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hauk, O., Johnsrude, I., & Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron, 41*(2), 301-307.

Langacker, R. (1987). *Foundation of Cognitive Grammar.* Vol. I: *Theoretical Prerequisites.* Stanford CA: Stanford University Press.

Langacker, R. (2001). The English present tense. *English Language and Linguistics*, *5,* 251-272.

Pecher, D., & Zaawan, R. A. (2005). *Grounding Cognition – the Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Radden, G. & Dirven, D. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Smith, L. & Gasser, M. (2005). The development of embodied cognition: Six lessens from babies. *Artificial Life, 11*, 13-29.

Suethanapornkul, S. (2014). Embodied Experiences in Second Language Learning of English Modal Verbs. *Proceedings of the 2012 Second Language Research Forum,* 181-192.

Taylor, J.R. (1992). A problem with synonyms (and a way to a solution). *South African Journal of Linguistics, 10* (2), 99-104.

Taylor, J.R. (2002). *Cognitive Grammar*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. London: Routledge.

Tyler, A. & Evans, V. (2001). Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of *over*. *Language, 77*(4), 726-765.

Zwaan, R. A., Starfield, R. A. & Yaxley, R. H. (2002). Language comprehenders mentally represent the shapes of objects. *Psychological Science, 13*, 168-171.

Appendix Tall/High preference scores of forty-one items

number	item	tall ave.	SD	high ave.	SD	difference	
1	girl	1.12	0.322	6.09	1.222	-5.0	-23.277
2	glass	1.35	0.681	5.50	1.460	-4.1	-15.227
3	giraffe	1.35	0.762	5.50	1.440	-4.1	-15.058
4	fir tree	1.35	0.478	4.21	1.728	-2.9	-9.413
5	building	1.41	0.732	2.94	1.714	-1.5	-4.854
6	cocktail-glass	1.50	0.606	5.03	1.424	-3.5	-13.489
7	factory chimney	1.76	1.002	3.38	1.925	-1.6	-4.410
8	skyscraper	1.79	1.255	2.79	1.623	-1.0	-2.884
9	pillar	1.85	1.240	3.29	1.340	-1.4	-4.670
10	spire	1.91	1.314	2.68	1.408	-0.8	-2.348
11	willow	1.91	1.222	4.12	1.659	-2.2	-6.335
12	telegraph pole	2.00	1.283	2.94	1.454	-0.9	-2.871
13	ostrich	2.03	1.424	5.26	1.290	-3.2	-9.959
14	bookcase	2.06	1.136	2.94	1.392	-0.9	-2.905
15	tower	2.24	1.307	2.00	1.111	0.2	0.811
16	apartment house	2.24	1.262	4.24	1.783	-2.0	-5.417
17	grass	2.44	1.785	2.50	1.480	-0.1	-0.150
18	chest of drawers	2.71	1.824	3.44	1.718	-0.7	-1.736
19	pyramid	2.74	1.614	3.06	1.697	-0.3	-0.817
20	box	2.85	1.784	4.29	1.525	-1.4	-3.632
21	church	2.88	1.891	4.00	1.863	-1.1	-2.491
22	window	3.12	1.659	2.29	1.563	0.8	2.138
23	wardrobe	3.15	1.896	3.21	1.491	-0.1	-0.144
24	horse	3.15	1.942	4.21	1.952	-1.1	-2.275
25	house	3.21	2.011	4.59	1.665	-1.4	-3.132
26	mountain	3.44	1.752	1.50	0.697	1.9	6.091
27	dog	3.47	2.076	5.94	1.162	-2.5	-6.145
28	shadow	3.59	2.315	5.09	1.869	-1.5	-2.983
29	bridge	3.62	1.766	1.91	1.039	1.7	4.925
30	door	3.88	1.843	3.35	2.013	0.5	1.148
31	dome	4.21	1.906	1.97	1.361	2.2	5.646
32	table	4.26	1.787	2.65	1.432	1.6	4.178
33	wall	4.82	1.671	2.03	1.543	2.8	7.267
34	room	4.97	1.581	4.35	1.983	0.6	1.441
35	hill	5.12	1.745	2.94	1.748	2.2	5.213
36	precipice	5.18	1.671	1.85	1.263	3.3	9.386
37	tunnel	5.26	1.335	3.24	1.926	2.0	5.123
38	ceiling	5.38	1.237	1.12	0.322	4.3	19.737
39	cave	5.44	1.376	3.15	1.768	2.3	6.058
40	cloud	6.09	1.292	1.94	1.662	4.1	11.657
41	hair	6.18	1.224	5.26	1.771	0.9	2.506

HENDRICH, Yvonne: Brito, Cláudia – "Será que somos assim...
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 184-207
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

"Será que somos assim?"[1] – Análise contrastiva sobre a perceção do conceito de identidade portuguesa em aulas de Português Língua Estrangeira

Yvonne Hendrich
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemanha
hendric@uni-mainz.de

Cláudia Brito
Goethe-Universität Frankfurt, Alemanha
CorreiadeBrito@em.uni-frankfurt.de

Resumo

Aprender uma língua estrangeira não deve visar apenas as habilidades linguísticas, mas também deve ajudar os aprendentes a tornarem-se cidadãos autónomos e responsáveis com competências interculturais. Enquanto público-alvo do variado material didático, é imprescendível envolver os alunos nas questões das representações da(s) cultura(s) associada(s) à língua meta, incentivá-los a dar opiniões críticas. Ao partilhar experiências em comum, como professoras de PLE na Alemanha, nas Universidades em Mainz e Frankfurt, este trabalho debruçar-se-á sobre a perceção que os alunos têm do conceito de identidade portuguesa e das respetivas imagens culturais, adquirida nas aulas de português através de materias didáticos diferentes. Visto que um grupo de estudantes trabalhara anteriormente com manuais de PLE e outro não e que ambos têm alemão como L1 ou L2, o texto que se segue pretende fazer uma análise contrastiva a partir de dados recolhidos através do preenchimento de inquéritos e de registos da execução de atividades efetuadas em aulas de PLE em ambas as universidades.

Palavras-chave: ensino de Português língua estrangeira, estereótipo, mediação cultural, material didático

[1] A citação "Será que somos assim?" provém do manual *Aprender Português 3. Português para estrangeiros – Nível B2* (Oliveira & Coelho, 2014, p. 70).

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

Abstract

Learning a foreign language should not only aim at the linguistic skills, but should also help the learners to become autonomous and responsible citizens with intercultural competences. Being the intended consumers of diverse learning material, it is fundamental to involve the students in matters such as the cultural representation(s) associated to the target language, to encourage them to give their critical insights. By sharing our common ground as teachers of Portuguese as a foreign language in Germany, at the Universities of Mainz and Frankfurt, this article will address the perception of the students' concept of Portuguese identity and the respective cultural images acquired in the classroom by university students through varied learning material. As one group of students have worked with textbooks and another have not and both groups have German as L1 or L2, the following text intends to analyze by contrasting the data gathered by inquiries and their work during the classes of Portuguese in both universities.

Keywords: teaching Portuguese as a foreign language, stereotype, cultural mediation, didactic material

1 – Problematização sobre a utilização de manual enquanto ferramenta didática no ensino de Português Língua Estrangeira

Utilizar um manual nas aulas de Português Língua Estrangeira[2] ou não, eis a questão – pelo menos, é a questão central deste trabalho. Na sequência da nossa contribuição para o Colóquio Aprolínguas de 2016 (Hendrich & Brito, 2018, p. 277-298), na qual já tínhamos abordado questões culturais relacionadas com o recurso, mais ou menos consciente, a estereótipos nos manuais de PLE, tínhamos concluído que se verificava "um discurso tendencialmente estereotipado nos textos apresentados nos manuais de PLE sobre assuntos de cultura, costumes e História" (Hendrich & Brito, 2018, p. 295). Voltámos a participar novamente no colóquio em 2018 onde optámos por partilhar mutuamente as nossas experiências, enquanto professoras de PLE, nas Universidades de Mainz e de Frankfurt. O presente trabalho debruçar-se-á sobre a perceção que os alunos de PLE das universidades de Mainz e de Frankfurt, na Alemanha, têm do conceito de identidade portuguesa e das respetivas imagens culturais, adquirida nas

[2] A seguir, será aplicada a sigla PLE: Português Língua Estrangeira.

aulas através de diversos materias didáticos.[3] Visto que um grupo tinha trabalhado anteriormente com manuais de PLE e outro não e ambos os grupos têm alemão como L1 ou L2[4], o presente texto propõe uma análise contrastiva a partir de dados recolhidos através do preenchimento de inquéritos e de registos da execução de atividades efetuadas durante as aulas em ambas as universidades.[5]

Antes da análise dos dados dos inquéritos efetuados, convém fazer algumas reflexões liminares sobre a aquisição de competências interculturais no ensino de PLE e sobre o papel do manual (é necessário questionar o modo como este meio é frequentemente entendido como a ferramenta didática principal por professores e alunos em aulas de língua estrangeira). Segundo a definição apresentada no Decreto-Lei n° 369/90, que estabeleceu o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares, o manual serve como

> instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimento propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada (Decreto-Lei n° 369/90).

Manifesta-se, sem dúvida alguma, o papel importante “que o manual desempenha no processo de ensino-aprendizagem” (Guerreiro, 2012, p.13), visto que esta ferramenta de trabalho, em muitos casos, constitui um dos primeiros contactos que os aprendentes, em situação de aprendizagem de português como língua estrangeira, têm com a língua-alvo e a respetiva cultura. No ensino de PLE em instituições fora de Portugal, “é habitual o recurso a um manual como principal instrumento na sala de aula” (Hendrich & Brito, 2018, p. 278), como é possível constatar através da lista de manuais adotados no ensino de português no estrangeiro, nomeadamente na Alemanha,

[3] Na planificação desta análise contrastiva o nosso objetivo inicial era o estudo da perceção de identidades lusófonas pelos alunos de PLE. No entanto, por motivos que se prendem com a clareza de resultados e com a escassez de materiais sobre a lusofonia presentes nos manuais de norma europeia utilizados, decidimos cingir o estudo à perceção de uma identidade portuguesa. Porém, não excluimos a possibilidade de um futuro estudo que abranja identidades e culturas da lusofonia.

[4] L1: Estes aprendentes têm alemão enquanto língua nativa. L2: Estes utilizadores de alemão como língua segunda adquiriram-na durante a infância e utilizam-na no seu quotidiano (Cook, 2002, p. 1- 8).

[5] Agradecemos imenso os alunos das aulas de PLE em Mainz e Frankfurt durante o semestre de verão de 2018 pela disponibilidade e pela participação nesse inquérito.

publicada no *site* do Instituto Camões (Manuais escolares adotados, Alemanha, 2018/19), aplicável tanto ao ensino básico e secundário como ao superior.

Da perspetiva pedagógico-didática, segundo Guerreiro (2012, p. 14),

> qualquer manual de LE deve constituir um auxílio, visando uma maior eficácia durante a aprendizagem, [...] possibilitando uma introdução progressiva dos conhecimentos necessários a adquirir ao longo da aprendizagem. [...] Enquanto veículo transmissor de conhecimentos, os manuais de LE devem incluir uma componente cultural.

Apesar de, neste contexto, nos parecer quase obsoleto repetir que a língua e a cultura se apresentam como elementos interligados e indissocáveis, e que aprender uma língua estrangeira não deveria apenas visar apenas as habilidades linguísticas mas também ajudar os aprendentes a tornarem-se cidadãos autónomos e responsáveis com competências interculturais, visamos dar expressão à definição das competências interculturais no âmbito do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

> O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação [...] entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Com o objetivo de preparar os aprendentes de uma língua estrangeira para que sejam capazes de uma convivência imparcial e refletida, as competências interculturais procuram desenvolver as seguintes capacidades (Conselho da Europa, 2001, p.151):

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;

Porto: FLUP, 2019, pp. 184-207
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Embora os manuais atuais de língua estrangeira estejam vinculados às diretivas do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* e inerentemente os seus autores assumam a responsabilidade de, nas propostas criadas, “ter atenção redobrada na selecção 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), na nossa perspetiva assim como na opinião manifestada por aprendentes, como iremos analisar adiante, as imagens culturais são apresentadas de uma forma demasiado redutora, folclórica e estereotipada:

> [...] 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 [e] retratam Portugal de um modo demasiado simplista e limitado a estereótipos (Hendrich & Brito, 2018, p. 282).

Neste contexto, a capacidade de intervenção e de pensamento crítico pelo professor torna-se fundamental, na medida em que este deverá assumir o papel de mediador (Grosso, 2006, p. 263) entre as ferramentas didáticas e o público-alvo com a compreensão da dimensão intercultural do ensino de uma língua estrangeira que por sua vez deve visar os seguintes objetos:

> […] 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, p. 10, 13).

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

O ensino de uma língua estrangeira "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" (Bizarro, 2012, p. 122). Deste modo é indispensável envolver os alunos, enquanto público-alvo do variado material didático, nas questões das representações culturais associadas à língua meta e incentivá-los a dar opiniões críticas e fazer sugestões construtivas.

2 – Análise contrastiva entre duas universidades alemãs sobre a perceção do conceito de identidade portuguesa em aulas de Português Língua Estrangeira

2.1 – Descrição do questionário

O despertar de consciências e sensibilidades para a interculturalidade foram o foco central dos inquéritos sugeridos aos alunos para a presente análise, assim como a sua capacidade de avaliação crítica quanto aos materiais didáticos que conhecem. Em relação à questão inicialmente colocada sobre o uso de manual ou não nas aulas de PLE, o inquérito procurou evidenciar a existência de diferenças (caso elas existam) na perceção e produções dos alunos através do contraste entre um grupo que tinha utilizado manuais e outro grupo que tinha utilizado material didático variado (criado ou selecionado de fontes diversificadas pela docente). Torna-se, por isso, relevante especificar que o corpus dos manuais de PLE que foram consultados pelo primeiro grupo é constituído pelos seguintes manuais: *Português XXI 1* (A1), *2* (A2), *3* (B1) (Tavares, 2017) e *Aprender Português 1* (A1/2), *2* (B1), *3* (B2) (Oliveira & Coelho, 2014-2016), cuja primeira edição é de 2006-2007. Os exemplares consultados provêm das edições de 2014-2016. No caso dos manuais *Português XXI*, a primeira edição dos três volumes é de 2003-2005 e os exemplares consultados são de 2017. Quanto ao enquadramento, os dados foram recolhidos e tratados de forma anónima através de um questionário (modelo em anexo) em junho de 2018 pelas autoras do presente artigo, durante as aulas de PLE, nas universidades em Mainz e Frankfurt: Johannes Gutenberg-Universität Mainz e Goethe-Universität Frankfurt/Main. Como se pode verificar no modelo do questionário anexado, as perguntas abrangeram, resumidamente, assuntos referentes à história, cultura e identidade coletiva portuguesas, focando a questão central dos estereótipos. Os inquéritos foram disponibilizados a alunos de nível B1, que os preencheram voluntáriamente e em

anonimato. Em seguida, os dados destes inquéritos, para evidenciar com clareza o contraste, serão apresentados de forma alternada entre Mainz e Frankfurt. As respostas analisadas serão reproduzidas de forma original, i. e., incluindo gralhas e erros ortográficos.

2.2 – Descrição dos informantes

Os informantes constituem na sua totalidade estudantes de PLE com proficiência de língua avaliada nas respetivas instituições de ensino superior entre os níveis A2 e B2.

Na Universidade de Mainz, dez alunos (f: 5; m: 5) entre os 22 e 28 anos cuja L1 é o alemão, incluindo dois lusófono-descendentes (um descendente português, outra brasileira) responderam ao questionário. Como as áreas do bachelor major, os alunos inquiridos indicaram Estudos Românicos, Germanísticos, Anglofónicos, etc., Etnologia, Política, Pedagodia, História e Teologia. Os aprendentes estavam habituados a usar um manual de PLE, nomeadamente *Português XXI*, *1-3* (Tavares, 2017), nas aulas dos cursos de língua de português para, citando um dos alunos inquiridos, “aprender a gramática, ler e ouvir textos”. O manual de PLE utilizado, nomeadamente os tomos *Português XXI, 1-3* (Tavares, 2017), revelava um hábito enraizado ao longo dos anos, quer nos hábitos dos alunos, quer nos hábitos dos docentes. No caso dos alunos, a necessidade em recorrer a um manual poder-se-ia justificar com o facto de se sentirem mais confortáveis e mais confiantes ao ter um material físico e compacto em forma de livro ou caderno ao seu dispor que lhes permitisse acompanhar o processo estruturado das aulas, caso não pudessem estar presentes. Não obstante, parece relevante salientar que a docente, em complemento ao manual como suporte auxiliar nas aulas, disponibilizava materiais de apoio de variadas fontes (p. ex., fichas de trabalho e apresentações *Powerpoint* selecionadas e/ou criadas pela docente) numa plataforma online da universidade, o *Reader*, para que os alunos tivessem acesso a outros materiais variados (estruturas gramaticais, exercícios, vocabulário, etc.). Consciente da desatualização de certos conteúdos, assim como da falta de proximidade com o contexto real de comunicação, a docente também procurava demonstrar essas inadequações e desatualizações, tentando transmitir aos alunos para que utilizassem o manual de modo crítico.

Em Frankfurt, os oito participantes (f: 5; m: 3) seis deles tinham entre 21 e 26 anos e dois participantes tinham 58 e 67 anos. Seis dos alunos têm alemão como L1, um turco e outro espanhol e não há nenhum luso-descendente neste grupo. O leque das áreas de licenciatura e mestrado é similar às da universidade em Mainz e foi já referido

anteriormente. A diferença determinante do grupo de estudantes de PLE na universidade em Frankfurt consiste na não utilização de manual. Foram disponibilizadas aos estudantes através de plataformas *cloud* (*OLAT* e *Google Drive*) uma variedade de materiais e ferramentas de trabalho, alguns originais criados pela docente, outros provenientes de fontes diversificadas, selecionados pela mesma. O suporte deste material foi parcialmente imprimido pelos estudantes em papel e também consistiu, por meios digitais, em apresentações *Powerpoint* e jogos interativos originais assim como canções, reportagens e vídeos exibidos durante as unidades letivas através dos sítios de *streaming Youtube* e *Vimeo*.

2.3 – Os estudos de português nas Universidades de Johannes Gutenberg (Mainz) e Goethe (Frankfurt)

Para esclarecer as estuturas na Universidade Johannes Gutenberg, em Mainz, português como área de estudos faz parte do Departamento de Estudos das Línguas Românicas, na Faculdade de Filosofia e Filologia. O curso funciona como um *Bachelor minor* (*Beifach*), composto por sete módulos de diferentes áreas de estudo, composto pelas seguintes unidades curriculares obrigatórias: aprendizagem da língua (A1-B1), história, cultura, literatura, linguística, gramática, produção e expressão oral e escrita. Deste modo, no que diz respeito ao *Bachelor major* (*Kernfach*), i. e., área de estudos principal, dos respetivos alunos, observam-se as mais variadas áreas, como outras filologias ou ciências sociais (p. ex., filologias românicas e anglo-saxónicas, etnologia, história, ciências da educação, ciências políticas e comunicação). Além disso, os cursos de língua são de livre acesso a todos os estudantes e docentes da universidade que tenham interesse em aprender português e que queiram assistir à disciplina de forma voluntária por vários motivos (profissionais, académicos e familiares). Portanto, esta diversidade reflete-se num quadro bastante heterogéneo.

Quanto à Universidade Goethe, em Frankfurt, a oferta dos cursos de português enquanto língua estrangeira estão sob a orientação do Departamento de Línguas e Literaturas Românicas aos quais podem ter acesso estudantes de licenciatura ou mestrado. Além dos cursos de língua dos níveis A1, A2, B1 e B2, há ainda a oferta de cursos de cultura histórico-social, expressão escrita, teatro, literatura, história da literatura e linguística. Como em Mainz, o grupo de alunos que participou no presente estudo contrastivo provém de variados campos académicos pela sua área de estudos principal (cinema, comunicação, ciências da educação, ciências políticas, etnologia, filologias românicas e anglo-saxónicas) que escolheram português como língua

estrangeira de opção. Há ainda alguns participantes de Estudos Luso-Alemães para os quais os cursos de português são obrigatórios e que completarão mestrado nesta área com diploma duplo em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade do Minho.

2.4 – Resultados

A primeira pergunta do questionário referia-se ao conhecimento da História de Portugal com o objetivo de apontar, do ponto de vista do informante, o acontecimento mais relevante da mesma.[6] À primeira questão “Se tivesse de escolher o momento mais importante da História de Portugal, qual seria? Justifique a sua escolha.”, o grupo de alunos da universidade em Mainz, que tinha tido contacto com manuais de português (nomeadamente com o manual *Português XXI*, *1-3* (Tavares, 2017), registou as respostas que se podem observar no gráfico da figura 1 que apresentamos a seguir:

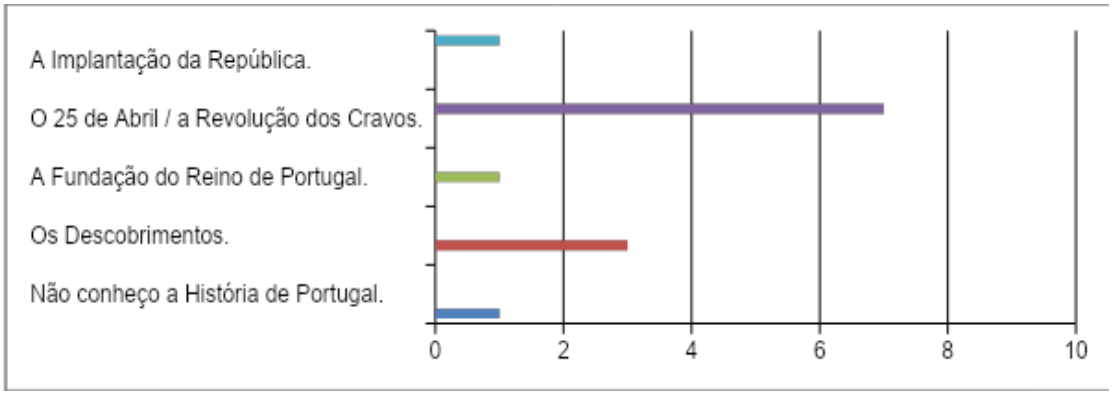


Figura 1. “Se tivesse de escolher o momento mais importante da História de Portugal, qual seria? Justifique a sua escolha.”, respostas pelos inquiridos em Mainz.

Como justificações complementares, este grupo de estudantes indicou que “Com a fundação do Reino de Portugal começa tudo.”; “Os Descobrimentos são a causa porque português é um dos idiomas mais falados no mundo.”, “[...] estabelecer uma democrácia é tão importante para todos os homens, portanto sempre tem de ser considerado muito relevante quando o estado democrático mais recente foi constituido.”, “(o 25 de abril) Foi “o evento” da história resultante do movimento político e social. E também, o fim da ditadura de António de Oliveira Salazar.” E finalmente “Porque este evento foi o primeiro passo para a democracia e, portanto, a fundação para o Portugal de hoje.” Embora a Revolução dos Cravos seja, sem dúvida alguma, o momento mais marcante da história portuguesa contemporânea, não é abordada, incompreensivelmente, de nenhuma forma nos três tomos que fazem parte do manual *Português XXI*. Mesmo assim, sete

[6] Alguns inquiridos indicaram mais do que um acontecimento.

dos participantes de Mainz optaram pelo 25 de Abril de 1974. O conhecimento histórico-cultural dos alunos inquiridos deve-se particularmente ao facto de que quase todos frequentaram unidades curriculares sobre as culturas lusófonas com a mesma docente.

No gráfico seguinte podemos observar como, na universidade em Frankfurt, o grupo que não tinha sido exposto a manuais, respondeu à mesma questão:

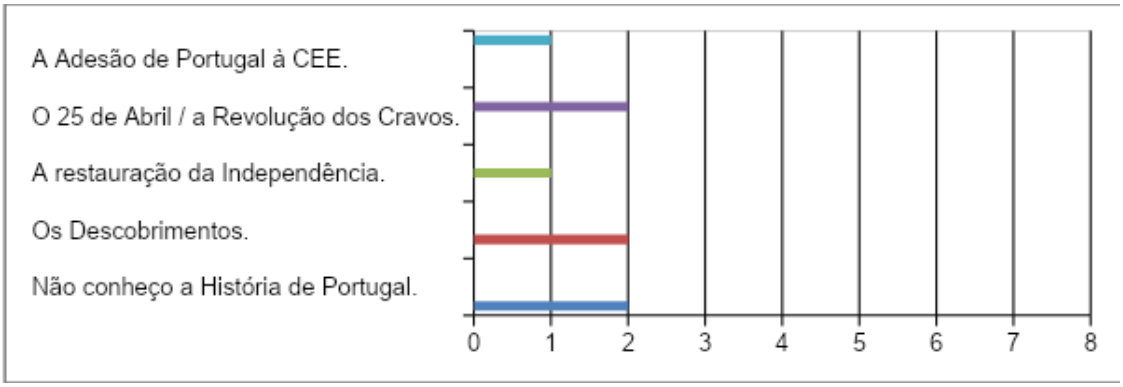


Figura 2. “Se tivesse de escolher o momento mais importante da História de Portugal, qual seria? Justifique a sua escolha.”, respostas pelos inquiridos em Frankfurt.

Complementarmente, grupo de informantes comentou ainda “os Descobrimentos têm efeitos mais longe - até hoje.”; “A restauração da Independência (1640), porque sem a Restauração, a língua dominante no Portugal e nos países portugueses poderia ser o espanhol.”; “O 25 de Abril / a Revolução dos Cravos (1974), porque é a coisa mais atual e interessante.” e “O 25 de Abril / a Revolução dos Cravos (1974), porque é um Wendepunkt* (*ponto decisivo) para a sociedade portuguêsa.”. A este grupo de alunos tinham sido facilitadas algumas informações históricas, embora de forma dispersa, durante os diferentes níveis dos cursos de língua. No decorrente semestre foram abordados, especificamente, excertos do romance “O Retorno” de Dulce Maria Cardoso o que pode justificar as escolhas do 25 de abril como momento histórico decisivo português. No entanto, e tendo em conta que o tempo é escasso nestas aulas para a aquisição de conhecimentos aprofundados de História, justificam-se as restantes respostas também pelo contacto com textos e literatura em aulas de Cultura, História e Literatura Lusófonas.

No que diz respeito à pergunta “Que símbolos relaciona com Portugal?”, obtivemos, conforme esperado, respostas bastante semelhantes nos dois grupos. Na universidade em Mainz, os estudantes apontaram o “fado”; a “saudade”; “CR7”; “mar e praias” ;“futebol”; “sardinhas”; “bacalhau”; “caravela”; “Torre de Belém”; “pasteis de nata”; “vinho do Porto”; “Algarve”; “galo de Barcelos”; “cravo” e “azulejos”. Também o grupo de

Frankfurt respondeu “alegria de viver”; “vinho”; “futebol”; “praia”; “fado”; “azulejos”; “CR7”; “caravela”; “queijo da Serra” e “Algarve”.

Na questão que se segue, foi proposto aos alunos que expressassem de forma crítica a sua opinião sobre dois textos retirados do manual *Aprender Português 3* (B2) (Oliveira & Coelho, 2014) que retratavam uma suposta identidade portuguesa e passamos a citar:

Texto 1: 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. 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 (Oliveira & Coelho, 2014, p. 28).

Texto 2: Caso os leitores decidam visitar Portugal, ficarão abismados com a simpatia do seu povo. Antes de chegar a Portugal, muitos estrangeiros imaginam que os portugueses são parecidos com os seus irmãos espanhóis, ou talvez com os seus primos italianos. Todos imaginam que os portugueses são vivos, alegres, exuberantes como os seus vizinhos latinos, mas, na realidade, os portugueses são mais calmos. Se decidir conviver com os portugueses, aprenda a ser como eles (Oliveira & Coelho, 2014, p. 74).

Em Mainz os alunos reagiram com respostas como “Eu acho que o primeiro texto mostra muito dos pensamentos antigos que os portugueses tem. Que Portugal é um país grande etc. Creio que ainda tem muitos que pensam assim. E Também acho que realmente os portugueses sao mais calmos que a espanhois ou italianos (texto 2).”; “São estereotipados, generalização da população, exageros.”; “Como muitas pessoas não

têm noção do povo português é provavelmente certo que as pessoas comparam do povo português com os seus vizinhos latinos. Por isso pode o texto 2 ser considerado como a imagem estereotipada, enquanto o texto 1 representa a realidade. Esta realidade só podem reconhecer as pessoas que têm experiência com a cultura portuguesa.”; “Texto 1) Claro a realidade. Portugal têm uma história gloriosa. Mas o texto esquece o período colonial. O resto o texto parecer familiar para mim. Os portugueses são adoráveis e abertos. E eles adoram o país deles. Texto 2) Na minha opinião, neste texto têm aspetos de estereotípicos e da realidade. Minha companheira de casa já disse: Os portugueses são como os espanhóis e os latinos. Mas agora, depois meu tempo ali, eu acho que os portugueses são mais calmos. Um pouco.”; “O primeiro texto parece um pouco exagerado. O que significa ‘a alma do seu povo’? Tem um povo uma alma junta? Não estou com certeza. Mas também está verdadeira, conhecer um país é conhecer costumes, tradições... Além disso acho que Portugal deveria tentar se definir sem sempre lembrar o grande imperio, porque sonhar do passado só pode ser um parte da concepção de si mesmo. O segundo texte diz que toda pessoa quem conheço me disse depois ela foi em Portugal a primeira vez. Então acho que não pode ser totalmente falso.”; “Texto 1) É verdade que o Portugal tem uma história interessante e uma cultura muito rica com suas tradicões, suas festas e sua comida, mas acho que este texto é um poquinho exagerado, se o Portugal fosse o melhor pais do mundo. Texto 2) Este texto é mais neutro. Na verdade quando estive no Portugal, me parece que portugueses también são muito alegres e vivos. Eles não são nada calmos.”; “Ambos os textos têm aspectos verdadeiros. Especialmente o segundo texto acho muito apropriado. Durante o meu semestre em Lisboa, percebi os portugueses como pessoas tranquilas mas mas muito amigáveis. Eu também achei os portugueses muito tradicionais.”

Em resumo, destacam-se as respostas críticas no que diz respeito à suposta glorificação da História Portuguesa no texto 1. Uma vez que – como já foi referido – os manuais utilizados lamentavelmente não abordam esse assuntos de forma adequada ou satisfatória, o conhecimento de aspetos histórico-culturais e a capacidade de desenvolver uma opinião crítica depende do *input* de informações suplementares mais abrangentes por parte da docente para estimular o interesse a e consciência dos alunos.

Já o grupo de alunos que não tivera contacto com manuais de PLE, ofereceu respostas que também demonstram o sentido crítico destes leitores e que denunciam os estereótipos, como em “Acho que os dois textos tem muitos estereótipos. Se quer vender uma imagem agradavel para aumentar o turismo em Portugal. Os turistas

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

precisan de conhecer o país e a sua gente sem ideias e imagems estereotipadas. Mais estou seguro que os portugueses são em realidade gente muito boa. só acho que é compicado geralizar adjetivos para uma região tão grande como é Portugal. Os estereótipos reforçam nacionalismos e problemas culturais / etnicos.”; “Acho que os dois textos correspondem à realidade mas também são esterotipados. Cada pessoa que vai para Portugal vai ter a imagem do promeiro texto mas vai descobrir que as características do segundo texto são mesmo típicas quando se aproxima dos portugueses.” Três inquiridos destacaram ainda o primeiro texto apresentado, como o mais estereotipado como se pode ler em “Acho que o primeiro texto é mais estereotipado do que o segundo.”; “O primeiro texto é muito estereotipado. Quer fazer publicidade para o Portugal. O texto 2 é provávelmente mais realistia. ”Houve ainda um estudante que condenou a conotação política de pendôr nacionalista do primeiro texto: “Acho que o primeiro texto é muito estereotipado e parece ser o prefaço de um livro de nacionalistas. O segundo texto de facto também fala em estereotipos mas num que é aplicado a um grupo: os latinos. Acho que é justificado falar em termos de mentalidades diferentes de vários povos para facilitar um concurso. Mas nunca se deve esquecer que qualquer grupo consiste em indivíduos. Em relação às minhas experiências posso concordar com a têse que os portugueses são mais calmos e até menos alegres, que os seus vizinhos.”. Uma reposta apontou ainda o segundo texto negativamente estereotipado “Texto 1) Nunca foi para o Portugal, então é difícil para mim julgar isto. Porém, acho que o texto parece muito bom e me da vontade de conhecer a cultura portuguesa e o pais em geral. Texto 2) Este texto parece mais negativo, e não acho que é verdade. As pessoas portugueses que eu já conheci na minha vida sempre foram muito alegres e não muito calmas. Mas, eu acho também que são diferentes dos italianos ou espanhóis.” Por último, houve ainda respostas com considerações sobre as diferenças entre o que é estereotipo ou realidade, como em “Penso que os dois textos correspondem à uma parte da realidade portuguesa. Todos as pessoas tem uma imagem das suas pais e também pensam que sabem como os estrangeiros viram o pais. Mas a realidade nunca é preto ou branco, sempre tem ‘50 shades of cinzento’.”

A promoção da leitura crítica no ensino superior é uma qualidade essencial e deve estar no espírito de todos os estudantes universitários. No entanto, no caso de uma língua estrangeira e particularmente para aqueles que não têm qualquer referência externa, pode tornar-se difícil distinguir a realidade do estereótipo ou da propaganda. Cabe ao professor, ao facilitar materiais, expôr as variadas perspetivas e possibilidades de leitura e promover o debate em sala de aula.

À questão na segunda parte do questionário “Na sua opinião, é importante conhecer a cultura e a história de um país para aprender a respetiva língua? Justifique.”, os alunos de Mainz concordaram todos com unanimidade acerca da interligação de cultura e língua. Eis as respetivas respostas: “Falar uma língua todo mundo pode, entender como falar com as pessoas do país, so vai conseguir se saber da história e da cultura.”; “Acho que a língua sempre faz parte duma cultura, assim é importante aprender uma língua junto a cultura e história.”; “Na minha opinião, é importante porque issos aspetos podem ser asuntos potenciais para falar com portugueses.”; “Como ‘a minha patria é a lingua portuguesa’, É importante entender a cultura se você quer realmente entender a linguagem.”; “Conhecer a cultura facilita aprender a lingua. Ao longo da história, uma língua como a língua portuguesa ganha das palavras e expressões das outras línguas e culturas, neste caso também da África e do Brasil. A cultura estampa a língua tendo a sua ‘cara’ nunca sem a cultura.”

À mesma questão, no grupo de aprendentes de PLE em Frankfurt, seis responderam que é importante conhecer a cultura e a história de um país para aprender a respetiva língua com as justificações “Todas a épocas históricas marcan la língua de um país.” e “A língua é fruto da cultura e da história de um povo.”. Dois estudantes consideraram que os conhecimentos de história e cultura não são importantes para a aquisição de língua-meta justificando “Mas é interessante; “Não é preciso para conseguir. Mas pessoalmente é aconselhável.”

Apesar destas duas últimas considerações, há uma opinião generalizada a favor desta interdisciplinaridade.

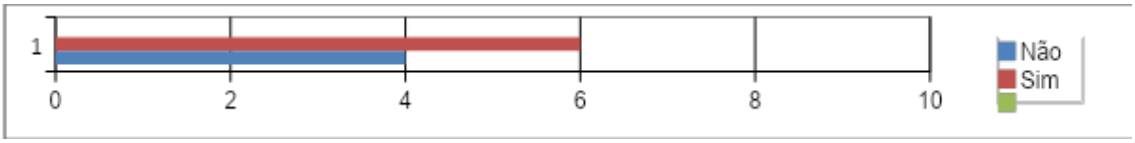


Figura 3. “Na sua opinião, os manuais que conhece abordam suficientemente temas de cultura portuguesa?”, respostas pelos inquiridos em Mainz.

No gráfico anterior (Figura 3) estão representadas as respostas em Mainz à questão “Na sua opinião, os manuais que conhece abordam suficientemente temas de cultura portuguesa?”. É compreensível os alunos considerarem, em geral, que os variados assuntos culturais são razaovelmente abordados nos manuais que conhecem, visto que, cada unidade trata de um aspeto cultural distinto como, p. ex., tradições, relações familiares, gastronomia, turismo, geografia e e-/imigração, entre outros, embora vários textos careçam de uma atualização. Não obstante, se a pergunta tivesse focado em “temas da história portuguesa”, provavelmente mais inquiridos teriam discordado. Ainda

em Mainz, o mesmo grupo considera na totalidade (10 indivíduos) que “temas de cultura são suficientemente tratados nas aulas de PLE.”: “Sim. Nas aulas da nossa professora [i. e., as aulas suplementares de cultura e história lusófonas da mesma professora].” e “Sim. No curso de línguas, eles são parcialmente tratados.”

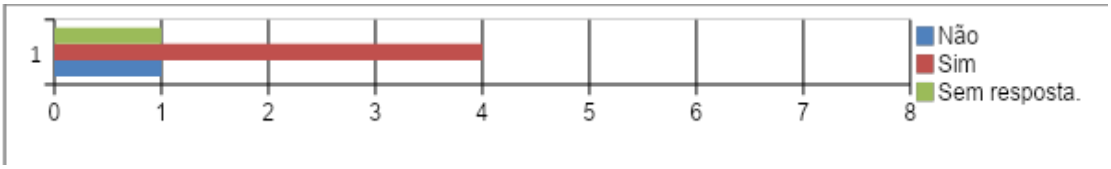


Figura 4. “Na sua opinião, os manuais que conhece abordam suficientemente temas de cultura portuguesa?”, respostas pelos inquiridos em Frankfurt.

Já em Frankfurt foram registadas as respostas que podemos ver na figura 4. O informante que não responde justifica que “depende do nível”. Apesar do grupo de alunos em Frankfurt não ter trabalhado com manuais de PLE na sala de aula, há estudantes que por opção pessoal adquiriram um para trabalhar de forma individual fora do horário curricular.

Eis as respostas, na figura 5, pelos informantes de Mainz, à pergunta “Considera que a informação que têm sobre Portugal corresponde à realidade ou é estereotipada?“

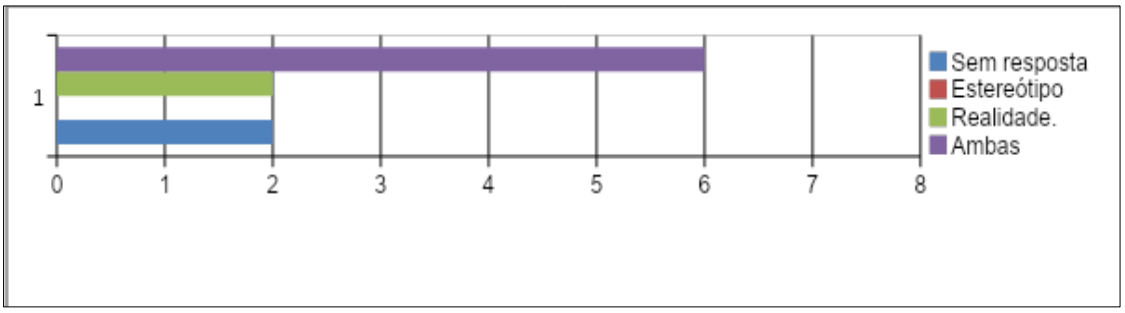


Figura 5. “Considera que a informação que têm sobre Portugal corresponde à realidade ou é estereotipada?”, respostas pelos inquiridos em Mainz.

Este grupo de inquiridos justifica as respostas do seguinte modo: “Nunca fui a Portugal, assim não conheço a realidade.”; “Quando visitei o país, reconheci muitas aquelas estereotipadas. Estive muito surpreso.”; “Eu vivi em Portugal por cinco meses. Eu conheço bem os estereotípicos mas a realidade também um pouco.”; “Estudei um semestre em Lisboa em 2018. Acho que os estereótipos são geralmente associados a um pouco de verdade, mas na maioria dos casos são exagerados.”; “Quando falamos de um país sempre falaremos sobre estereotipos. Porque isso são as informações que a maioria tem e conhecem. Depois podemos pouco a pouco mostra o que é realidade e o que não é.”; “Como já vivi em Portugal penso que a minha informação sobre Portugal

corresponde à realidade.”. Salienta-se que as respostas se baseiam, sobretudo, no facto de alguns dos inquiridos já terem estado em Portugal por razões académicas (ERASMUS) e/ou pessoais e, portanto, eles próprios terem tido a oportunidade de vivênciar a assim considerada “realidade” no quotidiano.

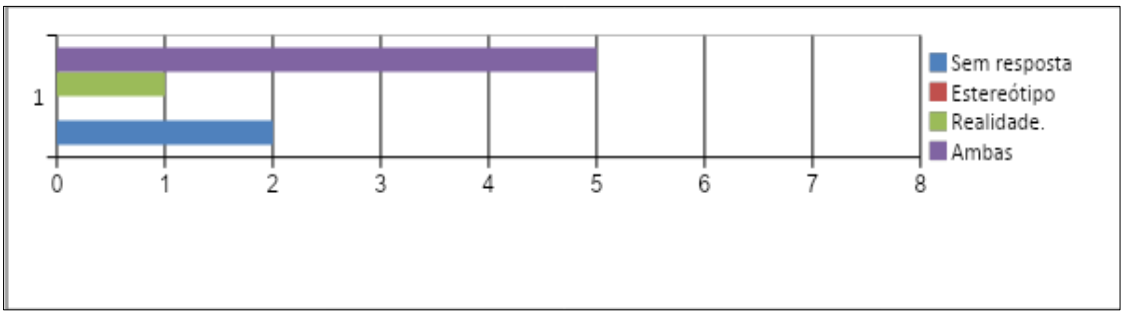


Figura 6. “Considera que a informação que têm sobre Portugal corresponde à realidade ou é estereotipada?”, respostas pelos inquiridos em Frankfurt.

À mesma questão, os inquiridos em Frankfurt consideram na sua maioria (cinco) que a informação que têm sobre Portugal é ao mesmo tempo real e estereotipada e justificam as suas respostas dizendo “Ambos. Certamente não todas as informações são estereotipadas, mais por outro lado há definitivamente algumas coisas correspondem à verdade.”; “Os dois, é sempre um bocadinho da realidade no estereótipo.”; “Ambas. Eu acho que estereótipos são sempre um pouco demais, mas há coisas que têm tendências de ser verdades.”. Há ainda um estudante que afirma “Realidade porque estive lá muitas vezes.

Quando confrontados com a última questão “Acha positivo e necessário fazer estereótipos culturais?”, seis alunos em Mainz respondem que não e quatro respondem afirmativamente.

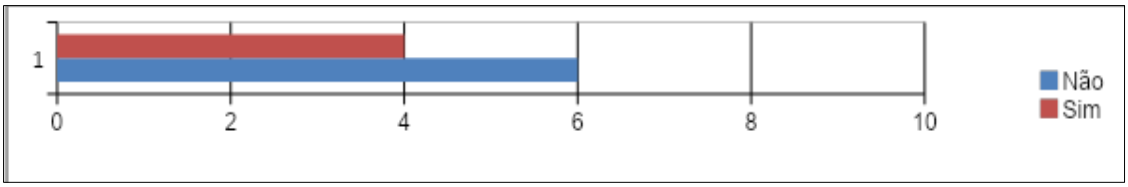


Figura 7. “Acha positivo e necessário fazer estereótipos culturais?”, respostas pelos inquiridos em Mainz.

Os inquiridos justificam e especificam que, os estereótipos, embora tendam a retratar uma cultura de forma tendenciosa, possam ajudar a entender uma construção tão complexa como a cultura: “Não. Na minha opinião fazer estereótipos culturais é negativo, porque assim a imagem de uma pessoa sobre um país vai ser falsificado.”; “Sim. Estereótipos geralmente ajudam a entender melhor a cultura do país.”; “Sim. Com

certeza. É normal. Todos os países têm estereotípicos culturais. Na Alemanha é a mulher com um ‘Dirndl’ ou um homem com o ‘Lederhose’. Eu acho que nos precisamos deles para associar temas e motivos com um país.”; “Sim. Não existe nenhuma pessoa que não pense em estereotipos especialmente quando se trata de algo que ela não conhece. Mais estereótipos ajudam a ter uma base que todos nos possa conversar. Só não pode guardar estereótipos como se fosse a única realidade.”; “Sim. Os estereótipos podem apoiar a construição de um imagem ‘romantica’ que ajude uma pessoa que queira sentir-se bem pensando à um país como Portugal. Em geral se gostar ‘sonhando’ de uma cultura/nação com um imágem agrádavel.”

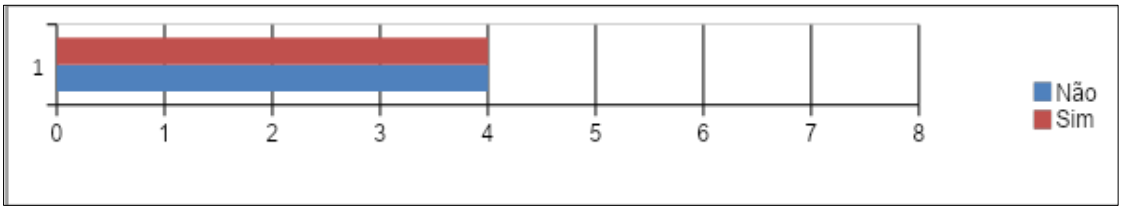


Figura 8. “Acha positivo e necessário fazer estereótipos culturais?”, respostas pelos inquiridos em Frankfurt.

As opiniões dos estudantes em Frankfurt sobre esta questão dividem-se. Do lado defensor do recurso a esterótipos são apontados os argumentos como “Ajuda a entender uma coisa complexa.”; “Porque dá uma ideia do país.”; “Se uma pessoa pode rir disso, porque não?” e “Sim, porque os estereótipos simplificam o acesso à um pais.”. Um dos inquiridos que respondeu negativamente acrescentou ainda que apesar de os estereótipos culturais não serem positivos estes se tornam “imprescindíveis”.

2.5 – Interpretação de dados

Os dados obtidos apontam para a inexistência de disparidades que evidenciem respostas influenciadas pelo manual de PLE ou pela ausência do mesmo (apesar da urgência na criação de material mais adequado), o pensamento dos alunos não é muito diferente, p. ex., quanto às suas considerações sobre a necessidade de estereotipar para simplificar e apresentar a cultura, isto sem conotações negativas ou de propaganda nacionalista.

Ao voltar à problemática inicial sobre eventuais benefícios da utilização ou não de um manual, podemos concluir que, para os aprendentes, a proveniência do material didático em si – seja de um manual, seja material original – parece ter menos relevância do que o modo como estas ferramentas didáticas são trabalhadas pelo professor. Depende, principalmente, do professor incentivar o olhar crítico pelos alunos e exercer

o papel de mediador entre ferramenta e alvo, embora seja inevitável uma certa subjetividade na seleção de materiais por parte do mesmo em relação àquilo a que se propõe tratar: seja através de um manual, seja através de material didático original.

3 – Considerações finais

É necessário trabalhar crítica e refletidamente, que significa, em concreto, questionar símbolos identitários e imagens estereotipadas para despertar consciência (auto)crítica e desenvolver competências interculturais. Para transmitir e discutir identidades nacionais de modo mais profundo, as aulas da aquisição de língua não são suficientes – constata-se que é desejável (ou melhor: indispensável) ofecerer informações ou até aulas suplementares sobre história, cultura, sociedade.

Quanto à elaboração e redação de manuais de ensino de PLE, manifesta-se o *desideratum* de uma premente necessidade de atualizar (preferencialmente de forma digitalizada) temas e tópicos, de abordar as culturas dos países de língua portuguesa – além de Portugal – de forma mais abrangente e de evitar apresentações culturais e imagens identitárias demasiado redutoras e estereotipadas.

Na conclusão a esta análise contrastiva entre dois grupos com e sem acesso a manuais de PLE, o fator que revelou uma dimensão decisiva nos dados recolhidos foi o papel do professor, que ao trabalhar (muitas vezes por norma do estabelecimento de ensino onde leciona) com materiais e textos tendenciosos ou que reduzem as culturas e identidades de um povo ou país a estereótipos, tem o dever essencial de promover o pensamento crítico e sugerir a amplitude das variedades sejam elas linguísticas ou culturais e as diferentes perspetivas de que o mesmo tema pode ser alvo. Os estereótipos, enquanto reduções identitárias às vezes até (auto)irónicas e humorísticas, cumprem o seu papel quando são oferecidos aos aprendentes como tal e não como espelhos de realidade como é frequente encontrar hoje nos mais variados manuais de PLE.

Afinal, cabe a cada professor escolher e utilizar o material didático que considera adequado aos seus fins. Independentemente do uso de um manual ou de material didático propriamente criado, é o professor que desempenha o papel principal no processo de ensino/aprendizagem, e, portanto é imprescindível que no tratamento de conteúdos, este esteja ciente da enorme responsabilidade que assume para com os alunos, particularmente no que diz respeito a escolher temas, fornecer informações e manifestar opiniões. O material didático é um meio para alcançar o objetivo, mas crucial

para o *input* em termos de conteúdo temático no ponto de vista dos alunos, é sem dúvida alguma, a transmissão das informações pelo professor.

Neste contexto, o próprio professor, ao qual os alunos concedem credibilidade, deveria exigir de si mesmo uma constante atualização, sempre de modo crítico e, sobretudo, disponibilidade para aprender.

Referências

Araújo, M. T. (2010). *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – um contributo* (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Português Língua Estrangeira/Língua Segunda). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2227/1/ultl078288_tm.pdf.

Bizarro, R. (2002). Língua e cultura no ensino do PLE/PLS, reflexões e exemplos. in: *LINGVARVM ARENA, 3*, 117-131.http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Guidebook for Teachers*. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education (DGIV), Council of Europe, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

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 (para a edição portuguesa). http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf.

Cook, V.J. (2002). Background to the L2 User.In V.J.Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User. Second Language Acquisition* (pp.1-28). Clevedon: Multilingual Matters.

Decreto-Lei n.º 369/90. *Diário da República* n.º 273/1990, Série I de 1990-11-26 (pp. 4835 – 4838), Ministério da Educação. https://dre.pt/pesquisa/-/search/564668/details/maximized.

Grosso, M. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.

Guerreiro, G. F. (2012). *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. http://hdl.handle.net/10362/7373.

Hendrich, Y. & Brito, C. (2018). Sol, sardinhas e saudade: questões culturais e estereótipos no ensino de português línguas estrangeira. In M. Ellison, M. Pazos Anido, P. Nicólas Martínez & S. Valente Rodrigues (Orgs), *As Línguas Estrangeiras no Ensino Superior: Propostas Didáticas e Casos em Estudo* (pp. 277-298). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS – Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior.

Manuais escolares adotados – Alemanha (2018/2019). Instituto Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/presencial/no-ensino-basico-e-secundario/manuais-escolares.

Oliveira, C. & Coelho, L. (2014). *Aprender Português 3. Português para estrangeiros – Nível B2 (QECR)*. (4ª edição, 3ª tiragem). Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro.Lisboa: Texto Editores.

Oliveira, C. & Coelho, L. (2016). *Aprender Português 2. Português para estrangeiros – Nível B1 (QECR)*. (4ª edição, 5ª tiragem). Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro.Lisboa: Texto Editores.

Oliveira, C., Coelho, L. & Ballmann, M. J. (2016). *Aprender Português 1. Português para estrangeiros – Níveis A1/A2 (QECR)*. (1ª edição, 7ª tiragem). Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. Lisboa: Texto Editores.

Tavares, A. (2017). *Português XXI, 1. Livro do Aluno. Nível A1* (*QECR*). (Nova edição, reimpressão). Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2017). *Português XXI, 2. Livro do Aluno. Nível A2* (*QECR*). (Nova edição, reimpressão). Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2017). *Português XXI, 3. Livro do Aluno. Nível B1* (*QECR*). (Nova edição, reimpressão). Lisboa: Lidel.

HENDRICH, Yvonne: Brito, Cláudia – "Será que somos assim...
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 184-207
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

Apêndice A

Professoras: Dr.ª Yvonne Hendrich (Mainz) e Cláudia Brito (Frankfurt)
Universidades: Johannes Gutenberg-Universität Mainz e Goethe-Universität Frankfurt/Main

Junho de 2018

Questionário

Os dados recolhidos pelo presente inquérito serão tratados de forma anónima e analisados no âmbito de um estudo académico que será apresentado no colóquio Aprolínguas 2018 (20-22 de setembro), na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Informação sobre o / a estudante

Sexo: m □ f □ **Idade:**

Área de estudos:

I

1. Se tivesse de escolher o momento mais importante da História de Portugal, qual seria? Justifique a sua escolha.

- A Fundação do Reino de Portugal (século XII)
- Os Descobrimentos (séculos XV e XVI)
- A Restauração da Independência (1640)
- A Implantação da República (1910)
- O 25 de Abril/ a "Revolução dos Cravos" (1974)
- A adesão de Portugal à CEE (1986)
- Outro. Qual?_____
- Não conheço a história de Portugal.

2. Assinale os adjetivos que, na sua opinião, qualificam os portugueses.

preguiçosos	tristes
trabalhadores	simples
simpáticos	extravagantes
antipáticos	calmos
inteligentes	nervosos
pouco inteligentes	frios

Porto: FLUP, 2019, pp. 184-207
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

rápidos	emocionais
lentos	pacientes
alegres	impacientes

Outros(s) qual (quais)?

Nenhum. Porquê?

3. Que símbolos relaciona com Portugal? Indique alguns.

4. O que pensa sobre os textos apresentados? Considera que estes correspondem à realidade ou são estereotipados? Justifique.

1) «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 tradicões, 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 gostamque os estrangeiros visitem o seu país, conheçam a sua cultura, provem a sua comida. 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.»

2) «Caso os leitores decidam visitar Portugal, ficarão abismados com a simpatia do seu povo. Antes de chegar a Portugal, muitos estrangeiros imaginam que os portugueses são parecidos com os seus irmãos espanhóis, ou talvez com os seus primos italianos. Todos imaginam que os portugueses são vivos, alegres, exuberantes como os seus vizinhos latinos, mas, na realidade, os portugueses são mais calmos. Se decidir conviver com os portugueses, aprenda a ser como eles.»

II

1. Já viajou para Portugal?

Não □

Sim. □ **Quando? Quantas vezes?**

2. O primeiro contacto que teve com Portugal foi a partir das aulas de português?

Não □

Sim. □ **Como e quando foi?**

3. Tem amigos portugueses?

Não □

Sim. □

3.1. Se, sim. Mantém contacto regular com eles?

Não □

Sim. □ **Como?**

4. Já utilizou algum manual (Lehrbuch) de língua portuguesa?

Não □

Sim. □ **Qual / Quais?**

4.1. Os manuais que referiu foram materiais utilizados em aulas de português?

Não □

Sim. □ **Em que contexto utilizou estes manuais?**

4.2. Na sua opinião, os manuais que conhece abordam suficientemente temas de cultura portuguesa?

Porto: FLUP, 2019, pp. 184-207
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa10

Não □

Sim. □

5. Considera que os temas de cultura são suficientemente abordados nos cursos de língua portuguesa?

Não □

Sim. □

6. Na sua opinião, é importante conhecer a cultura e a história de um país para aprender a respetiva língua?

Não □

Sim. □ **Justifique.**

7. Considera que a informação que tem sobre Portugal corresponde à realidade ou é estereotipada? Justifique.

8. Acha positivo e necessário fazer estereótipos culturais?

Não □

Sim. □ **Justifique.**

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 208-225
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa11

Apprentissage du FLE en Algérie : de l'analyse des représentations à la motivation des apprenants dans le milieu universitaire

Errime Khadraoui
Université Mostefa Benboulaid, Batna, Algérie
Errime@yahoo.fr

Riad Messaour
Université Mohamed Boudiaf, M'Sila, Algérie
riad.casaie@yahoo.fr

Résumé

La dynamique motivationnelle est-elle tributaire de l'évolution des représentations ? Quel rapport existe-t-il entre les représentations des étudiants vis-à-vis de la langue/culture française et l'apprentissage de celle-ci ? C'est à ces questions que la présente recherche tente de répondre. Pour cela, nous avons, dans un premier temps, réalisé à travers une enquête par questionnaire, une étude comparative entre les représentations qu'ont les étudiants de première année licence du département de français (Université de Batna 2) de la langue/culture française au début et en fin de l'année ; notre objectif étant d'examiner l'effet de l'évolution de leurs représentations sur leurs motivations. Afin d'appuyer les résultats obtenus de l'analyse des questionnaires, nous avons, dans un second temps, effectué des entretiens semi-directifs avec leurs enseignants. Au terme de cette étude, nous avons constaté une évolution de la motivation des étudiants qui s'explique par l'évolution de leurs représentations vis-à-vis de la langue/culture cible.

*Mots-clés***:** apprentissage du FLE, représentations, motivation, milieu universitaire

Abstract

Is motivational dynamics dependent on the evolution of representations? What is the relationship between students' representations of French language/culture and its learning? These are the questions that this study seeks to address. To do so, we have, first, carried out through a questionnaire survey, a comparative study about the

Porto: FLUP, 2019, pp. 208-225
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa11

representations that the first-year undergraduate students of the French department (University of Batna 2) of French language and culture, at the beginning and at the end of the academic year. Our objective is to measure the effect of the evolution of their representations on their motivations. To support the results obtained from the analysis of the questionnaires, we then have carried out semi-structured interviews with their teachers. At the end of this study, we noticed an evolution of student motivation that can be explained by the evolution of their representations towards the target language and culture.

Keywords: learning French as a foreign language, representations, motivation, university environment

1 – Introduction

Multiples sont les facteurs qui interviennent quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Nous parlons ici des facteurs cognitifs et affectifs. S'agissant des facteurs cognitifs, on distingue l'aptitude et l'intelligence, dont le rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère est démontré par de nombreuses études. Quant aux facteurs affectifs, opposés à tort aux premiers, ils recouvrent les termes suivants : « attitude », «motivation» et « personnalité ». Ces facteurs sont aussi importants que les facteurs cognitifs car ils constituent selon Rodriguez, Plax et Kearney (1996) des sources de motivation intrinsèque. Comme l'apprentissage des langues étrangères ne dépend plus seulement des facteurs cognitifs, les facteurs affectifs sont aujourd'hui devenus l'objet de beaucoup de travaux de recherche dans le domaine de la didactique des langues étrangères (Arnold, 2006).

Cette didactique a vu l'apparition de diverses méthodes et approches dont l'approche communicative. Celle-ci a rénové certaines pratiques enseignantes, vu ses principes qui ont considéré l'apprenant comme l'acteur principal de son apprentissage (Beacco et al., 2005). Dans cette perspective, l'enseignant est invité prendre en compte les représentations de ses apprenants vis-à-vis de la langue étrangère enseignée. Ces apprenants ne sont plus considérés comme des récipients vides car ils entreprennent leurs apprentissages avec des représentations qui conditionnent leur assimilation. Ce sont ces représentations qui retiennent notre attention dans le présent travail qui a pour objectif principal d'examiner l'influence des représentations des apprenants sur leur motivation envers l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire.

Porto: FLUP, 2019, pp. 208-225
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa11

Ce phénomène de motivation occupe, aujourd'hui, une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans cette perspective, nous tenterons, à travers ce travail, de répondre aux interrogations suivantes : Quel impact pourrait avoir les représentations sur la motivation des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du FLE ? La dynamique motivationnelle est-elle tributaire de l'évolution des représentations ? Quel rapport existe-t-il entre les représentations des étudiants et l'apprentissage du français langue étrangère ?

Pour résumer, cette étude porte essentiellement sur l'influence des facteurs affectifs sur l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire. Pour ce faire, nous allons, dans la partie suivante, mettre l'accent sur les deux termes qui les représentent : « la motivation » et « les représentations ». En psychologie, ces deux termes sont considérés comme deux phénomènes très divers, mais ils sont intimement liés dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

2 – La motivation

Pour beaucoup de chercheurs et scientifiques, donner une définition à la motivation n'a jamais été aisé. Généralement, la notion de « motivation » est utilisée pour expliquer la variabilité du comportement humain, ce qui veut dire qu'on l'emploie pour expliquer pourquoi, dans quelques situations, l'individu agit d'une façon différente que dans d'autres situations (Beck, 2003, p. 4, 5, cité par Kremenjaš, 2013, p. 6). En effet, parfois, posséder des compétences développées et du «talent» ne suffise pas pour réussir, notamment quand le but à atteindre est loin. Pour Topalov (2011, p. 9), l'individu doit dans ce cas avoir un niveau élevé de motivation. Dans le milieu scolaire Viau définie cette dernière comme « [...] un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (1994, p.7)

Tout le monde s'accorde à dire que la motivation est l'un des facteurs essentiels à l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce sens, Marie J. Myers précise que « l'élément primordial sous-jacent aux apprentissages est la question de la motivation. Des remarques relatives aux émotions ont été faites dans tous les cas. Il est donc d'importance cruciale de faire aimer la langue et de rendre son apprentissage désirable » (2004, p. 25). La motivation et l'apprentissage sont donc deux concepts étroitement liés l'un à l'autre dans le sens où « il n'y a pas d'apprentissage possible sans une

Porto: FLUP, 2019, pp. 208-225
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa11

mobilisation, une implication, un engagement plus au moins important » (Bourgeois, 2011, p. 230).

Plusieurs études portant sur les principaux aspects de la motivation reprennent le point de vue de Bogaards qui la présente comme « une tendance spécifique vers telle catégorie d'objets » (1988, p. 51). En effet, comme tendance celle-ci peut se manifester à travers différents degrés d'intensité. S'agissant maintenant des théories portant sur la motivation dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères, nous pouvons citer celle de Gardner et Lambert. Ceux-ci se sont inspirés des conceptions des socio-béhavioristes, notamment celles de Mower qui stipule que l'acquisition de la parole par l'enfant se fait par l'imitation des parents. En effet, la présence de ces derniers est synonyme de satisfaction des besoins (Bogaards, 1988, p. 53). Ce processus d'imitation conduisant à l'acquisition de la langue est qualifié par Mowerd d'« identification ». Cet auteur précise à propos de ce processus qu'il doit être orienté vers la communauté linguistique.

Pour leur part, Gardner et Lambert estiment que ce processus d'identification est à l'origine de la motivation à long terme qui est à la base de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est à signaler que si la motivation à court terme est nécessaire à la réussite de la réalisation des tâches scolaires, la motivation à long terme est indispensable à l'installation et au développement d'une compétence effective dans la langue étrangère. Toutefois, la signification de cette notion d'identification diffère d'un auteur à un autre. Effectivement, Mower par exemple la conçoit comme la « satisfaction des besoins physiques », alors que Gardner et Lambert la mobilisent pour renvoyer aux besoins sociaux. En effet, ces auteurs canadiens considèrent que l'apprentissage d'une langue n'est pas envisagé comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen servant à intégrer les sujets apprenants à une communauté déterminée. Ils emploient la notion d'identification pour désigner le processus d'acquisition de la langue maternelle, pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères, ces chercheurs préfèrent utiliser la notion de « motif intégratif ». Celui-ci est défini par Bogaards comme étant « la volonté de devenir membre d'un groupe ethnolinguistique » (1988, p. 53).

Cette divergence de conceptions a permis de distinguer entre la « motivation intégrative » et la « motivation instrumentale ». La première est relative à la volonté de l'apprenant de connaitre la communauté de la langue/culture cible. L'intérêt manifesté à l'égard de cette communauté est motivé par sa volonté d'intégrer cette dernière. Au contraire, lorsqu'il s'agit d'une valeur instrumentale/utilitaire de la langue cible, on est en

présence d'une motivation instrumentale. En d'autres termes, l'apprenant vise, à travers l'apprentissage de la langue étrangère, un objectif communicationnel ou professionnel.

Nous tenons à préciser que cette vision a fait l'objet de nombreuses critiques. L'une de ces critiques est le fait qu'elle se fonde sur l'approche béhavioriste de l'acquisition des langues (imitation et le conditionnement), l'autre pointe le rapprochement entre deux situations totalement différentes. En effet, cette critique souligne que la notion de l'identification n'est pas la même selon qu'il s'agit du désir du jeune enfant de faire partie de l'environnement de ses parents ou de la volonté d'un apprenant d'intégrer volontairement une communauté linguistique pour diverses raisons. En dépit de ces critiques, la théorie de Gardner et Lambert constitue un apport considérable dans la mesure où elle a montré que, d'une part, la motivation dépend aussi bien de variables individuelles que sociales et, d'autre part, elle constitue un levier très important dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères.

Dans une classe de langue, certains facteurs influent sur la motivation. Jelaković les énumère dans la citation suivante : « l'intérêt du travail et sa nouveauté, le sentiment de progresser et d'atteindre les résultats, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture et d'enrichir sa perception du monde » (2014, p. 12). La motivation peut donc être influencée par plusieurs facteurs, selon ce qu'ils soient externes (milieu familial, société, salle de classe) ou internes (les besoins personnels, les projets), nous distinguons :

2.1 – La motivation intrinsèque (intégrative)

Ce type de motivation est défini comme étant « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Roussel, 2000, p. 29). La motivation intrinsèque correspond à la fois au plaisir, à l'intérêt et à la satisfaction que peut avoir un apprenant en réalisant une activité. Cette dernière est donc réalisée sans aucune pression ni contrôle externe dans le sens où l'apprenant n'espère aucun compliment voire aucune récompense. Ces récompenses sont plutôt internes, appelées « récompenses psychiques » (Kremenjaš, 2013, p. 11).

Selon Biçer, les apprenants motivés intrinsèquement « sont des élèves consciencieux qui travaillent pour eux-mêmes » (2008, p. 12). L'apprentissage chez ces apprenants est de meilleure qualité par rapport à ceux qui sont extrinsèquement motivés (Biçer, 2008, p. 8).

2.2 – La motivation extrinsèque (instrumentale)

Contrairement à la motivation intrinsèque, ce type de motivation se situe à l'extérieur du sujet. Ce sont les renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation. L'élève effectue ici une activité pour en retirer un avantage ou pour retirer un désagrément (Roussel, 2000, p. 29). L'apprenant est motivé extrinsèquement soit pour chercher une récompense soit pour éviter des problèmes avec son enseignant ou ses parents. Autrement dit, les bonnes notes obtenues par l'apprenant ne révèlent pas forcément l'intérêt et la motivation de l'apprenant vis-à-vis de la matière enseignée. De même, l'apprentissage des apprenants motivés extrinsèquement est superficiel et de qualité inférieure ; quant aux connaissances, elles ont tendance à s'effacer de la mémoire avec le temps (Biçer, 2008, p. 8).

3 – Les représentations

Le deuxième facteur que nous allons présenter est celui des représentations. Le domaine de la didactique des langues étrangères et plus particulièrement les recherches qui s'intéressent à l'acquisition des langues, considèrent les représentations comme une notion d'une grande importance. La notion de représentation se définit comme étant une « forme de connaissance courante, dite « de sens commun' », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. Elle est socialement élaborée et partagée ; 2. Elle a une visée pratique d'organisation, de maitrise de l'environnement (matériel, social, idéel) et l'orientation des conduites et communications ; 3. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné » (Jodelet, 1991, p. 668).

Les représentations que se font les sujets d'une langue, de ses spécificités, de son statut par rapport aux autres langues, influencent considérablement leurs stratégies d'apprentissage de cette même langue. A ce sujet, les nouvelles conceptions psychologiques relatives aux attitudes ou aux motivations individuelles sont désormais rattachées aux images et aux conceptions sociales. Moore (2005) nous explique que la manière dont ces représentations se manifestent dans les interactions correspond à l'identique à celle qui a permis leur intégration et leur construction par le sujet ou le groupe.

Dans le domaine des représentations sociales, la théorie qui fait l'unanimité est celle de Moscovici. Jelaković s'appuyant sur la conception de Moore (2005) conçoit ces représentations comme étant « (...) des éléments de la conscience sociale extérieurs aux individus et s'imposant à eux » (2014, p. 17). En réalité, afin d'appréhender leur

contexte, les personnes se réfèrent à un cadre de référence, de normes sociales afin de se positionner et de développer leurs relations. Il s'agit ainsi d'un savoir socialement construit et partagé qui contribue à l'élaboration sociale de la réalité. Cette représentation sociale qui se présente comme norme permet de classer les personnes, les objets, et les événements. Par ailleurs, elle participe également à l 'élaboration « des prototypes permettant d'évaluer d'autres objets » (Jelaković, 2014, p. 17). La littérature scientifique fait état de trois éléments interdépendants caractérisant les représentations. En effet, les spécialistes mettent en avant le fait qu'elles sont le produit de/par la communication, elles reconfigurent le réel, et la maitrise du milieu par son organisation.

Lorsqu'on introduit les représentations dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, celles-ci renvoient à des images à la fois sur la langue cible, sur les pays parlant cette langue, ainsi que sur les locuteurs ayant cette langue comme langue maternelle. Les chercheurs relèvent une corrélation prépondérante entre l'image que se fait un apprenant du pays, et de ses locuteurs et les représentations qu'il élabore concernant son apprentissage de la langue de ce pays (Castellotti, 1995, p. 32). En ce sens, Jelaković (2014) illustre son propos en citant l'exemple de la langue allemande qui est relativement difficile pour les apprenants français et les suisses. Cette difficulté est selon le même auteur due principalement à une image négative de l'Allemagne.

En somme, les représentations se construisent et se développent au sein d'une communauté grâce à une multitude de canaux tels que les mass-médias, les textes littéraires, les dépliants publicitaires… Par ailleurs, les représentations sont dynamiques, en d'autres termes, elles « s'échangent au cours des communications quotidiennes, s'élaborent, se revitalisent et se cristallisent » (Jelaković, 2014, p. 18).

4 – Représentations et motivation : quels rapports ?

Nous avons, dans la partie ci-dessus, défini les deux termes motivation et représentation de façon séparée. Nous tenterons désormais de présenter le lien existant entre eux dans le domaine de la didactique des langues étrangères. En effet, plusieurs travaux de recherche ont prouvé que les représentations que se font les apprenants d'une langue étrangère peuvent être la cause de leurs échecs scolaires, de leurs réussites ou encore de leurs motivations lors de l'apprentissage de celle-ci.

Les représentations sociales de l'apprenant à l'égard de l'apprentissage d'une langue reflètent sa façon de penser ainsi que sa démarche intellectuelle. Elles peuvent être favorables ou défavorables. C'est alors en se basant sur ses propres images, que

l'apprenant choisit ses démarches et mobilise le schéma à suivre pour agir ou réagir durant le processus pédagogique en adoptant un processus interprétatif qui lui est personnel.

En admettant que la notion de motivation est étroitement liée à celle de représentation, l'influence de cette dernière sur la motivation n'est, pour beaucoup de chercheurs, plus à démontrer. En fait, si l'apprenant se fait une bonne image sur une langue étrangère, il sera plus motivé pour l'apprendre. Si, au contraire, il a une mauvaise image sur la langue, cela peut malheureusement le démotiver d'une manière partielle ou complète à apprendre cette langue. Pour résumer, être motivé à l'apprentissage dépend des représentations que peut avoir l'apprenant (Barré-De Miniac, 2006).

5 – Méthodologie

Notre recherche consiste à effectuer une étude comparative entre les représentations qu'ont les étudiants de première année licence du département de français de l'université de Batna 2 en Algérie au début et en fin de l'année. Afin de pouvoir apporter les éléments de réponse nécessaires à notre problématique de recherche, nous avons opté pour les instruments de recherche suivants :

5.1 – Enquête par questionnaire

Nous avons choisi d'adresser à nos enquêtés le même questionnaire au début et à la fin de l'année, et ce dans le but de nous permettre d'examiner l'évolution de leurs représentations et l'influence de celles-ci sur leurs motivations. Le questionnaire que nous avons élaboré est composé de 16 questions dont 10 questions fermées et 6 questions ouvertes. Les deux questionnaires sont presque identiques ; Nous avons remplacé la question portant sur le choix du cursus par la question suivante : « Avez-vous participé à la première enquête ? » Cette question avait pour objectif d'écarter les réponses des étudiants n'ayant pas participé à la première enquête.

Les premières informations demandées étaient à dimension identitaire. Nous avons voulu nous faire une idée précise du public avec lequel nous comptons travailler. Nous avons donc posé des questions sur leur sexe et leur âge.

La deuxième partie du questionnaire est composée des questions concernant les représentations des étudiants vis-à-vis de la langue française et son apprentissage en général. Voici quelques questions :

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 208-225
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa11

> « Aimez-vous la langue française ? Justifiez ; Que pensez-vous de la langue française ? La langue française est pour vous : 1. Très facile à apprendre ; 2. Facile à apprendre ; 3. Moyen ; 4. Difficile à apprendre ; 5. Très difficile à apprendre »

Pour ce qui est de la troisième partie, elle était réservée aux questions portant sur leurs motivations à l'égard de l'apprentissage du français :

> « Expliquez les motivations du choix de ce cursus ? Êtes-vous motivé pour apprendre le français ? Justifiez ? Comptez-vous poursuivre ce cursus (L'apprentissage de cette langue) ? Pendant les séances de cours vous êtes plutôt : 1. Très intéressé ; 2. Intéressé ; 3. Pas intéressé ; 4. Ennuyé »

5.2 – Enquête par entretien

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de leurs enseignants. Ceux-ci ont été interrogés afin qu'ils nous renseignent sur la motivation de leurs étudiants. Nous tenons à préciser que notre entretien est à usage complémentaire dans le sens où il a pour objectif de compléter les données déjà collectées à partir de l'analyse comparative des deux questionnaires. Autrement dit, nous nous sommes servis des résultats de l'entretien pour voir si la motivation des étudiant a réellement changé au cours de l'année universitaire.

Dans leurs réponses, les enseignants se sont appuyés sur l'observation de la participation de leurs étudiants en classe ainsi que sur l'évolution de leurs résultats (notes obtenues) entre le premier et le deuxième semestre de l'année universitaire.

Nous avons au préalable préparé un guide d'entretien où les questions étaient principalement centrées sur la motivation de leurs étudiants. L'entretien a été mené auprès de 9 enseignants de première année Licence. Les enregistrements ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

> « A votre avis, vos étudiants de première année sont-ils motivés ? Avez-vous observé un changement au niveau de la motivation de vos étudiants entre le début et la fin de l'année ? Si oui, comment expliquez-vous ce changement ? Comment s'est-elle manifestée ? »

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 208-225
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa11

6 – Population et échantillon d'étude

Notre recherche a eu lieu au département de français de l'université de Batna 2, située à l'est de l'Algérie. Nous avons interrogé au total 197 étudiants de première année licence répartis sur 4 groupes. Parmi les enquêtés, nous avons observé une nette majorité de filles puisqu'il y a 179 filles et seulement 18 garçons. La majorité des étudiants ont entre 18 et 25 ans et que11 seulement avaient plus de 25 ans.

7 – Principaux Résultats de l'analyse du 1er questionnaire

Ce questionnaire a été, comme nous l'avons mentionné plus haut, adressé aux étudiants de première année du département de français au début de l'année.

7.1 – Analyse des représentations des étudiants vis-à-vis de la langue française et son apprentissage

Par la question « *aimez-vous la langue française ?* », nous avons voulu connaitre les représentations des apprenants à l'égard de la langue française. L'analyse des réponses obtenues nous a révélé que 71% des étudiants ont déclaré qu'ils aiment la langue française. Bien que ce pourcentage soit élevé, ils ont qualifié cette dernière, à travers les justifications avancées, de « *difficile* », « *complexe* » et « *ses règles grammaticales comportent beaucoup d'exceptions* ». Les éléments complexes et difficiles évoqués par les étudiants relèvent essentiellement de l'aspect purement linguistique de la langue, ce qui révèle la nature de l'enseignement subi dans les phases précédant la formation universitaire. Cette affirmation de la complexité linguistique montre également que les apprenants ne disposent pas de suffisamment de connaissances sur la langue/culture française, ce qui explique leurs commentaires négatifs.

Ces représentations sont également confirmées par le pourcentage des étudiants 16%et 38% qui la jugent respectivement « *difficile à apprendre* » et « *très difficile à apprendre* ». Ce même point de vue est soutenu par 79% d'étudiants qui la considèrent « *plus difficile que les autres langues* », tandis que seul 21% la juge « *plus facile que les autres langues* ». Notons que la difficulté dont il est question dans cette comparaison est faite essentiellement par rapport à la langue anglaise, deuxième langue étrangère apprise par les étudiants dans le système éducatif algérien. Cette langue est apprise en parallèle avec la langue française, ce qui justifie cette perspective comparative chez les étudiants.

De plus, ils font état d'une vision complexe et parfois paradoxale de la langue française. Grâce à la question « *Que pensez-vous de la langue française ?* », nous

avons pu dégager les représentations liées aux traits linguistiques, culturels, historiques ainsi qu'esthétiques de la langue française. Cela s'est traduit d'une part par «*les difficultés, et la complexité de son enseignement* », et du fait qu'elle est «*démodée*» et «*dépassée par l'anglais dans le monde*» d'autre part par « *sa beauté* », «*son statut dans le monde*», et «*la culture qu'elle véhicule*». Toutefois, le nombre de ceux ayant une conception positive de cette langue est minime (17%).

Le premier enseignement que nous pouvons tirer de cette première série de questions est que nos enquêtés ont de la langue/culture française et de son enseignement/apprentissage une conception relativement négative. En effet, leurs réponses trahissent une forme d'appréhension vis-à-vis de cette langue.

7.2 – Analyse de la motivation des étudiants à l'égard de l'apprentissage du français

En voulant savoir si le choix du cursus est dû à un choix personnel, à l'orientation[1] ou bien à un choix de la famille, Nous avons constaté que le choix d'étudier cette langue n'est pas toujours le résultat d'un choix personnel. En effet, 39% des étudiants soit 77 ont déclaré qu'ils auraient aimé choisir une autre langue ou un autre cursus. Ces chiffres nous permettent d'affirmer qu'un nombre conséquent d'étudiants a subi le choix du cursus universitaire. Ce qui pourrait avoir des répercussions négatives quant à leur implication dans la formation.

Pour les 61% restants, le choix de cette langue est pleinement assumé. Ils mettent en avant les raisons suivantes que nous avons regroupées après avoir effectué une analyse qualitative des réponses obtenues en appliquant la méthode de catégorisation des idées exprimées par les participants :

[1] En Algérie, l'orientation s'effectue en fonction de la moyenne du BAC ainsi que les notes de certaines matières.

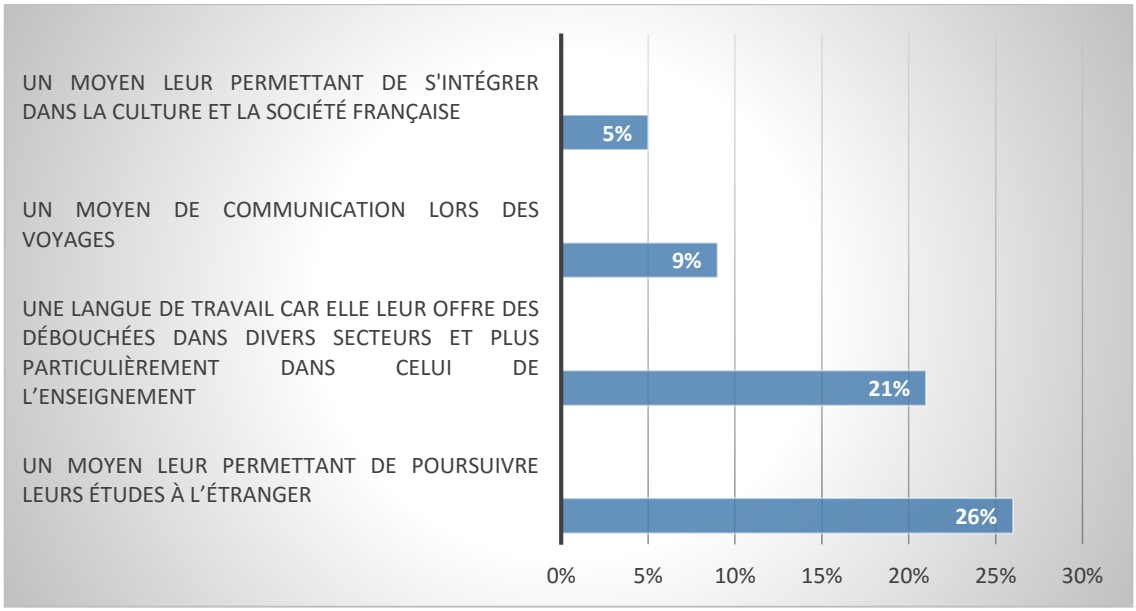


Figure 12. Motivations du choix de la langue française

Les pourcentages affichés dans le secteur graphique ci-dessus montrent que les principales raisons évoquées par ces étudiants relèvent d'une motivation instrumentale. En effet, pour 26% des étudiants le français est un moyen qui leur permet de poursuivre leurs études à l'étranger, de décrocher un travail dans divers secteurs et plus particulièrement dans celui de l'enseignement et de faciliter la communication lors des voyages. Les extraits suivants, tirés de notre corpus, illustrent ce type de motivation :

E 5 : J'ai choisi cette langue (français) pour devenir enseignant

E 12 : Je compte voyager dans l'avenir pour peut-être m'installer en France ou au Québec pour faire un master

Pour ce qui est de la motivation intégrative, elle est nettement inférieure par rapport la motivation instrumentale. Elle est exprimée par nos étudiants par à la fois leur souhait de s'intégrer dans la culture et la société française et leur propre plaisir d'apprendre la langue française. Dans ce qui suit les réponses de nos enquêtés à propos des motivations qui les ont menées à choisir l'enseignement de cette langue :

E 14: J'ai choisi cette langue parce qu'elle est belle, comparée aux autres langues, je la trouve sublime. Elle est classe.

E 42: Ce cursus va me permettre de mieux comprendre l'Histoire et la culture de la France et des français.

S'agissant de la motivation des étudiants à s'impliquer dans ce cursus (langue), 43% des étudiants indiquent ne pas être motivés pour apprendre cette langue. Ces étudiants justifient leur manque de motivation par les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de celle-ci. Il apparait donc que le sentiment d'incompétence de ces étudiants est la principale source de l'amotivation (Ryan & Deci, 2000):

> **E 30** : J'ai du mal à comprendre presque tous les concepts vus dans les matières.
>
> **E 9** : C'est une langue très difficile. Elle a beaucoup d'exceptions.

Le nombre d'étudiants (78) soit 39.59% qui avouent ne pas s'intéresser aux enseignements de langue est très important. Ce désintérêt se manifeste dans les taux de participation relevés qui sont faibles. Quant à la participation, 89% des étudiants déclarant ne pas participer lors des cours, et justifient cela par « la peur de se tromper *devant les autres* », « *la timidité* », et « *la complexité des notions abordées en cours* ».

Enfin, plus d'un tiers des répondants ne semble pas sûr de vouloir poursuivre l'apprentissage de la langue française. La justification fournie par ces derniers met en avant le fait que la langue française soit une « *langue très difficile* » et qu'« *elle comporte plein d'exception ce qui complique son apprentissage* ». De plus, Certains d'entre eux évoquent le fait qu'« *ils n'ont pas choisi ce cursus* ».

Pour résumer, la lecture de l'ensemble des résultats de ce premier questionnaire révèle qu'un nombre non négligeable d'étudiants de première année ont de la langue française ainsi que de son enseignement/apprentissage des représentations plutôt négatives. Ces dernières semblent constituer un frein à la motivation et à l'implication des étudiants.

8 – Principaux résultats de l'analyse du 2e questionnaire

Nous avons administré le même questionnaire aux mêmes étudiants, mais cette fois-ci en fin d'année. Nous tenons à préciser que cette partie consiste à présenter les résultats de l'analyse de ce questionnaire tout en les confrontant à ceux du premier questionnaire.

8.1 – Analyse des représentations des étudiants vis-à-vis de la langue française et de son apprentissage

Avant toute chose, nous tenons à préciser que l'analyse de l'évolution des représentations des étudiants repose à la fois sur l'augmentation ou la diminution de certains chiffres auxquels nous sommes parvenus lors de la première enquête, mais aussi sur le changement de certaines conceptions jugées négatives dans l'analyse des représentations du premier questionnaire. Ces conceptions sont perceptibles à travers les commentaires formulés par les apprenants en répondant aux questions posées.

80% des étudiants affirment aimer la langue française. Comparés aux chiffres indiqués au début de l'année, ceux-ci montrent que certains étudiants semblent reconsidérer leurs sentiments vis-à-vis de la langue française. Bien que le pourcentage (69%) indiquant que l'enseignement de la langue française est « *plus difficile que les autres* » soit inférieur à celui noté en début d'année (79%), nos étudiants continuent à la percevoir comme étant une langue « *plus difficile que les autres* ».

En ce qui concerne leurs représentations envers la langue/culture française d'une manière générale, nos enquêtés estiment que la langue française est une langue qui a un certain « *charme* » et une certaine « *classe* » car, selon leurs réponses, « *elle fut enseignée à la noblesse européenne dans tous les royaumes d'Europe* ». De plus, elle est synonyme « *d'émancipation* », « *langue de communication internationale* », et « *une langue d'ouverture sur les autres* ». A cet égard, le taux des réponses à connotation positive est passé de 17% à 52%. Nous avons également relevé l'absence de toute domination de la langue anglaise dans les comparaisons. Au contraire, dix-neuf étudiants ont vanté les mérites de « *la rigidité des règles grammaticales de la langue française* » qui, selon eux, permet de la préserver de toute « *transgression* » qui lui conférerait une certaine « *souplesse* » reprochée, par ailleurs, à la langue anglaise.

Par ailleurs, un bon nombre d'étudiants (35%) ont associé à la langue française des stéréotypes valorisants qui renvoient tantôt à sa civilisation séculaire « elle existe depuis des siècles » et tantôt à l'art et à la culture qu'elle véhicule « littérature riche », « le développement du classicisme ». La simple présence de ces éléments dans les réponses des étudiants peut être considérée comme étant une prise de conscience de quelques faits se rapportant à la langue/culture française et par conséquent une évolution des représentations de certains étudiants surtout qu'ils ne les ont pas évoqués en début d'année.

Tout compte fait, la lecture des différents résultats du deuxième questionnaire nous a permis de noter une certaine évolution des représentations des étudiants vis-à-vis de

Porto: FLUP, 2019, pp. 208-225
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa11

la langue/culture française. Effectivement, cette évolution s'est traduite chez ces étudiants par un changement d'une conception relativement négative à une conception qui pourrait être qualifiée de positive, tant les réponses des étudiants.

8.2 – Analyse de la motivation des étudiants à l'égard de l'apprentissage du français

65% des répondants affirment être motivés à apprendre et à maitriser cette langue. Il est à signaler que les explications avancées par nos enquêtés insistent à la fois sur l'intensité et la fréquence de leurs motivations. En effet, ils ont indiqué qu'ils sont « plus » et « souvent » motivés. Ces pourcentages indiquent que le désintéressement durant les séances de cours a reculé, en effet, il est passé de 40% au début de l'année à 28% en fin de l'année.

Nous avons également constaté que le taux de participation est passé de 11% au début de l'année universitaire à 22% en fin d'année. La question suivante « Comptez-vous poursuivre ce cursus (l'apprentissage de cette langue) ? » nous a permis de remarquer que les enseignements dispensés tout au long de l'année ont permis à un bon nombre d'étudiants qui étaient jusque-là indécis de se prononcer par rapport à leur avenir. En effet, 10% des indécis se sont prononcés pour la poursuite de ce même cursus alors que 02% comptent quant à eux s'orienter vers d'autres horizons.

9 – Principaux résultats de l'analyse de l'entretien

Tous les enseignants s'accordent à dire que d'une part, les étudiants ne sont pas tout le temps motivés et d'autre part, ils ne sont pas tous motivés de la même manière. Les enseignants interrogés sont unanimes sur le fait que la motivation manifestée par un grand nombre d'étudiants de première année vient du fait qu'ils sont « *excités* » et « *grisés* » par leur passage du lycée à l'université. En effet, ils expliquent cette motivation par l'envie de découvrir le milieu universitaire en général et l'organisation des matières en particulier.

Ils indiquent qu'au début de l'année et plus précisément durant les premières séances (les trois premières séances), la quasi-totalité des étudiants assistent assidument aux cours et manifestent une attention particulière pour les enseignements dispensés. Cependant, cet état ne dure pas longtemps et petit à petit le taux d'assiduité diminue. Les enseignants universitaires notent également une forme de désintéressement chez un grand nombre d'étudiants. Selon ces mêmes enseignants, cette situation les a contraints à questionner leurs étudiants à propos de ce manque d'implication

(motivation). A ce sujet, les principaux intéressés évoquent « *les difficultés inhérentes à cette langue* », « *leur volonté de changer le cursus en fin d'année car ce n'était pas leur premier choix* ».

Ces enseignants expliquent l'a-motivation de leurs étudiants par les représentations parfois erronées qu'ont ces derniers de la langue cible. Pour remédier à ce problème, ils affirment qu'ils entreprennent tout un travail sur les représentations des étudiants. Toutefois, ils précisent que leurs démarches sont intégrées aux cours. Ainsi, ils attribuent le regain d'intérêt et la motivation exprimée à l'égard de la langue française, à l'évolution des représentations de certains étudiants.

La motivation se manifeste, d'après les enseignants universitaires, par une « *hausse notable de l'assiduité et de la participation* », « *recrudescence du degré d'implication et de la prise d'initiative dans les travaux* », ainsi que « *l'amélioration des notes* ».

10 – Conclusion

Au terme de cette étude, nous avons constaté une évolution de la motivation de certains étudiants qui s'explique par l'évolution de leurs représentations vis-à-vis de la langue/culture françaises. Il apparait donc que la motivation de l'apprentissage d'une langue étrangère est en partie tributaire des représentations que font les apprenants de cette langue.

Il est à signaler que les étudiants concernés par notre étude n'ont pas justifié leurs manques d'implication par des raisons historiques et cela malgré qu'un certain nombre de chercheurs algériens estiment que les représentations des faits historiques (la colonisation) sont un frein à la motivation et un facteur entravant considérablement l'apprentissage de la langue française. En effet, Benamar explique l'impact de ces représentations en affirmant que « (...) Le rejet du français dû à une rancune historique héritée de père en fils augmente la démotivation de l'apprenant, et l'éloignement de la matrice linguistique constituant un obstacle de taille (...) » (2009, p. 279).

Références bibliographiques

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425. Récupéré de https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses universitaires du Septentrion.

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses universitaires de France.

Benamar, N. (2009). L'enseignement/Apprentissage du FLE: Obstacles et Perspectives. *Synergies Algérie*, 7, 277-288.

Biçer, O. (2008). *La motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères, les influences de la motivation sur la réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère*- (thèse de maitrise). Université de Gazi, Ankara. Récupéré de http://www.belgeler.com/blg/1b61/la-motivation-des-lves-dans-l-apprentissage-des-langues-trangres-les-influences-de-la-motivation-sur-la-reussite-dans-l-apprentissage-du-franais-langue-trangre-yabanci-dil-eitiminde-renci-motivasyonu-fransizca-eitiminde-renci-motivasyonunun-baariya-etkileri.

Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Crédif.

Bourgeois, É. (2011). La motivation à apprendre. In É. Bourgeois (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (233-253). Paris: Presses Universitaires de France.

Castelloti, V. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.

Jelaković, M. (2014). *Motivation et attitudes des apprenants en langue française* (Mémoire de master). Université de Zegreb, Zegreb. Récupéré de http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5141/1/Mateja%20Jelakovi%C4%87%20-%20Diplomski%20rad.pdf

Jodelet, D. (1991). Représentation sociale. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse. 668-672.

Kremenjaš, K. (2013). *Motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère* (Mémoire de master). Université de Zagreb: Zagreb.

Moore, D. (coord.) (2005). *Les représentations des langues et leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

Myers, J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles: De Boeck Université.

Rodriguez, J., Plax, T. & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. *communication education*, 45, 294-305.

Roussel, P. (2000). *La motivation au travail - concept et théories*. Les notes du LIRHE, Université Toulouse I - Sciences Sociales.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Récupéré de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

KIND, Anette; Scholz, Ingrid; Auf Der Maur Tomé, Simone, – Videoprojekt:..
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

Videoprojekt „Mein geheimes Porto“: Anwendung eines Modells für handlungsorientiertes Lernen im universitären Kontext

Anette Kind
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal
akind@letras.up.pt

Ingrid Scholz
Philologisch-Historische Fakultät, Universität Augsburg, Deutschland
Ingrid.scholz@philhist.uni-augsburg.de

Simone Auf der Maur Tomé
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal
stome@letras.up.pt

Abstract

2017 wurde Porto zum dritten Mal in der Online-Abstimmung *European Best Destinations* zum beliebtesten Reiseziel Europas gewählt. Vor diesem Hintergrund wurden im Studienjahr 2016/2017 alle Studierenden der germanistischen Studiengänge der Universität Porto zur Teilnahme an einem Videoprojekt eingeladen. Ziel des Projekts bestand darin, versteckte Winkel ihrer Universitätsstadt zu entdecken und diese aus persönlicher Sicht jenseits des touristischen Mainstreams in selbstproduzierten Kurzvideos in deutscher Sprache zu präsentieren.

Das Projekt sollte den Studierenden die Möglichkeit bieten, einerseits fremdsprachliche und mediale Kompetenzen gesamtheitlich und ziel- und handlungsorientiert anzuwenden, sich andererseits darin eigeninitiativ und konstruktiv einzubringen. Durch die subjektive inhaltliche Relevanz, die Möglichkeit der medialen Partizipation – durch Online-Veröffentlichung der Projektergebnisse – und nicht zuletzt durch die Aussicht auf eine Prämierung wurde eine hohe Resonanz angestrebt, was sich dann auch in der Teilnehmer*innenzahl widerspiegelte.

Vor dem Hintergrund einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik möchten wir mit diesem Artikel aufzeigen, inwiefern durch eine handlungs- und aufgabenorientierte Vorgehensweise im universitären Fremdsprachenunterricht ein Beitrag zur Förderung

selbstverantwortlicher Lernprozesse und fremdsprachlichen Handelns durch einen konstruktiven, kreativen und produktiven Umgang mit digitalen Ressourcen in einem authentischen Szenario geleistet werden kann.

Schlüsselwörter: Projektarbeit, Deutsch als Fremdsprache, handlungsorientiertes Lernen, universitärer Fremdsprachenunterricht, digitales Lernen, Videoprojekt

Abstract

In 2017, Porto was voted Europe's most popular tourist destination for the third time in the European Best Destinations online poll. Against this background, in the academic year 2016/2017, all students of German Studies at the University of Porto were invited to participate in a video project. The aim of the project was to discover hidden corners of their university city and to present them from a personal point of view beyond the tourist mainstream through self-produced short videos in German.

The project was intended to offer students the opportunity to apply foreign-language and media-related competences in a holistic, goal-oriented and action-oriented manner. In addition, students were invited to take the initiative, making an individual and constructive contribution. Due to the subjective content relevance, the possibility of media participation - by publishing the project results online - and not least by the prospect of an award, a high level of response was sought. This was reflected in the considerable number of participants.

Within a framework of communicative approaches to foreign language teaching, we would like to use this article to show to what extent a contribution to the promotion of self-reliant learning processes and foreign-language tasks through a constructive, creative and productive use of digital resources in an authentic scenario is achieved, through an action-oriented and task-oriented approach in university language teaching.

Keywords: Project work, German as a foreign language, task-based learning, university foreign language teaching, digital learning, video project

1 – Einleitung: Konzept und Zielsetzung

Dass die universitären Fremdsprachenkurse, in denen in einem engen Zeitplan durch die Curricula festgelegte, am Europäischen Referenzrahmen orientierte Niveaustufen mit den entsprechenden Kompetenzen zu erreichen sind, wenig Raum für eine kreative

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

und praxisorientierte Anwendung der Sprachkenntnisse lassen, ist sicherlich kein spezifisches Phänomen der Deutschkurse an der Universität Porto. Vor diesem Hintergrund entstand der Gedanke, ein niveauübergreifendes und aus dem Sprachunterricht ausgelagertes Projekt anzubieten, das den Studierenden die Möglichkeit bot, die verschiedenen Fertigkeiten kombiniert anzuwenden, im Team zu arbeiten, sich individuell und kreativ einzubringen und am Ende ein originelles und vorzeigbares Ergebnis präsentieren zu können, das über den unterrichts- und fakultätsinternen Kontext hinaus auf diversen Plattformen veröffentlicht werden sollte. Wir versprachen uns von diesem Projekt, dass die Studierenden mit mehr Motivation und Eigeninitiative ihre Deutschkenntnisse anwenden und durch die Arbeit am Projekt auch erweitern würden.

Als für unsere Zielsetzung geeignete Form wählten wir das Kurzvideo, da dieses eine ganzheitliche Herangehensweise des Konzepts für den Filmbeitrag als auch der eingesetzten sprachlichen Kompetenzen erlaubt und des Weiteren die Kompetenzen der Studierenden im Umgang mit digitalen Medien fördert.[1]

Ein kurzer Überblick soll veranschaulichen, unter welchen Voraussetzungen das hier dargestellte Projekt durchgeführt wurde. An der Universität Porto ist Deutsch als Fremdsprache fester curricularer Bestandteil in den Bachelorstudiengängen Internationale Beziehungen, Angewandte Sprachen und Sprachen, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie in den Masterstudiengängen Fremdsprachendidaktik und Übersetzung und Sprachdienstleistungen. Die DaF-Kurse werden in allen Semestern der o.g. Studiengänge in zwei Doppelstunden pro Woche auf den Niveaustufen A1 bis C1 durchgeführt. Die Mehrheit der Studierenden beginnt im 1. Semester des Bachelors mit A1, da der Deutschunterricht an den Sekundarschulen in den letzten Jahren kontinuierlich zurückgegangen ist und daher nur wenige Studienanfänger Vorkenntnisse mitbringen.

Alle Studierenden der germanistischen Studiengänge wurden dazu angeregt, versteckte Winkel der Stadt zu entdecken und dabei – auf Deutsch – originelle Kurzvideos zu produzieren, um Porto aus einer ganz persönlichen Sicht in seiner Vielfalt weit ab vom touristischen Blick darzustellen.

In diesem Projekt interessierte uns also das Porto jenseits des Mainstreams, jenseits der Besucherströme, die sich durch die Altstadt drängeln, d.h. der individuelle,

[1] Das Projekt – in Form eines Videowettbewerbs – wurde im 2. Semester des Studienjahres 2016/2017 von den Lektorinnen der Germanistischen Abteilung, Anette Kind, Ingrid Scholz und Simone Tomé, konzipiert und koordiniert und über eine Projektpauschale des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) finanziert.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

unverstellte Blick auf die Kuriositäten der Stadt, etwa auf ein bizarres architektonisches Detail, auf einen verwunschenen, verwilderten Garten oder alternativen Laden, auf eine schräge Galerie oder verborgene Gasse, auf eine verfallene Fabrik von Anno dazumal, eine skurrile Kneipe oder eine althergebrachte *Mercearia* (Tante-Emma-Laden) oder auf ein anderes originelles Fundstück, das in gängigen Reiseführern oder auf Internetseiten keine Erwähnung findet.

Ferner zielte das Projekt darauf ab, einen Beitrag zur Entwicklung eines positiveren Bildes der deutschen Sprache zu leisten, die seitens unserer Studierenden oft vor und während des Lernprozesses mit gängigen Klischees verbunden, daher als schwierig, grammatiklastig und unschön klingend beschrieben wird. Das Projekt sollte also dazu dienen, dieser tendenziell negativen affektiven Einstellung entgegenzuwirken. Betrachtet man Emotionen als „Schlüssel zum Erfolg“ (Apeltauer 1997, p. 11) und integralen Bestandteil des Lernprozesses, der „aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt ist“ (Schwerdtfeger, 1997, p. 587), so liegt die Annahme nahe, dass sie einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Auswahl der zu erlernenden Fremdsprache bzw. auf den gesamten Lernprozess und -erfolg derselben haben. Für Kleppin (2004, p. 3) ist die Motivation „eine vorhandene positive Einstellung zur Zielsprache bzw. vorhandene Gründe und Ursachen für das Erlernen einer Fremdsprache“.

In allen Projektphasen stand eine handlungsfundierte Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Sprache Deutsch im Fokus. Die Fremdsprache sollte im Sinne von Ehlich (2007, p. 14) als Mittel fungieren, um Handlungen zu vollziehen. Vorhandene Sprachkenntnisse sollten dabei funktional-pragmatisch, d.h. an einen klaren Zweck gebunden eingesetzt und erweitert werden. In ihrer Studie zum fremdsprachlichen Handeln bzw. zur sprachlichen Tätigkeit in Projekten stellt Peuschel (2012, p. 49) dar, wie diese das Erlernen der Fremdsprache fördern können. Dabei unterscheidet sie zwischen sprachlichem Handeln mit kommunikativem Charakter und sprachlichem Handeln mit sprachbezogenem Charakter. Neben dem Sprachgebrauch und der Kommunikationstätigkeit sind laut Peuschel auch die notwendige Überarbeitung und die Anpassung bzw. die Modellierung der sprachlichen Äußerungen mit dem Ziel authentischen Kommunizierens für die Erstellung der Projektergebnisse entscheidend (ebd.).

Neben der Förderung kommunikativer Kompetenzen und sprachlichen Handelns beabsichtigten wir mit diesem Videoprojekt auch die Förderung medialer Kompetenz und Aktivität vor dem Hintergrund eines produktiven und ergebnisorientierten Umgangs mit

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

digitalen Medien in einem für den Lernenden begründeten Kontext. Hinsichtlich der Medienkompetenz unserer Studierenden sei angemerkt, dass sie in ihrem ersten Studiensemester das Fach *Elektronische Ressourcen und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens* belegen, in dem sie u.a. den Umgang mit digitalen Recherchetechniken, Datenbanken, Suchmaschinen, Repositorien, bibliographischen Normen, digitalen Wörterbüchern und Anwendungen für automatische Übersetzung sowie mit der Plattform für digitale Bildung *Moodle* erlernen. Darüber hinaus sind sie mit *Office* (insb. *Word* und *Powerpoint*) vertraut. Die Erstellung und die Bearbeitung von selbstgedrehten Videos finden hingegen keine explizite Berücksichtigung in den Studienplänen.

Baacke (1996, p. 8), der als Vater der Medienkompetenz gilt, definiert Medienkompetenz „als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“. Für Baacke ist

> jeder Mensch prinzipiell ‚mündiger Rezipient', er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein […], sich über die Medien auszudrücken. Dies muss geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, dass sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen. (1996, p. 7)

Die Stärkung von Medienkompetenz bzw. die Förderung aktiver Medienarbeit lässt sich Baacke zufolge ausschließlich über Projektarbeit umsetzen (Baacke 1999, p. 35). Im hier beschriebenen Videoprojekt wurden die Studierenden durch die Veranstaltung eines Workshops darin unterstützt, vorhandene Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien zu erweitern und in einem für sie relevanten und authentischen Szenario einzusetzen.

2 – Projektarbeit und handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen im universitären Kontext

Projektarbeit im fremdsprachlichen Unterricht ist nichts Neues, sondern eine Weiterentwicklung des kommunikativ-interkulturellen Ansatzes (Funk et al., 2014, p. 129) und kann auf vielfältige Art und Weise umgesetzt werden. Ebenso vielfältig sind die in der Literatur vorliegenden Termini für die Bezeichnung von Projektunterricht und/oder -arbeit. Dennoch besteht Konsens darüber, dass durch Projektarbeit „das Lernen durch

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

eine handelnde, verschiedene Fertigkeiten integrierende Auseinandersetzung mit komplexen Situationen begünstigt wird" (Krumm et al., 2010, p. 1172). In der Fremdsprachendidaktik versteht man Projektunterricht als eine „offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt" (Legutke, 2003, p. 259).

Parallel zur Diskussion zur Projektarbeit im Unterricht entwickelte sich ab den 1980er Jahren maßgeblich durch die die Begrifflichkeiten prägenden Arbeiten von Gudjon & Meyer der Ansatz des handlungsorientierten Unterrichts als ganzheitlicher und integrativer Lernform. Darin ist der Bezug des zu Erlernenden bzw. des Gelernten in der Umwelt der Lernenden, die zur Handlung herausgefordert werden, um Lösungen zu finden, verankert (vgl. Gudjon, 2001). Im Kontext des universitären Fremdsprachenunterrichts kann darauf basierend ein handlungsorientierter Lernansatz dazu dienen, den Lernenden Fertigkeiten zu vermitteln, die sie für ihre beruflich, wissenschaftlich oder persönlich relevanten Kontexte benötigen. Handlungsfordernde Aktivitäten werden aus lernpsychologischer Sicht als Auslöser von Aneignungsprozessen verstanden: In Handlungen besteht die Grundlage kognitiver Prozesse, indem das Lernen an einen konstruktiven, aktiven Prozess vonseiten der Lernenden gekoppelt wird. In Bezug auf den Zusammenhang von handlungsorientiertem Lernen in einem multimedialen Kontext betonen Heinz & Gräsel schon Ende der 1990er Jahre, dass „Lernen immer eine aktive Beteiligung des Lernenden erfordert. Er muss sein Vorwissen auf die Aufgabe beziehen und die neue Information mit den bestehenden Kenntnissen in Übereinstimmung bringen" (Heinz & Gräsel, 1997, p. 176). Dieses Postulat hat auch heute noch seine Gültigkeit.

Im Rahmen des in diesem Beitrag beschriebenen Videoprojekts ließ sich ein Lernszenario gestalten, das den von Gudjons und Meyer beschriebenen Prämissen handlungsorientierten Lernens Rechnung trägt, und zwar durch (vgl. Gudjon 2001, Jank & Meyer, 2004):

a) eine ganzheitliche Auseinandersetzung der Lernenden mit der Wirklichkeit und/oder einem „echten Problem" aus ihrem Leben über die Grenzen des Sprachunterrichts hinaus, indem ihre subjektiven Interessen, ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen nicht nur in die Projektplanung, sondern auch in den gesamten Prozess bis hin zum Projektergebnis mitbestimmend eingebunden wurden.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

b) ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Offenheit, durch die ein Raum geschaffen wurde, in dem die Lernenden von Anfang an selbstverantwortlich und binnendifferenziert arbeiten konnten.

Wie oben erwähnt, lässt das straffe, am Europäischen Referenzrahmen orientierte Lernpensum kaum Raum für kreative und ein größeres Ergebnis anvisierende Tätigkeiten, die fremdsprachliches Handeln und selbstverantwortliches Arbeiten fördern. Eine Möglichkeit, diese Lücke zu schließen, sehen Funk et al. (2004) in verschiedenen Formen des projektorientierten Lehrens und Lernens, die sich als ideale Möglichkeiten anbieten „den Anspruch komplexen Lernens einzulösen, indem sie sowohl das individuelle als auch das kooperative Lernen in authentischen Zusammenhängen fördern und den Schülern [Studierenden] Gelegenheit dazu geben, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen“ (Funk et al., 2014, p. 126).

Die Projektmethode von Frey (2007) stellt im deutschsprachigen Raum den bisher bekanntesten Versuch dar, Projektarbeit nach Phasen aufzugliedern (vgl. Krumm et al., 2010, p. 1173). Das Freysche Modell zielt auf handlungsorientiertes Lernen ab und hebt die Relevanz individueller Erlebnisse sowie gemeinsamer kommunikativer Reflexion der verschiedenen Prozesse hervor. Für ihn liegen die Vorteile der Projektarbeit u.a. darin, dass die Lernenden das Gelernte leichter transferieren und länger behalten, weil sie sich selbst mit der Themenfindung auseinandersetzen müssen und sich das zu Erlernende entdeckend aneignen. Frey sieht fünf klar definierte Projektphasen vor: Ausgangspunkt ist die Projektinitiative bzw. eine Phase, in der Themenvorschläge gesammelt werden. In der zweiten Phase erfolgt die Projektskizze bzw. die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative. In dieser Phase werden Schwerpunkte gesetzt und ein organisatorischer Rahmen festgelegt. Der Projektplan wird im dritten Schritt entwickelt, in dem das gemeinsame Betätigungsfeld und der Projektverlauf geplant werden. Im Anschluss an die Projektplanung erfolgt die Projektdurchführung. Darin soll im Idealfall ein wechselseitig wirkendes Zusammenspiel von Projektplan und -durchführung bestehen. Die letzte Phase besteht in einem bewussten Projektabschluss durch Rückkoppelung zur Projektinitiative, Reflexion und Evaluation.

In Anlehnung an die Projektmethode von Frey schlägt Stoller (2002, p. 112) ein ähnliches Modell mit Fokus auf den fremdsprachlichen Unterricht vor, das auf zehn Schritten aufbaut: 1. Thema verabreden, 2. Zielsetzung verabreden, 3. Projekt strukturieren, 4. Schritt 5 sprachlich vorbereiten, 5. Informationen einholen, 6. Schritt 7 sprachlich vorbereiten, 7. Informationen analysieren und aufbereiten, 8. Schritt 9 sprachlich vorbereiten, 9. Ergebnisse präsentieren, 10. Evaluieren. Stoller selbst weist

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

darauf hin, dass diese zehn Schritte nicht als starres Rezept zu verstehen sind, damit die Projektarbeit nicht auf eine Technik reduziert wird, „was leicht zu routinehaftem und monotonem Unterricht führen kann“ (Krumm et al., 2010, p. 1174).

Auch Lehker (2003, p. 564) entwickelt als Erweiterung der Freyschen Grundlage ein integratives Modell von Projektarbeit, das – im Gegensatz zu linearen Projekten – ein wechselwirkendes Zusammenspiel verschiedener Projektphasen (Strukturierung, Verzahnung, Themenwahl sowie Erkundungen / Erforschungen) zugrundlegt. In ihrem integrativen Ansatz steht am Anfang des Projekts die Problemfindung: Lehrende und Lernende einigen sich auf die Bearbeitung eines Themas. In diesem Schritt planen sie zusammen das weitere Vorgehen und stellen den Bedarf an Wissen und Können fest, um das Problem bewältigen zu können. In den weiteren Phasen erwerben die Lernenden in Lehrgangs- und Übungsphasen (im Unterricht) sowie durch Erkundungen oder Erforschungen (außerhalb des Klassenraums) das notwendige Wissen, um das Projekt zu bewältigen. Der Lernprozess findet demnach sowohl im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als auch außerhalb des Unterrichtsraums statt (z.B. durch Interviews oder Recherchearbeit). Lernprozess und Projektdurchführung erfolgen parallel, indem sprachliche Strukturen, die für die Umsetzung des Projekts notwendig sind, im Laufe des Prozesses geübt werden. Dieses für die Durchführung von Projekten im deutschsprachigen Raum von Lehker entwickelte Modell zeichnet sich ferner durch die Interaktion der Lernenden mit dem sozialen Umfeld aus.

3 – Modellmodulation für den Videowettbewerb „Mein geheimes Porto“

Da unser Projekt nicht im Zielsprachenland durchgeführt wurde, ließ sich keins der drei beschriebenen Modelle ohne weiteres als Basis für die Projektstruktur anwenden, denn die Informationen, die in den sogenannten Erkundungs- und Erforschungsphasen erhoben wurden, u.a. Informationsgänge in der Muttersprache Portugiesisch und Gespräche mit Menschen, die der Zielsprache nicht mächtig sind, der sprachlichen Verarbeitung bzw. Übersetzung bedurften, was nicht nur die Anwendung angemessener Redemittel, sondern auch Sprachkenntnisse zur räumlichen und zeitlichen Situierung voraussetzte. So dienten etwaige Handlungsräume außerhalb des Unterrichtsraums nicht der Interaktion in der Fremdsprache, sondern als Grundlage für a) sprachliche Handlungsarbeit, b) inhaltliche Gestaltung und c) aktive Handlungsdurchführung angesichts des sprachlich-kommunikativen Ziels, nämlich der Aufgabe, geheime Orte der Stadt auf Deutsch in Kurzvideoform vorzustellen.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

Davon ausgehend, dass Projekte im Fremdsprachenunterricht in einzelne, klar bestimmbare Phasen gegliedert sind, die aber je nach Gegebenheiten (Lernkontext, Lernergruppe etc.) modifiziert werden können (und sollen), entwickelten wir auf der Grundlage der hier angerissenen theoretischen Ansätze folgendes Projektmodell:

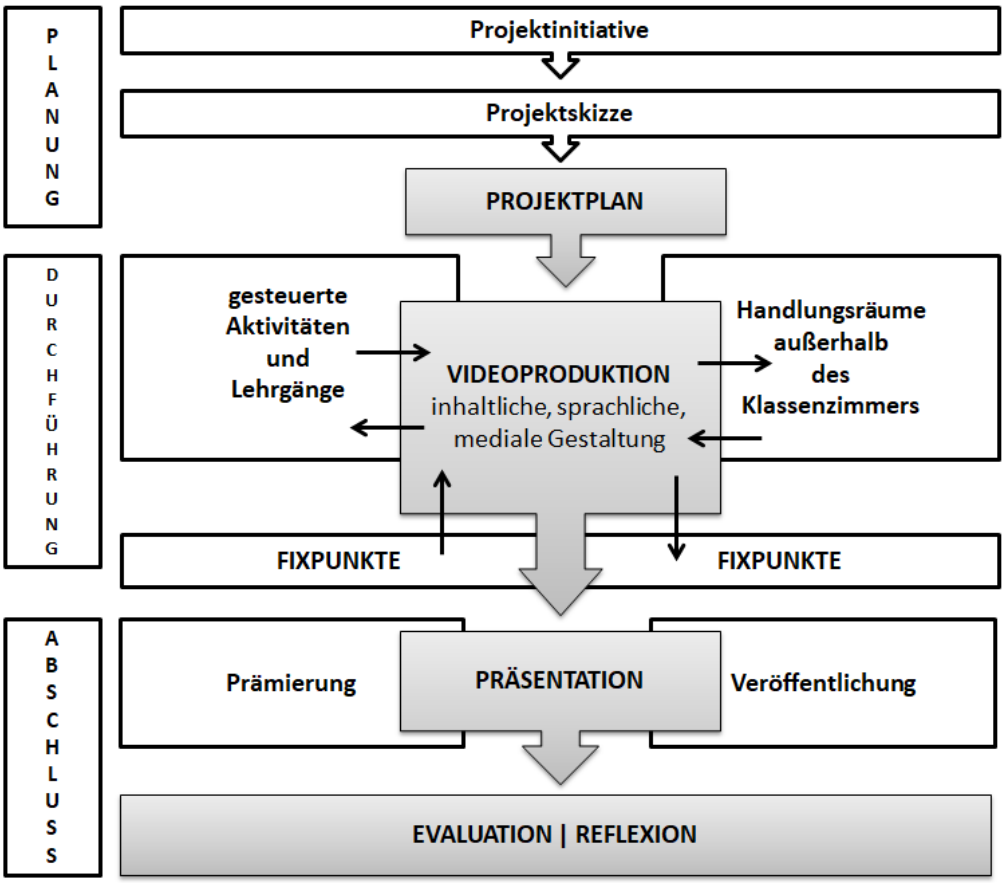


Abb. 1. Struktur zum Videoprojekt „Mein geheimes Porto“ | eigenes Modell in Anlehnung an die theoretischen Grundlagen von Lehker 2003, Frey 2007 und Stoller 2002.

3.1 – Von der Projektinitiative bis zum Projektplan

Aus Abbildung 1 geht hervor, dass sich unser Projekt in die drei Phasen Planung (Schritte im Vorfeld), Durchführung (konkrete Arbeit am Projekt und begleitende Initiativen) und Abschluss (Präsentation und Reflexion) gliederte.

In der Planungsphase wurden aufgrund der oben erwähnten zeitlichen Rahmenbedingungen Konzept und Ziele des Projekts durch die Dozentinnen bestimmt. Die Ausschreibung zur Teilnahme erfolgte im Februar 2017 per Bekanntmachung über den institutionellen E-Mail-Verteiler, über das fakultätsinterne Projektbüro und über ein zu diesem Zweck erstelltes Poster, auf dem sich neben der Vorstellung und den Eckdaten zum Projekt ein QR-Code befand, durch den genauere Informationen zu Zielpublikum, Format der Beiträge, Videoworkshop, Prämierungskriterien,

Abschlussveranstaltung mit Siegerehrung und Hinweis auf geplante Publikationen der prämierten Kurzvideos sowie ein detaillierter Zeitplan der diversen Projektphasen und der damit zusammenhängenden Initiativen eingesehen werden konnten. Von den insgesamt rund 300 an der Fakultät eingeschriebenen Studierenden mit Deutsch als einem der Pfeiler des Studienplans nahmen 72 Studierende aus den Niveaustufen A1 bis C1 am Wettbewerb teil. In den nächsten Schritt der Planungsphase (Projektskizze) wurden die Studierenden aktiv involviert: Auf Grundlage der Initiative und der Vorgaben der Projektausschreibung erfolgten ein Brainstorming und eine Ideensammlung möglicher Orte und potenzieller Objekte. Darauf folgten die konkrete inhaltliche Bestimmung des Projektthemas, die Konzeptentwicklung der zu erzählenden Geschichte zu diesem Ort/Objekt, die Auseinandersetzung mit den beabsichtigten Zielen und die Zeitplanung (Konzept, Recherche und Durchführung). Der Leitfrage folgend „Wie wollen wir die Projektidee umsetzen?“ erarbeiteten die Teilnehmer*innen in selbstverantwortlicher Teamarbeit einen genauen Arbeits- und Zeitplan (Projektplan). Auch die Aufgaben wurden unter den Teammitgliedern gemäß ihren spezifischen Kompetenzen verteilt: Medienkompetenz, sprachliche Kompetenz und Ortskundigkeit.

3.2 – Projektdurchführung

Dieser konkrete Projektplan erfuhr seine praktische Umsetzung in der Phase der Projektdurchführung, die von den Dozentinnen organisierte Aktivitäten sowie eigenständige Handlungsfelder der Projektteilnehmenden außerhalb des Unterrichts beinhaltete.

Zu den gesteuerten Aktivitäten gehörten ein Workshop für die Bearbeitung von Videos sowie ein von einer Praktikantin angebotenes Tutorium. In dem dreistündigen, von einer Medienwissenschaftlerin und Filmemacherin durchgeführten Workshop (März 2017) wurden den Teilnehmer*innen einerseits Hinweise für den Umgang mit Kamera, Laptop, Mobiltelefon, Mikrofon und Stativ, andererseits Hinweise zu Aufnahmetechniken oder juristischen Fragen wie der Verwendung von Musikvorlagen gegeben. Schwerpunktmäßig wurde eine spezifische Software zur Bearbeitung von Videos (*Windows Movie Maker*) eingeführt und die Studierenden wurden im Umgang damit, insbesondere mit Schnitt- und Montagetechniken geschult.

In den Sitzungen des Tutoriums konnten sie Fragen zur sprachlichen Ausgestaltung ihrer Beiträge mit Hilfe einer deutschen Muttersprachlerin klären sowie die Aussprache der Begleittexte zu ihren Videos üben. Das Tutorium war ein Angebot für alle Teilnehmer*innen und erfolgte auf freiwilliger Basis. Parallel dazu wurden beide

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

Vorgänge durch festgelegte Austauschmomente zwischen Lernenden und Lehrenden unterstützt. Diese Fixpunkte dienten der Besprechung der Wettbewerbskriterien, der Klärung inhaltlicher, sprachlicher, technischer und organisatorischer Fragen sowie der Beantwortung von Fragen zum Script oder zum Zeitplan.

Zu den Handlungsräumen außerhalb des Klassenraums, in denen die Projektteilnehmenden autonom arbeiteten, gehörte neben Informationsgängen und Stadterkundungen auch die Materialbeschaffung (Recherche im Internet, Interviews, Videoaufnahmen). Zur inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung der Videobeiträge verfassten die Studierenden eine schriftliche Vorlage, das Skript, in dem die Sequenz der Videoaufnahmen die Begleittexte, Sprecherwechsel und andere strukturierende Elemente festgelegt wurden. Diese schriftliche Vorlage diente im nächsten Schritt als Grundlage der medialen Gestaltung, die unter Berücksichtigung der im Workshop gegebenen Hinweise von den Teilnehmer*innen in selbständiger Arbeit vorgenommen wurde.

Die gesteuerten Aktivitäten und die Handlungen außerhalb des Unterrichts / Interaktion in/mit der (Um-)Welt des Lernenden fanden, wie bereits erwähnt, in stetigem Wechsel statt, so dass es zu Synergieeffekten zwischen beiden Handlungsfeldern kam.

3.3 – Ergebnispräsentation

In der Abschlussphase des Projekts wurden die Videobeiträge eingereicht und von der Jury nach einem zuvor erstellten Kriterienkatalog bewertet. Die Gewinnerbeiträge wurden in einer Abschlussfeier gezeigt und die Veröffentlichung aller Beiträge auf Online-Plattformen in die Wege geleitet.

Die Motivation und die positive Resonanz bei den Studierenden spiegelten sich in der hohen Beteiligung wider. Insgesamt wurden rund 40 Videos aus den Niveaustufen A1 bis C1 eingereicht. Einem zuvor erstellten Kriterienkatalog folgend (Anlage A), wählte dann die Jury (i.e. die drei projektbetreuenden Dozentinnen) insgesamt elf Gewinnervideos aus: ein Video aus der Niveaustufe C1, acht aus B1/B2 und drei aus A2/A1. Die Anzahl der prämierten Videos in den Unterkategorien ergab sich aus der stark differierenden Teilnehmer*innenzahl der verschiedenen Niveaustufen.

Kriterien für die Beurteilung der Videos waren: Originalität, sprachliche Gestaltung, Umsetzung der appellativen und kommunikativen Funktion, Informationsgehalt, Medienkompetenz und Gestaltung/Strukturierung der Kurzvideos (s. Anlage A). Für jedes Kriterium wurden nach bestimmten Leitfragen Punkte verteilt, wobei sich unsere Schlussbeurteilung jedoch nicht nur als Summe aller Faktoren und erreichten Punkte

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

betrachten ließ, da wir am Ende in einer ausführlichen Auswahldiskussion die Beurteilung gewisser Beiträge aufgrund des Gesamteindrucks ggf. leicht anders positionierten.

In einer Abschlussfeier im akademischen Umfeld erfolgte nach Ende der Vorlesungszeit (Juni 2017) die Siegerehrung mit Präsentation der prämierten Videos und Preisverleihung. In Anwesenheit institutioneller Vertreter, u.a. der Dekanin, der Abteilungsleitung, der Kolleg*innen und Student*innen, wurden die Beiträge gebührend gewürdigt. Die Autor*innen der Gewinnervideos erhielten Preise zu deutscher Sprache, Literatur und Kultur: Zeitschriftabonnements, Videos, Bücher, Musik, Grammatiken und Spiele, die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) sowie dem Spotlight Verlag finanziert wurden. Im Anschluss wurde, wie es sich für die Stadt Porto gehört, ein Umtrunk mit Portwein gereicht.

Die Gewinnervideos wurden in einer späteren Phase auf diversen Plattformen veröffentlicht: auf der Internetseite der Fakultät, der Universität Porto sowie der Deutschen Botschaft in Lissabon unter der Rubrik Kultur und Bildung.[2]

3.3.1 – Evaluation und kritische Auswertung

Dass sich einige Schritte, die wir ursprünglich eingeplant hatten, nicht realisieren ließen, war im Wesentlichen dem engen Zeitrahmen sowie der Ausgliederung des Projekts aus dem Unterrichtsverlauf geschuldet.

So hatten wir beispielsweise daran gedacht, die Studierenden an der Auswahl der Gewinnervideos durch ein Online-Voting aktiv einzubeziehen und sie dadurch neugierig auf die Beiträge der anderen zu machen. Da wir jedoch den Abgabetermin auf Wunsch der Teilnehmer*innen verschieben mussten und die Abschlussveranstaltung aus logistischen Gründen direkt nach Vorlesungsende stattfinden sollte, ließ sich dieses nicht mehr umsetzen.

Weiterhin kam es zwischen Abschlussveranstaltung und Veröffentlichung nicht mehr zu einer selbständigen Überarbeitung einiger Videos, nachdem wir die Studierenden darauf aufmerksam gemacht hatten, dass ihre Beiträge durch eine erneute Bearbeitung von Ton oder Bild oder durch sprachliche Korrekturen an Qualität gewinnen würden, da sie sich bereits in der Examensphase befanden und dafür keine Zeit mehr fanden. So beobachteten wir auch unter den Gewinnervideos kleinere Mängel in Ton- und

[2] https://lissabon.diplo.de/pt-de/themen/kultur/uni-porto-germanistik-2017/1717646
https://sigarra.up.pt/flup/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=72243
https://noticias.up.pt/estudantes-de-alemao-da-flup-revelam-o-lado-secreto-do-porto/

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

Bildqualität. Zum Beispiel war in „Der literarischer Porto“, der als einziger Beitrag den Spuren der Portuenser Schriftsteller nachgeht, die Stimme aus dem Off zu leise. In „Espaço STOP“ hatten die zwei Studentinnen den Einleitungstext auf der Straße bei starkem Wind gesprochen, was zu starkem Rauschen führte und die Verständlichkeit beeinträchtigte. Die Studentinnen fanden zwar eine Notlösung, indem sie Untertitel in der gleichen Sprache (Deutsch) einfügten, dieses hätte sich jedoch ebenfalls durch eine Neuaufnahme vermeiden lassen. In „Tripeiros“, einem Beitrag, der sich dem typischen Lokalgericht der Stadt und seiner kuriosen Entstehungsgeschichte widmet, führt der zu schnelle Bildwechsel dazu, dass sich der Zuschauer kaum auf ein Bild einstellen kann. Hier hätte eine andere Form der Montage Abhilfe schaffen können.

Daher sind wir zu dem Schluss gekommen, dass der Workshop zur Bearbeitung von Videos vor dem anvisierten Ziel der Förderung medialer Kompetenz in zwei Phasen hätte stattfinden sollen: Eine Phase, in der die Grundlagen für den Umgang mit Hard- und Software gelegt werden, und eine zweite Phase, in der die bereits gedrehten Szenen in Montage, Bild- und Tonbearbeitung hätten betreut werden können. Der von uns angebotene Workshop zur Videobearbeitung ermöglichte hingegen nur einen Einblick in die vielfältigen technischen Möglichkeiten und eine kurze Übungsphase; insbesondere Hinweise zur Tongestaltung konnten nur angerissen werden.

Ebenso fehlte eine gemeinsame kritische Auswertung durch die das Projekt betreuenden Dozentinnen und die teilnehmenden Studierenden. Es war zwar während der Projektarbeit, bei der Abschlussveranstaltung und auch in punktuellen Gesprächen danach offensichtlich, dass die teilnehmenden Studierenden mit großem Enthusiasmus mitgearbeitet hatten, dennoch fehlte ein Austausch über Themenfindung, Projektverlauf und ein Feedback über ursprüngliche Erwartungen und tatsächliche Ergebnisse in Hinsicht auf die inhaltliche, sprachliche und mediale Gestaltung.

Dies wäre in einem Folgeprojekt mit einem ähnlichen Ansatz wünschenswert, zumal die eingereichten Beiträge den Erwartungen der Dozentinnen hinsichtlich des „Besonderen“ und „Geheimen“ im Wesentlichen überraschend oft nicht ganz entsprachen. Diese Diskrepanz zwischen unseren Erwartungen und dem, was die Studierenden de facto als besonders und „geheim“ empfanden, kritisch miteinander zu reflektieren, hätte voraussichtlich zu einem Erkenntnisgewinn hinsichtlich kultureller Unterschiede und einer Sensibilisierung für eben diese Unterschiede auf beiden Seiten geführt. Für uns stellte sich als unerwartetes Ergebnis heraus, dass die portugiesischen Studierenden, die wir an unserer Hochschule unterrichten, präsentationswürdige „geheime“ Orte oder Details ihrer Studienstadt offenkundig nach anderen Kriterien

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

aussuchten, als wir es erwartet hätten. Nicht nur das Konzept des „Originellen“, sondern auch das des „Geheimen“ wurden anders als erwartet umgesetzt: Einige Beiträge konzentrierten sich nicht, wie vorgegeben, auf ein Objekt bzw. einen Ort, sondern führten den Zuschauer quer durch die Stadt von einer Sehenswürdigkeit zur anderen, so dass sich diese Beiträge als Sammelsurium von „geheimen“ Orten erwiesen, in denen der Fokus auf ein Objekt fehlte. Diese haben wir bei der Auswahl der zu prämierenden Videos von vornherein ausgeschlossen. Andere wiederum stellten Orte vor, die jedem Portuenser vertraut sind und somit nicht mehr unter die Kategorie „geheim“ fallen dürften. Bei Nachfragen stellte sich heraus, dass die betreffenden Studierenden gar nicht aus Porto stammten und sich ihre Studienstadt bis dato auch noch nicht ausreichend erschlossen hatten, um in der Lage zu sein, Geheimtipps weiterzureichen. Dies betrifft im Übrigen einen Großteil unserer Studierenden, und selbst denjenigen, die aus der unmittelbaren Umgebung Portos kommen, ist diese Stadt nur unzureichend vertraut. Dies führte dazu, dass die Projektteilnehmenden teils Orte vorstellten, die zwar in jedem Reiseführer angepriesen werden, die sie aber für sich persönlich bei einem Stadtrundgang „entdeckt“ hatten. Als Geheimtipp angepriesen wurde beispielsweise der traditionelle Feinkostladen „A Pérola do Bolhão“ im Herzen der Stadt, der de facto mit einer beeindruckenden Jugendstil-Kachelfassade und einem überwältigenden Angebot an Delikatessen und regionalen Spezialitäten aufwarten kann, eigentlich aber in das Standardprogramm jedes Portobesuchers gehört. Da unser erstes Bewertungskriterium, das daher auch die stärkste Gewichtung bei der Punkteverteilung erhielt, der Aspekt „Originalität“ war, lag es nahe, diese Beiträge abzustufen oder gegebenenfalls ganz von der Beurteilung auszuschließen. Bei der Auswertung wurde uns allerdings bewusst, dass unsere Studierenden offenkundig von einem ganz anderen Konzept von „Originalität“ oder „Geheimtipp“ ausgegangen waren, so dass solche Beiträge uns als das Projekt betreuende Dozentinnen und Jury in Personalunion vor die schwierige Frage der Beurteilung stellten.

In diesem Zusammenhang wurde auch deutlich, dass die geographische wie auch soziale Herkunft der Studierenden bei der Objektauswahl eine nicht zu unterschätzende Rolle spielten: Während die Studierenden unserer Fakultät vor etlichen Jahren noch vorrangig aus dem Portuenser Bildungsbürgertum stammten, haben wir es jetzt nicht nur vermehrt mit Studierenden aus der Peripherie oder nordportugiesischen Kleinstädten zu tun, sondern auch das soziale Spektrum der Herkunftsfamilien scheint uns weiter gefächert zu sein, worüber allerdings keine genauen Erhebungen vorliegen.

Des Weiteren stellte sich heraus, dass, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die vorgestellten Objekte mit den Attributen schön, groß, geschichtsträchtig oder imposant zu bezeichnen sind: große Parkanlagen, alte herrschaftliche Bauten oder gemütliche Gartencafés. Von wenigen Ausnahmen abgesehen hatten sich die Teilnehmer*innen ein Objekt im Zentrum der Stadt ausgesucht – Orte in der Peripherie schienen ihnen von vornherein nicht mit der notwendigen Repräsentativität ausgestattet zu sein, um in einem Beitrag, der ja später auch von einem deutschen Publikum rezipiert werden sollte, vorgestellt zu werden.

Aus der Auswertung der Beiträge ergab sich, dass Skurriles, Ausgefallenes, Exzentrisches, Schrilles, Groteskes, Bizarres, Kurioses, was wir Dozentinnen (zwei Deutsche und eine Deutsch-Schweizerin) durchaus wertschätzen, von den meisten unserer Studierenden nicht als vorzeigbar bzw. präsentationswürdig erachtet wurde. Somit ließen sich eklatante Unterschiede in der Wahrnehmung seitens der Dozentinnen und der Studierenden konstatieren: Für unseren Blick (den deutsch-schweizerischen Blick einer älteren Generation, die eine andere Sozialisation an einem anderen Ort unter anderen kulturellen Vorzeichen erfahren hat) sind o.g. Attribute durchaus positiv konnotiert, nicht aber für die Studierenden, die Objekte mit diesen Eigenschaften allem Anschein nach eher als abwegig, befremdlich oder unkonventionell wahrnehmen und daher eindeutig negativ besetzen. Das Alte, Hässliche, Verfallene oder Dekadente kam in den Kurzvideos beispielsweise so gut wie gar nicht vor, was die Schlussfolgerung nahelegt, dass unsere Studierenden für den Charme des Vergänglichen und Morbiden recht unempfänglich sind. Es ist davon auszugehen, dass diese Diskrepanzen in Wahrnehmungsweise und Wertschätzung von urbanen Elementen vorrangig kulturell bedingt ist, sekundär aber wohl auch generationenbedingt sein mag. Aufschluss darüber könnte nur ein Kontrollprojekt geben, worauf wir im Ausblick näher eingehen werden.

4 – Ausblick

Wie ließe sich auf den aus der kritischen Reflexion gewonnenen Erkenntnissen aufbauend weiterarbeiten? Was könnte man bei einem zukünftigen Projekt in dieser Form übernehmen, was anders machen?

Wie bereits dargestellt, erwiesen sich sowohl das Projektthema wie das Medium Kurzvideo als stark motivationsfördernd. Einerseits konnten die Projektteilnehmenden aus ihrer persönlichen Sicht etwas aus ihrer Studienstadt vorstellen, waren also

individuell und emotional involviert, andererseits erwies sich das Medium Film als geeignet, da es ein ganzheitliches Arbeiten erlaubte (Zusammenspiel von Bild, Ton, Musik, geschriebener und gesprochener Sprache ebenso wie eine wechselseitige Dynamik verschiedener sprachlicher Fertigkeiten) und den Neigungen einer medienerfahrenen Generation nicht nur entgegenkam, sondern ihre Medienkompetenz auch erweiterte. Auch der konkrete Kommunikationsanlass, d.h. die Aussicht, ihre Kurzfilme später auf diversen Plattformen veröffentlicht zu sehen und damit auch deutschsprachige Portobesucher*innen direkt ansprechen zu können, diente der Motivationssteigerung.

Im vorangehenden Kapitel, das der kritischen Auswertung gewidmet ist, wurden bereits ausführlich etliche Aspekte beleuchtet, die aufgrund unserer Erfahrung anders gestaltet werden könnten, wohlgemerkt unter der Voraussetzung, dass man über ausreichend Zeit und die notwendigen finanziellen Mittel verfügt.

Um oben angeführte Diskrepanzen zwischen Erwartungen der Projektleiterinnen und den tatsächlichen Ergebnissen abzufedern, würden wir empfehlen, in der Vorbereitungsphase trotz allen Zeitmangels nicht auf eine gemeinsame Bestimmung, d.h. seitens der Lehrenden und der Lernenden, von Konzept, Erwartungen und Zielen des Projekts zu verzichten. In der Durchführungsphase könnte eine intensivere Betreuung des Entstehungsprozesses geboten werden, was allerdings einen höheren Zeitaufwand bzw. die Einbindung des Projekts ins Unterrichtsgeschehen zu Lasten anderer curricularer Programmpunkte bedeuten würde. In diesem Zusammenhang wäre die Thematisierung der Begriffe von „geheim“ „und „originell“ von grundlegender Bedeutung. Auch die sprachliche Gestaltung könnte – vorausgesetzt, man hätte die Zeit dazu – durch die Korrektur der Texte und das Üben von Aussprache, Diktion und Prosodie im Unterricht intensiver betreut werden.

In der Nachbereitungsphase sollte eine gemeinsame Nachbesprechung und kritische Reflexion der Ergebnisse stattfinden, um Antworten auf die Frage zu finden, wie sich die unterschiedliche Wahrnehmungsweise vonseiten der Lektorinnen und der Studierenden erklären lässt und um eine Sensibilisierung der Studierenden (und der Dozentinnen) für kulturelle Unterschiede zu erreichen.

Auf Grundlage der kritischen Auswertung könnte man in einem Folgeprojekt versuchen, festgestellte Schwächen durch erwähnte Projektschritte zu beheben. Als aufschlussreich könnte sich auch eine Kontrollstudie in Zusammenarbeit mit Dozenten und Studierenden (beispielsweise der Lusitanistik) einer deutschen Hochschule erweisen. Ein gemeinsames Projekt zu einem ähnlichen Thema (portugiesische

Studierende stellen geheime Orte/Objekte ihrer Stadt auf Deutsch vor, deutsche Studierende stellen geheime Orte/Objekte ihrer Stadt auf Portugiesisch vor) könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern die in der kritischen Auswertung genannten Diskrepanzen hinsichtlich der Konzepte von „Geheimem“ und „Originellem“ tatsächlich kulturell bedingt sind und inwiefern, falls sich ähnliche Tendenzen feststellen ließen, diese auch auf eine generationsbedingte Sensibilität europäischer Student*innen zurückzuführen wären.

Weiterhin wäre es interessant, Erfahrungen mit Dozent*innen auszutauschen, die mit ihren Studierenden ein ähnliches Projekt, vielleicht in Anlehnung an das hier dargestellte Modell und die hier zum Einsatz gekommene Thematik aufgreifend, durchführen würden, um herauszufinden, wie es in anderen Ländern um die Auffassung dessen, was als originell, geheim und daraus folgend als präsentationswürdig empfunden wird, bestellt ist.

Abschließend möchten wir festhalten, dass sich der gesamte Projektverlauf für alle Beteiligten als sehr bereichernd erwies. Für uns gehörte dazu die Erkenntnis, dass auch in einem im Vorfeld geplanten Projekt Unvorhergesehenes eintreten kann, insbesondere wenn Akteure mit unterschiedlicher kultureller Prägung involviert sind.

Literatur

Apeltauer, E. (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. *Fernstudieneinheit 15*, Kassel: Langenscheidt.

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch* 2, 4-10.

Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter u.a. (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 31-35.

Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (UTB 8422). Tübingen: A. Francke.

Ehlich, K. (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie, Prozeduren des sprachlichen Handelns, Diskurs, Narration, Text, Schrift*. Berlin, New York: De Gruyter.

Frey, K. (2007): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun.* Weinheim/Basel: Beltz.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, R. & Wicke, E. (2014) (Hrsg). *DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. 6., überarb. u. erw. Auflage, Bad Heilbrunn.

Mandl, H. & Gräsel, C. (1997). Multimediales und problemorientiertes Lernen. Thyroidea – ein Lernprogramm für das Medizinstudium. In: Hamm, I. & Müller-Böling, D. (Hrsg.). *Hochschulentwicklung durch neue Medien*. Gütersloh, S. 173-183.

Jank, W. & Meyer, H. (2000): *Didaktische Modelle*. 7. Auflage, Berlin.

Kleppin, K. (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2). URL: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm (11.03.2019).

Krumm H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hgg.) (2010). *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK. Band 2* (2. und vollständig überarbeitete und neu zusammengestellte Auflage). Berlin/New York: de Gruyter.

Legutke, M. (2003): „Projektunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard et. al: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke.

Peuschel, K. (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe. in radiodaf-Projekte*n. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schwerdtfeger, I. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen, *Info DaF, 24(5)*, 587-606.

Stoller, F. (2002): Project work: a means to promote language in content. In: Richards, J. & Renandya, W. (Hg.), *Methodology in Language Teaching*, 107-120. Cambridge: Cambridge University Press.

KIND, Anette; Scholz, Ingrid; Auf Der Maur Tomé, Simone, – Videoprojekt:..
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 226-244
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa12

Anhang A

Kriterien für die Beurteilung der Videos „Mein geheimes Porto“

FLUP 2016/17 (Anette Kind – Ingrid Scholz – Simone Tomé)

Originalität	**sprachliche Gestaltung**	**Kommunika-tive Funktion erreicht?**	**Information s-gehalt**	**Medienkom-petenz**	**Gestaltung/ Strukturierung**	**Appella-tive Funktio n**
1 - 10	**1 - 6**	**1 - 4**	**1 - 4**	**1 - 4**	**1 - 4**	**1 - 2**
a) das Objekt per se: fernab des Mainstreams? b) Überraschung + Authentizität: - in Bezug auf die Art und Weise, wie das Objekt präsentiert wird - warum dieses Thema? Geht das persönliche Interesse/ die Begeisterung aus dem Film hervor?	a) Korrektheit b) lexikalische Angemes-senheit c) Aussprache (korrekt, laut und deutlich) d) Intonation/ Prosodie	(unabhängig von der sprachlichen Korrektheit) Kommt die Botschaft an?	Hintergrund-wissen: Wie viel Recherche wurde durchgeführt?	Handhabung von/Umgang mit Kamera, Mikrofon, Software (schwierig, den Eigenbeitrag einzuschätzen) Punktabzug bei: a) rauschendem Ton b) verwackelten Bildern	Aussagekräftige Auswahl der Inhalte und Bearbeitung bzw. Montage des Filmmaterials a) abwechs-lungsreiche Gestaltung/ Wechsel der Typologie (nicht linear) b) im Stil eines „Feature“: verschiedene Themen/ Darstellungswei-sen im Wechsel c) musikalische Untermalung	a) Wird der Zuschauer animiert, das Objekt zu besuchen / selbst sehen zu wollen? b) Werden Neugier und Begeiste-rung beim Zuschauer geweckt?

MATOS, Lucia Helena Lopes de – Língua portuguesa:...
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Língua portuguesa: estratégias de compreensão dos enunciados fraseológicos em aulas de língua estrangeira

Lucia Helena Lopes de Matos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – Brasil
Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal
lhlmatos@yahoo.com.br

Resumo

Por ser a língua incubadora da identidade e da cultura e construir significados que se deslocam afetados pela memória social, pretendemos, neste trabalho, seguindo os princípios da Semântica Cognitiva, debruçar-nos sobre as estratégias pedagógicas que facilitam a compreensão e confirmam a eficácia dos mecanismos cognitivos presentes nos aspectos metafóricos dos enunciados fraseológicos. A proposta levará em consideração os entraves das fórmulas fixas, cujas definições, geralmente, são dominadas pelos falantes nativos de forma automatizada, mas funcionam, muitas vezes, como obstáculos no aprendizado da língua adicional. Dar ao aprendente estrangeiro um sentimento de pertença e filiação ao novo idioma é fazê-lo participar de experiências imemoriais sedimentadas na cultura do povo que é mister conhecer, já que para dominar uma língua é necessário transitar na menção e no uso de seus significados. Levamos em consideração, ainda, a formação de professores de língua portuguesa envolvidos com a prática e a pesquisa na construção de um melhor desempenho de seu papel profissional.

Palavras-chave: Cognição, ensino e pesquisa, ensino de PLE, metáfora conceptual

Abstract

The present article aims to discuss the pedagogical strategies that facilitate comprehension and confirm the efficacy of the cognitive mechanisms present in the metaphorical aspects of phraseological statements, for language is seen as an incubator of identity and culture, as well as being able to construct meanings that are affected by social memory. The article will take into account the difficulties of proverbs that are automatic to native speakers, but often function as obstacles in the process of learning

an additional language. To give the foreign learner a sense of belonging and affiliation to the new language is to make him participate in immemorial experiences sedimented in the culture of the people that is necessary to know. In order to master a language, it is necessary to be mobile in the uses of its meanings. Furthermore, it will take into account the education (training) of Portuguese language teachers engaged in practice and research as a means of building a better performance of their role as a professional.

Keywords: Cognition, teaching and research, teaching PLE, conceptual metaphor

1 – Introdução

> Ao professor não cabe dizer : 'faça como eu', mas: 'faça comigo'. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo o seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e o repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com o seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador. (Chauí,1980, p.39)

O texto bastante conhecido da filósofa brasileira Marilena Chauí foi escolhido como epígrafe deste trabalho por ser bastante significativo para os fins a que me proponho. Os estudos em educação e o trabalho como regente no curso de Letras apontam para a necessidade de, em turmas de formação de professores em línguas, termos uma atuação que possibilite o crescimento de nossos alunos tanto na área da transmissão do conhecimento quanto na assunção deste. Fazer com que os alunos tenham essa relação com o seu objeto de conhecimento é oferecer-lhes a possibilidade de encaminharem suas futuras aulas para a construção de práticas de ensino/aprendizagem mediados pela reflexão e pela descoberta conjunta (nós e eles), em uma parceria operativa e dinâmica, tal como sugere a professora Chauí, usando a imagem metafórica.

Hoje se defende que o conhecimento se processa na troca com o OUTRO e Marcuschi acentua que "somos seres cognitivos em um sentido muito diverso do que os demais seres vivos o são" (2003, p.240), já que os humanos, além de interagirem entre si, atribuem ao seu congênere e a si a intencionalidade em suas ações, havendo, dessa

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

forma, entre eles, além de um processo colaborativo, a posse do legado cultural transmissível pelo aprendizado.

Como professores de Língua Portuguesa e atentos para o que pode se tornar entrave para o seu aprendizado, principalmente para aqueles que não a usam como língua materna, verificamos que a chave para a percepção dos significados está nas orientações para interpretar a realidade complexa que circula na nova prática linguageira com que os neófitos tentam se comunicar. Conhecer uma outra língua demanda esforço e uma sintonia de prontidão para as suas significâncias, já que a atribuição de sentidos vai depender da memória que se estabelece no saber discursivo armazenado nos espaços mentais dos sujeitos sociais, ou seja, nos interdiscursos que atravessam uma dada cultura que o aprendente ainda não domina.

Daí vem a pergunta que provocaria algumas reflexões com nossos alunos de Prática de Ensino: como aqueles que estão aprendendo um novo idioma agem diante das formas expressivas abonadas pelo uso? O significado não está pronto, cristalizado numa espécie de catálogo. Discursivamente os sentidos diversos se estabelecem através do que não está dito, mas implicado ou pressuposto, das formas diretas e indiretas do dizer, dos recursos pragmáticos e/ou figurados que provam que a língua não é só um código transmissor de informações, é por ela que uma cultura vive. Em algumas situações podemos usar apenas o saber linguístico nuclear por meio do qual o falante distingue uma palavra de outras. Mas e o saber extralinguístico?

Se tomarmos, por exemplo, o verbo *chegar* e imaginarmos dois emissores, um muito jovem e outro bem idoso, em que o primeiro produza o seguinte enunciado: “Que bom que chegou a primavera!” e o segundo diga: “Que bom, cheguei à primavera!”, sabemos, como falantes da língua, que estamos diante de uma única palavra com significados diferentes e que a palavra ainda pode aparecer em outros contextos discursivos como: “A conversa não chegou à cozinha”, ou ainda: Eu, heim, chega pra lá, vamos mudar de assunto!!! “Ela chegou arrasando” “Nunca chegamos a um acordo”. “Agora chega, não aguento mais!”. O verbo *chegar*, então, pode realizar-se polissemicamente em nossas manifestações discursivas mais comuns, tanto em unidades lexicais metaforizadas quanto em expressões idiomáticas que trazem em sua composição significados marcados pela metáfora cuja desambiguação é, muitas vezes, esclarecida pelo contexto (“Chegar a mostarda ao nariz”, “Chegar a brasa à sua sardinha”). Isto sem falar nos provérbios: (“Chega-te a boa árvore, boa sombra te cobrirá”) e sua sinonímia bíblica (“Chega-te aos bons e serás um deles” ou ainda: “Chegou a hora de pôr o cu na seringa”).

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Esses são exemplos diante dos quais o aprendente de PLE pode encontrar alguns impasses porque são particularidades de uso que tem sua culminância nos usos idiomáticos de expressões e enunciados proverbiais.

Por ser a língua incubadora da identidade e da cultura e construir significados que se deslocam afetados pela memória social e, segundo os princípios da Semântica Cognitiva, marcados pela experiência corpórea que adquirimos na relação com o meio físico, apontaremos caminhos pedagógicos que poderão estimular nossos alunos de Letras, ainda inexperientes na especificidade do ensino de PLE - aqui entendido em oposição a PLM - a se aprofundarem em pesquisas cujas rotinas facilitam a capacidade interpretativa do falante de uma nova língua.

2 – Estratégias cognitivas no desempenho interpretativo

Para além do aprendizado das relações intrassígnicas, o novo aprendente em qualquer língua também tem que dar conta das relações intersígnicas*,* ou seja, as relações cotextuais dentro do enunciado. Assim sendo, a palavra ocupa uma posição valorativa no discurso, não se descartando, porém, a noção de que o sistema oferece outras e novas possibilidades que paradigmaticamente poderiam ocupar a mesma posição e que estariam disponíveis em nosso léxico mental. Mediante relações associativas qualquer elemento da *Langue* pertence a uma classe em que se associa a outros elementos formando sistema: “escola’, “aprendizagem”, “ensino”, etc., são memorizáveis como membros da mesma classe de sentidos (classe da “educação”, digamos), porque possuem uma mesma marca semântica na sua base (o sema “educação”). Apesar de, com base nessa mesma marca comum, eles se aproximarem uns aos outros, tais termos não se confundem, entretanto. Estaríamos, assim, explicando os significados sob o foco da análise linguística.

Se, por outro lado, quisermos explicar essas relações associativas por uma outra corrente teórica, a Semântica Cognitiva, podemos dizer que esses membros são organizados em nosso léxico mental por categorias com propriedades mais ou menos prototípicas, isto é, há identidades que os aproximam mais de um membro prototípico da classe e diferenças que os afastam. Deste modo, diálogo, troca, parceria seriam propriedades mais prototípicas de uma categoria de educação com um enquadre mais progressista, enquanto memorização, disciplina e autoridade seriam propriedades mais periféricas.

Não há necessariamente uma correspondência entre o mundo real e as categorias porque elas resultam das nossas representações mentais do mundo. O protótipo seria

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

o exemplar mais representativo, aquele que compartilha mais características com os demais membros do conjunto e ao mesmo tempo essas características o distinguem de outros conjuntos de unidades classificatórias. Os limites de uma categoria a outra são difusos e sofrem a graduação dos membros periféricos que podem participar também de uma outra categoria.

A teoria do protótipo explica por que as categorias não podem ser tomadas como estruturas invariantes e justifica tanto a polissemia como a compreensão de metáforas novas que ativam nos espaços mentais um núcleo prototípico responsável pela "estabilidade estrutural que permite interpretar novos fatos através do conhecimento já existente" (Silva, 2004, p. 84). Esse princípio da Semântica Cognitiva foi a luz que precisávamos para nortear a situação particular que descrevo a seguir.

Por ser supervisora da atividade Estágio em Ensino de Português - no caso PLM, já que na minha universidade não há a modalidade PLE - fui estimulada pela demanda de duas alunas do meu grupo de pesquisa *Cognição, Linguagens e Construção da Leitura*, que se propuseram a dar aulas como voluntárias em um curso comunitário para sete refugiados. Inexperiente também que sou nas particularidades dessa modalidade, decidi enfrentar o novo desafio. Depois de estudarmos juntas uma bibliografia inicial, resolvemos (professora e alunas) nadar na piscina do conhecimento e montarmos uma aula interativa em que os estrangeiros atendidos tivessem que se expressar e fossem passo a passo construindo novos conhecimentos sobre a língua portuguesa. Aventurei-me na tarefa urgente, porque, depois de tantos anos atuando em turmas do fundamental e médio, acredito que as habilidades ler/interpretar e produzir textos orais e escritos devem ser as metas fundamentais do ensino, o que também é válido para o ensino de PLE, embora as metodologias sejam bem diferentes. Nossa meta para a busca das estratégias de compreensão sempre privilegiou o enfoque cognitivista, o que faz eco com as pesquisas de Figueiredo & Bizarro:

> Este funcionamento cognitivo constitui a variável mais relevante e de efeito mais imediato sobre a atividade linguística. Lemos em função de variáveis como as capacidades perceptivas, as atencionais, as de armazenamento e recuperação da memória, de solução de problemas e de criatividade, assim como em função dos conhecimentos que se tem do mundo. Tal realidade é válida em Língua Materna e não o deixa de ser em Língua Estrangeira, na qual se encontram reflectidos os saberes múltiplos que se possuem não só da e em L2, como também da e em L1. (1999, p. 465)

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Os aprendentes do nosso idioma eram quatro sírios e três venezuelanos, todos imigrantes em situação de vulnerabilidade e moradores da baixada fluminense do Rio de Janeiro, uma área de extrema carência econômica. Não possuíam ensino superior completo, mas todos haviam cursado o equivalente ao ensino médio. Não tinham ainda trabalho formal e o domínio da língua era um grande obstáculo, principalmente para os falantes do árabe. As aulas eram dadas na sala de uma igreja católica que prestava serviços assistenciais à comunidade local. Em princípio, os sete eram atendidos no mesmo horário, mas logo as nossas estudantes deram conta das diferenças e optaram por dividi-los em dois grupos separados, atendidos em horários contínuos durante uma hora em três dias na semana.

Visto que as professoras/alunas frequentam curso de Letras Português/Espanhol, sentiam-se mais à vontade no grupo dos venezuelanos, embora eu insistisse que apenas falassem português em ambos os grupos, tanto na sala de aula quanto fora dela. A dificuldade para a comunicação era relativa pois qualquer um dos envolvidos no projeto estavam no Brasil há pelo menos um ano.

As colaboradoras na pesquisa já tinham sido minhas alunas na disciplina *Semântica e Estilística da Língua Portuguesa* e dominavam alguns conceitos da Semântica Cognitiva, embora, para sua aplicabilidade, fosse necessária alguma revisão teórica. Repassamos conceitos-chave como a metáfora conceptual, a motivação experiencial, mapeamento entre domínio fonte e domínio alvo e esquemas imagéticos. Fizeram a leitura do livro *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff & Johnson, com tradução de Carmen González Marín, escolhido na versão em espanhol para impulsionar o domínio desse idioma.

O processo cognitivo é um processo mental que se traduz em conhecimento e permite ao sujeito, através da memória do já conhecido, fazer previsões, através das inferências, das pressuposições e do levantamento de hipóteses. Quando nos valemos da memória, costumamos ativar espaços mentais tanto no terreno da esfera conceitual (que concentra o pensamento metafórico e a competência metalinguística) quanto no terreno da esfera intuitiva ou arquetípica, alimentada das lembranças das vozes e textos que marcam a ideologia e a historicidade de uma dada cultura e ressoam em nossas vozes e na de outros como interdiscursos. Essas noções seriam fundamentais para alavancar a capacidade de fazer relações entre a cultura nativa e a que estavam mergulhados no presente.

Mas ainda tínhamos um outro desafio: fazer com que os imigrantes percebessem o que lhes era inusitado na nova cultura e o que poderia ser obstáculo para uma leitura

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

mais eficaz do seu novo quotidiano. Sabendo-se que em nossa mente as situações se apresentam como cenários, com os quais vamos nos familiarizando à medida que as assimilamos, as nossas estudantes/pesquisadoras deveriam proporcionar aos seus aprendentes uma intimidade com a nova língua ao apresentar-lhes um tipo de enunciado com um forte acento cultural, mas, ao mesmo tempo, os remetesse para as cenas que lhes eram familiares em sua língua materna, a fim de que a particularidade do fato pudesse ser transportada para a generacidade do conceito metafórico.

Antes, porém, elas deveriam dominar a noção de que o nosso pensamento é imaginativo (corresponde a imagens), daí o pensamento ser metafórico. Essas imagens são os nossos modelos cognitivos idealizados, "ICMs", (Lakoff, 1987, pp. 68-76), ou seja, eles emolduram a nossa maneira de pensar, agir e interagir entre os membros da comunidade e se formam a partir da necessidade que temos de organizar concretamente alguns conceitos abstratos. Esse é um procedimento natural com os indivíduos que dominam um conhecimento linguístico, segundo a Semântica Cognitiva, o que pode ser comprovado tanto em L1 como em L2.

Admitindo a hipótese de ser esse caminho teórico bastante produtivo para alunos que aprendem um novo idioma, resolvemos focar, depois de cerca de quatro meses de aulas empiricamente conduzidas e com pouco sucesso, no estudo das expressões idiomáticas e dos provérbios, visto que a construção de seus significados passam quase sempre pelo viés metafórico e obedecem a uma especificidade que sempre traz dificuldade a quem não está imerso na cultura da língua alvo. Tanto os provérbios quanto as expressões idiomáticas são

> …formas caracterizadas pela fixidez, polilexicalidade, idiomaticidade, fraseologização ou lexicalização e abrange um leque de expressões que vão desde o frasema (ou fraseologismo) típico até formas mais amplas, o equivalente a frases ou sentenças (e porventura, a pequenos textos: os provérbios). (Vilela, 2002, p. 219)

Somando-se a isto, segundo Figueiredo & Figueiredo (2010, p. 161), levar o aprendente da nova língua a dominar o emprego das unidades fraseológicas a partir do domínio progressivo dos significados é levá-lo a uma autonomia comunicativa desejável. As duas pesquisadoras ainda apontam a importância de se relacionar o novo e o dado, ou seja, inter-relacionar as experiências armazenadas em seus domínios mentais com as novas situações vividas.

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Ademais, levamos em consideração "a particular afinidade da língua árabe com a estrutura dos provérbios", como informa Lauand (2014, p. 128) – já que os venezuelanos partilham conosco uma cultura mais ocidental - trazendo também outra informação relevante para nós:

> Paul Auvray, em seu estudo sobre as línguas semíticas, analisa mais uma característica importante para entendermos os provérbios árabes: um acentuado voltar-se para o concreto (ele refere-se ao hebraico bíblico, mas sua análise é válida para as línguas semitas em geral). Naturalmente, trata-se de uma questão de ênfase, pois - insisto - este voltar-se para o concreto não é apanágio árabe ou semita. É fenômeno humano, em alguma medida presente em todas as línguas. (p. 129)

A figuratividade de alguns provérbios e também de algumas expressões idiomáticas é motivada, muitas vezes, por situações concretas que serviram para mapear conceitos abstratos num tempo e espaço sem referência. "Normalmente o significado idiomático é o resultado de um processo histórico em que o significado literal e o figurado foram se afastando progressivamente" (Vilela, 2002 p. 196). Existe, pois, uma linguagem literal que migrou para um significado figurado estereotipado, gerado a partir de uma situação de base experiencial. Combinamos, pois, que alguns fraseologismos (nem todos: alguns são interpretados via literalidade, outros não possuem vínculo motivacional) deveriam ser selecionados a partir da sua motivação literal para que o aluno de PLE pudesse ter convivência com dificuldades progressivas na língua e pudesse, também crescer na capacidade interpretativa de um novo cenário linguístico-cultural.

A partir da seleção do material, tentaríamos auxiliar os venezuelanos e os sírios, diante das dificuldades encontradas, ao fazer uma ponte entre os seus conhecimentos prévios sobre linguagem, a sua observação, ainda que incipiente, sobre a nova cultura em que transitam e a sua experiência em relação ao mundo biopsicossocial. Todos esses elementos seriam fundamentais para destacar a motivação de muitas das metáforas das expressões idiomáticas e também os esquemas imagéticos que originam muitos provérbios da língua em aprendizado. Ao perceber as generalizações, os mapeamentos entre domínios, os modelos cognitivos idealizados, o aluno iria progressivamente despertar o olhar para as sutilezas culturais veiculadas pela língua e iria construir progressivamente um modelo cognitivo de aprendizado para dar conta de outras metáforas mais elaboradas.

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Primeiro, planejamos eles terem contato com as expressões e provérbios com graus baixos de figuratividade ou até mesmo literais. Oferecemos as expressões: “Tomar a palavra”, “Perder tempo” e os provérbios: “Antes só do que mal acompanhada”, “Mais vale amigo na praça que dinheiro na caixa”, “Para bom entendedor meia palavra basta”, “Não faças aos outros o que não queres que façam a ti”. E sugerimos atividades orais em que eles descreveriam algumas situações nas quais o encaixe desses enunciados fraseológicos houvesse relevância. Para os venezuelanos a atividade foi cumprida com dificuldades mais em formar textos orais consistentes e a tradução de uma ou outra palavra do que entender o significado global da expressão ou do provérbio e inseri-los em enunciados mais completos. Para os sírios, porém, a atividade foi mais complicada. Encontraram dificuldade com a oralidade narrativa e os textos criados por eles eram paráfrases dos provérbios, com alguma intuição do significado: “Cuidado com os inimigos”, “Serve mais amigos que dinheiro”, “ Se entende melhor uma língua, começa dizer uma palavra e já se entende toda frase” (cremos que queriam dizer que se infere o significado), “Não faz o que não quer receber”, “O bom filho não se afasta dos pais”. Quanto às expressões, seus significados eram já conhecidos. Eles foram incentivados a, antes de executarem o exercício, trocarem sugestões entre si para que deixassem aflorar os conhecimentos da língua materna.

Na atividade seguinte, as duas fizeram uma pequena dramatização improvisada usando as expressões com o verbo CHEGAR para explicar a sua polissemia. Nesse momento elas tentaram explicar a diferença entre os graus de literalidade e figuratividade. Mostraram que essa classificação estabelece num continuum as palavras armazenadas em nosso leque mental do menos figurado ou rotineiro ao mais inusitado. Mas mesmo aquelas metáforas mais estranhas estão ligadas a um conceito metafórico genérico o que facilita a sua desambiguação.

Se levarmos em consideração expressões com o verbo CHEGAR perceberemos que todas remetem a movimento de repulsão (Chega pra lá / Agora chega!) ou de atração (Chega-te aos bons e serás um deles), movimento em direção ao destino (Chegou a uma conclusão / A conversa não chegou à cozinha), movimento de proximidade com o alvo (Chegou a brasa à sua sardinha). Todas indicam a metáfora genérica EVENTOS SÃO MOVIMENTOS.

E vieram mais exemplos: Chegou a primavera (movimento em percurso temporal), chegar às vias de fato (movimento possui limites), chegou aos meus ouvidos (movimento de aproximação).

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Como o verbo estava inserido em um contexto, os aprendentes inferiram algumas expressões, mas ficaram relutantes, principalmente com o significado dos provérbios. Tanto um grupo quanto outro disse que o "movimento em direção ao destino" lhes era mais comum e deram como exemplo: "Cheguei a casa", "cheguei ao fim da estrada", "cheguei ao trabalho" etc.

As expressões idiomáticas não são enunciados completos, algumas são mais difíceis de resgatar sua motivação (outras são claramente motivadas) e vão estar, normalmente, inseridas em um contexto de fala ou escrita, o que facilita a ativação das inferências no processo interpretativo do aluno de PLE, por outro lado são praticamente todas metaforizadas. Os provérbios têm maior fixidez, podem ser literais ou metafóricos e, tanto estes quanto as expressões são fórmulas enunciativas que podem estar condicionadas a uma interpretação figurada pelos esquemas imagéticos que refletem os estereótipos de uma dada cultura. De seguida, são apresentados alguns exemplos.

Tapar o sol com a peneira: a imagem remete a um cenário fadado ao insucesso, afinal a dedução é de que pelos trançados da peneira, inevitavelmente, o sol passaria. Essa expressão com ou sem contexto é de fácil entendimento e foi apresentada para realçar a motivação metafórica que em seu viés genérico aponta para a tentativa de esconder o impossível.

Casa de ferreiro, espeto de pau: há nesse provérbio uma imagem concreta que traz a inversão de uma expectativa, conduzindo à inferência de seu significado. Houve uma frustração na escolha desse provérbio. Elas precisaram na aula seguinte concretizar com objetos e desenhos a metáfora imagética do provérbio.

Cada macaco no seu galho: a imagem concreta já aponta para a harmonização do ambiente, o que aproxima o interpretante do significado de que cada um deve estar no lugar que, ou fazer aquilo que, lhe compete. Não houve problemas na leitura do significado do provérbio.

Com a corda no pescoço: esta expressão refere-se a alguém que esteja em uma situação aflitiva. A imagem evoca as cenas de enforcamento, muito comum na Idade Média, - e talvez ainda hoje em algumas civilizações - para executar pessoas e sua força é presente no imaginário humano. Não houve entraves para a inferência do significado.

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

A conversa não chegou à cozinha: observou-se que essa expressão é muito carregada de referências culturais. A imagem remete os brasileiros a um tempo em que serviçais se reuniam para cozinhar e a conversa rolava à solta, logo era o lugar ideal da casa para se conversar. Se a conversa não chegou lá é porque a conversa não é relevante, é sem importância ou, por extensão, inadequada. E ainda: …a conversa não é da sua conta ou não lhe interessa. Hoje, que o prazer de cozinhar está sendo resgatado, em muitas construções modernas não há mais paredes separando a cozinha da sala. Aqui também as professoras/alunas precisaram se valer da narrativa histórica brasileira para explicar a sua vinculação cultural e fazer analogia com os hábitos mais modernos.

De noite todos os gatos são pardos: a imagem remete literalmente para a dificuldade na distinção, sendo, portanto, alargado na figuratividade para explicar situações em que os elementos perdem suas particularidades. Aqui os aprendentes precisaram ser instigados para sair do particular para o genérico e inferirem o significado metafórico.

Estar para (pra) baixo : significa não estar bem, estar triste ou deprimido. Essa expressão tem origem na metáfora orientacional RUIM É PARA BAIXO em oposição a BOM É PARA CIMA cuja motivação possui uma base física corpóreo-experiencial, ou seja, nossa postura física é mais ereta quando estamos bem de saúde, alegres e mais caída quando estamos doentes ou deprimidos. Essa orientação espacial é bastante produtiva para expressar um raciocínio abstrato através de metáforas baseadas em esquemas imagéticos (Silva, 2003, p. 24). As docentes apresentaram-lhes outros exemplos: **Chegar ao fundo do poço. Alto comando. Por cima da situação. Levantar o astral. Descer nas pesquisas.** A nossa intenção era que os aprendentes de LP percebessem a motivação que há por trás desses esquemas imagéticos.

Águas passadas não movem moinhos: como os moinhos só se movimentam impulsionados pelas águas que estão a passar e não pelas que já passaram, a imagem motiva a inferência do ensinamento que o provérbio quer passar: não se deve ficar preso ao passado. Não foi difícil para os dois grupos. Aqui as pesquisadoras trouxeram um outro provérbio que dialoga com o significado deste: **Não adianta chorar sobre o leite derramado** e pediram que eles inferissem o significado. Facilmente deduziram que não se deve lamentar o que passou.

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Dor de cotovelo: sofrimento por traição ou inveja. Pedimos aos próprios estrangeiros que deduzissem a motivação dessa expressão e apenas um venezuelano arriscou a possibilidade de estar ligada ao fato de que, ao se magoar essa região, sente-se uma dor aguda e forte, como se levasse um choque elétrico, o que possivelmente tenha inspirado a criação da expressão. O nosso objetivo era o exercício da inferência do significado muito mais do que o acerto da resposta, até porque não se tem a certeza total da origem da expressão.

Roupa suja lava-se em casa: essa imagem concreta não levou os alunos a inferirem facilmente a abstração metafórica. O significado de que se deve preservar os íntimos da exposição pública negativa teve que ser conduzida e praticamente revelada pelas alunas/pesquisadoras.

Gato escaldado tem medo de água fria: a imagem do gato - que já não gosta de água – ter tido a experiência de se queimar com a água quente e, a partir de então, fugir ainda mais da água, mesmo que esteja fria, remete para uma outra isotopia, a dos humanos. O conector isotópico que é comum às duas isotopias é a palavra “medo”. Não foi difícil aos dois grupos passar da cena concreta para a abstração que faz alusão ao cuidado que se tem de não repetir experiências negativas vividas anteriormente.

Pisar na bola: significa cometer algum deslize. Ao se pisar em uma bola, normalmente perde-se o equilíbrio e cai-se, mas chegar a este significado com base na imagem não foi tarefa fácil. Precisou da ajuda das alunas/professoras que inseriram a expressão em um texto criado de improviso.

Tal pai, tal filho: embora esse provérbio seja interpretado via literalidade, interessava-nos mostrar-lhes que havia provérbios em suas línguas que circulavam no mesmo campo semântico. As alunas/pesquisadoras apresentaram aos sírios: **“Pai dele, alho; mãe, cebola. Como pode ele cheirar bem?”** e aos venezuelanos: **“Hijo de gato caza ratón”.** Esse era o ensejo para apresentar-lhes a próxima tarefa. Foi pedido que pesquisassem na internet provérbios de suas línguas que tivessem semelhança significativa com provérbios de língua portuguesa. Aqui, tanto os venezuelanos quanto os sírio não se saíram mal.

Cair a ficha: expressão advém de um mecanismo dos telefones públicos brasileiros que passavam a funcionar no momento que se inseria uma ficha de metal. Abria-se, então, a linha para se processar a comunicação. Por extensão, a expressão veio a significar a (im)possibilidade humana de compreender algo. Foi difícil a apreensão da metáfora por estar muito carregada de aspectos culturais específicos da comunidade brasileira. Assim como essa, há várias outras que vão surgir à medida que as aulas progridem, mas agora com muito mais possibilidade de autonomia por parte dos aprendentes estrangeiros.

3 – Conclusão

Avaliamos o trabalho que durou cerca de quatro semanas e conversamos sobre os erros e acertos. Concordamos que precisaríamos nos aprofundar nos estudos de PLE e nos sentimos muito incentivadas a procurar caminhos para o aperfeiçoamento. A consequência é eu estar aqui na FLUP a fazer Pós doutoramento com interesse redobrado na área de ensino de Língua Portuguesa Estrangeira. Espero plantar essa semente no curso de letras da UFRRJ e deixá-la florescer para que colegas venham a se interessar pela modalidade e possamos ampliar os horizontes profissionais dos alunos que estão a licenciar-se em nossa instituição.

As alunas/pesquisadoras gostaram do resultado, motivaram-se a estudar mais sobre PLE e já se inscreveram em um curso a distância. Pediram-me material para conhecer mais sobre os fraseologismos da língua. Agora pesquisam crónicas brasileiras para que possam trabalhar os enunciados fraseológicos a partir de material autêntico. Todo esse movimento confirma as nossas expectativas de que a pesquisa e a prática pedagógica se retroalimentam.

A leitura de textos teóricos e a discussão de nossas ações muito ajudou a superar as dificuldades e deu-nos um norte para planejarmos exercícios e trabalharmos com expressões idiomáticas e provérbios tendo como foco a metáfora com valor cognitivo, recurso que acreditamos ser uma estratégia para a compreensão de textos de diferentes gêneros. A metáfora, porém, se mostrou produtiva em nossas análises porque nunca deixamos de associá-la à sua função pragmática.

Esse também foi um projeto que revelou, por meio da experiência, a importância da cultura na formação das línguas e de seus significados. Levou à comprovação de que é uma tendência das línguas expressar conceitos abstratos usando a concretude dos esquemas imagéticos. Um fenômeno reconhecido pelos aprendentes de nosso idioma quando compararam nossos enunciados fraseológicos com os de sua origem.

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Comprovamos, ainda, que é na construção do conhecimento com a mediação colaborativa do professor (também aprendiz) que vamos aos poucos abandonando as práticas pedagógicas autoritárias a fim de edificarmos uma relação mais reflexiva e autoral nos estudos das línguas e das culturas que veiculam.

Referências bibliográficas

Chauí, M. (1980). Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano II, n.*5*, 24-40.

Dias, I. S. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico*. Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional* 14 (1), 73-78.

Figueiredo, O. & Bizarro, R. (1999). A leitura como um processo cognitivo. Pinto, M. G; Veloso, J. & Maia. B*. Psycholinguistics on the threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 465-470.

Figueiredo, O & Figueiredo, B. E. de (2010). Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva Intercultural. *Limite – Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonia, nº4*, 155-166.

Lakoff**,** G. & Johnson, M**.** (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff**,** G. & Johnson, M**.** (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. 5ª ed. Madrid: Cátedra. Colección Teorema.

Lauand, J. (2014). Cem provérbios da tradição árabe. *Notandum* 35/36. Chie Hirose & Roberto C. G. Castro, 127-140. Disponível em www.hottopos.com/notand35

Lima, A. de (2009). *Metáfora e cognição*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Marcuschi, L. A. (2003). Atividades de referenciação e categorização na produção de sentido. Feltes, H. P. de M. (org.) *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs.

Matos, L. H. L. de (2006). *A metáfora e a intertextualidade: uma realização multicultural na Língua Portuguesa*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Silva, A. S. da (2003). O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista Portuguesa de Humanidades 7*. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 13-75.

Silva, A. S. (2004). Protótipos, imagens e metáforas, ou o experiencialismo da linguagem e do pensamento. Dinis, A. & Curado, J. M. (org.). *Consciência e Cognição.* Braga: Faculdade de Filosofia de Braga - Publicações, 79-96.

Porto: FLUP, 2019, pp. 245-259
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa13

Urbano, H. (2008). Da Fala para a escrita: o caso de provérbios e expressões populares. *Revista Investigações*, 21, *2*, 31-56. Disponível em: https://periodicosufpe.br/revista/INV/ article/view/1417/1096. Acesso em: 12/11/18.

Vilela, M. (2002). *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Livraria Almedina.

PARSONS, Martin – Applying podcasts to English language education and social issues...
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 260-274
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

Applying podcasts to English language educationand social issues in a Japanese university

Martin Parsons
Faculty of Business, Hannan University, Matsubara City, Japan
mp@hannan-u.ac.jp

Abstract

The rapid ageing of Japanese society has led to a dramatic increase in the number of elderly people living alone, some of whom feel they are no longer of value to society. Many younger Japanese people have little contact with older people, yet these same older citizens have lived full lives and experienced or witnessed profound changes in Japan and the wider world. These experiences may represent a learning opportunity for younger Japanese if they could be made accessible.

Concurrently, while most learners in Japan study English for several years, few have the opportunity to use English outside the classroom. Moreover, many find themselves in teacher-centred learning environments, are passive in class, appear to lack motivation, and are increasingly unwilling to study or work abroad. Podcasts, a popular form of communication, offer a potential medium to give foreign language learners the opportunity to engage with and speak on topics of removed from their classroom experience.

This paper describes the development of an English language, oral-history podcast produced by students in collaboration with older members of the community, focussing on the recollections of events in recent Japanese history which are meaningful to them. The aims of the podcast are to attempt to forge personal connections between members of the community who rarely come into contact with one another; deepen the understanding among young Japanese of recent history; and give students meaningful subject matter with which to develop their English language skills.

*Keywords***:** Podcast, EFL, social inclusion, elderly loneliness, Japan, oral history

1 – Introduction

Students in the modern, globalising world are increasingly being asked to display multi-faceted skill sets alongside their specialised fields of knowledge, including

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

technological know-how, foreign language expertise and also exhibit an awareness of and commitment to their community and the wider society.

With regard to technology, a mastery of various digital applications and platforms is often expected. While digital technology is in an almost constant state of flux – emerging, developing, or even becoming obsolete and/or discontinued (such as in the case of VHS and audio tape), the importance of being able to use the available technology to produce and disseminate data and information has remained constant, giving rise to the term 'information society'. However, as the aphorism attributed to Clifford Stoll notes, 'data is not information; information is not knowledge; knowledge is not understanding; and understanding is not wisdom'. It is the skills that transform information into knowledge, which then can be distributed and wisely used for the betterment of society that are emerging as the most valuable in the 21st century, a concept often referred to as the 'knowledge society' (Drucker, 1993). UNESCO considers that "the idea of the information society is based on technological breakthroughs", while "the concept of knowledge societies encompasses much broader social, ethical and political dimensions", which requires the application of education and critical thinking (UNESCO, 2005, p. 17). The UN further states that the knowledge society "is not only about technological innovations, but also about human beings, their personal growth and their individual creativity, experience and participation" (UN, 2005).

With regard to foreign language skills, for better or worse, the reality is that English is now the language most commonly used in many domains, including science, academia and the business world (Crystal, 2003; Graddol, 2006; Lønsmann, 2015). Knowledge always has been and will continue to be created and distributed in all languages, yet the international exchange of ideas and knowledge is now likely to be conducted more often in English than in any other language, implying that the development of English language skills is of great importance for future participants in globalising societies.

With regard to social commitment, it must be recognised that language is a communication tool and should be rooted in community. Language learning for the sake of test-taking, as is often the case in a context like Japan, is a sterile goal. In short, for language learning to be of genuine value, it ought to be infused with social and cultural purposes and meanings.

This paper describes the genesis and development of a preliminary attempt to draw these strands together in a single project with Japanese university learners of English, through the use of oral-history podcasts to engage with older members of society. In order to elucidate the project, a brief synopsis of various issues pertinent to it (English

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

language education in Japan; demographic issues related to the elderly; and the definition of a podcast) will be presented and then followed by a description of the project itself and the results of a survey of the participants.

2 – English language education in Japan

The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) and business groups such as the Japan Business Federation (*Keirendan*) have long urged improvements in English language education at the tertiary level, specifically calling for educational approaches which will develop a knowledge-based society and global human resources (Keidanren, 2000; 2013; MEXT, 2003; 2008; 2010; 2013a; 2014).

Paradoxically, over the same period it has been noted that the number of young people willing to work or study abroad has been dropping (Dujarric & Takenaka, 2014; Sanno Institute of Management, 2017; Tanikawa, 2011). One of the main reasons for this seems to be a lack of confidence in foreign language skills, which in turn is thought to be caused by the teacher-centred educational approach still common in many Japanese classrooms (Kimura, Nakata & Okamura, 2001; Nishino, 2008). In the case of English language education, this is typified by the entrance examinations most learners take before progressing to high school and university, in which the acquisition of grammatical and lexical knowledge and the ability to translate, often de-contextualised, sentences between English and Japanese are emphasised (Brown & Yamashita, 1995; Guest, 2000; Imamura, 1978; Taguchi, 2005), and which in turn is believed by many to be the underlying cause for the prevalence of a teaching methodology known as *yakudoku* (usually glossed into English as 'grammar-translation').

Although some have seen improvements in the way these entrance examinations are structured (e.g., Guest, 2008), it is still perceived by many that they are the agent which drives English teachers in Japanese schools to use the so-called *yakudoku* method (Gorsuch, 2001; Hino, 1988). For example, in 2012, Professor Negishi Masashi of Tokyo University of Foreign Studies claimed that English language teaching could be expected to improve only when university entrance examinations begin to test for more communicative skills (*Yomiuri Shimbun*, 2012). As the status of one's graduating university is widely believed to have a strong influence on future employment prospects, entrance examinations are highly influential in education (Nakane, 1984; Reischauer, 1977; Sugimoto, 2010; Takahashi, 2004).

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

The upshot is that in Japan, where there is rarely any need to use English in daily life, few learners have opportunities to engage with English communicatively even in the classroom, and they tend to be passive learners who often have difficulty in expressing opinions (Shimizu, 2006; Turner & Hiraga, 1996), with wholly expected negative effects on motivation (Berwick & Ross, 1989; Brown, 2004; Kikuchi, 2013; Kimura, Nakata & Okumura, 2001; Ushioda, 2013).

The response to this situation from MEXT urges that 'for undergraduate education, we should promote activities to change the quality of education, such as active learning (learning in which students proactively find issues and solutions), interactive lectures, practice, and experiments' (MEXT, 2013b), a position which informs this project.

3 – The situation facing the elderly in Japan

Japan is a rapidly ageing society. Births have been declining for a number of years, and despite the fact that the number of deaths has also been declining, Japan has now entered a period of population decline (IPSS, 2014). As general health care has improved, maternal and infant mortality rates have decreased dramatically over the course of the last century. People are living longer, and Japan now has the greatest proportion (28.1%) of elderly citizens in its population in the world (Statistics Japan, 2018).

At the same time, the make-up of Japanese households, which until relatively recently had often been multi-generational, has also rapidly changed. Although the overall population is decreasing, due to various social and legal changes, such as greater autonomy and laws on equality for women, the number of households in Japan is rising (IPSS, 2014). By 2015, there were 5,928,000 people aged over 65 living alone, almost 7 times as many as in 1980 (Statistics Japan, 2018).

In Western imagery, the elderly in Japan seem to be believed to be treated with great respect by younger members of society. Unfortunately, this idealisation of aging may not reflect reality explored in research, which sees a more nuanced and not necessarily positive attitude toward the elderly among Japanese youth (Koyano, 1989). The demographic changes noted in the previous paragraph may also have at least in part caused a situation in which the elderly now often find themselves to have little contact with other people (OECD, n.d.). This has, in turn, given rise to a phenomenon of elderly people also dying alone, sometimes their deaths being undiscovered for days, weeks or even months (Morita, et. al., 2015; Onishi, 2017). A 2010 government survey found that almost two thirds of people over the age of 60 worry about dying alone with no-one to

care for them (Cabinet Office, 2010). It has even been suggested that some elderly Japanese are committing petty crimes simply to be put in prison in order to avoid living in solitude (e.g. Fukuda, 2018). Clearly, Japan is not just facing a social-security crisis, but also a crisis of loneliness amongst the elderly.

However, these same older citizens have lived full lives, have experienced and witnessed profound changes in Japanese society and in the wider world. This knowledge and these experiences represent a vast learning opportunity for Japanese youth if they could be made accessible. Yet, one obvious corollary of older citizens becoming estranged from the rest of society is that younger Japanese people have come to have less contact with senior citizens, even with older generations of their own family, a phenomenon which the this project attempts to grapple with, albeit on a small scale.

4 – On podcasts

In recent years, podcasts have become a very popular mode of digital communication around the world. There are now literally thousands of podcasts on a wide variety of topics and in various languages available to consumers. According to Edison Research, 44% of people in the USA alone, an estimated 124 million people, have listened to a podcast and 48 million listen to at least one podcast each week (Edison Research, 2018).

Regardless, in Japan they are almost unknown. Anecdotally, few seem to be aware even of the existence of podcasting technology. Prior to commencing this project, a survey of 1st and 2nd year university students in Japan, including the students involved in the study reported on here, revealed that 77% (n=180) had never heard the term ‘podcast’, and of those that had few were able to define it accurately.

The term ‘podcast’ itself is a portmanteau of the words ‘iPod’ and ‘broadcast’. A simple way of thinking about podcasts is to imagine extremely mobile television or radio. Generally, and notwithstanding newer technologies such as ‘on-demand’ and ‘streaming’, one can only watch or listen to whatever is being broadcast at a given moment. By contrast, a podcast is usually hosted on a dedicated website from which it may be downloaded by consumers. The video or audio can then be replayed on the device of choice – smartphone, tablet, computer, etc. – whenever and wherever, without regard to internet connection.

A growing body of research on podcast use in education has been conducted, which is largely positive and suggests that podcasts are well received by students. In a general review of the literature on video podcasts, Kay (2012) found most studies reported positively regarding student affective and cognitive attitudes. Some of the studies

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

reviewed also noted improvements in study behaviour. Copley (2007) found that the majority of students taking traditional courses rated podcasts used in the preparation of assessments, note-taking, and review of missed lectures as very useful. Greene and Crespi (2012) found that students in business classes enjoyed creating video podcasts and considered it educationally valuable. In a study on the use of podcasts, Nwosu et. al. (2017) found that medical education podcasts show potential in facilitating communication between various stakeholders in palliative care, such as private citizens, researchers and policymakers.

More specifically in foreign language education, Kavaliauskiene and Anusiene (2009) found that students considered listening to podcasts outside of class time less anxiety inducing than listening to authentic materials in class. Hasan and Tan (2012) found improved listening skills among university ESL learners, as well as positive response to using the podcasts. Al Qasim and Al Fadda (2013) also ascribe improved listening skills and motivation among university students to podcast use, while Bamanger and Alhassan (2015) found students highly motivated by podcasts, which led to improved writing performance.

After receiving a brief description of what a podcast is, 82% of students (n=177) in the initial survey expressed an interest in using them in English language learning. This suggests the possibility of employing an innovative approach to foreign language learning in the Japanese context. In such an EFL environment, where English language usage usually ceases at the classroom door, podcasts may represent an as yet largely unexploited resource.

In a broader sense, podcasting technology also represents an educational opportunity beyond the learning of language and content. Nie, et. al. (2008) claim that results from a study in which students produced podcasts ‘also highlighted other benefits, particularly in developing team-working, organisation and other transferable skills which were perceived crucial for medical students. Similarly, Beamish and Brown (2008) indicate that producing podcasts was positively viewed by students who saw the process as ‘increasing the relevance of their learning experience.’

The studies reviewed here, from a number of different contexts and geographical regions, indicate that podcasts have the potential to provide positive educational outcomes for students, and that student-generated podcasts also have the potential to be a positive agent in affective domains.

5 – The pilot project

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

Against this backdrop, a pilot project to engage students in the production of podcasts based on the memories of older members of society, which sought to address the issues outlined above, was conceived. In attempting to draw all the relevant issues together in a single project, the study was driven by two basic questions:

1. Is a project/approach of this type likely to be received positively by students and community members?
2. Is a project/approach of this type worthy of further development and investigation?

The participants in the project were 26 students enrolled in a public university in a regional city of Japan, and seven elderly residents of the same city. The pilot project proceeded as follows:

3. An older community member provided a written suggestion for a topic for a podcast from their life experience. Some examples were the impact of the widespread introduction white goods to homes in the 1950s and 1960s; memories of a once popular festival which is now rarely celebrated; and childhood wartime memories.
4. In pairs, students undertook background research into the topic, followed by writing potential interview questions, searching for useful archival material, music and sound effects to be used in the podcast.
5. Students were given instruction in editing audio, using a free application, Audacity.
6. The older members of the community visited the students at their university. One 90-minute lesson was set aside to conduct and record interviews.
7. Students then storyboarded, wrote, recorded and edited a short oral-history, audio podcast.
8. The completed podcast was presented to the older person for comment and feedback.
9. Finally, online surveys were conducted to ascertain the participants' attitudes to the project.

6 – Results

At the end of the project, twenty-five students and six of the seven community members took questionnaire surveys to assess their impressions of the project.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

Only two of the twenty-five students said that the technology was known to them before undertaking the production of podcasts. Additionally, eighteen noted that it was not easy for them to learn to use the technology, and a further twelve reported having technical difficulties, suggesting that successfully completing this project was not something that came easily to them.

Moreover, nineteen students expressed a concern about their pronunciation and other vocal characteristics. It is rare in most English language classes in Japan for students to have the opportunity to actually hear themselves speak in a foreign language. It may simply be that not having listened to themselves before, many students were surprised and/or disappointed by the sound of their own voice, just as native speakers of a language often react negatively to hearing themselves on recorded media. On the other hand, this suggests possibilities for improving the teaching of pronunciation through the use of self and peer-review of personal recordings.

However, nearly all students (24) said that they found the project to have been interesting. One area of concern in the conception of the project was in the basic idea of asking students to talk to older people not known to them. Given the changing demographics in Japan (outlined above), the idea that the students and elderly citizens just might not 'be on the same wave length' was a genuine possibility which would almost certainly have led to the failure of the project from the outset. Yet, twenty students reported enjoying the opportunity of talking with the older citizens, and a further twenty-two said that they would like to be able to learn more about history in this way.

Twenty students also said they thought the project had been good for their English language learning, though it was not asked of them in what areas they felt it to be beneficial. Nineteen also reported that they would like to use more podcasts in their English language learning, and sixteen said that they would like to make more podcasts, suggesting that the potential observed in research in other contexts held true for this study in Japan.

Six of seven older community members responded to a questionnaire and reported a high level of satisfaction with the project.

Five of the six felt that students had prepared well for their interview, although one person was disappointed not have had more feedback or Q & A on the day of the interview, reflecting the possibility that this person, at least, was not fully aware of the aims of the project. Importantly, all six felt that the students were interested in what they had to say, confirming the survey results from the students in which they registered their interest in meeting the older community members.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

Three of the six considered the completed podcast as excellent, and two thought it good. One person felt that the podcast did not accurately reflect what they had wanted to say, but unfortunately did not provide any details.

Finally, all six community members reported that they enjoyed the project, enjoyed communicating with the students and that they would like to engage in similar projects in the future. One person commented that participating in the project with young people infused her or him with the energy of youth. All six also said they would be prepared to recommend participating in such a project to their friends, further reflecting their positive evaluation of the project.

7 – Conclusion and reflections

The aim of this project was, in a sense, to provide 'proof of concept' for the idea of bringing together several different strands of educational practice in a single, unifying project.

Responses to the questionnaires in response to Research Question 1 suggest that it was attractive to both students and elder community members, who largely reported positive impressions of the project. As such, creating oral-history podcasts based on the memories of older members of society emerges as a viable approach to creating a link between social groups that otherwise might not come into contact, while at the same time potentially enhancing students' digital literacy, communication skills and English language skills.

The fact that community members and most students expressed a strong interest in doing something similar again indicates that, as Research Question 2 asked, the project has the potential to be developed into a larger, ongoing project which is not only of educational value to students, but of potential social value to their community.

Several lines of research suggest themselves for future investigation. From the English language learning standpoint:

> Are there perceptible improvements to English language skills as a result of this kind of project, and concretely what improvements can be detected (e.g. pronunciation, intonation; listening comprehension; development of storytelling skills, etc.)? In this project, many students lacked confidence in their personal production of English, which opens the possibility of following a line of research into the effects of instructor directed pronunciation and intonation teaching and feedback assistance in conjunction with podcasting technology. While most

students felt this project was beneficial for their own English language learning, it was not specified in what way. Delving more deeply into this would be worthwhile.

From the technical standpoint:

Does a project of this type lead to perceptible improvements in digital literacy among students, and specifically of what nature? Does engagement in this kind of project lead to students being better equipped to participate in a global, digital society?

From the social standpoint:

Does this type of project help raise consciousness among students of the situation of elderly members of society? Do elderly members of society feel more engaged and more valued? Are there perceptible improvements to students' communication skills?

Along with the above suggestions for future studies, some caveats about the present study should also be mentioned. In some cases, the general quality of the completed podcasts was lacking. To some extent this was a consequence of stylistic choices by students, who had not had experience in creating this kind of media before. However, physical and technological issues faced by students also played a part in the quality concerns of the finished product. Finding suitably quiet locations for recording of interviews turned out to be challenging. The facilities available at the university where this study took place for students to edit their podcasts were poorly equipped for audio podcast production. Computer rooms are shared by many students simultaneously, meaning there is the possibility of extraneous noise in recordings. The quality of microphones provided in the computer rooms was less than optimal, leading to a great deal of hiss in recordings as well as leading to frustration on the part of students.

It also became clear as the project progressed that more time should probably have been allocated to giving students a chance to become familiar with recording equipment and editing software. Students are extremely proficient in using their personal smart telephones to engage in a wide range of tasks, but apparently less so when using more specialised equipment and software – at least in this particular case. An all too common assumption that younger people like millennials are more technologically savvy than prior generations may lead to the mistaken conclusion that they do not require assistance in this domain. For example, it has been noted that the students in this study had little to

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa14

no experience of listening to podcasts, let alone creating them. As such, it seems likely that in many cases they would not have been aware enough of the importance of the sound quality of the recordings they were making until the time for editing came, at which point it is generally too late do make all but superficial improvements to quality. Some reported not really understanding how to use recording equipment well, and the audio of recordings suggested that the placement of microphones for interviews was not well considered. It is very likely that more time dealing with these issues in a practical, hands-on sense would have been advantageous.

As such, investigators seeking to undertake similar projects should endeavour to ensure the best possible scenario for success by giving students ample practice time with the various components of the project, and in securing good quality microphones; computers with enough processing power to ensure smooth editing (this would be of even greater importance in dealing with video podcasts); and locations for conducting and recording interviews which minimise extraneous noise.

References

Al Qasim, N. & Al Fadda, H. (2013). From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30-41. https://doi.org/10.5539/elt.v6n9p30

Bamanger, E. M. & Alhassan, R. A. (2015). Exploring Podcasting in English as a Foreign Language Learners' Writing Performance. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 63-74.

Beamish, P. & Brown, J. (2008). Podcasting in the Classroom: A Case Study. *TEACH Journal of Christian Education*, 2(2), 21-23. Retrieved from https://research.avondale.edu.au/teach/vol2/iss2/8/

Berwick, R. & Ross, S. (1989). Motivation After Matriculation: Are Japanese Learners of English Still Alive After Exam Hell? *JALT Journal*, 11(2), 193-210.

Block, D. (2007). Socializing Second Language Acquisition. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (Eds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action* (89-102). London: Palgrave Macmillan.

Brown, J.D., & Yamashita, S.O. (1995). English Language Entrance Examinations at Japanese Universities: What Do We Know About Them? *JALT Journal*, 17(1), 7-30.

Cabinet Office, (2010). *Kōrei-sha no chiiki ni okeru raifusutairu ni kansuru chōsa* [Cabinet Office Survey on the lifestyle of the elderly in various regions]. Retrieved from http://www8.cao.go.jp/kourei/ishiki/h21/kenkyu/gaiyo/pdf/kekka1-1.pdf

Copely, J. (2007). Audio and Video Podcasts of Lectures for Campus-based students: Production and Evaluation of Student Use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387-399.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drucker, P. (1993). The Rise of the Knowledge Society, *Wilson Quarterly, Spring, 1993,* 52-71.

Dujarric, R. & Takenaka, A. (2014). Parochialism: Japan's Failure to Internationalize. In J. Kingston (Ed.), *Critical Issues in Contemporary Japan* (276-286), Abingdon: Routledge.

Edison Research (2018). The Infinite Dial, 2018. Retrieved from http://www.edisonresearch.com/infinite-dial-2018/

Fukuda, S. (2018, March 16). Japan's Prisons Are a Haven for Elderly Women. *Bloomberg Businessweek*. Retrieved from https://www.bloomberg.com/businessweek

Greene, H. & Crespi, C. (2012). The Value of Student Created Videos in the College Classroom: An Exploratory Study in Marketing and Accounting. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(1), 273-283.

Gorsuch, G. (2001). Japanese EFL Teachers' Perceptions of Communicative, Audiolingual and *Yakudoku* Activities: The Plan versus the Reality. *Educational Policy Analysis Archives* 9(10). Retrieved from http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/339

Guest, M. (2000). 'But I have to teach grammar!' An analysis of the role 'grammar' plays in Japanese university English entrance examinations. *The Language Teacher*, 24(11), 23-29.

Guest, M. (2008). A comparative analysis of the Japanese university entrance *Senta Shiken* based on a 25-year gap*. JALT Journal*, 30 (1), 85–104.

Hasan, M.M. & Tan, H. B. (2012). ESL Learners' Perception and Attitudes Towards the Use of Podcast in Developing Listening Skills. *The English Teacher*, 41(2), 160-172.

Hino, N. (1988). *Yakudoku*: Japan's Dominant Tradition in Foreign Language Learning. *JALT Journal*, 10(1&2), 45-55.

Imamura, S. (1978). Critical Views on TEFL: Criticism on TEFL in Japan. In I. Koike (Ed.), *The Teaching of English in Japan* (15-22). Tokyo: Eichosha.

IPSS (National Institute of Population and Social Security Research) (2014). Social Security in Japan. Retrieved from http://www.ipss.go.jp/s-info/e/ssj2014/pdf/ssj2014.pdf

Kavaliauskiene, G. & Anusiene, L. (2009). English for Specific Purposes: Podcasts for Listening Skills. *Filologija Edukologija*, 17(2), 28-37.

Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28, 820–831.

Keidanren (Japan Business Federation). (2000). *Guroobaruka jidai no jinzai ikusei ni tsuite* [Regarding the Development of Human Resources in the Era of Globalisation]. Retrieved from http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2000/013/index.html

Keidanren (Japan Business Federation). (2013) *Fostering people who Can Excel in Global Arena*. Retrieved from http://www.keidanren.or.jp/en/policy/2013/059.html

Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese EFL Context. In M.T. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (Eds.) *Language Learning Motivation in Japan* (206-224). Bristol: Multilingual Matters.

Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language Learning Motivation of EFL Learners in Japan—A Cross-Sectional Analysis of Various Learning Milieus. *JALT Journal*, 23(1), 47-68.

Koyano, W. (1989). Japanese Attitudes Toward the Elderly: A Review of Research Findings. *Journal of Cross-Cultural Genrontology*, 4(4), 335-345.

Lønsmann, D. (2015). Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'it has to be English'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 (4), 339-356.

McCurry, J. 'Japanese centenarian population edges towards 70,000' *The Guardian* Sept. 14, 2018 Web. 28 Sept. 2018.

MEXT (2003). White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200301/index.html

MEXT (2008). Basic Plan for the Promotion of Education. Retrieved from http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373797.htm

MEXT (2010). The Concept of Global Human Resource Development Focusing on the East Asian Region. Retrieved from http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/1373900.htm

MEXT (2013a). White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201301/1360652.htm

MEXT (2013b). Measures based on the Four Basic Policy Directions. Retrieved from http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373805.htm

MEXT (2014). Report on the Future Improvement and Enhancement of English Education (Outline): Five Recommendations on the English Education Reform Plan Responding to the Rapid Globalization. Retrieved from http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/1372625.htm.

Morita S., Nishi K., Furukawa S. and Hitosugi M. (2015). *Koresisha Koritsushi no Genjō to Haikei nitsuite no Kentō* [Investigation of the Condition and Background of Solitary Death among the Elderly]. *Journal of the Japanese Council of Traffic Science*,15(3), 38-42.

Nakane, C. (1984). *Japanese Society*. Japan: Tuttle.

Nie, M., Cashmore, A., Cane, C. (2008). The Educational Value of Student-generated Podcasts. In N. Whitton & M. McPherson (Eds.) *Research proceedings of the 15th association for learning technology conference (ALT-C 2008).* UK: University of Leeds.

Nishino, T. (2008). Japanese Secondary School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching: An Exploratory Survey. *JALT Journal*, 30(1), 27-50.

Nwosu, A.C., Monnery, D., Reid, V.L., & Chapman, L. (2017). Use of podcast technology to facilitate education, communication and dissemination in palliative care: the development of the AmiPal podcast. *BMJ Supportive & Palliative Care*, 7(2), 212–217.

OECD (n.d.), *Women and Men in OECD Countries*, Retrieved from http://www.oecd.org/sdd/37962502.pdf

Onishi, N. (2017, November 30). Why a Generation in Japan Is Facing a Lonely Death. *New York Times*. Retrieved from https://www.nytimes.com/

Reischauer, E.O. (1977). *The Japanese*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Sanno Institute of Management (2017). *Shinnin shain no gurobaru ishiki chosa* [Survey of the Global Consciousness of New Company Employees]. Sangyo-noritsu University. Retrieved from http://www.sanno.ac.jp/research/global2017.html

Shimizu, J. (2006). Why are Japanese Students Reluctant to Express Their Opinions in the Classroom? *The Hiyoshi Review of English Studies*, (48), 33-45.

Statistics Japan (2018). Statistical Handbook of Japan, 2018. Statistics Bureau, Ministry of Internal Affairs and Communications. Retrieved from http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2018all.pdf

Sugimoto, Y. (2010). *An Introduction to Japanese Society*. Port Melbourne: Cambridge University Press.

Taguchi, N. (2005). The communicative approach in Japanese secondary schools: Teachers' perceptions and practice. *The Language Teacher*, 29(3), 3-12.

Tanikawa, M. (2011, February 20). Fewer Japanese Students Studying Abroad. *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/

Turner, J. & Hiraga, M. K. (1996). Elaboration in academic tutorials: changing cultural assumption. In J. Coleman & L. Cameron (Eds.), *Change and Language* (131-140). Clevedon: BAAL and Multilingual Matters.

UN (2005). Understanding Knowledge Societies: In twenty questions and answers with the Index of Knowledge Societies, United Nations publication Sales No. E.04.II.C.1. New York.

UNESCO (2005). Towards Knowledge Societies. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf

Ushioda, E. (2013). Foreign Language Motivation Research in Japan: An 'Insider' Perspective from Outside Japan, in M.T. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (Eds.) *Language Learning Motivation in Japan* (1-14). Bristol: Multilingual Matters.

Yomiuri Shimbun. (2012, June 29). *Kyouiku renesansu: Eigo de oshieru 11* [Education renaissance: Teaching in English, 11]. *Yomiuri Shimbun*, p. 19.

PÉREZ, Noemi; Herget, Katrin – Representações culturais nas aulas de língua para fins específicos
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 275-291
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa15

Representações culturais nas aulas de língua para fins específicos

Noemí Pérez
Universidade de Aveiro, CLLC, Portugal
npp@ua.pt
Katrin Herget
Universidade de Aveiro, CLLC, Portugal
kherget@ua.pt

Resumo

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, nomeadamente no âmbito empresarial, deve atualmente focar-se em aspetos que ajudem os alunos a interatuarem de maneira adequada em situações comunicativas profissionais. Ser competente interculturalmente é uma das qualidades que as empresas demandam e supõe que o trabalhador possui saberes, atitudes e habilidades que lhe permitem resolver situações críticas que possam aparecer em diversos contextos laborais. Algumas dessas dificuldades estão relacionadas com o desconhecimento e com uma aproximação realizada à cultura estrangeira desde uma perspetiva etnocêntrica. Tendo isto em conta, o nosso estudo tem como finalidade analisar as representações dos alunos da Licenciatura em Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro, relativamente à cultura alemã e à espanhola no âmbito laboral. A análise dos dados obtidos ajudará a fornecer estratégias e recursos aos alunos para poderem ultrapassar dificuldades em contexto laboral.

Palavras-chave: ensino de línguas estrangeiras, contexto empresarial, representações culturais, competência comunicativa intercultural

Abstract

The teaching of foreign languages for specific purposes, especially in the business sector, should focus on aspects that help students to interact appropriately in professional communicative situations. Being interculturally competent is one of the qualities that companies demand from their employees. They are expected to assume attitudes and be equipped with skills that help them to solve critical situations that may

appear in different work contexts. Some of these difficulties are related to the fact that the foreign culture is not sufficiently well known and that the approximation to the foreign culture is made from an ethnocentric perspective. Taking this into account, our study aims to analyze the representations BA students of Languages and Business Relations at the University of Aveiro have regarding German and Spanish culture at the workplace. Analyzing the data will help to provide strategies and resources for students to overcome difficulties at work.

Keywords: teaching of foreign languages, business context, cultural representations, intercultural communicative competence

1 – Introdução

A ideia para este artigo surgiu no âmbito do Projeto "Línguas e Aprendizagens" do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC) da Universidade de Aveiro, no qual se insere o sub-projeto "Digiculturalidade: aprendizagem de línguas para o contexto empresarial". Este sub-projeto visa integrar e dar valor à componente cultural nas aulas de língua estrangeira. O público a quem se destina este projeto são alunos da Licenciatura em Línguas e Relações Empresariais que estudam línguas para um âmbito específico como é o contexto empresarial. Pretende-se ir para além do ensino formal valorizando, sobretudo, aspetos culturais das línguas que sejam significativos para uma comunicação e para práticas de comportamento adequadas no âmbito empresarial e de negócios dentro e fora de Portugal. A aquisição de todos estes conhecimentos irá supor a formação de uma competência *digicultural* que irá influir no desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural por parte dos alunos preparando-os para interagir eficazmente em diferentes contextos comunicativos, sejam eles presenciais ou não. Segundo Leiva, Yuste e Borrero (2012) *digiculturalidade* é entendida como a realização de atividades interculturais através das TIC, dando especial atenção à participação e à cooperação dos alunos e à interatividade.

2 – A representaçao cultural e o ensino de línguas

O conceito de representação cultural tem a sua origem no de representação social surgido na área da Psicologia Social. Constitui um elemento fundamental de identificación dos indivíduos com determinado grupo (Atienza Merino, 2005, p. 34), sendo "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social"

(Jodelet, 1989 p. 36). As representações são, portanto, fruto das experiências histórico-sociais partilhadas por um grupo de indivíduos pertencentes à mesma comunidade. Segundo Zarate as representações estão ligadas

> to the human faculty of knowledge, [that is] is either conscious or subconscious. […] the human faculty of representation is characterised above all by its receptivity, by the tendency of individuals or groups to be affected by ideas (or feeling or thoughts) that are conveyed and transmitted and which they in turn will reproduce and disseminate. (Zarate, 2004, p. 158)

Os indivíduos utilizam as representações para tentar explicar e dar significado à realidade, sendo descritas pela autora (Zarate, 2004) como atalhos arbitrários de uma realidade complexa, ou seja, processos mentais redutores, simplificadores e generalizadores. Neste processo é a própria cultura a que determina e organiza as perceções, os conhecimentos sobre o mundo, assim como a sua interpretação.

O modo como interpretamos o mundo tem impacto, portanto, na forma como valoramos e nos aproximamos de outras culturas. Essa visão é determinada pela pertença a uma determidada comunidade e pela representação que temos da própria identidade cultural, pelo que as representações do estrangeiro são fruto da própria cultura. A mesma autora ressalta que

> les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe. A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. (Zarate, 1993, p. 30)

O conceito de representação tem sido muito analisado ao longo dos últimos anos na área da Didáctica das Línguas (Moscovici, 1989; Zarate, 1993; Dabène, 1997; Castelotti & Moore, 2002; Simões, 2006; Schmidt & Araújo e Sá, 2006; Bardin, 2016, entre outros), uma vez que o estudo de uma nova língua supõe um processo de confronto de representações culturais e de construção de outras novas (Atienza Merino, 2005). Este processo pode levar a uma mudança nas atitudes perante a cultura-alvo e a uma nova

maneira de a interpretar, como também pode mudar a forma como é vista a própria identidade cultural.

No momento em que os alunos iniciam o estudo numa língua estrangeira, já dispõem de uma série de conhecimentos, crenças, ideias, etc. sobre a cultura-alvo, pelo que conseguem descrever e enumerar uma série de particularidades, tanto positivas como negativas, que caracterizam a cultura estrangeira e a diferenciam da própria. Estas características oferecem informação sobre o tipo de representações que os alunos têm de outros grupos sociais diferentes e são adquiridas na própria socialização através do ensino formal e informal (meios de comunicação, família, amigos, etc.) (Nikitina, 2017).

A bagagem cultural do aluno é, em consequência, um elemento mais no processo de ensino/aprendizagem que é preciso ter em consideração porque as representações que os alunos possuem inicialmente, podem ter um impacto muito grande no sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Por um lado, podem motivar os discentes para ter maior vontade de querer conhecer a nova língua e a cultura mas, por outro, podem inibi-los e travar a sua vontade de aprofundar os conhecimentos sobre a mesma. São fundamentais para o processo ensino/aprendizagem devido a que exercem a sua influência sobre a maneira como o aluno se enfrenta ao estudo da língua. Conhecer as suas representações, as suas atitudes ou as suas perceções são também importantes para a criação de materiais que possam ajudar o docente a desenvolver uma prática docente eficaz que

> needs to play a leading role in the development of our students' intercultural communicative competence, i.e., combining language skills with the knowledge, skills, and attitudes that help them to become 'intercultural citizens', able to engage in intercultural communication, to think and act critically, and to negotiate the complexities of today's world. (Byram & Wagner, 2018, p. 141)

Não nos podemos esquecer do importante papel que o docente de línguas tem, uma vez que deve preparar o aluno para atuar com sucesso em encontros comunicativos internacionais. Por isso, o conhecimento das culturas que entram em contacto na sala de aula é primordial para evitar reproduzir representações estereotipadas e para abrir o caminho a uma visão mais próxima da realidade. Por este motivo, o docente deve oferecer aos estudantes

> multiple perspectives [that] will promote a dynamic view of cultures, and help learners understand that all cultures are continuously influenced by other cultures and cannot be considered in a territorialized way, as being bound to a particular

> geographical part of the world or as locked within the boundaries of a particular nation state. (Serçu, 2002, p. 69)

3 – Aprendizagem de línguas para o contexto empresarial

No atual mundo globalizado, as empresas zelam pela formação intercultural dos seus trabalhadores, introduzindo práticas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural que tão importante é para responder aos desafios produzidos pela internacionalização das empresas. O surgimento de equipas multinacionais e multiprofissionais exigiu do trabalhador uma série de novas tarefas e competências para responder a essa realidade atual. Estamos, portanto, perante um processo em que estruturas tradicionais de trabalho estão a transformar-se, pelo que os trabalhadores são confrontados com novos desafios que, entre outros aspetos, têm a ver com a necessidade de desenvolver competências a nível da comunicação empresarial intercultural.

Para conseguir este objetivo, muitas empresas hoje em dia contratam coaches que formam os trabalhadores em áreas relacionadas com a mediação de conflitos, o trabalho em equipas multiculturais, a adaptação para a comunicação em diferentes contextos, a psicologia social, a interculturalidade, o protocolo internacional, etc.

Estudos recentes sobre as competências de comunicação intercultural na empresa global (Gómez García, Silveira & Morgado, 2018) revelam um défice na preparação dos alunos do Ensino Superior em relação a esta área, sublinhando uma falta de sensibilidade perante as diferenças culturais, associado a um leque pouco diversificado de habilidades para se poderem integrar em equipas multilingues e multiculturais. Gómez García et al. (2018) realizaram uma investigação sobre a comunicação empresarial intercultural, classificando as competências que os empregadores de diferentes paises destacaram pela sua relevância. Através de inquéritos e entrevistas obtiveram dados que permitiram estabelecer quatro grandes categorias (*habilidades*, *conhecimentos*, *consciência cultural crítica* e *atitudes*) e, para cada uma delas, os autores assinalam uma série de sub-competências que os empregadores consideram fundamentais para uma interação comunicativa eficaz com pessoas de diferentes culturas no âmbito empresarial. Segundo os autores do estudo, o trabalho nas aulas deve estar focado no desenvolvimento destas competências através do recurso às novas teconologias e da prática comunicativa em linha, com o objetivo de tentar simular autênticos contextos de comunicação intercultural no âmbito empresarial.Outros estudos frisam a importânca da simulação como uma atividade que pode preparar os

alunos não só para interatuarem com pessoas de diferentes culturas por meio da observação e reflexão dos comportamentos próprios e alheios, mas também para desenvolverem as suas capacidades linguísticas (García-Carbonell, Andreu-Andrés & Watts, 2014; Pérez Gutiérrez, 2000). Precisamente, Calvi (2003) considera que as aulas de língua para fins específicos devem focar-se no desenvolvimento da capacidade de observação do aluno "que le permita identificar las diferentes orientaciones culturales y estilos comunicativos que pueden generar malentendidos o casos extremos de choque cultural en las interacciones profesionales" (Calvi, 2003, p. 120).

O que se deve ter presente sempre são as necessidades dos alunos, os objetivos e as especificidades dos contextos comunicativos do âmbito empresarial de modo a que possam ser trabalhadas na sala de aula. O fim último é os alunos desenvolverem as competências que lhes permitam interatuar adequadamente e ter sucesso num âmbito laboral global.

4 – Questões de partida e objetivos

Perante este desafio atual, o nosso objetivo é conhecer quais as representações culturais que os alunos dos dois cursos referidos anteriormente têm das culturas-alvo e observar até que ponto estas continuam a persistir depois um ano de estudo no qual o ensino foca em aspetos interculturais no mundo empresarial. As questões de partida da nossa investigação são: (1) Quais as representações que os alunos têm das duas culturas, nomeadamente da alemã e da espanhola? (2) Trata-se de representações positivas ou negativas? (3) Será que as representações culturais dos alunos do 3.º ano são mais aprofundadas e refletidas?

Entre os objetivos que nos propusemos ao longo deste trabalho, encontra-se conhecer quais as representações culturais dos alunos do 2.º e 3.º ano em relação a questões da vida quotidiana (hábitos, costumes, valores, etc.) e a questões da vida profissional (gestão do tempo, estilo e maneira de comunicação, atitude perante o trabalho, etc.). Além disso, queremos observar até que ponto as representações dos alunos do 3.º ano evoluíram após um período de ensino focado especialmente em conteúdos relacionados com aspetos interculturais no contexto empresarial que contribuem para o desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos.

5 – Metodologia

Para a obtenção de dados, criámos um questionário composto por 9 perguntas em relação às culturas alemã e espanhola. Trata-se de um questionário misto no qual são

contemplados diferentes tipos de perguntas: perguntas abertas, perguntas fechadas e de opção múltipla. A análise do conteúdo das respostas foi feita de maneira quantitativa e qualitativa, de modo a poder dar uma visão mais abrangente da temática em estudo. Em primeiro lugar, optou-se pela aproximação quantitativa para obter dados descritivos mais objetivos. Esta primeira fase foi complementada por uma abordagem qualitativa dos fenómenos analisados que permite deduzir e classificar informações específicas acerca das representações dos alunos (Bardin, 2016, p. 144). Esta análise mista adotada neste estudo permite a triangulação dos dados, aumentando a validade da investigação, no entanto, é preciso ressaltar que esta recolha de informação e as suas conclusões apenas se aplicam a um contexto concreto apresentado neste estudo e não podem, por conseguinte, ser generalizados. No entanto, serviram para uma melhor compreensão dos fenómenos estudados e para o docente dispor de dados concretos para melhorar a sua prática docente em relação à inclusão da dimensão cultural e intercultural nas aulas de línguas.

As primeiras perguntas introdutórias do questionário servem para recolher dados sobre o sexo dos alunos, o ano e línguas de estudos e a idade. As quatro perguntas seguintes de caracter aberto têm como objetivo obter informações sobre as ideias e perceções que os alunos têm das culturas estrangeiras a nível geral, o que nos permitirá elaborar uma categorização para posterior análise:

1. Já estiveste alguma vez na Alemanha/Espanha?;
2. Em caso afirmativo, como avalias a tua experiência?;
3. Qual é a tua opinião sobre a Alemanha e os alemães/a Espanha e os espanhóis?;
4. Aponta tudo o que te vem à cabeça em relação à Alemanha/à Espanha.

As perguntas 5 a 9 questionam os alunos sobre aspetos relacionados com o contexto laboral, designadamente sobre o uso de tempo, as relações interpessoais (relação entre colegas, com pessoas hierarquicamente superiores e inferiores), com a maneira como se encara o trabalho ou as tarefas a realizar e, por último, com o estilo de comunicação. As questões 5 a 8 subdividem-se em duas partes: na primeira, os alunos devem escolher entre várias opções a partir de uma lista de características que representam uma escala que abrange valorizações positivas e negativas. Na segunda parte devem explicar ou justificar as suas escolhas, o que complementa os dados obtidos e permite uma análise mais abrangente:

5. Na tua opinião, qual é a atitude dos alemães/espanhóis em relação ao uso do tempo em contexto laboral?

5.1 Faz as tuas escolhas a partir das seguintes características: flexível, paciente, cumpridor de horários, pontual, impaciente, inflexível, cumprir as tarefas em cima da hora, cumprir as tarefas atempadamente, outro;

5.2 Justifica as tuas respostas!;

6. Como imaginas as relações interpessoais dos alemães/espanhóis em contexto profissional?

6.1 Faz as tuas escolhas a partir das seguintes características: individualista, coletivista, profissional, solidário, não solidário, agressivo, (não) respeitoso para com as hierarquias no trabalho, formal nas relações com os colegas do mesmo nível hierárquico, informal nas relações com os colegas do mesmo nível hierárquico, formal nas relações com os superiores, informal nas relações com os superiores, outro;

6.2 Justifica as tuas respostas!;

7. Como um alemão/espanhol realiza as tarefas que lhe são atribuídas em contexto laboral?

7.1 Faz as tuas escolhas a partir das seguintes características: autónoma, pouco autónoma, séria, egoísta, obediente, respeitosa, queixosa, autocrítica, não autocrítica, aceita críticas, não aceita críticas, decisiva, pouco decisiva, produtiva, pouco produtiva, outro;

7.2 Justifica as tuas respostas!;

8. Como é, na tua opinião, o estilo de comunicação dos alemães/espanhóis em contexto laboral?

8.1 Faz as tuas escolhas a partir das seguintes características: emocional, sério, enérgico, agressivo, impositivo, humilde, ofensivo, defensivo, cortês, não cortês, formal, informal, coloquial, estilo de comunicação direto, estilo de comunicação indireto, autoritário, pouco autoritário, outro;

8.2 Justifica as tuas respostas!

A última questão (9) de resposta aberta serve para conhecer as auto-representações que os alunos têm da sua própria cultura através de um processo de comparação com as culturas- alvo. Com base nos resultados obtidos, iremos elaborar uma categorização das características pelos alunos:

9. Que diferenças há, na tua opinião, entre um trabalhador português e alemão/espanhol?

5.1 – Perfil dos alunos

De modo a obter dados para o presente estudo, realizámos 2 questionários que submetemos a 2 grupos de alunos portugueses, sendo um grupo do 2.º ano da Licenciatura em Línguas e Relações Empresariais (LRE) e outro do 3.º ano do mesmo curso. O plano curricular deste curso inclui a aprendizagem de várias línguas estrangeiras: os alunos da licenciatura em LRE têm o inglês como LE1, o alemão, o espanhol e o francês como LE2 e o árabe, o chinês e o russo como LE3. Os alunos do segundo ano ainda não tiveram aulas de língua para fins específicos, uma vez que a especialização em línguas para o contexto empresarial é apenas abordada no terceiro e último ano.

Neste estudo participaram um total de 38 alunos, sendo 18 alunos do 2º ano (10 de alemão e 8 de espanhol) e 20 alunos do 3º ano (11 de alemão e 9 de espanhol). A idade média dos participantes é de 21 anos. Comparado com o número elevado de alunos que estudam estas duas línguas, obtivemos, infelizmente, poucas respostas para o nosso propósito. Esta baixa participação tem a ver, entre outros aspetos, com o facto de termos submetido o inquérito no fim das aulas e em época de exames. No entanto, esta análise será posteriormente complementada com novos estudos que serão realizados ao longo deste ano letivo 2018/2919.

6 – Análise dos dados

Para analisar o conteúdo das quatro primeiras perguntas obtidas (ver ponto 5) fizemos uma divisão do mesmo em várias categorias[1], focando-nos nos resultados mais relevantes e frequentes para assim obter informações sobre o tipo de representações que os alunos possuem em relação às culturas-alvo.

Em termos gerais, nota-se uma diferença relativamente aos conhecimentos da cultura e da sociedade entre os alunos do 2.º e do 3.º ano. As respostas destes últimos são mais refletidas e revelam um maior grau de saberes. Enquanto os alunos do 2.º ano

1 Da análise dos dados obtidos foram definidas as seguintes categorias: caráter e personalidade, aspeto físico, aspetos políticos, institucionais e administrativos, aspetos económicos e empresariais, aspetos científicos e tecnológicos, características históricas e geográficas, aspetos socioculturais da vida quotidiana (sistema educativo, lazer, gastronomia, etc.), aspetos relacionados com a Cultura (literatura e artes).

responderam de maneira mais sintética, enumerando tópicos do tipo: *País muito bonito, boas praias, pessoas divertidas, pouco honestas* (em relação à Espanha), os alunos do 3.º ano já apresentam uma reflexão e uma consciência mais desenvolvidas em relação à cultura estrangeira. A título de exemplo, trazemos aqui também um comentário dum aluno do 3.º ano que revela uma preocupação em evitar uma simples enumeração de atitudes e características e em tentar descrever a cultura-alvo de um ponto de vista mais objetivo:

> Julgo que os alemães têm um grande sentido de diligência, são geralmente pontuais e responsáveis. Julgo que sabem distinguir bem a vida pessoal da vida profissional, almejando encontrar um bom equilíbrio entre ambas. Acho que a Alemanha em si é um país onde há uma tentativa de haver um desenvolvimento sustentável para o seu povo. Julgo que o país e o povo ainda mantêm tradições mas que está claramente aberto a mudanças. Acho que a geração mais jovem certamente que irá mudar alguns modos de pensar e de agir neste país. A Alemanha cresceu imenso com o melting pot, o boom cultural dos anos 2000's. Apesar de definitivamente marcada pelos acontecimentos do passado, a Alemanha reergueu-se com o triplo da organização e um controlo de uma boa qualidade de vida inerente ao escalão social.

É de salientar que todas as categorias indicam imagens positivas, embora haja casos, por exemplo, em relação ao caráter dos alemães e dos espanhóis, onde se mencionam aspetos negativos (*os alemães são mais frios, stressados; os espanhóis não são muito amistosos, pouco honestos*). Queremos destacar que os alunos de segundo ano ainda possuem uma representação das culturas-alvo, em parte, estereotipada que faz com que a perceção da realidade seja redutora e generalizadora, visto que atribuem uma série de particularidades ao conjunto das sociedades alemã e espanhola sem ter em conta as diferenças internas que possam existir (diversidade cultural, étnica, regional, social, etc.). Tendo em conta que nas aulas de línguas desde o 1.º ano são abordados conteúdos socioculturais, surpreende que uma grande parte dos alunos indique termos que designam estereótipos que pensávamos já não estariam tão presentes (*altos, loiros, frios, sérios, etc., para os alemães/ festa, flamenco, sesta, praia, alegria para o caso de Espanha*). Isto confirma que estes estereótipos não deixam de ser referências inevitáveis para se referir às culturas-alvo e que constituem um tipo de representação interiorizada que se mantém estável, sendo difícil de eliminar do imaginário dos alunos.

É claro que a experiência pessoal também tem influência na maneira como percebemos as culturas que são diferentes da nossa. No entanto, o contacto com a cultura estrangeira, por exemplo, através de uma estadia de estudos no país, não significa que mude a representação dessa cultura. Neste sentido, encontrámos algumas reflexões de alunos procedentes das próprias vivências. Assim, uma aluna, depois de passar um semestre de Erasmus em Andaluzia, comenta, por exemplo, que os espanhóis não gostam dos portugueses e, portanto, revelam um comportamento menos amigável. Também afirma que a gente nova não gosta de trabalhar, são pessoas preguiçosas e só pensam em festa. Parece neste caso concreto que as expetativas da aluna e a sua imagem estereotipada da cultura e da sociedade espanhola foram confirmadas em alguns aspetos. Já autores como Coronado (1999), Coleman (2001) ou Rey Arranz (2016), entre outros, realizaram estudos com estudantes que passaram algum tempo noutro país e que revelaram que em alguns casos as perceções que os alunos tinham previamente da cultura estrangeira, ficaram confirmadas e reforçadas.

A segunda parte do inquérito consistiu em perguntas de resposta mista, nas quais os alunos tinham que selecionar uma série de características de uma lista predefinida e posteriormente justificar a sua escolha. Em termos quantitativos, obtivemos dados para análise através das respostas 5 a 8, nas quais os alunos tiveram que escolher por entre uma série de características e atribui-las à cultura alemã ou espanhola. A seguir, devido a limitações de espaço, apresentaremos apenas alguns dos resultados submetidos pelos alunos do 3.º ano, sendo que estes tiveram algumas aulas de língua focadas em aspetos sócio e interculturais para o contexto empresarial. Relativamente à pergunta 5, que faz referência ao uso do tempo, que é um aspeto que varia de cultura para cultura e pode dar lugar a conflitos, os alunos avaliaram a atitude dos alemães em relação ao uso do tempo em contexto laboral com características como *cumpridor de horários* (11), *pontual* (10), *cumprir as tarefas atempadamente* (10). Por entre as características menos relevantes, destacaram atitudes como *paciente* (2) e *inflexível* (3). Quanto aos espanhóis, os alunos frisaram atitudes como *flexível* (9), *paciente* (6) e que *realizam as tarefas em cima da hora* (5). Menos peso foi atribuido a características como *pontual* (2) e *cumpridor de horários* (1).[2]

[2] Relativamente à questão 5, os alunos do 2.º ano consideraram que os alemães cumprem os horários (10), são pontuais (10) e realizam as tarefas atempadamente (10). Os espanhóis são mais flexíveis em relação aos horários (8) e realizam as tarefas em cima da hora (8).

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 275-291
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa15

Comparando os dados obtidos pelos alunos do 2.º e do 3.º ano, podemos concluir que os últimos encaram esta questão com mais espírito reflexivo e crítico quanto ao uso de imagens estereotipadas. Assim, por exemplo, encontrámos respostas como:

> Não querendo apoiar-me em estereótipos, apenas me baseio nos espanhóis e nos alemães que conheço. Os alemães que conheço realmente valorizavam a pontualidade e os atrasos eram motivo de descontentamento ou Numa abordagem geral, não será a nacionalidade que irá definir a diferença entre estes dois trabalhadores. No entanto, o fator que se destaca, a meu ver, será sempre a pontualidade. Os alemães demonstram mais respeito, muitas vezes, nesse sentido; chegando sempre a horas.

Em muitos comentários notámos que os alemães e espanhóis são apreciados da mesma forma (*cumpridores*, *produtivos*, *eficazes*), sem que os alunos recorram a diferenças extremas como acontece ainda no 2.º ano através de comentários como *Os alemães parecem sempre muito exigentes com tudo, os espanhóis são mais descontraídos no seu trabalho, porém por vezes conflituosos*.

Na questão 6 que avalia as relações interpessoais em contexto profissional, destacámos para o alemão qualidades como *profissional (11*), *respeitoso para com as hierarquias no local de trabalho* (11) e *formal nas relações com os superiores* (10). Os alunos recorreram com menos frequência a características como *individualista* (4) e *solidário* (3). Os espanhóis são vistos como *coletivistas* (9), *profissionais* (7), *solidários* (7), *informais para com os colegas do mesmo nível hierárquico* (7) e *formais nas relações com os superiores* (7).[3] Observámos que uma grande parte dos alunos tenta justificar e fundamentar as suas escolhas ao recorrer ao conhecimento que tem de pessoas destas nacionalidades e às suas experiências pessoais, tal como: *Baseio-me nas pessoas que conheço destas nacionalidades.*

A pergunta 7 aborda a questão de como os alemães e espanhóis encaram o trabalho e realizam as tarefas que lhes são atribuídas. Para o caso do alemão, destacam os seguintes adjetivos: *decisivo* (9), *autónomo* (8), *sério* (8), *produtivo* (7). Com menos frequência aparecem qualidades como *obediente* (6), *autocrítico* (6) e *aceita críticas* (4). Os espanhóis são descritos como *autónomos* (6), *abertos a crítica* (6) e *produtivos* (6). Por entre os aspetos menos frequentes encontram-se características como *relaxados*

[3] As respostas dos alunos do 2.º ano revelam os seguintes dados: os alemães são profissionais (10) e formais nas relações com os superiores (10), enquanto os espanhóis são informais no contexto laboral (8) e apenas 4 alunos indicaram que são profissionais no local de trabalho.

(4) e *com tendência para fazer queixas* (2). Nas respostas dadas pelos alunos do 3.º ano em relação ao alemão revela-se alguma semelhança com as do 2.º ano (autónomos e produtivos, com 9 respostas para cada uma delas). Para o caso do espanhol, os alunos afirmam que a maneira de trabalhar dos espanhóis não é muito diferente da dos portugueses (produtivos, com 6 respostas, ainda que continuem a pensar que os espanhóis não aceitam críticas (6) e são pouco autónomos (5).

Em relação à pergunta 8 que questiona sobre a maneira de comunicação dos alemães e dos espanhóis, os primeiros são avaliados como tendo *um estilo sério* (9), *formal* (9) e *direto* (7), dando resultado a comentários como: *Diria que os alemães são bastante diretos e dominantes nas suas comunicações.* Características menos frequentes são *autoritário* (3) e *impositivo* (2). Para o caso do espanhol destaca-se um estilo de comunicação *forma*l (7), *direto* (6), *impositivo* (2) e *ofensivo* (2).

Enquanto para o caso do alemão constatámos poucas diferenças nas respostas dos alunos comparado com as do 2.º ano, relativamente ao espanhol os alunos do 2.º consideram o estilo de comunicação dos espanhóis mais informal (6) e direto (6). Já os alunos do 3.º ano têm a ideia de que os espanhóis conseguem adaptar-se a diferentes situações comunicativas em termos de registo, formalidade, cortesia, etc.

A última parte do questionário consistiu numa pergunta aberta (9) onde os alunos tinham de fazer uma comparação entre a maneira de trabalhar de um português e de um alemão / espanhol. A ideia dessa análise é observar quais as auto-representações que eles têm da sua própria cultura. Assim, os participantes neste estudo consideram que um trabalhador português, em comparação com um alemão, é menos eficiente mas mais coletivista com espírito de equipa, como se pode observar nos seguintes comentários:

> O trabalhador português é mais casual e tem tendência a fazer as coisas em cima da hora ao contrário dos alemães que são mais disciplinados; Um trabalhador português tem uma menor orientação para trabalho e um estilo de comunicação e de viver mais coletivista. Os alemães têm um menor espirito de equipa, sendo mais individualistas nas suas tarefas.

Notámos que as respostas dos alunos não variam muito e que as características atribuídas são as mesmas, caraterizando o trabalhador português, em termos gerais, como *cumpridor e capacitado mas menos exigente, menos eficiente, menos pontual e menos produtivo*. Os alunos destacaram maioritariamente aspetos menos positivos associados à sua própria cultura, como podemos observar a seguir:

> Numa abordagem geral, não será a nacionalidade que irá definir a diferença entre estes dois trabalhadores. No entanto, o factor que se destaca, a meu ver, será sempre a pontualidade. Os alemães demonstram mais respeito, muitas vezes, nesse sentido; chegando sempre a horas. Por sua vez, muitos portugueses ignoram, de certa forma, o seu horário, sendo flexíveis consigo mesmos e, por conseguinte, desrespeitando o tempo dos restantes.

Relativamente ao caso do espanhol, os alunos consideram que há muita semelhança entre os trabalhadores de ambas as nacionalidades, valorizando positivamente a capacidade do espanhol para reclamar quando preciso:

> São trabalhadores que trabalham muito e tentam fazer o seu melhor. São trabalhadores muito semelhantes. Eu acho que um trabalhador espanhol é mais direto quando há um problema, ou se precisa de reclamar. Fala e não fica calado como muito vezes acontece com um trabalhador português. Um trabalhador português tem mais medo.

Notámos, em termos gerais, que o trabalho realizado em sala de aula com os alunos do último ano do 1.º Ciclo de LRE, muito focado em desenvolver uma competência comunicativa intercultural e em aprofundar conhecimentos sobre as culturas-alvo, fez com que este grupo de alunos interpretasse e valorizasse as representações que já possuíam, de uma maneira mais refletida e menos rígida em relação à turma do segundo ano, embora prevaleçam ainda imagens que consideramos estereotipadas.

7 – Conclusões

A nossa intenção foi aproximar-nos das representações culturais dos alunos que estudam Línguas e Relações Empresariais na Universidade de Aveiro. O nosso estudo foi direcionado a alunos de Alemão e de Espanhol do 2.º e 3.º ano. Os resultados obtidos revelam a importância da abordagem de representações culturais na sala de aula com o intuito de estabelecer estratégias e fornecer uma série de recursos para ultrapassar barreiras que podem dificultar as relações sociais e profissionais. Deste modo, achamos importante estabelecer práticas que ajudem no desenvolvimento de, por exemplo, habilidades de interação intercultural e de uma consciência cultural crítica tão fundamental no mundo dos negócios. A recolha de dados realizada nesta primeira fase da nossa investigação serviu para obter informações sobre os conhecimentos e

representações dos alunos acerca das culturas-alvo e ver até que ponto estas últimas sofreram algum tipo de modificação.

Respondendo às questões de partida do ponto 4, podemos constatar que as respresentações dos discentes do 2º ano parecem ser mais influenciadas por estereótipos, o que supõe uma generalização e uma visão superficial da respetiva cultura-alvo. Já nos alunos do 3º ano notámos uma certa evolução, embora se possa identificar uma série de estereótipos que prevalecem. Foi com alguma surpresa que nos deparamos com essa visão em certos aspetos ainda estereotipada, apesar de a dimensão cultural ter sido abordada nas aulas tanto a nível geral, como a nível específico do âmbito empresarial. Em geral, as representações das duas culturas em questão são positivas, no entanto, a maneira de ser e de estar dos alemães num contexto laboral é valorizado muito mais, como se pode comprovar nas respostas relativamente à comparação com a própria cultura, onde a auto-representação é mais negativa. Na comparação com o trabalhador espanhol, que é visto de uma maneira semelhante ao português, notámos que os alunos não são tão autocríticos em relação à sua própria identidade cultural.

Referências bibliográficas

Atienza Merino, J.L. (dir.) (2005). ¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos. Una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Bardin, L. (2016). Análise de Conteúdo. (Tradução de Pinheiro, L. A.). São Paulo: Edições 70.

Byram, M. & Kramsch, C. (2008). Why is it so difficult to teach language as culture? *The German Quarterly*, *81*(1), 20-34.

Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue, *Foreign Language Annals*, (51), 140-151.

Calvi, M. V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. In Actas del II Congreso internacional de Español para fines específicos. Utrecht: Instituto Cervantes (pp. 107-122).

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching. Reference study. Strasbourg: Language Policy Division, DGIV, Council of Europe.

Coleman, J.A. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. In M. Byram y M. Fleming, Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: C.P.U.(pp. 51-81).

Coronado, M. L. (1999). La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades. *Carabela*, (45), 93-106. Madrid: SGEL.

Dabène, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images.* Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.17-23).

García-Carbonell, A.; Andreu-Andrés, M. A. & Watts, F. (2014). Simulation and Gaming as the future's language of language learning and acquisition of professional competences. In *Back to the Future of Gaming.* Germany: WB Verlag (pp. 214-227).

Gómez García, l., Silveira, P., & Morgado, M. (2018). Las Competencias de comunicación intercultural en la empresa global y su desarrollo en el Aula de español para fines económicos y comerciales. In 16th Internacional AELFE Conference. Mérida: Centro Universitário de Mérida (pp. 103-109).

Jodelet, D. (coord.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presse Universitaires de France.

Kramsch, C. (2007). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1*(2), 1-10.

Leiva, J., Yuste, R. & Borrero, R. (2011). La interculturalidad a través de las TIC: Caminando hacia la 'digiculturalidad' con las comunidades virtuales de aprendizaje. In A. Hernández & S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Salamanca: EUS (pp. 253-263).

Moscovici, S. (1989). On social representations. In J.P. Forga (Ed.), *Social cognition*. Londres: Academic Press (pp.181-209).

Nikitina, L. (2017) Language learners' representations of Spanish-speaking countries: How can they inform language pedagogy?, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *50*(93), 50-70.

Pérez Gutiérrez, M. (2000). La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales. In M. Bordoy, van Hooft, A. & Sequeiros, A (eds.). *Actas del I Congreso internacional de Español para fines específicos.* Ámsterdam: Instituto Cervantes (pp. 169-183).

Rey Arranz, R. M. (2016). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. *Revista Fuentes*, *18*(2), 225-242.

Schmidt, A. & Araújo e Sá, M. H. (2006). "Difícil, feia e esquisita": a cristalização de umdiscuso escolar sobre o Alemão. In *Anais do XIII ENDIPE. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. (pp. 9-22).

Serçu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum 15* (1), 61-74.

Simões, A. R. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Zarate, G. (Coord.). (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

PRIVAS-BRÉAUTÉ, Virginie – Drama activities to create a positive language learning environment...
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

Drama activities to create a positive language learning environment in higher education

Virginie Privas-Bréauté
ATILF – University of Lorraine / CNRS (UMR 7118), Nancy, France
virginie.privas-breaute@univ-lorraine.fr

Abstract

In *Freedom to learn,* Rogers (1969) presents the results of studies that shed light on the positive effects of teachers' empathy on learning environments. Rogers explains that in providing a positive learning environment by being emotionally involved, teachers invite their students to learn better and be more motivated. The empathetic attitude of teachers is one of the conditions that motivates students, but it is not enough (Viau, 2009). Relying on the neuroscientific enaction paradigm (Varela, 1993, 1996), Aden (2017) studies the pedagogical value of drama in language learning and shows how emotions, body and mind all contribute to language acquisition through the emergence of empathy among the participants. Further research on the cognitive development of language learners in higher education shows that drama facilitates the development of linguistic and general competences. In this paper, we aim to demonstrate how, from psychological and neuroscientific standpoints, drama activities can create positive language learning environments and facilitate learning.

Keywords: drama, embodied cognition, emotions, enaction, English learning/teaching, neuroscience

Resumé

Dans *Liberté pour apprendre,* Rogers (1969) présente les résultats d'études mettant au jour les effets bénéfiques de l'empathie des enseignants sur les environnements d'apprentissage. L'auteur explique qu'en étant impliqués émotionnellement, les enseignants créent des environnements propices aux apprentissages et permettent aux apprenants d'être plus motivés, et ainsi de mieux apprendre. L'attitude empathique des enseignants est un facteur de motivation pour les apprenants mais il n'est pas suffisant pour optimiser l'apprentissage (Viau, 2009). Aden (2017) s'est appuyée sur le paradigme neuroscientifique de l'enaction (Varela, 1993, 1996) et a étudié l'empathie ressentie par

les apprenants lors de séances pédagogiques impliquant des jeux théâtraux au sein de leurs cours de langue. Elle montre à quel point les émotions et le corps accompagnent l'esprit lorsqu'il s'agit de l'acquisition/ apprentissage d'une langue. De plus amples recherches scientifiques portant sur le développement cognitif d'apprenants de langues dans l'enseignement supérieur témoignent de la valeur pédagogique du jeu théâtral lorsqu'il s'agit de faire acquérir des compétences langagières et générales. Cet article propose d'adopter une approche psychologique et neuroscientifique pour démontrer que les activités théâtrales peuvent créer des environnements d'apprentissage bienveillants et faciliter l'apprentissage des langues.

Mots-clés: apprentissage/enseignement de l'anglais, bienveillance, cognition incarnée, émotions, enaction, jeu théâtral, neurosciences

1 – Introduction

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001) recommends language learners to be at the center of their learning. It puts the stress on inviting students to learn autonomously, complete tasks and encourages teachers to let learners become actors in their own learning. These indications have led language teachers to introduce drama and drama activities to teach English and consider them as valuable pedagogical devices so that learners progressively become actors in their English learning. Drama and drama activities facilitate learning in so much as they enable the accomplishment of tasks and resolution of problems. Yet, if we think about how to "go beyond the task" in class, we can reflect not only upon all the elements that come before and after the activities but also upon the relationship between students and teachers and among students themselves. This is how the question as to what extent introducing drama in the language class can create a positive language learning atmosphere has arisen.

After explaining how, from both psychological and neuroscientific complementary standpoints, empathy and embodied cognition help understand why drama can create positive language learning environments, two experiments carried out with different profiles of French students learning English will be described. Through these descriptions, we will underline the impact of drama activities on the development as well as the improvement of linguistic and general competences of language learners and suggest a model of learning/teaching languages based on drama. Eventually,

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

observations on the ground as well as the opinions of students conveyed through questionnaires will enable us to pinpoint the strengths and weaknesses of this device.

2 – Research aims

One of the main challenges of foreign language teachers is to have their students speak the target language spontaneously. Very often, only the best students and the ones who feel more at ease with oral communication in a foreign language end up speaking naturally. Unfortunately, this even happens in English for specific purposes (ESP) classes where the foreign language they are taught is meant to train them to speak foreign languages at work, which should give the language course a supplementary motivational objective. Among the reasons why students dare not communicate orally is linked to negative emotions they feel such as stress, anxiety, fear. In *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen insists on the impact of the context and situations on the affective filter when processing the input of the target language:

> Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong affective filter – even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. (Krashen, 1982, p. 31)

Based on this, studies (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Arnold, 1999; Schumann, 1994) have shown that bad emotions felt within the class hinder language acquisition. On the contrary, positive emotions facilitate language learning. Therefore, a teacher's aim should be to help students relax and lessen the bad feelings and emotions they feel when they must learn and speak English. Drama activities have thus been introduced so as to try to create a positive atmosphere within the classroom and permit learners to overcome any bad feelings and emotions they might have. We assumed that introducing this device will then facilitate speaking and learning the foreign language. Our research thus aims to demonstrate that drama and drama activities introduced in the language classroom in higher education is a device that creates a positive language learning atmosphere and facilitates English learning. Not only does it rely on a psychological approach underlining the crucial role of the teacher in impacting the emotions and feelings of their students but it also falls within the paradigm of enaction inscribed in the theories of embodied cognition.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

3 – Theoretical framework

3.1 – Psychological approach

In *Freedom to learn,* the American psychologist Carl R. Rogers presents the results of studies that shed light on the positive effects of teachers' attitudes on learning environments. The author explains that creating a positive learning environment by being emotionally involved, teachers invite their students to learn better and be more motivated.

Rogers trusts humanity, especially when men – and women – can be free and creative. These are two conditions that, to him, can enable teachers to develop their personality and then help students develop on their own and be self-confident. As for the learning environment, the author then asserts that there should exist an excellent quality of interpersonal relationships based on the behavior of teachers, whom he calls "facilitators", and gives a list of what teachers should be and how they should behave. He first says that teachers should be real/congruent (that is to say "be themselves") and always bear a positive outlook (which he calls "prizing") on their students, care for them, be confident in who they are and what they can achieve and respect them (Rogers, 1969, p.184). Confidence based on empathetic listening is what teachers should bring to the group of students they have in front of them so as to enable them to develop and free their potential. This is what creates a good learning environment.

However, such an environment also relies on the degree of agentivity of the students, especially in the context of student-oriented approaches to language learning/ teaching. The benevolent attitude of teachers is one of the conditions that motivates students to learn, but it is not the only one (Viau, 2009). Students should also prove to be motivated, involved, concerned and willing to progress. These are emotional conditions to create a positive learning atmosphere and, subsequently, to facilitate learning.

Neuroscience and neurolinguistics (Paradis, 1994) have recently shed the light on discoveries that have come to scientifically confirm the intuitions teachers had about the reasons why positive emotions are closely linked to better language learning.

3.2 – Neuroscientific standpoint

The neuro-biologist Francisco Varela focuses on the ways human beings access cognition and studies the place of language in this context. He writes that languages are the tools that lead people to meet so as to make meaning emerge. His scientific research in neuroscience has led him to develop the paradigm of enaction, falling within the theories of embodied cognition and relying upon three cornerstones: participatory

structural coupling, individual learning paths, and emergence of meaning. For Varela, people possess autopoietic individual strategies to acquire and learn languages, and when they meet, they make meaning emerge (Varela, 1993, p. 91). The context has an important role to play in this emergence of meaning as he writes in *Invitation aux sciences cognitives:*

> La plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies mais enactées, on les fait émerger sur un arrière-plan et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun, d'une manière toujours contextuelle. (Varela, 1993, p.91)

For the scientist, languages are not merely used to pass on information. They are a means to couple (Varela's word) individuals from a same species for action coordination.

Varela says that pure reasoning does not exist and explains that one of the pitfalls in which people lure themselves when it comes to language acquisition – among other types of learning – is to think that reason and emotions are two separate entities. On the contrary he asserts that emotions – including the hormonal system – and reasoning are constitutive of the structure of a body. Reasoning is always affected by emotions. For Varela, emotions are part and parcel of the learning process:

> L'intervention de l'implication du corporel et de l'émotionnel dans les processus d'apprentissage qui fait justement l'émergence du nouveau, c'est essentiel parce que sinon ça ne s'enracine pas dans un travail à dimension structurelle du corps et donc c'est un apprentissage superficiel (qui) passe très vite à une espèce de classement d'oubli d'abstraction. (Trocmé-Fabre, 1994)

Along those lines, he considers that the body/mind continuum in learning – including language learning – enables long-term memorization. If thought is not separated from the body and emotions, then thought and speech are incorporated, they are incarnated, and cognition is enacted.

In *Drama Techniques in Language Learning*, Maley and Duff explain that language acquisition involves body, emotions and mind to show that drama activities facilitate learning:

> Language is not purely an intellectual matter. Our minds are attached to our bodies, and our bodies to our minds. The intellect rarely functions without an element of emotion, yet it is so often just this element that is lacking in teaching

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

> material. Drama attempts to put back some of this forgotten emotional content into language – and to put the body back too. (Maley & Duff, 1994, p.7)

Aden, a Professor in language sciences, has long studied Varela's research, experimented drama in language classes and examined the cognitive development of language learners through drama within an enactive paradigm. She writes:

> Le passage par le jeu théâtral (…) permet notamment d'associer les langues apprises à des coordinations d'actions. En effet, la perception d'un nouveau sens n'est pas simplement mentale, elle est rendue possible par la collaboration du corps et du cerveau en action : le local et le global sont inséparables. (Aden, 2017, p.5)

After thoroughly analyzing Varela's conception of language acquisition, she has concluded that interaction is the place where knowledge emerges.

Varela puts forward the creation of the world through the double flow of action/perception of the subject and his/her environment. This is what he calls "structural coupling". Varela subsequently ventures that if knowledge emerges in the sensorimotor interaction of the subject with his/her environment, it is not pre-determined but it emerges in interaction. Therefore, for Aden, drawing on Varela's theories, the language helps people to determine themselves and others at the same time: it helps people co-determine themselves (Aden, 2017, p.7). Interactions – which trigger socio-cognitive conflicts –, be they oral, physical or both, are thus at the heart of learning and teaching, even when it comes to languages, and drama is a device that provides such interactions. Aden relies on the neuroscientific theory of embodied cognition to study the didactic value of drama in language learning to show how body, mind and emotions all contribute to language acquisition as well as language learning.

More recently, the discovery of mirror neurons by two Italian researchers (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008) has shed light on the capacity of humans to enter into motor resonance and determined how they feel empathy for each other. Aden considers drama as a pedagogical device that permits students and teachers to enter into motor resonance in the classroom and thus makes the feeling of empathy emerge, ultimately creating a positive learning atmosphere.

Following the experiments of Aden in France based on Varela's theories in neuroscience, we decided to verify the impact of drama on language learning and

introduced drama and drama activities to stimulate our students through the creation of a positive learning atmosphere.

4 – Experiments

Experiments with several profiles of French students studying English were carried out from 2013, the two major ones being a) 30 students completing a bachelor's degree in a Business school in 2015 and b) 45 Masters' degree students in a Department of Languages and Cultures in 2017.

4.1 – Research Methods

Both of the experiments presented in this article follow the same research methodology, including respecting the phases when introducing drama in a language lesson. Indeed, three phases should be observed. The first phase is called "the preparation phase" and comprises a) warm-up activities to waken all the senses of the students, b) cohesion games to stimulate students to speak and create a playful atmosphere and interaction among students, c) discovery activities defined as any activity that promotes verbal exchange without interpreting a role, a character, and d) preparatory tasks to prepare the performance phase. Teachers need to devote a long time to these activities to get ready to play. The preparation phase is crucial in that respect: it enables students to become aware of their bodies and their emotions, and to get to know each other from perspectives others than scholarly ones. Moreover, carefully following these activities one week after another helps create some kind of ritual with which students become progressively familiar and confident, which leads to establishing a positive and welcoming atmosphere.

The second phase is known as "the performance phase" which consists of playing roles, embodying characters and being immersed in communication situations in front of the rest of the class. The long preparation phases, offering activities which are different from one week to another, enable students to then act more freely, to be more confident, to trust the others and be free and creative when they play during the performance phases. One of the goals is also to deter fears of judgement by involving every student.

The last phase is "the exploitation phase": students and teacher go back to the sketches they have seen and played and say to the performers what was positive and what was negative, what they liked, what they did not like and justify their comments. This step is important if students want to improve their competences. This is always done in a benevolent atmosphere, the goal being to be constructive and not judge the others

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

or laugh at them as is explained to them. This step aims at transforming feedback (what students receive) into feedforward (raising awareness about what students need to consolidate to improve). The following model (Figure1) gives a comprehensive outlook at how drama activities can be introduced progressively.

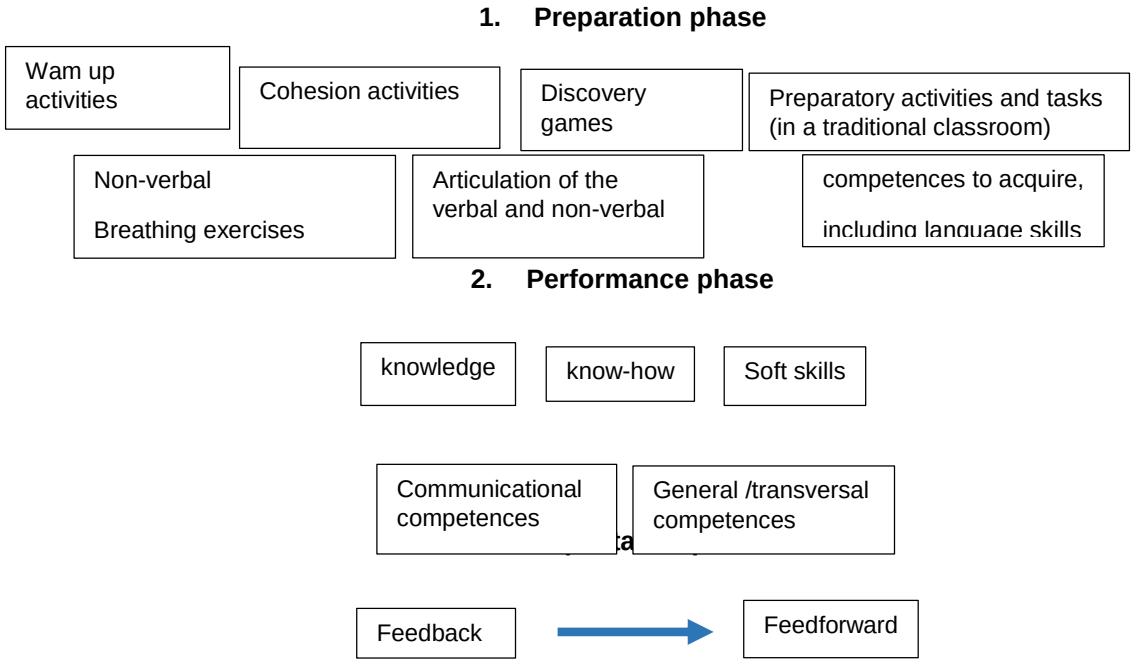


Figure 1. Suggested model of drama activities in language classes. This figure illustrates the steps to introduce drama activities in language classes progressively.

To collect data, our experiments relied on observations of the students during the three phases above mentioned as well as photos and video-recordings of some of the performances of a few students after asking their permission to use them for research purposes. We are still working on the transcriptions of the performances. We also distributed questionnaires after all the courses to get some feedback from the students since we aimed at knowing whether they felt drama activities create a positive learning atmosphere and promote language learning.

4.2 – Business school students

The first experiment carried out fell within a pedagogical unit entitled “advertising”, covering 14 hours (9 lessons) from January to March 2015. 30 B2 students in a French Business school learning English for specific purposes, that of working in Human Resources, marketing and management, were required to play roles of professional advertising agents. The first 11 hours were spent in a traditional classroom using two

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

textbooks: *New Insights into Business* (Pearson-Longman, 2001) and *English for marketing and advertising* (Oxford University Press, 2009). For the remaining three hours, a specific room for artistic rehearsals (dance, drama, music) without furniture was required.

4.2.1 – The preparation phase

Our main pedagogical objective was to train students in the five language skills (reading, listening, writing, speaking, interacting) through various activities and tasks such as: brainstorming about advertising; differentiating product, service and corporate advertising; studying slogans and cultural references in slogans (and the problem of translating them); learning about the AIDA strategy (catch the audience's **A**ttention/ make them **I**nterested/ create **D**esire/ and state the **A**ction the audience should take); creating ads; discovering two companies (Red Arrow and Joys of Germany); placing an order; creating a new ad to attract British people to Germany for their holidays; commissioning a new ad campaign to promote a product; writing an email to let consultants know the decision of the Red Arrow advertising agency; establishing a budget and choosing the right medium to advertise (from a bill of specifications). This preparation phase had thus to do with learning and enriching specific vocabulary, differentiating the methods of advertising and the types of adverts, raising awareness on intercultural differences, mobilizing and reactivating the grammatical structures they know, learning new marketing strategies, pronouncing new words and learning how to write emails and bills of specifications.

The course started with warm-up exercises so as to wake the students' bodies and vocal cords up. After a first series of exercises (walking, stretching and preparing their voices), the students had to engage in cohesion activities. One example of the cohesion activities is given in photograph 1. For this activity, they had to think about the product they had to advertise and pass it along from one student to the next. The product necessarily changed aspects, weights, sizes, which gave rise to a lot of funny transmissions – as the smiles on the students' faces can be seen in photo 1 – and created a relaxed atmosphere.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

Photo 1. Cohesion activity, passing on the objects. This photo illustrates how to ease the atmosphere.

The last activity falling within the preparation phase had to do with each group preparing their bill of specifications.

4.2.2 – The performance phase

Once all the students and groups finished writing their bills of specifications, they approached an advertising agency (the roles and matches were given by the teacher) and placed their order for a new advert either for a product or for a service. When they played the role of the advertising agency, they had to follow the AIDA model. For this phase, they mobilised and reactivated the vocabulary, grammar and methodologies they learnt previously, and they had to use their creativity skills. Once the students had all played the roles both of the clients and of the advertising agents, they had to find the best advert for their clients and make suggestions. For this occasion, the room was equipped with a desk and a few chairs so as to help the students pretend they were professionals working in offices. This task was presented in front of all the other students, who listened carefully to the proposals, checked if the AIDA model was respected and took notes on the attitudes of the professionals-to-be.

4.2.3 – The feedback phase

Following the performances of all the groups, the students gave their opinions on the proposals. The teacher remained in the background so as to note down the phonological, grammatical and lexical quality of the students' spoken English and video-tape some presentations. Feedback came from the teacher but also from the other students. It was then possible for two groups to watch the videos (only two groups could be recorded) and become aware of their strengths and weaknesses in light of what the teacher and the other students suggested. From that, students were expected to take a step back from the decisions and proposals they presented (the teacher wrote advice on linguistic improvement for some students) and develop cognitive and metacognitive competences

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

from their performances. A questionnaire was then sent to all of them to collect and analyse their impressions on drama as a device to support language learning in a positive learning atmosphere.

4.3 – Master's degree students

Another experiment was carried out in 2017 with students from a Department of Languages and Cultures. This group was composed of 45 learners with levels ranging from B2 to C2 due to their various curricula. Their average age was 25. A third of the students were in-service teachers, the second third was interested in working in tourism, culture, and translation, when the last third was more focused on scientific research in English. All of them were on this course to improve their oral skills in English. They were required to learn and play scenes from a Northern Irish theater play after becoming aware of drama activities to facilitate speaking and listening skills, over a three-month period, comprising six lessons of two hours each. The three phases above mentioned were also respected.

After the course, we received some feedback from students about a) this project, b) what they thought they had learnt and c) how they did so, thanks to a questionnaire we required them to fill in.

4.3.1 – Preparation phase

The students discovered the preparation phase through lessons 1 to 4. After a course on the geographical situation and history of Northern Ireland, we started to create a class ritual with breathing exercises so as to help students concentrate and create a relaxing atmosphere (photo 2), and warm-up activities linked to voice training (such as tongue-twisters) and cohesion activities.

Photo 2. Breathing exercises. This photo illustrates how to concentrate through breathing exercises.

The second lesson had to do with the study of the song "Zombie" by the Cranberries and the analysis of its video clip. This course was focused on the pronunciation of vowels when they are sung or spoken and the difference between Irish and English accents that

the students had to identify. The students were then required to sing the song all together.

The third lesson had to do with getting to know drama techniques. We first presented the pedagogical value of drama and drama techniques on linguistic, general and professional competences before doing more warm-up exercises, cohesion activities and improvisation role-plays in teams (choosing a topic from the news and interpreting it) requiring them to be creative in communication situations.

The last course of the preparation phase consisted in studying the play. The students discovered the author of the play chosen by the teacher – *Ourselves Alone* by Anne Devlin (1941) –. Then we introduced a methodology about how to study a play. Students had to pick and analyse a theme (characters, place, time, props, stage directions) before giving oral presentations in groups in front of the class. The teams had to get used to the new space (which was not a traditional classroom) and occupy it all as can be seen in photo 3.

Photo 3. Analysing one theme from a play. This photo illustrates how students managed to occupy the whole unusual space in groups.

4.3.2 – Performance phase

After more warm-up, cohesion and preparatory activities in the last two courses, the students had to play scenes from both acts of the play (photo 4).

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

Photo 4. The performance phase. This photo illustrates students playing a scene from Ourselves Alone.

4.3.3 – Feedback phase

Since this unit was meant to help students improve their oral skills in English, the teacher as well as the students/ spectators provided feedback after each lesson where the students had to present their work and perform the scenes. The focus was on linguistic, i.e. pronunciation, grammar, vocabulary, but also pragmatic and sociolinguistic competences, and comments were designed to permit learners understand their mistakes and correct them. In parallel, the questionnaire students were given provided the teacher with some information on whether they considered drama and drama techniques as a useful pedagogical device.

5 – Results

5.1 – Observations of the teacher

From what we observed during the performances and in the films taken, we can say that immersing learners in contextualized communicational situations and inviting them to interact in groups led them to dare to speak English.

All the students of both experiments were willing to participate in the drama activities and prepared all the tasks they were assigned. When it was time for them to speak in front of the whole group, no one complained. On the contrary, they showed motivation in playing the roles they were given. Even if some of them were not confident with their level in English, they relied on the other team members to help them correct their mistakes or find the words they lacked. We think that the position of the teacher in such pedagogical situations, that is to say, remaining in the background, listening without

interrupting the role-plays and ensuring the "well-learning[1]" of the students, encouraged the learners to correct one another and themselves.

Likewise, we noticed that when they worked in groups, even the shiest students participated in the projects. Students seemed to feel more confident and better equipped linguistically when they worked together.

Then, the use of their bodies came to complete what they said. Not only did students exemplify what they meant, what they said through gestures and facial expressions, but they also dared to mime what they could not express because they lacked words or wanted to express emotions without saying them (being impatient for instance). So, their non-verbal and co-verbal competences were also trained.

A master's degree student told us before the course started that he was too shy to speak in front of a group and that he suffered from a feeling of inferiority, so he was not ready to perform in front of the whole class. We reassured him saying that if he did not want to speak, he could either stay in the background and watch the performances of the other groups, or try to participate and mime his role. However, he tried to embody a character and managed to speak English. We noticed that he was very proud of himself.

5.2 – Questionnaires

The questionnaires that the students involved in both experiments filled in after the courses were designed to collect their feelings about drama activities so as to improve language learning and the creation of a positive atmosphere facilitating language learning. The different formats of both questionnaires (one for Business students and another for master's degree students) do not allow us to present quantitative results; yet, their similarity in term of contents provides a closer look at the strengths and weaknesses of drama as a pedagogical device in language classes, with the emphasis on the positive facilitating atmosphere conveyed and the subsequent problems encountered.

5.2.1 – Strengths of the device

The first type of advantages that drama brings relates to emotions. A lot of students stated how motivated they felt particularly when the drama games were close to real-life situations (which Viau considers as a criterion of motivation, 2009). They admitted they were enthusiastic ("I am keen on speaking English more from now on[2]") and could be creative (Aden, 2009, writes that the more creative you can be, the more you speak, and

[1] This is a word that we are deliberately inventing.
[2] Translated from their comments in French.

the more you speak, the more creative you are). There was no pressure put upon them (no mark) and the breathing exercises to control stress and concentration helped them enter the activities (André, 2017).

The second type has to do with the use of the language itself. The students said that interactions, be they verbal, non-verbal or co-verbal, encouraged them to engage in the activity, and ultimately, speak more. They also emphasized the absence of precise directions (like in grammar activities for example) which helped them say what they wanted and interpret the roles as they wished. They felt reassured when they could rely on gestures and mimes when no word came ("when we are out of words, we can mime what we want to say") so involving their bodies in the conversations helped them communicate.

The final set of advantages is linked to the environment. Many students realized how the activities were student-centered and some said "usually, we have lessons on phonetics in which we just have to repeat words, sentences, so we are not required to participate so actively" and "we had a lot of practice in real-life situations". They were also pleasantly surprised by the unusual classroom, with very little furniture. One student admitted: "I have been able to improve my ease when speaking English and using space".

5.2.2 – Weaknesses

The questionnaires have also thrown some light on the weaknesses that the introduction of drama activities in language classes presents. The most recurring one is linked to emotions. Many students confessed that they felt they were too shy or introverted to participate and speak in front of a group from scratch. Others were not at ease and felt "a lot of stress". This device was too unusual for them and they said they were "not at ease with drama".

Other weaknesses fall within the realm of the use of the language. Some students felt they had not enough creativity while others not enough guidance, so, they did not talk enough or did not feel confident with their level of English. They admitted they should have spoken more since it was an opportunity for them to do so.

Finally, weaknesses linked to the environment highlight the excess of autonomy that some students did not enjoy. All the students complained about the high number of students (many advised to keep the device but to keep the number of students down), about the heterogeneous levels of language proficiency. Some were bothered by the fact these drama activities did not lead to any mark, which can be considered as both a

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 292-309
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa16

strength and a weakness depending on the importance we give to quantity over quality or vice versa (see above). Most of them had the impression they did not improve their oral ability because the lessons were too short.

6 – Discussion

The positive learning environment created by drama activities seems to facilitate language learning and promote speaking.

Playing roles in teams helps learners consolidate their lexical, grammatical and phonological skills. Students often rely on the other team members to help them overcome linguistic obstacles. Verbal, non-verbal and co-verbal interactions among them, studied in light of the body/mind continuum as presented by Varela, lead us to become aware of the cognitive development of the students in language classes. In *Le corps dans la langue, les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues*, Cormanski (1993) writes that the body has such a memory involving emotions and senses that the cognitive function is fully implicated. This leads to learning being retained more, which also echoes the theory of Varela about long-term memorization.

Thanks to the individual comments and advice on the quality of their spoken English that the teacher told them, students are now expected to focus on their personal weaknesses so as to reach communicative autonomy.

In the questionnaires, a few students pointed out the "enthusiasm" and "dynamism" of the teacher animating the drama activities, even if no student wrote the word "empathy", be it in reference to the attitude of the facilitator or to the other learners, and no one hinted at the participation of all the students. This nonetheless shows that some of them – if not all of them – could feel the positive environment that the teacher aimed at creating, which leads us to assert that this contributed to motivating them, facilitating and strengthening their learning.

If drama activities help learners consolidate their communicative competences and improve general competences (they train to be more at ease, they speak freely, learn to manage space and time and to control their bodies and emotions), they must also facilitate the acquisition of professional competences and prepare students for the world of work (Privas-Bréauté, 2016, 2018). The Business students could realise this because their role-plays were in line with their training, yet, many master's degree students did not see the professionalizing dimension of the drama activities and techniques since they tended to focus on the content and not the form of the tasks they were given.

7 – Conclusion

These experiments have enabled us to demonstrate that drama activities set up a positive learning environment through the empathy and benevolence of both the teacher and the students (supported by psychological and neuroscientific theories) and ensure their "well-learning". Introducing drama and drama activities in the language classroom can be viewed as a work in progress (Cormanski, 1993), which reflects the absence of linearity in language learning and permits the segmentation of competences that can be built progressively and reactivated constantly. Drama activities foster both linguistic and general competences since learners must complete tasks and communicate more and better. Role-plays and drama techniques also progressively lead them to build professional abilities that can be then transferred to real life and real situations. Training learners speak English through drama activities eventually helps them lessen the anxiety, stress and fear they may feel when they must express themselves in this foreign language.

However, in light of the weaknesses put forward by the students, we would recommend primary school and secondary school teachers to start introducing drama and role-play in primary schools in France so as to help pupils get used to performing in front of an audience and gain self-confidence very early on: speaking a language is not only about knowing how to complete tasks successfully, it also has to do with learning how to relate to other human beings and interact.

References

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, *4*, 173-180.

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 14.*1. Available at http://rdlc.revues.org/1085. Accessed 21 March 2017.

André, C. (2017). *Méditez avec nous*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cormanski, A. (1993). *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Unpublished PhD thesis. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign Language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. *70*.2, 125-132.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Maley, A. & Duff, A. (1994). *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In N. Ellis, N. C. (ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages*. London: Academic Press, 393-419.

Privas-Bréauté, V. (2016). L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : dispositifs de professionnalisation et de socialisation. *Lingua E Nuova Didattica*, *Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione*, 93-119.

Privas-Bréauté, V. (2018). Le jeu et les techniques dramatiques en classe de langue : Un levier pour la co-construction des compétences professionnelles. *Mélanges CRAPEL*, *38/2*, 77-93.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les Neurones Miroirs*. Paris: Editions Odile Jacob.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Charles E. Merrill.

Schumann, J. (1994). Where is cognition? *Studies in Second Language Acquisition*, *16*, 231-242.

Trocmé-Fabre, H. (1994). "Né pour créer du sens avec Francisco Varela". Available at https://www.canalu.tv/video/cerimes/ne_pour_creer_du_sens_avec_francisco_varela.12824 Accessed 24 May 2016.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Editions du Seuil.

Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives.* Paris: Editions du Seuil.

Viau, R. (2009). *La Motivation en contexte scolaire*. Paris: Editions de Boeck.

PUNGIER, Marie-Françoise – Désir de français ou désir de France ? ...
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019. pp. 310-324
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa17

Désir de français ou désir de France ?

Ou la difficile entrée dans la langue d'étudiants japonais

Marie-Françoise Pungier
Université Préfectorale d'Osaka, Sakai, Japon
mfp@las.osakafu-u.ac.jp

Résumé

Bien que cet enseignement ne soit plus toujours obligatoire, la plupart des universités japonaises proposent des cours de langues autres que l'anglais et de nouveaux étudiants continuent, bon an, mal an, à les choisir. Nous nous intéressons ici à l'entrée dans la langue française d'étudiants non spécialistes, à travers des témoignages graphiques (dessins) ou écrits (réponses à un court questionnaire) qu'ils ont produits en tout début de cursus universitaire. A quel moment ont-ils décidé de « choisir » le français et pour quelles raisons ? Quels sont alors leurs objectifs d'apprentissage ? Comment se montrent-ils se saisissant de la langue ? L'analyse du corpus permet de proposer quelques réponses à ces questions et de souligner que le désir de l'objet-langue est moins intense que le désir de l'objet-France : la réalité de l'apprentissage du premier risque d'entraîner un certain désenchantement, un non-engagement linguistique.

Mots-clés: entrée dans la langue, désir de langue, objet-France, objet-langue, débutants non-spécialistes

Abstract

Although this teaching is no longer always compulsory, most Japanese universities offer language courses other than English and new students continue to choose them year in and year out. We are interested here in the entry into the French language of non-specialist students, through graphic (drawings) or written documents (answers to a short questionnaire) that they produced at the very beginning of their university studies. When did they decide to "choose" French and for what reasons? What are their learning objectives then? How do they show themselves to be aware of the language? The analysis of the corpus makes it possible to propose some answers to these questions and to underline that the desire for the object-language is less intense than the desire

for the object-France: the reality of learning the first may lead to a certain disenchantment, a lack of linguistic commitment.

Keywords: language entry, desire for language, « objet-France », « objet-langue », non-specialist beginners

1– Introduction

En général, on traduit le rapport des apprenants japonais à l'objet de leur apprentissage en terme de motivation (par exemple: Matsui, 2007; Ohki et al. 2009 ; Ohki 2012; Mouton 2015 ; Mogi 2016). On cherche sa présence et ce qui pourrait l'augmenter. Ici, nous voudrions privilégier un autre angle, qualitatif, celui de *l'appropriation*, c'est-à-dire de l'«*[entrée] en relation avec [les autres], de [la confrontation] avec cette altérité*» (Castellotti, 2017, p. 41). Dans cette perspective, « s'approprier une autre langue reviendrait alors à comprendre [...] que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. Il ne s'agit pas de se "mettre à la place des autres" mais bien d'entrer en relation avec eux et de se confronter à cette altérité » (*ibid.*, p. 41). Dès lors, c'est « le processus qui importe, les réalisations (qui, précisément, ne sont pas des « résultats ») étant dans ce cas toujours nécessairement partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées » (*ibid.*, p. 49).

Mais s'intéresser au processus qui mène quelqu'un vers une langue, à la relation à d'autres, y compris l'enseignant, c'est privilégier une perspective phénoménologique dans le champ de la recherche en didactique des langues et des cultures. Cela a plusieurs conséquences. Il devient plus difficile de parler d'apprenant et mieux vaudrait adopter le terme de « personne » pour le désigner (Castellotti, 2017, p. 72, note1)[1].

A cela, nous voulons ajouter le fait que, dans une perspective d'« acquisition », entre les murs de la salle de classe et à l'extérieur de celle-ci, la langue n'est jamais abordée comme une matière inerte qu'il suffirait d'absorber mais bien plutôt comme quelque chose d'animé possédant une vitalité propre, comme un actant (Pungier 2016, 2018). Ce positionnement, bien que les termes de son expression en diffèrent, fonctionne en complémentarité avec l'idée de « « langues » comme [...] expériences » (Castelotti, 2017, p. 37) « constituées comme des langues instables-contextualisées-historicisées-hétérogènes » (*idem*).

[1] Cela vaut aussi pour l'enseignant...

Par ailleurs, lorsqu'on se place dans un contexte « japonais », on rencontre aussi « le désiré » ou mieux ce qui fait l'objet d'un sentiment d'« akogare »[2] (Giunta, 2017 ; Himeta, 2012 ; Ishimaru, 2012 ; Pungier, 2007, 2019). Ce sentiment mérite une explication. Il peut être rendu en français par « aspiration », « rêve », « admiration », « désir pour une chose » qui reste quasi inatteignable dans la réalité. Lorsqu'il est utilisé dans un contexte linguistico-culturel, il renvoie dans l'essentiel des cas à la France. Cette perspective laisse entendre que l'entrée dans la langue ou mieux les débuts de la relation avec une langue se caractérisent par leur complexité.

Qu'en est-il chez des étudiants japonais, non spécialistes, débutant en français ? Pour essayer de le saisir, nous analysons dans une perspective qualitative un double corpus recueilli sur trois années (2016-2018) composé de dessins[3] et de réponses à une mini-enquête produits en début d'apprentissage. Chacun des items analysés est appréhendé comme un objet faisant sens pour celui qui le produit, mais aussi comme ayant été produit pour faire sens avec d'autres, en particulier avec l'autorité prescriptrice.

Malgré les limites inhérentes à toute entreprise d'interprétation, nous posons qu'il est possible de dégager des perspectives de compréhension du matériel recueilli dont les caractéristiques sont d'être « partielles, situées, contingentes, instables et [diversifiables] », pour reprendre la série de termes se rapportant à la définition de l'appropriation proposée ci-dessus (Castellotti, 2017, p. 49).

Dans cette étude, l'analyse du corpus recueilli permet de s'intéresser à trois moments particuliers d'une relation entre un étudiant et la langue française qui sont autant d'étapes obligées dans une perspective d'apprentissage de cette dernière : celle d'une rencontre, celle d'un choix, celle d'un engagement dans le temps à venir.

2– Une rencontre

2.1– Les différentes sortes de rencontres

Il y a en fait deux niveaux de rencontres :

– un premier qui correspond à la connaissance de l'existence de la langue qui génère des images sur elle. Ce savoir est véhiculé par la société et réactivé par l'université avec la distribution d'une brochure de langues grands commençants aux étudiants avant leur entrée à l'université ;

[2] Nous ne pensons pas que ce qui est désigné par le terme d'« akogare » ne soit ressenti que par des « Japonais ». Simplement, il se trouve plus souvent mis en évidence dans l'analyse de contextes sociaux japonais.

[3] Pour des raisons éditoriales, nous ne pouvons les publier ici.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa17

– un second qui est le jour de l'orientation en début d'année universitaire, un moment où les étudiants prennent connaissance du fonctionnement administratif de l'université. Nous leur faisons alors entendre le français en nous présentant rapidement dans cette langue[4]. C'est là un temps de rencontre clairement défini et connu.

En ce qui concerne le premier, il convient de rappeler que seules les « grandes » langues peuvent se vanter d'avoir des images partagées par des groupes sociaux de niveau national, d'être repérables dans les discours sous formes de représentations sociales (Himeta. 2003). L'ouverture de la société japonaise sur le monde occidental à la fin du XIXème siècle y a entraîné un renouvellement des langues à apprendre permettant au français de devenir matière à enseignement et à apprentissage. Un objet-langue symbolique est ainsi apparu à la suite des voyages effectués en France par une petite élite intellectuelle et cultivée. Son accès réel étant restreint, il a pris de fait une dimension de distinction dans la société japonaise, et cela a vraisemblablement renforcé aussi, d'un autre côté, son appréhension comme étant difficile.

Dès lors, cet objet-langue est identifiable par deux caractéristiques qui lui sont attribuées : sa beauté et sa difficulté intrinsèque. Le corpus garde des traces de ces images partagées. Par exemple, Ryohei (2016) a retenu comme élément positif de sa présentation au moment de l'orientation le fait d'« avoir pu entendre la belle prononciation du français » ou bien Kosuke (2016) estime que la plupart des étudiants qui ne prennent pas les cours de français considèrent que « [c']est la langue la plus difficile ».

Mais, l'hypothèse d'une rencontre historicisée explique pourquoi un certain nombre d'étudiants disent que le choix du français comme « langue grands commençants » a été effectué dans un temps antérieur à la réussite à l'examen d'entrée à l'université et à l'UPO en particulier[5].

En effet, il n'y a de paradoxe à choisir une langue sans la connaître vraiment que si l'on considère « la langue » comme un objet indépendant dans l'imaginaire d'une

[4] Les arguments utilisés pour convaincre les nouveaux étudiants de suivre les cours de français sont divers et varient selon les années. Dans la perspective des Jeux Olympiques de Tokyo en 2020, nous rappelons que le français y est une des deux langues officielles. En 2018, nous avons montré la présence de la langue française écrite dans l'espace public à l'aide de photos prises entre la station de métro et le campus. Vu le nombre de retours dans les enquêtes de début d'année mentionnant ce fait, nous pensons désormais l'utiliser de manière plus systématique (Voir aussi Mouton, 2015).

[5] Le processus classique d'entrée à l'université japonaise se fait en deux étapes : d'abord un examen de niveau national puis, en cas d'admissibilité un examen local, dans une université donnée.

société. Or, elle l'est rarement. On la trouve plutôt couplée avec « une » « culture » qui toutes les deux trouveraient à s'exprimer « naturellement », dans un certain espace.

C'est cette « entité dynamique agglutinant des éléments de natures diverses […] et interreliés entre eux » (Pungier, 2017) dont nous postulons l'existence et que nous appelons « objet-France » qui est en fait rencontré d'abord par les étudiants avant leur entrée à l'université et qui provoque chez eux un effet d'attirance (« akogare »). Ainsi pour Tokihiro (2017), c'est parce qu'il éprouve un sentiment « d'akogare » pour la France qui a une image d'élégance » qu'il vient au français.

Par ailleurs, l'hypothèse que nous faisons de l'existence d'un objet-France, permet de comprendre pourquoi lorsqu'on cherche à savoir comment des étudiants ont rencontré le français dans leur vie, on rencontre des réponses qui semblent déconnectées de la réalité linguistique. Par exemple, Yuki (2017) dit arriver au français « parce que la cuisine française, ça a l'image d'être bon » et « parce que le *Petit Prince* a été écrit à l'origine en français ».

D'autres items sont associés à l'objet France comme par exemple des monuments de Paris, le drapeau tricolore, le pain, les terrasses de café, etc., toutes choses qui apparaissent dans d'autres études (Giunta, 2017 ; Ishimaru, 2012, 2015 ; Pungier, 2014).

Par ailleurs, la lecture de la brochure des langues grands commençants permet très certainement à certains étudiants d'engranger des connaissances sur l'objet-langue.

Mais, à ce niveau là, la quasi totalité des étudiants se trouve encore devant une langue « de papier » ou théorique. La « vraie » rencontre avec la langue française se fait le jour de l'orientation lorsque nous prononçons quelques phrases en français : la langue s'incarne, produisant une sorte de « choc sonore ». Nombreux sont alors ceux qui notent la « beauté » de la sonorité de la langue.

2.2– Approcher l'objet-langue

Même si l'objet-France possède une stature impressionnante, il se trouve à la limite du monde quotidien (Bégout, 2010). Il existe trois tentatives d'approche de cet objet.

L'une consiste à amasser des savoirs généraux sur lui, une autre à saisir l'un des sous-objets qui le compose et à l'observer plus en détail afin de mieux le connaître, et une dernière enfin à se saisir de quelque chose en rapport avec l'objet-France mais qui fonctionne comme une sorte d'objet transitionnel (Winnicott, 2010 [1951]) entre lui et un individu.

Dans le premier cas, les étudiants « savent » des choses sur la France, le français : «Je sais que le français est la langue officielle d'organismes internationaux», dit Sota (2017) et lors de l'orientation, Fumiya (2016) voulait entendre, « combientième le français était-il classé comme langue la plus parlée dans le monde ».

La seconde approche est quasi absente du corpus retenu ici, mais nous savons par d'autres canaux qu'elle existe. L'exemple donné par Nanako (2018) s'y rattache mais il concerne déjà l'objet-langue: «Depuis le collège, j'ai éprouvé un très grand intérêt pour la France et j'ai regardé beaucoup de paysages français qui étaient diffusés par la télévision. Comme aussi j'aime beaucoup les sons du français, j'ai pensé que je voulais apprendre le français et en autodidacte, j'ai acheté des livres, j'ai écouté la radio NHK[6], et en troisième année de collège[7], j'ai eu le niveau 5 du ''Futusken''[8]».

La troisième approche, celle de mentions d'entités transitionnelles entre un individu et l'objet-France, est beaucoup plus fréquente. On trouve ainsi la cuisine (Riko, 2017 ; Maumu, 2018), des livres comme le Petit Prince, (Yuki, 2017 ; Masaya, 2018), des chansons comme « Aux Champs-Elysées » (Haruki, 2018), des films comme « Les Misérables » (Chinatsu, 2018), mais aussi des personnes, comme «un professeur français qu'[elle aimait] beaucoup» pour Misato (2017) qui a suivi des cours d'anglais dans la «classe avancée» au lycée, « de la famille au Canada» pour Tomohiro (2017), ou «Gide» pour Masaya (2018) qui dit l'avoir lu.

Les rencontres avec ces objets transitionnels qui servent d'intermédiaires avec l'objet-France ou l'objet-langue sont relativement limitées avant d'entrer à l'université mais elles apparaissent de manière positive.

3 – Un choix

3.1– Le français entre l'anglais et les autres langues grands commençants

La décision de s'engager dans la voie de l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait dans un environnement linguistique où les nouveaux entrants ont déjà tous étudié l'anglais pendant plusieurs années et ce de manière obligatoire. Ainsi, Kosuke (2017) explique-t-il dans le commentaire de son dessin : « D'abord, j'ai décidé de suivre un cours de langue grands commençants parce que « je veux faire / connaître quelque

[6] NHK : Nippon Hoso Kyokai (Japan Broadcasting Corporation). Elle diffuse des cours de langue à la radio et à la télévision.
[7] La dernière année de collège.
[8] Le Futsuken ou DAPF est un « Diplôme d'Aptitude pratique au Français » comprenant sept niveaux (du niveau 5 au niveau 1, par ordre croissant de difficulté).

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa17

chose que moi je ne connais pas. J'ai décidé pour le français au moment de l'orientation». Et ailleurs, il rappelle que pour les élèves comme lui en ingénierie, la langue grands commençants n'est pas obligatoire et qu' «[il avait] le choix de ne pas suivre de cours. Mais, comme c'était différent de l'anglais [étudié] jusqu'ici, [il a décidé] volontairement de suivre des cours. [Il] représente avec le dessin le fait d'avoir choisi ce chemin parmi de nombreux autres chemins».

En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, certains en gardent de mauvais souvenirs, d'autres de meilleurs, mais quelle que soit leur expérience passée, ils sont nombreux à souligner que les connaissances acquises, tournées vers la réussite de l'épreuve de langue de l'examen d'entrée à l'université, ne leur suffisent pas à « communiquer » avec des anglophones. Sota (2017) intitule le dessin représentant son parcours de langue avant l'entrée à l'université « quasi-absence d'occasions de mise en pratique».

Choisir en entrant à l'université l'une des quatre langues proposées à l'UPO leur permet de savourer leur geste, de faire un sort au caractère imposé de l'anglais et d'espérer entrer automatiquement dans un mode communicatif de la langue.

Cependant, ce contexte commun à l'ensemble d'une cohorte d'étudiants entrant à l'université et le fait d'avoir rencontré l'objet-France ou l'objet-langue ne suffisent pas à justifier un choix d'apprentissage. L'analyse des données du corpus montre ainsi que la décision d'apprendre le français même prise en amont est souvent confirmée le jour de l'orientation lorsque la langue devient incarnée. Kosuke (2017) déclare : « Moi, j'avais l'intention d'étudier le français avant de suivre l'orientation. Avec l'orientation, j'ai eu encore plus envie de ces cours. ». De même, Seiya (2018) qui penchait pour le français après la lecture de la brochure indique ainsi que « la prosodie du français parlé était très attirante ».

Le critère de la beauté de la langue revient très souvent comme élément justifiant le basculement vers l'apprentissage du français.

On remarque plusieurs cas de prise de décision à la dernière minute. Keisuke (2016) avoue avoir hésité et n'avoir choisi le français que parce qu'il semblait être le plus difficile.

3.2 – Le français comme projection

Certains choix se font plus rapidement que les deux précédemment évoqués. Pour les quelques étudiants qui se sont déjà approchés de l'objet-France ou de l'objet-langue dans leur vie antérieure, choisir le français est une évidence. C'est une décision mûrie et anticipée. Ainsi Nanako (2018) adresse-t-elle le message suivant à l'enseignante que

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019. pp. 310-324
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa17

nous sommes : « Comme je l'ai écrit ci-dessus, moi, je pense vraiment étudier le français » et demande si elle pourra atteindre le niveau 2 du futsuken à sa sortie d'université[9]. Elle voudrait travailler dans une société française de produits cosmétiques et elle pense que «parler français couramment est obligatoire».

Mais le choix du français en amont est souvent étayé par un argument qui tient en trois mots: le désir du voyage en France. Marina (2018) explique ainsi que c'est parce que, si elle n'est jamais encore allée en France, elle veut y aller depuis toujours. Le thème du voyage en France est aussi le motif le plus utilisé dans les dessins où il faut se représenter «parlant» la langue, ce qui n'est pas un hasard. D'autres résultats de recherches (Pungier, 2014) montrent qu'il est porteur d'une haute charge symbolique. Voyager en France, c'est faire le tour d'un certain nombre de lieux désignés comme emblématiques dans la société japonaise, monuments et sites touristiques célèbres, comme la Tour Eiffel ou l'Arc de Triomphe mais aussi Musée du Louvre ou Orsay où se trouve accumulée une foule de chefs-d'œuvre artistiques dont la seule vue procure au «voyeur» l'appropriation de leurs qualités de rareté, de préciosité, de majesté.

A côté de ces arguments qui ne semblent pas avoir beaucoup de rapport avec la langue sauf si on les replace dans l'hypothèse de l'existence de l'objet-France, on en rencontre d'autres qui ont l'air plus rationnels. Par exemple, Ryohei (2017) qui se représente dans une scène de « business » (le titre de son dessin) semble avoir vraiment opté pour la langue au moment de l'orientation. Il explique son choix comme une combinaison de deux éléments, le statut de langue internationale et la sonorité de la langue, joignant l'utile à l'agréable.

Comme lui, plusieurs étudiants évoquent la place du français sur la scène internationale et son statut de langue officielle dans différentes instances ou bien le fait qu'elle soit parlée dans de nombreux pays ce qui laisse supposer une dimension de «grande langue» garantissant à leurs yeux une valeur intrinsèque non négligeable mais aussi un côté pratique[10] : l'assurance supposée de pouvoir communiquer partout en Europe[11]. Autrement dit, l'aspect purement factuel et le côté utilitaire de la chose sont posés comme des critères suffisants pour se mettre à l'apprendre.

[9] Le cycle de la « licence » dure quatre ans au Japon.

[10] Nous voulons souligner ici le fait que la dimension pratique des choses (« benri ») se traduit dans la société japonaise contemporaine en termes de valeur (sociale) extrêmement positive : elle serait la garantie d'un déroulement du quotidien sans heurts, sans à-coups entre un individu et l'environnement dans lequel il se meut, donc une manière de bien-être, de bonheur.

[11] Yuya (2018) explique ainsi : « Et puis, je veux voyager en Europe. Dans ce cas-là, si on peut parler anglais et français, dans la plupart des pays, c'est compris et on peut communiquer ».

Le rêve (argument du voyage en France) paraît alors rationnellement étayé. Honoka (2017) explique: «depuis longtemps, j'ai le rêve de voyager en France et pour que ce soit pratique à ce moment-là, j'ai choisi les cours de français».

3.3 – Le français pour se différencier

Certains semblent plus audacieux qui décident de faire du français parce que c'est une langue difficile. Par exemple Goki (2018), se représentant lui aussi en pleine scène de business dans un dessin, évoque la dimension d'élégance associée à la langue et le défi qu'elle semble poser à qui veut l'apprendre / la prendre : « J'ai pensé que si je pouvais parler français, ça serait chic. Parmi les langues grands commençants, j'ai voulu relever le défi de la langue la plus difficile ».

Nous pensons qu'il ne choisit ici que des arguments différents en apparence pour expliquer son inscription en cours de français. Comme dans les cas précédents, il se montre sensible à l'aura de l'objet-langue ou de l'objet-France. Apprendre une langue parlée par beaucoup de monde, c'est se donner la possibilité d'entrer dans ce groupe majoritaire donc fort ; apprendre une langue qu'on a entendue comme « belle », c'est soi-même se vêtir d'une apparence esthétique valorisante et pouvoir se faire admirer ; apprendre une langue difficile, c'est ne pas refuser de se mesurer à quelque chose de puissant, et vaincre « la difficulté » de l'objet-langue, c'est encore donner à voir sa force… Et même sans aller jusque-là, choisir le chemin de la difficulté plutôt que celui de la facilité, c'est forcer l'admiration des autres.

Choisir le français, c'est s'approprier, dans un sens magique, la force supposément attribuée à l'objet langue.

La plupart des cas que nous venons de citer laissent penser que nombreux sont les étudiants qui, avant de choisir le français, manipulent à la fois des «raisons» que la raison comprend et d'autres que le cœur suggère.

Nous noterons pour finir que personne n'a évoqué le fait de choisir la langue juste parce que c'est une matière obligatoire pour sortir de l'université pour certains. Seule Honoka l'évoque par la négative dans le commentaire du dessin qu'elle fait pour se représenter « parlant français »: elle ne veut pas étudier pour avoir l'unité de valeur, mais continuer même après être sortie de l'université et dix ans plus tard, être capable de faire le voyage en France…comme si l'objet langue relevant de l'objet-France ne pouvait pas être l'objet de basses conditions matérielles…

4 – S'engager?

4.1 – Le français dans l'apprentissage, un partenaire trop exigeant ?

Une fois que le choix du français a été fait et que le semestre commence, il faut se mettre à apprendre la langue dans le contexte donné par l'UPO. Le français devient quelque chose de concret, un ensemble de sons à maîtriser, de chaînes sonores signifiantes à décrypter et à faire siennes… Cette densité du français de la classe est donnée à voir par Nanako (2018), par exemple, qui parsème l'espace qui va de son rêve de travailler/ de vivre en France à son choix de suivre les cours à l'université d'actions concrètes : visionnage d'émissions sur la France à la télévision, apprentissage en autodidacte de la langue, passage et réussite d'un examen de français, c'est-à-dire que c'est un espace déjà plein d'items ayant trait à l'objet France qui sont intégrés à son quotidien. Elle intitule son dessin« ma journée ».

Comme elle, d'autres étudiants se sont prononcés pour le français « depuis avant » leur entrée à l'UPO, et quelques-uns évoquent la possibilité d'une ouverture professionnelle en choisissant le français, laissant présager un engagement vis-à-vis du français d'une certaine vigueur. Or, à examiner la manière dont ces deux items (période de la rencontre avec le français et représentation de soi parlant français) sont manipulés, nous nous apercevons qu'il s'agit d'approches de nature différente car la gestion de cet espace entre l'expression d'une envie d'apprendre le français bien antérieure à la possibilité de sa réalisation et le moment de celle-ci ou bien la projection vers un certain avenir professionnel fait toute la différence. Il semblerait que plus il soit rempli d'arguments « sérieux » ou personnalisés, plus le lien établi entre un étudiant et le français soit solide ou puisse le devenir.

Pour la plupart des nouveaux étudiants, la rencontre avec la langue dans l'espace classe apparaît comme une totale nouveauté. Pire, la langue semble être une inconnue qui fait des siennes et refuse de se laisser maîtriser ou dompter. Revenant sur la manière dont il a appris le français au premier semestre, Tatsuya (2017) déclare : « Quand j'ai écouté du français, je n'ai presque jamais compris ce qui était dit ». Yuhei (2017) pense avoir eu des problèmes pour s'exprimer en français. Son dessin, résumant son apprentissage au cours du premier semestre – une présentation de soi en français, s'intitule « Je ne parle pas très bien français » et le représente transpirant et balbutiant. Kosuke (2017) se dit avoir été prêt de la rupture plusieurs fois.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa17

4.2 – Du « honne » au « tatemae » ou une transformation de la relation au français

Cette désillusion linguistique se remarque de manière générale par l'abandon total des motifs représentés dans les dessins « moi qui parle français ». Il n'est plus question de voyage en France ou de communication avec des Français. Les étudiants recentrent leurs productions sur leur métier d'élève. Même si aucun ne l'évoque, au début du second semestre, l'objectif des relations avec la langue s'inscrit plutôt dans la perspective de l'unité de valeur à obtenir.

Il semblerait qu'on passe d'une phase où l'étudiant a laissé voir une part de ses sentiments intimes et vrais (ou honne), son envie de voyage en France, à une phase où il ne montre plus que ce qu'il considère comme relevant des relations enseignés-enseignant, le travail académique classique, le « tatemae », soit une sorte de face et de façade « apprenante » et non plus personnalisée.

Les productions graphiques de Tokihiro en sont un exemple. Dans celle qui le représente « parlant français », il a utilisé tout l'espace dédié au dessin, un ovale, pour le transformer en un visage, le sien. Le haut de la tête apparaît comme un concentré de « francité » : drapeau tricolore, Arc de Triomphe, Tour Eiffel, pain, salutation (bonjour). Son dessin est intitulé « Français à l'intérieur du cerveau », comme si le fait d'apprendre une nouvelle langue était un lavage de cerveau, car il n'y a plus de place pour autre chose. Le commentaire qu'il en fait est que « ça devrait développer une vision globale plus large ».

Mais au début du second semestre, revenant sur les premiers mois de son apprentissage, il intitule son dessin « moi [comme] double personne » : l'un fait du français, l'autre, un sport martial, des mathématiques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu d'unification de sa personne avec ou autour du français. Il espère peut-être encore que cela va se produire puisqu'il réutilise l'espace total prévu pour le dessin pour représenter son apprentissage au second semestre mais sa tête n'est désormais pleine que du contenu du manuel utilisé dans un des deux cours de français qu'il suit.

4.3 – Commencer à aimer le français ?

Quelquefois pourtant, l'engagement en français semble emprunter un chemin différent de cette voie désenchantée. Quelques étudiants en effet décident de participer au stage de langue et de culture francophones organisé en France au mois de

septembre[12]. Le coût de ce séjour en France, d'une durée de deux ou trois semaines, est à l'entière charge des étudiants[13]. Le stage permet de bénéficier en un temps très court d'un temps d'exposition à la langue bien supérieur à celui d'un simple semestre au Japon et malgré de nombreuses difficultés rencontrées, ceux qui y participent profitent au minimum d'un renforcement de leurs compétences à l'oral (écoute en particulier). A leur retour, ces étudiants peuvent s'installer dans une zone de confort en classe.

Or, à l'exception de Mio, aucun de ceux qui sont partis ni ne mentionne cette expérience, ni ne semble en tirer profit pour la suite de son apprentissage. Nous comprenons que le stage de langue n'a été que l'occasion de faire le voyage en France, cette activité de distinction (Pungier, 2014). Mio, quant à elle, inclut la participation au stage comme étant une partie de son travail au premier semestre et intègre les conversations avec ses « amis français » comme en constituant une autre au second semestre. Son engagement envers le français s'est renforcé à l'occasion du séjour en France et se plaçant au centre du dessin, qu'elle intitule « J'aime », elle déclare « J'aime le français ! C'est intéressant !! ».

S'agit-il d'un hasard ? Peut-être pas. Au début de son apprentissage, elle détaille les raisons qui l'ont amenée à choisir le français. D'un côté, elle avance des arguments « sérieux » – nombre de pays ou de régions où le français est langue officielle ou semi officielle ; chance multipliée de pouvoir faire un travail « international », le français étant vu comme un plus dans les compétences linguistiques à visée professionnelle– et de l'autre des arguments personnels : elle dit être très intéressée par la culture française, et apprendre le français ne lui servira pas qu'à voyager mais lui permettra d'approfondir des connaissances en la matière. Sa production graphique la représentant « parlant le français » est double : d'un côté, elle travaille avec des Français, de l'autre, elle voyage et converse avec eux. Ainsi, comme Hanako (2018), l'espace entre le moment du choix et la projection de soi dans l'avenir est parsemé de différents éléments qui, par ailleurs, ont été renouvelés au fur et à mesure du cheminement avec le français.

Restent enfin quelques étudiants qui transforment l'essai en continuant à suivre des cours en deuxième, troisième année sans partir à l'étranger. Dans le corpus retenu ici. Il s'agit de Hotaru (2017), de Takumi (2017), de Shun (2018). Nous devons avouer alors notre impossibilité de tout pouvoir interpréter. Lorsque Hotaru déclare vouloir vivre à Paris, son désir ne semble pas aussi étayé que celui de Nanako ou de Mio par exemple. Takumi, qui semble s'être décidé pour le français parce qu'il a pu prononcer quelques

[12] Originairement organisé à Cergy, il a été délocalisé depuis 2016 à l'Institut de Touraine à Tours.
[13] Depuis 2017, il existe cependant une possibilité de petite prise en charge par l'UPO.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa17

sons lors de l'orientation, se présente graphiquement étudiant seul chez lui comme beaucoup d'autres de ses camarades. Mais sans doute a-t-il réussi à trouver dans l'étude de la discipline elle-même matière à satisfaction personnelle, un peu comme Shun. Celui-ci se met au centre du dessin et s'adresse à un interlocuteur invisible, à qui il parle en français, alors, qu'à l'exception de Mio, les mentions de paroles dans les productions graphiques du second semestre se font normalement en japonais.

5 – Conclusion

Au terme de cette étude, nous pensons qu'il existe un fossé entre le désir exprimé de langue des étudiants et les conditions réelles d'enseignement à l'UPO. Nous constatons ainsi que la poursuite de l'étude du français achoppe sur plusieurs points : un engagement en français inadapté aux réalités de la classe, un renoncement devant les difficultés, une incarnation de la langue très souvent limitée aux enseignants[14], des tarifs de séjour en France élevés, des emplois du temps qui se chevauchent en deuxième année, etc. Les raisons d'abandonner sont nombreuses.

Il paraît par ailleurs évident que les attentes autour du français imaginées par les étudiants et celles qui sont concrétisées par les enseignants ne coïncident pas. Oui, pour ces derniers aussi, le jour de l'orientation est un moment crucial.

Proposer le français aux nouveaux entrants à l'université, c'est en réalité vouloir essayer de remplir les classes ouvertes, concurremment à l'allemand, au chinois, au coréen, en prévision des cours de deuxième année et au-delà, puisque l'apprentissage du français, comme des autres langues prend la forme d'une pyramide. C'est aussi tout à la fois vouloir assurer une certaine image de la langue sur le campus et assurer le gagne-pain de collègues vacataires. Pour gagner la bataille de l'orientation, il faut trouver des arguments qui portent, qui soient audibles par un public de jeunes Japonais : évoquer le français langue olympique (les prochains jeux auront lieu à Tokyo en 2020, et c'est devenu une sorte de cause nationale au Japon) ; donner à entendre la sonorité du français (en la disant par essence « belle ») ; ne pas nier la difficulté du français mais sans y insister ; ou bien essayer de démontrer la proximité du français… Pour l'orientation, il faut faire feu de tout bois.

Une fois les étudiants appâtés par leurs propres arguments, il faut transformer l'essai car quel enseignant ne souhaite pas sincèrement intéresser les étudiants avec qui il travaille à sa matière ? Il y réussit quelquefois, mais pas toujours : car oui, la langue

[14] Un seul étudiant a signalé la rencontre avec des étudiants étrangers français sur le campus.

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa17

possède des difficultés qui ne sont pas insurmontables, bien sûr, mais qui sont souvent interprétées comme un mur bien difficile à escalader.

Pour que l'engagement en français se poursuive, il faut en fait que cette langue n'apparaisse plus comme simplement l'apanage du professeur natif mais comme un bien à soi. C'est le deuxième travail de l'enseignant : favoriser cette appropriation, et cette fois-ci dans un sens castellottinien.

Références bibliographiques

Bégout, B. (2010). *La découverte du quotidien*. Paris: Allia.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier.

Giunta, L. (2017). Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté: influence de la durée d'étude du français et du séjour en France. *Revue de Hiyoshi. Langue et Littérature françaises, nº66 (3)*, 1-31.

Himeta, M. (2003). Furansuno imeji to furansugogakushu/ Comment les étudiants japonais se représentent-ils la France et l'apprentissage du français ? *Gogakukyoikukenkyuronso*, *20*, Université Daito Bunka, 235-254.

Himeta, M. (2012). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Tokyo: The Institute for Research in Language Education, Daito Bunka University.

Ishimaru, K. (2012). *Stéréotypes et représentations du soi-même et de l'autre en France et au Japon : regards croisés sur les Français et les Japonais*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

Ishimaru, K. (2015). Stéréotypes réciproques en France et au Japon : résultats d'une enquête auprès d'étudiants français et japonais. *Signes, Discours et Sociétés*, *Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à Olga Galatanu*. Récupéré le 31 août 2018 de : http://www.revue-signes.info/document.php?id=3884

Matsui S. (2007). Shokyu furansugogakushushano dokizukenikansuru kenkyu-furansugogakushunitaisuru ishikinohenka / Une étude sur la motivation des étudiants qui apprennent le français et l'évolution de leurs sentiments par rapport à son apprentissage. *Revue japonaise de didactique du français*, *2* (1), 180-195.

Mogi, R. (2016). Tankiryugakuniyoru furansugogakusyutaidono henyo /Transformations dans l'attitude d'apprentissage du français dans le cas d'un séjour de

mobilité court. *Journal of the Nanzan Academic Society, 99*, 67-89.

Mouton, G. (2015). *À la recherche du paysage linguistique français*, un projet stimulant la curiosité et facilitant l'apparition de la motivation. *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques*, *10* (1)*,* 62-79*.*

Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N., Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques*, *4* (1), 71-88.

Ohki, M. (2012). Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon. Dans Alao G., Derivry-Plard M., Suzuki E., Yun-Roger S. (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé,* 179-191*.* Paris: Editions archives contemporaines.

Pungier, M.-F. (2007). Désir de langues – du côté des étudiants–. *Revue japonaise de didactique du français*, *Études didactiques*, *2* (1), 196-214.

Pungier, M.-F. (2016). « *La culture* » aux uns, « *l'état de nature* » aux autres ou « *les Japonais* » et « *les Français* » et leurs cadres de vie dans quatre écrits d'étudiantes japonaises au retour d'un séjour de mobilité académique courte en France (étude exploratoire). *Jinbun Kiyo, 64,* Osaka Furitsu daigaku, 105-132.

Pungier, M.-F. (2018). Essai de relecture de la mobilité académique entre le Japon et la France au prisme de la notion d'appropriation. *Société Japonaise de Didactique du Français. Actes du IVe Congrès régional de la Commission Asie-Pacifique. Numéro spécial.* Sans pagination.

Pungier, M.-F. (2019). A propos de l'appropriation d'un objet de désir : des étudiants japonais et la langue française. Communication orale. *Colloque international, Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?* Montpellier, 14-15 février 2019.

Winnicott, D. W. ([1951] 2010). *Les objets transitionnels*. Paris: Payot.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 325-342
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18

Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ?

Inès Ricordel

Centres de formation Éducation et Formation et ANL Formation, Évreux, France
ines.ricordel@anlformation.com

Vi-Tri Truong

Centres de formation Éducation et Formation et ANL Formation, Évreux, France
vitri.truong.fin@anlformation.com

Résumé

Suite aux études menées au Canada, les recherches de Joan Netten et Claude Germain ont confirmé que l'approche neurolinguistique (ANL) était une nouvelle approche efficace et motivante pour l'acquisition du français langue étrangère. Effectivement, cette approche conçue en s'appuyant essentiellement sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis, c'est-à-dire que le savoir explicite ne se transforme pas en compétence implicite puisque ces deux concepts relèvent de deux mémoires distinctes a été mise en place dans des environnements d'apprentissage variés.

Ainsi, une étude comparative a permis de démontrer que l'implantation de l'ANL en milieu universitaire chinois en 2010 fonctionne également auprès d'un public adulte avec une culture d'apprentissage très académique.

Ceci dit, en ANL la classe devient un lieu d'échanges authentiques, proches de la réalité du groupe afin que surgissent le désir et le plaisir de communiquer. Nous montrerons que cet intérêt authentique doublé d'une forte valeur cognitive constitue la source de motivation.

Mots-clés: approche neurolinguistique, estime de soi, motivation, grammaire interne, littératie

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18

Abstract

The Canadian researchers Joan Netten and Claude Germain, confirm by their studies that the NLA method is an effective and motivational tool for the teaching of French as a foreign language. The neurolingistic approach to bilingualism that the work of Michel Paradis has presented, confirms their findings. This is to say that explicit knowledge does not by default become a proficiency, as these concepts reside in two distinct memory storage areas of the brain. This was seen in studies with students of different levels of learning ability and environments. A comparative study using the NLA method in a Chinese university population in 2010 shows it is equally as effective with an adult population whose culture and knowledge is very academic. Let it be noted that with NLA in place in the classroom the authentic dialogue which mirrors the actual experiences of the group promotes a desire to communicate and pleasure in doing so.

Keywords: neurolinguistic approach, self-esteem, motivation, internal grammar, literacy

1 – Introduction

L'approche neurolinguistique plus connue au Canada sous le nom de Français Intensif (FI) est un paradigme, c'est-à-dire une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère (LS / LÉ) qui a été conçue en 1997 par deux chercheurs canadiens : Joan Netten et Claude Germain. Cette approche tend à un apprentissage de la LS / LÉ en salle de cours qui soit spontané et précis.

Au Canada, l'enseignement avec le FI s'adresse à des enfants et adolescents anglophones. À partir de 2009, il a été question d'implanter l'ANL dans des classes de Français Langue Étrangère (FLÉ) destinées à des apprenants adultes chinois en milieu universitaire. C'est à partir de 2011 que l'implantation et l'adaptation de l'ANL au département de français de l'International Business School (IBC) de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) ont été effectives (Ricordel, 2012).

Depuis, elle est en cours d'utilisation et d'expérimentation en Belgique et en France auprès de publics adultes migrant / primo-arrivant et étudiant (du niveau alphabétisation au niveau B1). Elle est également appliquée dans d'autres environnements d'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) et FLÉ à travers le monde.

Nous présenterons notre hypothèse quant à l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE avec l'ANL et la motivation que cela entraîne.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 325-342
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18

2 – Problématique

La création du français intensif voulait apporter une solution au besoin de développer de solides habiletés communicatives en FLS et FLÉ. À cette époque, deux grands régimes pédagogiques étaient utilisés pour l'apprentissage du français comme langue seconde au Canada : le français de base (*core french*) enseigné à raison d'une classe par jour et le français d'immersion (*immersion*) où la majorité des matières était enseignée en français. Le français d'immersion représente 20% des effectifs, tandis que le français de base atteint 80% d'inscription. De manière générale, le français d'immersion donnait d'assez bons résultats :

> les élèves qui suivent un programme d'immersion jusqu'à la fin de la 12e année (fin du secondaire ; âge : 18 ans) peuvent communiquer effectivement en français, à l'opposé d'à peine 10% de ceux inscrits dans les programmes de français de base (Netten, 2018, p. 2).

C'est pourquoi les deux chercheurs canadiens se sont plutôt intéressés au français de base. L'enseignement de celui-ci se fait au compte-goutte et dispense des savoirs explicites plutôt que des habiletés à communiquer. Ce qui fait que les élèves sont peu impliqués cognitivement et peu motivés. C'est ce constat qui a incité Joan Netten et Claude Germain à penser une méthodologie d'apprentissage d'une langue seconde motivante pour les apprenants comme pour les enseignants et probante quant aux résultats.

Ainsi au départ, le Français Intensif qui s'appuie sur l'approche neurolinguistique a été implanté dans la province de Terre-Neuve et Labrador, et depuis, il est implanté dans la majorité des provinces et territoires du Canada. L'approche a été ensuite expérimentée et implantée en Chine dans un contexte universitaire auprès de jeunes adultes âgés de 19 à 23 ans intégrant le département de français pour suivre un cursus de 4 ans et se spécialiser en français des affaires à l'International Business College (IBC) rattaché à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) à Guangzhou. En première année, ils sont tous débutants en français mais ont appris l'anglais au lycée (Germain, Liang & Ricordel, 2018).

Étant donné la croissance exponentielle de l'apprentissage du français comme langue étrangère en Chine à partir des années 2000, en 2009, le département de français de l'université alors dirigé par David Bel, avait la volonté de proposer un enseignement moins cloisonné et motivant. L'implantation de l'ANL en Chine entraînait alors de fait une adaptation importante étant donné les contraintes académiques de

passation de l'examen national Test de Français de Spécialité de niveau 4 (TFS4, en fin de 2e année) et de niveau 8 (TFS8, en fin de 4e année). Cette implantation de l'ANL a mené à l'adaptation d'unités et de guides pédagogiques du français intensif au Canada dans le contexte adulte chinois universitaire ainsi qu'une refondation du curriculum et de l'organisation des cours. Tout ce travail a été mené avec l'approbation des dirigeants de l'International Business College (IBC) rattachée à l'UNCS en étroite collaboration avec Claude Germain, l'appui scientifique de Joan Netten et toute l'équipe pédagogique d'alors qui s'est engagée à être formée et à enseigner avec les principes de l'ANL. C'est pourquoi une expérimentation et une recherche-action ont été possibles en 2011.

Par la suite, en Belgique et en France, un intérêt pour l'ANL s'est manifesté concernant l'enseignement du français comme langue étrangère pour des publics migrants/primo-arrivants de différents niveaux (du niveau alphabétisation au niveau B1).

L'ANL s'appuie en grande partie sur les travaux en neurosciences de Michel Paradis mais également sur les travaux d'autres chercheurs comme Vytgotsky, sur l'interaction sociale et Norman Segalowitz, pour le Principe de Transfert Approprié (PTA ou Transfer-Appropriate Processing, TAP).

D'après notre expérience en tant qu'enseignants et formateurs avec l'ANL dans des environnements variés, la solidité des principes théoriques sur lesquels s'appuient les caractéristiques pédagogiques de l'ANL en font une approche efficace et très complète en salle de cours.

L'application d'un enseignement-apprentissage avec les principes de l'ANL entraîne dans les différents environnements pédagogiques destinés à des adultes ce constat d'une implication et d'une motivation fortes qui suscitent la question suivante : « comment l'approche neurolinguistique développe la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ? ». En expliquant certains principes pédagogiques importants de l'ANL, nous montrerons l'importance de l'authenticité du message de l'apprenant qui déclenche le désir de communiquer : c'est ce que nous appelons le mécanisme générateur d'estime de soi et de motivation. Dans la continuité de ce que révèlent Germain et Netten (2004) et Germain (2017), quels que soient les contextes d'enseignement-apprentissage, un des aspects probants de l'ANL est ce mécanisme générateur de motivation.

3 – Cadre théorique

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 325-342
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18

La conception de l'ANL se fonde en partie sur des travaux en neurolinguistique et notamment sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis qui permet de distinguer le savoir explicite de la compétence implicite.

3.1 – Le concept des deux grammaires

Le savoir explicite réfère à une connaissance dont la personne est consciente. Ainsi, une personne apprend avec plus ou moins de difficulté des noms de capitales ou elle se remémore ce qu'elle a fait la veille au soir. Du point de vue langagier, le savoir explicite est la connaissance consciente que le locuteur a de la langue : les règles de grammaire, les mots de vocabulaire entre autres. Ainsi, le locuteur sait que « rouge » est un mot qui désigne une couleur.

La compétence implicite est acquise de manière implicite et la compétence linguistique implicite permet au locuteur de parler automatiquement sans contrôle conscient. Du point de vue langagier, c'est une habileté non-consciente à employer le lexique ou la morphosyntaxe par exemple. Ainsi, le locuteur peut dire ce qu'il a fait la veille sans savoir explicitement qu'il est en train d'utiliser des temps du passé comme l'imparfait et le passé composé.

Le savoir explicite est sous-tendu par la mémoire déclarative, tandis que la compétence implicite (ou l'habileté langagière) est sous-tendue par la mémoire procédurale.

Ainsi, ce qui est enregistré par la mémoire déclarative, c'est l'apprentissage de règles de grammaire que l'on apprend en portant son attention sur l'objet de l'apprentissage. Tandis que parler sollicite la mémoire procédurale : je n'ai pas besoin de réfléchir à la position de ma mâchoire et de ma langue pour émettre des sons qui font sens par exemple. Pour ce qui est du domaine spécifique de la langue, lorsque l'on s'exprime de manière spontanée pour dire « *Hier soir, je suis allée au cinéma avec mon ami* », on réfère à la mémoire procédurale, domaine du non-conscient.

La théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis et ses recherches sur des patients bilingues atteints de la maladie d'Alzheimer ou d'aphasie s'appuyant sur la neuro-imagerie prouvent que la compétence linguistique implicite et la connaissance métalinguistique sont chacune soumises par des mécanismes neuro-fonctionnels séparés[1]. Cela signifie qu'il n'y a pas de connexion directe entre le savoir et l'habileté, entre les deux mémoires et surtout, un savoir explicite (conscient) ne peut pas se

[1] M. Paradis in *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* - John Benjamins Publishing Company (p.12)

transformer en habileté implicite (non-consciente). Effectivement, lors de l'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants peuvent très bien connaître les règles de l'emploi des auxiliaires « être » ou « avoir » au passé composé, mais dire « *hier soir, j'ai allé au cinéma avec mon ami* » lors d'une conversation dans une activité de production orale. Ici, la connaissance de ces règles ne permet pas à l'apprenant de parler correctement : le savoir ne se transforme pas en habileté, le conscient ne peut pas devenir du non-conscient[2].

D'ailleurs, ce lien indirect entre les deux mémoires est expliqué par le paradoxe grammatical. En effet, une personne peut communiquer dans une langue étrangère avec une certaine spontanéité sans en connaître les règles : c'est évidemment le cas de l'enfant qui maîtrise une partie de sa langue maternelle avant d'en connaître les règles de fonctionnement. Mais, cela peut aussi être le cas d'un adulte illettré qui explique ce qu'il a fait hier sans être conscient, sans savoir qu'il utilise le passé composé. Tandis que des apprenants en milieu scolaire peuvent avoir une excellente connaissance des règles de grammaire, de la conjugaison sans être capable de communiquer avec spontanéité dans la langue seconde.

C'est pourquoi les 2 concepteurs Germain et Netten ont proposé le principe pédagogique des 2 grammaires : la grammaire interne ou compétence implicite acquise de manière non-consciente, en partie, lors de la phase orale et la grammaire externe ou compétence explicite acquise en contexte de manière consciente, en partie, lors des phases de lecture et d'écriture.

Par ailleurs, un autre principe important de l'ANL fondé sur les neurosciences est le développement de la compétence implicite. Selon Paradis (2004), le mécanisme d'acquisition d'une habileté réfère à un processus constitué de régularités statistiques fréquentes. Ces régularités sont constituées d'un ensemble de *patterns*, autrement dit autant de « sentiers » qui laissent une trace dans le cerveau à force d'utilisation et réutilisation de la langue orale. Ainsi Paradis, se référant à Nick C. Ellis, estime qu'il est nécessaire qu'il y ait une utilisation fréquente de la langue orale : « ce qui sert d'input pour le développement de compétence implicite est la fréquence avec laquelle des constructions langagières particulières sont utilisées, quelle que soit leur forme de surface » (Paradis, 2009, p. 80)

Le principe pédagogique qui découle de ces aspects théoriques est la distinction de deux grammaires que l'apprenant s'approprie lors de son apprentissage : la grammaire externe (ou explicite) et la grammaire interne (ou implicite).

[2] C. Germain in *Acquisition ou apprentissage de la grammaire ?* Bogota.

La première s'apprend avec des règles de grammaire et concernant l'ANL, elle s'apprend la plupart du temps pour appliquer les règles de l'écrit, de ce que l'on n'entend pas lorsque l'on parle. Par exemple, la marque du pluriel est un élément spécifique de l'écrit qui doit être observé et relevé pour être appris et appliqué. Tandis que la seconde est plus spécifique à l'oral. Elle n'est pas constituée de règles (comme pour la grammaire externe) mais de régularités statistiques, constituées par la fréquence d'utilisation des mêmes structures langagières, adaptées dans différentes situations de communication. Bien entendu, le déclaratif peut intervenir sur le procédural puisqu'un locuteur peut se reprendre pour se corriger, mais cette intervention du conscient sur le non-conscient ne peut se faire que si une habileté a été, au préalable, acquise. La grammaire interne s'acquiert en phase orale grâce à l'utilisation et la réutilisation de phrases complètes puisque l'apprenant acquiert un ensemble syntaxique en combinant des éléments phonologiques, lexicaux et morphosyntaxiques. Alors que la grammaire externe et ses règles spécifiques et isolées sont apprises lors d'observations grammaticales pendant la phase de lecture et elles seront réactivées pour être appliquées correctement lors de la phase d'écriture.

En mettant l'accent dans un premier temps sur l'acquisition d'une habileté à l'oral, l'enseignant met en place des stratégies spécifiques dont la pédagogie de la phrase complète pour une acquisition rapide et efficace par l'apprenant. Mais, il faut insister que cette habileté s'acquière non seulement à l'oral mais également en lecture et écriture grâce à des stratégies d'enseignement spécifiques. Cette pédagogie de la phrase complète est ce qui permet à l'apprenant de faire des liens entre les différents éléments de la phrase et ainsi de bâtir sa grammaire interne et à l'enseignant de corriger immédiatement l'apprenant pour que la grammaire interne de l'apprenant soit précise et pour éviter la fossilisation linguistique. L'apprenant est alors capable de parler avec spontanéité et précision : c'est une acquisition efficace de la langue. Acquisition efficace mais également garante d'une autonomie acquise dès les débuts de l'apprentissage.

Une fois acquise la compétence implicite orale, suivent les phases de lecture et d'écriture (ce sont des phases qui se succèdent dans un temps court pour un régime intensif ; lors de séances continues les phases de l'oral, de la lecture et de l'écriture sont abordées en classe pour former un apprentissage cohérent autour d'un même sujet). Ces phases tout d'abord orales, puis de lecture et enfin d'écriture entraînent une progression des compétences de compréhension et de production à l'oral comme à l'écrit. Ces acquis, qui forment un tout, déclenchent et augmentent l'estime de soi et par

conséquent la motivation. Ces différentes phases aboutissent à la réalisation d'un projet final qui fait appel à des processus cognitifs exigeants.

3.2 – Le cycle ou cercle de la littératie

Ainsi, la progression de l'appropriation de la langue est en lien avec la littératie articulée autour de l'acquisition de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Par « littératie », il faut entendre « la capacité à utiliser la langue et les images pour communiquer, c'est-à-dire pour comprendre, parler, lire et écrire, donc pour interagir avec les gens, et en définitive, pour donner un sens au monde ».[3] Cette conception de la littératie comme capacité à utiliser la langue est donc une habileté et non pas un savoir précis et isolé. Mais, comme le rappellent Claude Germain et Joan Netten, dans le cas de l'appropriation et de l'enseignement d'une LÉ/LS, une littératie spécifique à la LÉ/LS qui se distingue de celle de la langue première sera mise en œuvre. Les deux chercheurs canadiens évoquent le cycle de la littératie spécifique à la LÉ/LS qui accordent une grande importance à l'oral et à l'ordre de la séquence oral – lecture – écriture.

Puisque nous sommes dans le cadre spécifique de la littératie en langue seconde, une part importante sera accordée à l'oral pour l'acquisition d'une habileté à communiquer et de la grammaire interne. Effectivement, les apprenants de la LÉ/LS ne possèdent pas la grammaire interne de la langue cible comme un enfant qui baigne régulièrement, précocement et longtemps dans un environnement linguistique qui permet donc une acquisition non-consciente de sa langue maternelle. Il est alors nécessaire de mettre en œuvre des stratégies d'acquisition spécifiques en LÉ/L2. En effet, comme le mentionne Alice Allain « pour cette approche (Français Intensif ou approche neurolinguistique), qui s'inscrit dans la mouvance de Vygotsky (1978), l'enseignement de l'écrit ne peut se faire sans l'enseignement de l'oral, car on ne peut lire que ce qu'on a maîtrisé à l'oral, on ne peut écrire que ce qu'on a lu ; il faut toujours revenir à l'oral. »[4] L'oral est un outil indispensable à chaque étape (oral, lecture et écriture) pour l'acquisition d'habiletés car rappelons-le : la littératie est une capacité à utiliser la langue, concept non figé qui évolue. Il s'agit d'acquérir d'abord une habileté à parler avant d'apprendre les savoirs sur la langue. Et comme le soutiennent les travaux

[3] C. Germain et J. Netten Une pédagogie spécifique à la L2 – La définition retenue par C. Germain et J. Netten est celle du Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, 2002 et Gouvernement de l'Ontario, 2004.

[4] Allain A., Demers P., Pelletier F. (2013) Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones - La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas in Cahier Dialog (2013).

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 325-342
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18

en neuroéducation de Huc et Smith-Vincent : « La neurodidactique montre que l'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et à la gestuelle, en raison du rôle majeur de la prosodie [...]. Les méthodes didactiques qui activent les mêmes aires cérébrales que le langage oral spontané, en dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite, sont donc probablement les plus efficaces »[5].

Lors de la phase de lecture, une phase préparatoire de contextualisation à l'oral portant sur le sujet du texte qui est lui-même en lien avec la thématique de l'unité enseignée aide l'apprenant à reconnaître à l'écrit ce qu'il peut déjà dire à l'oral. La lecture mot-à-mot est ainsi évitée et la phrase lue fait sens, et de fait, le sens global du texte est plus facilement compris. Par ailleurs, dans le cas d'un apprenant anglophone qui a correctement acquis à l'oral une structure telle que « je porte un T-shirt blanc » ne passera pas par une prononciation proche de la langue maternelle en lisant « je porte un T-shirt blank ». Réactiver la grammaire interne lors des phases de lecture et d'écriture évite le recours à la traduction vers la langue maternelle.

Ensuite, dans le cycle de la littératie, la lecture précède l'écriture. De même, dans la phase d'écriture, une préparation orale est nécessaire afin de raviver la grammaire interne car l'apprenant ne peut pas écrire ce qu'il ne sait pas déjà dire à l'oral. Et puis, la phase de lecture se décompose en deux temps : une première consacrée à la compréhension globale et détaillée du texte et à la lecture, puis une seconde exploitation du texte plus explicite aide l'apprenant à faire le lien entre ce qu'il a entendu en phase de modélisation orale et ce qu'il lit : c'est le rapport entre un son et ses graphies (reconnaissance des formes graphiques des sons). Cette deuxième exploitation du texte facilite aussi l'observation grammaticale d'un point grammatical particulier à l'écrit comme la marque du pluriel ou du féminin, les terminaisons des verbes conjugués ou les marques spécifiques de l'écrit comme l'emploi de la majuscule en début de phrase et celui du point en fin de phrase au niveau débutant. Les enseignements explicites débutent donc en phase de lecture et se poursuivent en phase d'écriture puisqu'il est question de façonner les connaissances linguistiques explicites importantes pour que l'apprenant ait tous les outils pour écrire lui-même un texte personnel authentique qui est en relation avec la thématique de ce qui a été enseigné lors d'un cycle complet de littératie.

[5] Huc, P. et B. Vincent Smith (2008). « Naissance de la neurodidactique », *Le Français dans le Monde*, nº 357, p. 30-31.

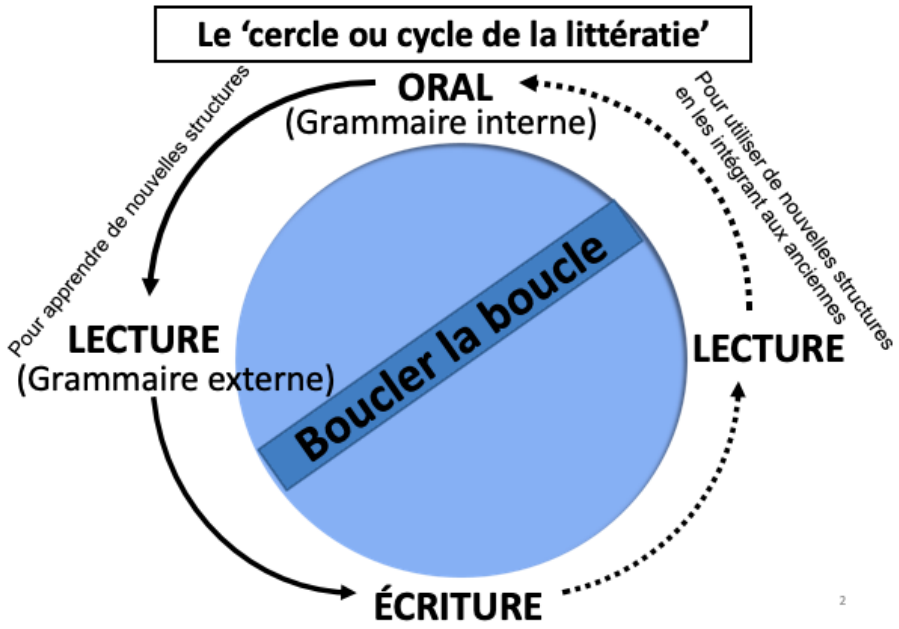


Figure 1. Le cycle ou cercle complet de la littératie (Germain, 2017, p. 37)

Les unités conçues par Claude Germain, Joan Netten et leurs collaborateurs qui servent de guide de l'enseignement comportent 2 ou 3 cycles avec un ou deux modèles oraux, un texte de lecture et un texte d'écriture, avec un mini-projet chaque aboutissant à la réalisation d'un projet final englobant l'ensemble des acquisitions des cycles de littératie. Lors de la réalisation de ces projets finaux, les processus cognitifs engagés[6] seront d'une portée haute et l'attention de chacun portera sur les messages, les contenus et les résultats de ces réalisations. Les contenus des cycles auront apporté suffisamment d'outils langagiers pour que l'apprenant puisse réaliser un projet riche et motivant.

3.3 – L'interaction sociale

L'appropriation de la LÉ/L2 avec l'ANL en salle de classe vise la capacité à communiquer spontanément et correctement. Pour cela, les interactions sociales sont essentielles car en référence à la conception de Vygotsky, il y a une relation causale entre celles-ci et le développement individuel. En effet, par *interaction*, nous entendons

[6] Nous nous référons à la taxonomie de Bloom : http://circo89-sens2.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Taxonomie_de_Bloom_revisee_.pdf

les actions réciproques entre deux ou plusieurs apprenants au cours desquelles il y a simplement des échanges d'informations et ces interactions sont *sociales*, si elles sont produites dans un contexte où les actions des uns peuvent influencer les actions des autres. Ainsi, lors des différentes phases enseignées avec l'ANL (phase de modélisation orale, phase de lecture et d'écriture, réalisation du projet final), la collaboration et l'interaction, constamment éveillées, modélisées et stimulées par l'enseignant, facilitent le renforcement de l'acquisition de la langue cible et le développement cognitif puisque les partenaires échangent, négocient, élaborent ensemble.

L'acquisition est l'appropriation de la langue par l'apprenant sans qu'il en soit conscient et sans être conscient non plus de ce qui est emmagasiné par la mémoire implicite : on acquiert la langue sans intention de l'acquérir. Cette acquisition de la LÉ/L2 est faite dans des situations de communication interactive. L'apprenant stimule des procédures implicites pour comprendre et produire dans la langue étrangère cible. C'est pourquoi de nombreuses interactions sociales sont nécessaires puisqu'elles favorisent l'*input*, c'est-à-dire l'ensemble des données et informations que l'apprenant reçoit dans la langue cible apportées par un locuteur (un enseignant ou les autres apprenants) ou par des moyens de communication de la vie quotidienne, c'est le langage présenté, ainsi que l'*intake*, autrement dit ce qui est effectivement retenu et saisi par l'interlocuteur qui écoute parmi l'ensemble des données de l'*input* émises par l'interlocuteur qui parle, c'est le langage saisi et enfin l'*output,* qui est une utilisation active de la langue par l'apprenant (Swain, 1985). Au sein de la classe de langue, tous les apprenants sont exposés au même *input*, mais l'*intake* varie selon chaque individu. Dans l'ANL, l'*output* est considéré comme essentiel à l'acquisition des langues, tandis que l'*input* est une condition nécessaire mais pas suffisante. De plus, contrairement à la perspective de processus « naturel » d'acquisition d'une langue seconde selon Krashen qui tend à ne pas corriger les erreurs, l'enseignant qui applique l'ANL dans ses cours, corrigera systématiquement les erreurs de l'apprenant car c'est ainsi qu'il bâtit sa grammaire interne. La correction de l'erreur qui est faite dès que possible, s'insère dans une obligation de faire produire des phrases complètes par les apprenants. L'enseignant multiplie donc les occasions pour l'apprenant d'utiliser fréquemment des structures langagières afin de développer les *patterns* (ou des sentiers) dans le cerveau pour établir de nouveaux réseaux de connexions neuronales et construire la grammaire interne.

La salle de classe avec l'ANL favorise donc une acquisition qui se fait grâce aux nombreuses opportunités de parler, échanger, collaborer, négocier avec l'enseignant et avec ses pairs. Le recours à des situations de communication authentiques sous forme

conversationnelles entraine l'acquisition d'habiletés à communiquer. L'attention porte sur le message et non pas sur la manière de dire ce message. La langue est considérée comme un moyen de communiquer et non pas comme un objet d'étude. Comme mentionné par Leo Van Lier (1996, p. 57), pour mener à l'*intake,* les structures mentales doivent être activées. Cette activation peut s'étendre plus ou moins largement ou profondément selon l'implication émotionnelle, selon l'intensité de l'engagement par exemple. De cette façon, de nouvelles connexions sont faites et celles déjà existantes se renforcent, cela fait partie du processus de développement cognitif.

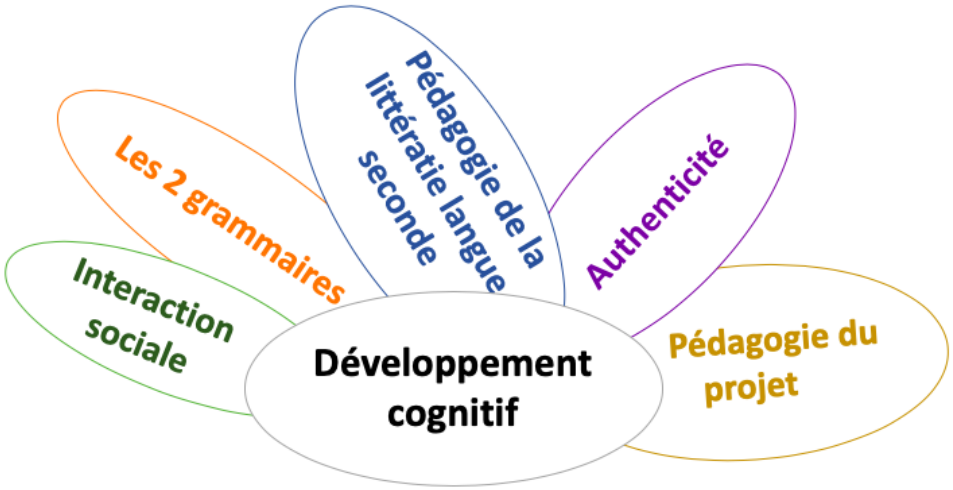


Figure 2. Les fondements théoriques et les principes pédagogiques de l'ANL

3.4 – L'estime de soi et la motivation

Par ailleurs, Michel Paradis mentionne le néocortex, dont certaines parties favorisent les fonctions cognitives comme le langage, le système nerveux et le système limbique, responsable des désirs, des émotions et de la motivation. Ce système limbique évalue le désir de communiquer. Il est composé de « centres » et de connexions entre ces centres, situés à peu près au milieu du cerveau. Ainsi, l'amygdale et le noyau accumbens sont impliqués dans le circuit du plaisir/désir de communiquer. Autrement dit, le système limbique joue un rôle déterminant dans la motivation en ce qu'il est activé s'il y a plaisir ou désir de communiquer. Et sans plaisir de communiquer, il y a absence de motivation. C'est pourquoi quand l'apprentissage de la L2/LÉ est centré sur le savoir, il n'y a pas ou peu de réactions émotives associées au plaisir ou au désir de communiquer : le système limbique n'est pas activé (Germain, 2017, p. 40). C'est parce que celui-ci est impliqué dans le désir de

communiquer que cela augmente l'estime de soi qui est définie selon Johnson en 1997 par la valeur que l'on s'accorde/l'ensemble des jugements positifs et négatifs sur soi.

C'est un concept mis à jour dans une étude qualitative par Claude Germain et Joan Netten effectuée auprès de 587 élèves répartis dans 23 classes, sur une durée de cinq mois, les différents acteurs les directeurs d'école, les parents et les enseignants font état de l'estime de soi des élèves. Ainsi, les élèves trop timides pour prendre la parole devant les autres réussissent maintenant à le faire. Ils sont plus autonomes que les autres.

« Non seulement les résultats obtenus en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, dépassent les attentes initiales, mais le français intensif produit chez les élèves d'autres effets positifs, non prévus initialement : une plus grande estime de soi, plus d'initiatives, plus d'autonomie et un grand sentiment d'appartenance au groupe. » (Germain & Netten, 2004)

De plus, selon White (1959), un des déterminants de la motivation est le besoin de compétence, qui correspond à l'efficacité du sujet pour lui-même en terme de capacités linguistiques et efficacité du sujet avec et sur les autres en ce qu'il est capable d'interagir avec les autres et de les influencer.

Si l'on considère tout d'abord, le besoin de compétence comme élément moteur de la motivation, alors la phase de modélisation orale donne un excellent exemple d'une acquisition rapide et efficace de la langue puisque l'enseignant propose un modèle de réponse ainsi qu'un modèle de question qui sert à guider l'apprenant lorsqu'il est invité à donner son modèle, lorsqu'il est amené à interroger ses pairs. L'enseignant qui applique l'ANL ne commence jamais par une question car l'apprenant n'a pas les outils langagiers suffisants pour y répondre. Imaginez qu'un professeur de chinois vous demande : « nǐ jiào shén mē míng zì ?»[7], vous n'avez aucun élément pour comprendre la question et pour y répondre.

De plus, les phases de la modélisation orale entraînent rapidement vers un « pourquoi ? » pour inciter les apprenants à justifier leur modèle. Et puis, les différentes étapes font manipuler des structures langagières plus ou moins complexes dès les débuts de l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant, lors des retours de dyades, demandera à un apprenant : « qui était ton partenaire ? » qui répondra : « mon partenaire était X ». Cette manipulation de l'imparfait est alors utile et fondée dès les premiers temps. Cette manipulation implicite d'un temps du passé n'entraîne aucune difficulté car elle est employée à bon escient. Il en est de même lorsque, lors de l'étape de synthèse à la fin

[7] Comment vous appelez-vous ?

de la modélisation, l'enseignant questionne « dans la classe, il y a combien de personnes qui aiment jouer au foot ? » par exemple, cet emploi à l'oral d'une tournure complexe dès les premiers cours ne suscite pas de difficulté étant donné qu'ils comprennent le sens de la question et répondront en reprenant la phrase « il y a 3 personnes qui aiment jouer au foot » ou bien, plus simplement « 3 personnes aiment jouer au foot ». L'enseignement avec l'ANL ne contraint pas à suivre une progression grammaticale figée et peu en adéquation avec les besoins langagiers. Par exemple, les temps du passé seront très vite abordés à l'oral afin de rendre compte de ce que l'on a fait la veille, de ce que l'on a mangé, d'où on est allé pendant les vacances, de l'heure à laquelle on s'est levé sans passer immédiatement à une explication grammaticale complexe, fastidieuse et qui n'est pas nécessaire.

Enfin, d'après la Guardia et Ryan (2000), l'autre besoin de motivation concerne l'autonomie. Dans notre contexte, il s'agit d'autonomie langagière dans la capacité à communiquer de manière spontanée et dans une interaction sociale réussie. Parmi les principes pédagogiques importants de l'ANL, l'enseignant recourt à la pédagogie de la phrase complète pour une acquisition de structures langagières complètes. L'enseignant ne peut pas accepter un simple mot pour réponse car cela n'aide aucunement à l'acquisition de la grammaire interne et du lexique. En outre, l'enseignant ne pourra pas faire de la correction immédiate d'erreur, ce qui pourrait entraîner une fossilisation de l'erreur. Des techniques de correction implicite sont appliquées : l'enseignant repasse par son modèle par exemple, afin que l'apprenant reprenne son propre modèle tout en le corrigeant.

Le désir de communiquer part du principe d'authenticité qui est pour nous le déclencheur du mécanisme de la motivation. Par authenticité, il faut comprendre communication authentique, autrement dit ce qui est vrai, réel pour la personne qui parle. Ainsi, lors des phases de modélisation orale, les apprenants seront invités à parler de leurs loisirs à eux ou de leur entourage, de l'impact de leur moyen de déplacement sur l'environnement et de le justifier par exemple. Puis en phases de lecture et d'écriture, les sujets seront en étroite relation avec ce qui aura été vu en phase de modélisation : prolonger la phase de modélisation orale en lecture est un moyen de faire le lien entre ce que l'apprenant a acquis à l'oral et ce qu'il lit (il fait un rapport entre les éléments de la phrase et le sens, entre un son et ses graphies, et entre les éléments de la phrase du point de vue morphosyntaxique) pour aller vers une écriture personnelle, une fois de plus authentique. Ce qui les touche et touche les autres et par voie de conséquence, les implique dans leur apprentissage. Les messages authentiques font sens puisqu'ils

délivrent des informations inédites et intéressantes. Ces messages viennent de tous : aussi bien de l'enseignant que des apprenants, ce qui place chacun au même niveau d'intérêt et de curiosité. Ainsi, l'enseignant apprend autant des apprenants, que les apprenants les uns des autres et les apprenants de l'enseignant. Ce schéma entraîne une forte implication au sein du groupe, ce qui appelle le désir de communiquer.

Ce désir est accru dès lors que c'est le message qui prévaut et non pas la manière de dire ce message. Comme l'apprenant est guidé et corrigé de manière implicite alors il ne se sent pas en insécurité ou en rivalité. Cela accroît très rapidement le phénomène de collaboration corrective : une entraide entre pairs émerge dès les débuts de l'apprentissage. Si les interactions et la collaboration fonctionnent, alors cela augmente le sentiment d'appartenance au groupe, l'estime de soi et par conséquent la motivation. Ainsi, les membres du groupe se sentent compétents, de plus en plus autonomes linguistiquement et reliés à leurs pairs (Leyrit, 2010). Cela déclenche un mécanisme ascendant récurrent et progressif : le désir de communiquer, l'estime de soi puis la motivation.

Compte tenu du concept de Principe de Transfert Approprié (PTA ou Transfer Appropriate Processing TAP) développé par Norman Segalowitz, les contextes d'apprentissage doivent être proches des situations d'utilisation hors situation d'apprentissage de la langue. Ainsi, le système langagier en cours d'acquisition peut être extrait avec plus de facilité de la mémoire lorsque l'environnement d'utilisation est similaire avec un environnement de communication authentique. Par exemple, l'apprentissage du vocabulaire sous forme de liste ou de la conjugaison comme « je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes, ils sont » n'a aucune similarité avec ce qui se pratique à l'extérieur de la classe : « je suis française » fait sens mais pas « je suis ». Dans ce dernier cas, le transfert est difficile. Le cerveau doit donc enregistrer ses données (les savoirs et les habiletés) de manière contextuelle, avec les mimiques, les gestes et la prosodie, c'est-à-dire avec ses contextes d'acquisition.

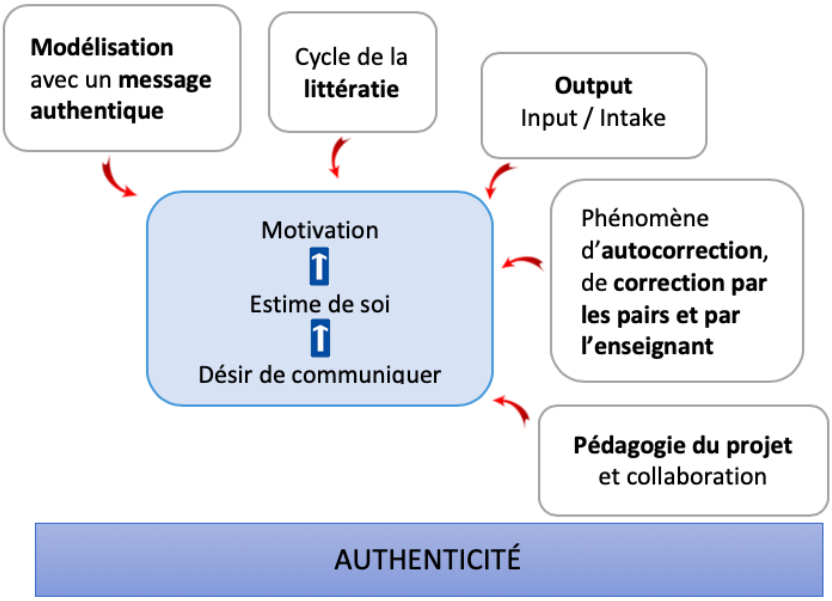


Figure 3. Le schéma du mécanisme ascendant de motivation

4 – Conclusion

Rod Ellis faisait le constat que « *au bout de six ans d'apprentissage de l'anglais à l'aide de la grammaire surtout, plusieurs élèves japonais du secondaire quittent l'école sans posséder l'habileté procédurale de communiquer en anglais.* » Il s'agissait donc de concevoir une pédagogie de l'enseignement–apprentissage du FLÉ complète qui est pour effet une implication, un désir de communiquer et une motivation forte pour chaque apprenant du groupe. C'est pourquoi, tout d'abord conçu pour l'apprentissage du français au Canada à des enfants et adolescents anglophones puis pour celui des adultes dans divers environnement d'apprentissage, Claude Germain et Joan Netten, suite à des observations de classe, ont conçu un nouveau paradigme englobant un ensemble de théories qui se traduisent par des principes pédagogiques solides et immédiatement applicables en salle de classe.

Le principe pédagogique qu'est l'authenticité est le principal déclencheur du mécanisme de motivation car chaque individu du groupe est impliqué dans son apprentissage comme dans celui des autres. Le mouvement de progression inclut tous les apprenants. Il se caractérise par une acquisition qui est faite ensemble selon le principe de la pédagogie de la littératie spécifique à la langue étrangère en classe, c'est-à-dire à partir d'un modèle oral, et qui se poursuit en lecture et en écriture. Les apprenants ont une acquisition solide grâce à des stratégies qui permettent l'utilisation et la réutilisation fréquente d'un nombre limité de structures langagières à l'oral, en lecture et en écriture. Par conséquent, l'input est nécessaire mais pas suffisant, tandis

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 325-342
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18

que l'output est essentiel à l'apprentissage. D'autant plus qu'il développe la capacité à communiquer, le désir à communiquer et de fait la motivation.

Les études faites par les deux concepteurs ont prouvé que la motivation à apprendre le FLÉ avec les principes pédagogiques de l'ANL était forte. Paradis cite Lamendella (1977) et Damásio (1994) qui évoquent le fait qu'un manque d'investissement émotionnel et de réactions émotives lors de l'apprentissage formel d'une langue seconde ne stimulerait pas le système limbique, ce qui aurait pour effet un manque certain de motivation et par conséquent une stagnation dans l'apprentissage de la langue étrangère cible. Mais, au contraire, lorsque la situation d'acquisition de la langue entraîne une intention de communiquer un message réel, authentique, alors le système limbique est activé, ce qui augmente l'estime de soi, qui contribue à la motivation et de fait à l'efficacité de l'apprentissage.

Il nous semble indispensable de prolonger cette réflexion par une étude de terrain qualitative pour déterminer les besoins, les obligations des publics apprenants et des enseignants afin de développer du matériel pédagogique adéquat.

Références bibliographiques

Allain, A., Demers, P. & Pelletier, F. (2013). Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. Dans Lévesque C., Cloutier É., Salée, D. (dir.), *Actes du colloque La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas*. 7-24 Cahiers n°2013-03. Montréal: Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

Bardou, E., & Oubrayrie-Roussel, N. (2014). *L'estime de soi*. Paris: Éditions in Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.

Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) foire aux questions.* Québec: Myosotis Presse.

Germain, C., Liang M. & Ricordel, I. (2018). L'approche neurolinguistique (ANL): évaluation d'apprenants universitaires chinois. Eid C., Englebert A., Geron G (dir.), *L'enseignement du français entre tradition et innovation : Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF* Volume II*,* 129-138.

Germain, C. & Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL), *Synergie Mexique, 3*, 15-29.

Germain, C. & Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2, *Réflexions*, CASLT/ACPLS, *31*(1), 17-18.

Germain, C. & Netten, J. (2004). Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif. *Revue Canadienne des langues vivantes/The Canadian Moderne Language Review, 60* (3), 393-408.

La Guardia, J.G. & Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québecoise de psychologie, 21* (2), 281-304.

Leyrit, A. (2010). *Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence : stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu.* Thèse de doctorat nouveau régime en psychologie, Toulouse: Université Toulouse 2 Le Mirail.

Netten, J. (2018). *Les origines de l'approche neurolinguistique.* Lettre d'informations ANL n° 2, publiée par Inès Ricordel et Vi-Tri Truong.

Huc, P. & Vincent-Smith, B. (2008). Naissance de la neurodidactique. *Le Français dans le Monde*, *357*, 30-31.

Paradis, M. (1994). Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. Ellis, N.C. (réd.), *Implicit and explicit learning of second languages*, 393-419. London, England: Academic Press.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ricordel, I. (2012). Application de l'approche neurolinguistique en milieu exolingue*. Le français à l'université*, *17* (1).

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY/Oxon, United Kingdom: Routledge/Abingdon.

Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans Gass, S. et Madden, C. G. (réd.), *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, MA, Newbury House, 235-253.

Vallerand, R.J. & Thill E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études Vivantes.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66,* 297-333.

SCHEWE, Manfred – Fremdsprachen performativ lehren und lernen.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 343-361
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

Fremdsprachen *performativ* lehren und lernen

Manfred Schewe
Department of German, University College Cork, Ireland
m.schewe@ucc.ie

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ist als Einführung in das performative Lehren und Lernen zu verstehen. Zunächst wird der Unterschied zwischen einem performativ und kommunikativ gestalteten Fremdsprachenunterricht kurz skizziert. Dazu gehört insbesondere, dass im performativen Konzept eine enge Anbindung an die Künste zentral ist und der Körper als wichtiges Kommunikations- und Erkenntnismedium angesehen wird. Die Darstellung von charakteristischen Merkmalen einer performativen Lehr- und Lernkultur mündet in den Umriss einer performativen Fremdsprachendidaktik, in der die Drama- und Theaterpädagogik als zwischen Wissenschaft und Kunst vermittelnde Disziplinen zu Kerndisziplinen avancieren. Anhand einer Grafik werden die Grundannahmen einer solchen Didaktik veranschaulicht und erläutert. Es folgt ein Überblick über das inzwischen breite Spektrum von performativen Ansätzen im sprach-, literatur- und kulturbezogenen Fremdsprachenunterricht, wobei zwischen performativen Groß- und Kleinformen unterschieden wird. Der Beitrag endet mit Hinweisen auf aktuelle Forschungsarbeiten und auf Bereiche, in denen künftig weiter geforscht werden sollte.

Schlüsselwörter: performativ, Kunst, künstlerisch, ästhetisch, Dramapädagogik, performative Fremdsprachendidaktik

Abstract

This contribution serves as a short introduction to performative teaching and learning. It begins with a brief outline of the difference between communicative and performative foreign language and learning. This includes a strong emphasis, within the performative concept, on a close connection with the arts and especially on forms of embodied teaching and learning. Some typical features of a performative teaching and learning culture are presented, followed by an outline of a *performative foreign language didactics;* within this theoretical framework drama and theatre pedagogy, as bridge builders between the Sciences and the Arts, function as core disciplines. Reference is

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

then made to a graphic representation to illustrate and explain in more detail the basic ideas of a performative didactics; furthermore, an overview is given over the broad range of performative approaches to language-, literature- and culture-based foreign language teaching and learning that have emerged in recent years. In doing so a distinction is made between large and small scale formats. Finally, reference is made to current research projects and to research areas which should be explored further in the years to come.

Keywords: performative, the Arts, artistic, aesthetic, drama pedagogy, performative foreign language didactics.

1 – Einleitung: Von ‚kommunikativ' zu ‚performativ'

Seit einigen Jahrzehnten ist in den modernen Fremdsprachen der Begriff ‚kommunikativ' zentral. Viele Lehrerinnen und Lehrer weltweit empfanden den kommunikativen Fremdsprachenunterricht (Schumann, 2010) als große Befreiung, denn der in vielen Institutionen noch von der Grammatik-Übersetzungsmethode bzw. audiolingualen Methode stark geprägte Fremdsprachenunterricht versprach von nun an lebendiger zu werden. Der lehrperson- und sprachstrukturzentrierte traditionelle Unterricht wurde kritisch hinterfragt und es reifte die Erkenntnis, dass man eine Sprache in erster Linie lernt, um Inhalte verstehen und ausdrücken zu können. Situation, kommunikatives Bedürfnis oder auch Text wurden zunehmend zu Ausgangspunkten für die Unterrichtsgestaltung, absolute sprachliche Korrektheit war nicht mehr das oberste Ziel, vielmehr, dass die Lernenden Redeabsichten kommunikativ umsetzen können. Wenn auch unter dem Begriff ‚kommunikativ' nicht immer das Gleiche verstanden wird und die Diskussion über die Ursprünge der kommunikativen Wende in den modernen Fremdsprachen noch nicht abgeschlossen ist (Schmenk, 2017), ist es doch ein bleibendes Verdienst der kommunikativen Didaktik, dass ab den 70er/80er Jahren der alltägliche Fremdsprachenunterricht lernerzentrierter und interaktiver wurde. Huber (2003, p. 1) gibt allerdings zu bedenken:

> Den kommunikativen Methoden zum Trotz entwickelt sich nur eine Minderheit schulischer Fremdsprachenlerner zu engagiert in eigener Sache Kommunizierenden, zu den kompetenten und konversationell flexiblen Sprechern, die den Gründervätern der kommunikativen Didaktik beim großen reformpädagogischen Aufbruch Anfang der 70er Jahre vorgeschwebt haben

> mochten. Das damals formulierte Ideallernziel der *kommunikativen Kompetenz* – dies das ernüchternde Fazit von drei Jahrzehnten kommunikativer Unterrichtspraxis – ist ein unerreichbares Ideal geblieben.

Huber vermisst in der kommunikativen Didaktik vor allem eine künstlerische Dimension. In ihrem an der Universität Lissabon durchgeführten Forschungsprojekt *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht* stellt sie praxisbezogene Modelle eines „aisthetisch-ästhetisch orientierten Fremdsprachenunterrichts“ (2003, p. 3) vor und gehört damit zu den Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache erste Weichen für die Entwicklung einer *performativen Fremdsprachendidaktik* gestellt haben.

In diesem fachhistorischen Zusammenhang sind weitere Forschungsarbeiten zu nennen, welche die Aufmerksamkeit auf die Verbindung zwischen darstellender Kunst und Pädagogik richteten und die *Dramapädagogik* (Drama in Education) als neue Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik ins Spiel brachten. Beispielhaft seien hier einige Titel genannt: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (Schewe, 1993), *Dramapädagogik im Sprachunterricht* (Tselikas, 1998) und *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache* (Even, 2002).

Die Dramapädagogik lenkte den Blick auf das ‚Drama als eine pädagogische Kunstform‘ und damit auf eine Dimension von Unterricht, die in der kommunikativen Didaktik unterbelichtet geblieben war, nämlich auf das enorme Potenzial *körperbezogenen* Lernens und Lehrens. Sie wird u.a. mit der Aktivierung möglichst vieler Sinne und der Nutzung aller zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel in fiktiven Handlungskontexten assoziiert. Ihre ganzheitliche Orientierung spiegelt sich in dem Leitsatz: „Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird mit Kopf, Herz, Hand und Fuß gelernt und gelehrt“ (Schewe, 1993, p. 8; s. darin besonders auch das Kapitel ‚Unterricht als sinnliche Gestaltung‘).

SCHEWE, Manfred – Fremdsprachen performativ lehren und lernen.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 343-361
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

2 – Moderne Fremdsprachen im Spannungsfeld von Wissenschaft und Kunst

Ein Blick in die Satzungen von Berufsverbänden im Bereich der Modernen Fremdsprachen genügt, um festzustellen, dass das Lehren und Lernen fast ausschließlich aus wissenschaftlicher Perspektive betrachtet wird. Zwar wird schon länger die Position vertreten, dass das Lehren und Lernen von Fremdsprachen nicht nur eine Wissenschaft, sondern ebenso eine Kunst ist (z.B. Schewe, 1997), aber erst seit einigen Jahren scheint das Interesse an einer stärkeren Auseinandersetzung mit dieser Position zuzunehmen. Ein Grund dafür mag sein, dass sich derzeit Wissenschaft und Kunst auch in Kontexten außerhalb der Fremdsprachen stärker aufeinander zu bewegen. So legt es etwa der Artikel 'Welche Sprachen spricht die Kunst?' von Sybille Anderls (2019) nahe, der mit dem Satz beginnt: «Das alte Liebespaar Wissenschaft und Kunst hat wieder zueinander gefunden». Darin bezieht sie sich u.a. auf den Informatiker Ben Shneiderman, der im Rahmen eines interdisziplinären Kolloquiums an der National Academy of Sciences in Washington die Ansicht vertrat:

> Wissenschaftler könnten von Künstlern eine feinsinnigere Wahrnehmung lernen. Die Visionen von Künstlern würden darüber hinaus neue wissenschaftliche und technologische Entwicklungen anregen. Die breit gefächerte, explorative und verspielte methodische Herangehensweise von Künstlern sei außerdem geeignet, das Denken der Wissenschaftler zu weiten. Und schließlich könne man auch auf eine direkte Inspiration der Forschenden durch Kunstwerke hoffen. Wenn all diese Mutmaßungen stimmen, kann die Wissenschaft ihre Erkenntnisfähigkeit unter künstlerischer Einflussnahme nur verbessern. (Anderl, 2019)

Solcherart Überlegungen, angewendet auf den Bereich Moderne Fremdsprachen, führen mich zu der hypothetischen Überlegung: Da die Fremdsprachendidaktik «ihre Erkenntnisfähigkeit unter künstlerischer Einflussnahme nur verbessern» kann, ist es konsequent, dass sie sich zu den Künsten hin weiter öffnet und anstrebt, sich langfristig als eine *wissenschaftlich-künstlerische Disziplin* zu etablieren. Zu diesem Zwecke müsste sie damit beginnen, die produktive Wechselbeziehung von Wissenschaft und Kunst systematischer zu untersuchen. Es liegen bereits Publikationen vor, die den Weg dorthin ebnen helfen. Beispielhaft seien hier einige genannt: Bernstein/Lerchner (2014) beleuchten, wie durch den Einsatz von Literatur, Theater, Bildender Kunst, Musik und Film im Fremdsprachenunterricht ästhetische Erkenntnis ermöglicht; Moraitis et al.

(2018) stellen in ihrem Sammelband verschiedene Konzepte und Methoden von ästhetischem Lernen und (Fremd-) Sprachenerwerb bzw. Erziehung und Bildung vor; Mentz & Fleiner (2018) nähern sich dem Thema 'The Arts in Language Teaching' aus internationaler Perspektive; Piazzoli (2018) und Woodhouse & Schewe (2018) liefern Überlegungen zum Lehren als einer künstlerischen Tätigkeit und Hensel (in Vorbereitung) setzt sich in ihrem Dissertationsprojekt an der FU Berlin mit dem Thema ‚Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis' auseinander.

Weitere Impulse werden voraussichtlich von dem Kongress 2019 der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) mit dem Fokus auf 'Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?' ausgehen, denn auf dem Kongress wird unter 'Freie Formate' auch das Thema *Die Künste und der Fremdsprachenunterricht – Schnittflächen & Perspektiven* vertreten sein (s. Link in Literaturliste). Unsere Bildungssysteme, einschließlich der Fremdsprachenpädagogik, müssen auf gesellschafts- und weltpolitische Entwicklungen reagieren. Die Menschheit im 21. Jahrhundert steht vor enormen Herausforderungen (vgl. Link in Literaturliste zu *Sustainable Development Goals* der UN). Kreative Lösungen sind gefragt, aber Kreativität wird bislang an Hochschulen und Schulen nicht ausreichend gefördert und eine künstlerisch orientierte Neuausrichtung in Lehre und Forschung scheint daher dringend erforderlich. Ganz im Sinne der UNESCO-Weltkongresse Lissabon 2006 und Seoul 2010 (s. Links in Literaturliste) muss es fortan darum gehen, die Rolle der Künste in der Bildung zu stärken. Dieses Ziel verfolgt die bilinguale (Deutsch-Englisch) Fachzeitschrift Scenario (http://scenario.ucc.ie), indem sie sich seit ihrer Gründung im Jahr 2007 für einen Brückenbau zwischen den performativen Künsten und Pädagogik engagiert und die Entwicklung einer performativen Lehr- und Lernkultur vorantreibt.

3 – Zur Charakteristik einer performativen Lehr- und Lernkultur

Was unter einer performativen Lehr- und Lernkultur zu verstehen ist, wurde auf dem 6. Scenario Forum Symposium (Universität Hannover, 21.-22.9. 2018) erarbeitet (Jogschies, Schewe & Stöver-Blahak, 2018). Schlaglichtartig seien hier einige Merkmale genannt. Zu diesen gehört, dass Lehrerinnen und Lehrer sich von den performativen Künsten inspirieren lassen, insbesondere von der integrativen Kunstform Theater. Der Unterricht ist oft körperbezogen, d.h. Lehrende und Lernende teilen sich nicht nur sprachlich mit, sondern setzen auch zusätzliche Ausdrucksmittel ein, sind mit ‚Kopf, Herz, Hand und Fuß' am kreativen Unterrichtsprozess beteiligt. Eine ausschließliche

Fixierung auf Resultate bzw. ‚Learning Outcomes' wird als problematisch angesehen, vielmehr wird verstärkte Aufmerksamkeit auf die konkreten Lehr- und Lernhandlungen gerichtet, aus denen Unterrichtsinhalte erst entstehen. Im Unterricht kommt es immer wieder zu Rollen- und Perspektivenwechsel, wodurch die Befähigung zur Empathie bzw. auch eine demokratische (interkulturelle/transnationale) Partizipationsfähigkeit gefördert wird. Der Unterricht findet idealerweise in Räumen statt, in denen Unterrichtende und Lernende sich frei bewegen können. Angestrebt wird ein Unterricht in angemessenen Zeitblöcken, so dass tieferes, nachhaltiges Lernen ermöglicht wird. Performatives Lehren und Lernen bedeutet ein Umdenken im Bereich Leistungsbewertung: Es geht weniger um das Sanktionieren von Fehlleistungen im Unterricht, vielmehr werden Fehler als Lern- und Erfahrungschancen begriffen. Nicht zuletzt trägt ein solcher Unterricht zur ‚performativen Alphabetisierung' bei, d.h. zur kritischen Auseinandersetzung mit den medialen Aspekten unserer Inszenierungsgesellschaften.

Aus fremdsprachenpädagogischer Perspektive liegt es nahe, den Begriff ‚performativ' unmittelbar mit Austins (1962) Publikation *How to do things with words* in Verbindung zu bringen, die den Weg bereitete für Unterrichtskonzepte, in denen der Handlungsaspekt von Sprache betont wurde, etwa im Rahmen einer kommunikativen Didaktik (Schumann, 2010) oder einer handlungsorientierten Didaktik (Bach & Timm, 2009). Neu in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion ist aber, angestoßen durch Vertreter*innen der Drama- und Theaterpädagogik, der explizite Bezug auf die performativen Künste und speziell auf die mit diesen assoziierten Formen *kreativen* Handelns. Wenn also von ‚performativem Lehren und Lernen' die Rede ist, so wird damit insbesondere die künstlerische Akzentuierung des Unterrichts hervorgehoben. Wie bereits an anderer Stelle (Even & Schewe, 2016, pp. 10-23) ausführlicher dargestellt, enthält der Begriff auch die Elemente *form* und *formativ*. Im Begriff ist also die Vision von einem Unterricht enthalten, in dem ästhetische Formgebung eine zentrale Rolle spielt und in dem Lernende *formative*, d.h. für ihre persönliche Entwicklung wichtige Erfahrungen machen können. Das folgende Assoziogramm vermittelt einen Eindruck von zusätzlichen Bedeutungsebenen des Begriffs ‚performativ' und unterstreicht den hohen Stellenwert von ästhetischer Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht.

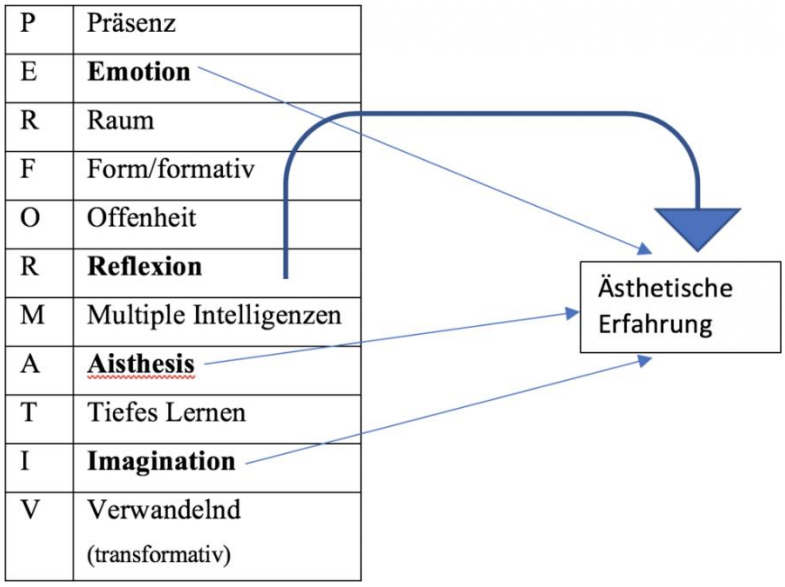


Abbildung 13. Bedeutungsschichten von PERFORMATIV – ein Assoziogramm

Der im Assoziogramm zuerst genannte Begriff ‚*Präsenz*' findet im theaterbezogenen Diskurs immer wieder Verwendung. Was im folgenden Zitat über den Akteur gesagt wird, lässt sich auch auf eine Lehrperson, sprich pädagogische Akteurin beziehen: „Wenn von Präsenz des Akteurs die Rede ist, so ist u.a. gemeint, dass er den Raum besetzt und beherrscht, so dass er die Aufmerksamkeit der anderen auf sich zieht" (Fischer-Lichte, 2012, p. 61). Im performativ gestalteten Unterricht kommen immer wieder *Emotion*en ins Spiel, z.B. wenn Lernende sich in eine Rolle einfühlen. Ein solcher Unterricht lässt sich am besten in einem *Raum* durchführen, in dem sich keine sperrigen Möbel befinden und der möglichst viel Bewegungsfreiheit lässt; über den physischen Raum hinaus sind auch die fiktiven Räume zu nennen, in denen Lernende mittels ihrer Vorstellungskraft kreativ handeln. Die Lehrperson schöpft aus dem *Form*repertoire der Künste und wird im Laufe der Zeit zum ‚Formmeister' bzw. zur ‚Formmeisterin' (Schewe & Woodhouse, 2018). *Offenheit* kann bedeuten, dass Unterricht nicht bis ins letzte Detail durchgeplant ist, sondern dass der weitere Gang des Unterrichts immer wieder offen ist und von der Dynamik abhängt, die aus kreativen Unterrichtshandlungen entsteht. Im Unterricht wird immer wieder Gelegenheit zur *Reflexion* über das Erlebte und neu Gelernte gegeben. Es geht im performativen Unterricht nicht ausschließlich um die Förderung von verbal-linguistischer Intelligenz, sondern möglichst viele der *multiplen Lernenden-Intelligenzen* kommen ins Spiel, z.B. die kinästhetische, intra- und interpersonale (zur Theorie multipler Intelligenzen s. Gardner (1993). Der Begriff *Aisthesis* bezieht sich auf die Sensibilisierung von sinnlicher Wahrnehmung (vgl. dazu insbesondere die oben erwähnte Studie von Huber (2003)). Dadurch, dass Lernende ihre multiplen Intelligenzen

einbringen und möglichst viele Sinne aktivieren, erhöht sich die Chance, dass persönlich bedeutsames, *tiefes Lernen* stattfindet. Und indem Lernende ihre *Imagination* ins Spiel bringen, können sie über die engen Grenzen ihrer Alltagserfahrung hinausgehen und im geschützten Raum der Fiktion Erfahrungen machen, die *verwandelnde* Wirkung haben können. Gemeint sind ästhetische Erfahrungen, die – wie im Assoziogramm dargestellt – aus dem besonderen Zusammenspiel von Emotion, Imagination und sinnlicher Wahrnehmung entstehen, wobei das Denken, sprich die *Reflexion*, stets mit dabei ist. In diesem Zusammenhang sei auf die Perspektive von Fischer-Lichte (2004, p. 341) verwiesen: „So wie die Inszenierung von Theateraufführungen als intendierte performative Hervorbringung ihrer Materialität auf eine Wiederverzauberung der Welt zielt, strebt ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung nach einer Verwandlung der an der Aufführung Beteiligten. Verwandlung erweist sich so als eine grundlegende Kategorie einer Ästhetik des Performativen."

4 – Umriss einer performativen Fremdsprachendidaktik

Performatives Lehren und Lernen ist in einem größeren wissenschaftstheoretischen Kontext zu betrachten. Zum Beispiel setzt sich Bachmann-Medick (2010) aus kulturwissenschaftlicher Perspektive mit der performativen Wende auseinander und Wulf & Zirfas (2007) beleuchten, in welcher Weise der auf das Performative gerichtete kultur- und sozialwissenschaftliche Diskurs sich auf pädagogische Handlungsfelder beziehen lässt. Die wissenschaftstheoretischen Perspektiven können hier nicht ausführlicher dargestellt werden, im Folgenden soll aber anhand der Abbildung eine erste Vorstellung davon vermittelt werden, was unter einer performativen Fremdsprachendidaktik zu verstehen ist.

SCHEWE, Manfred – Fremdsprachen performativ lehren und lernen.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 343-361
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

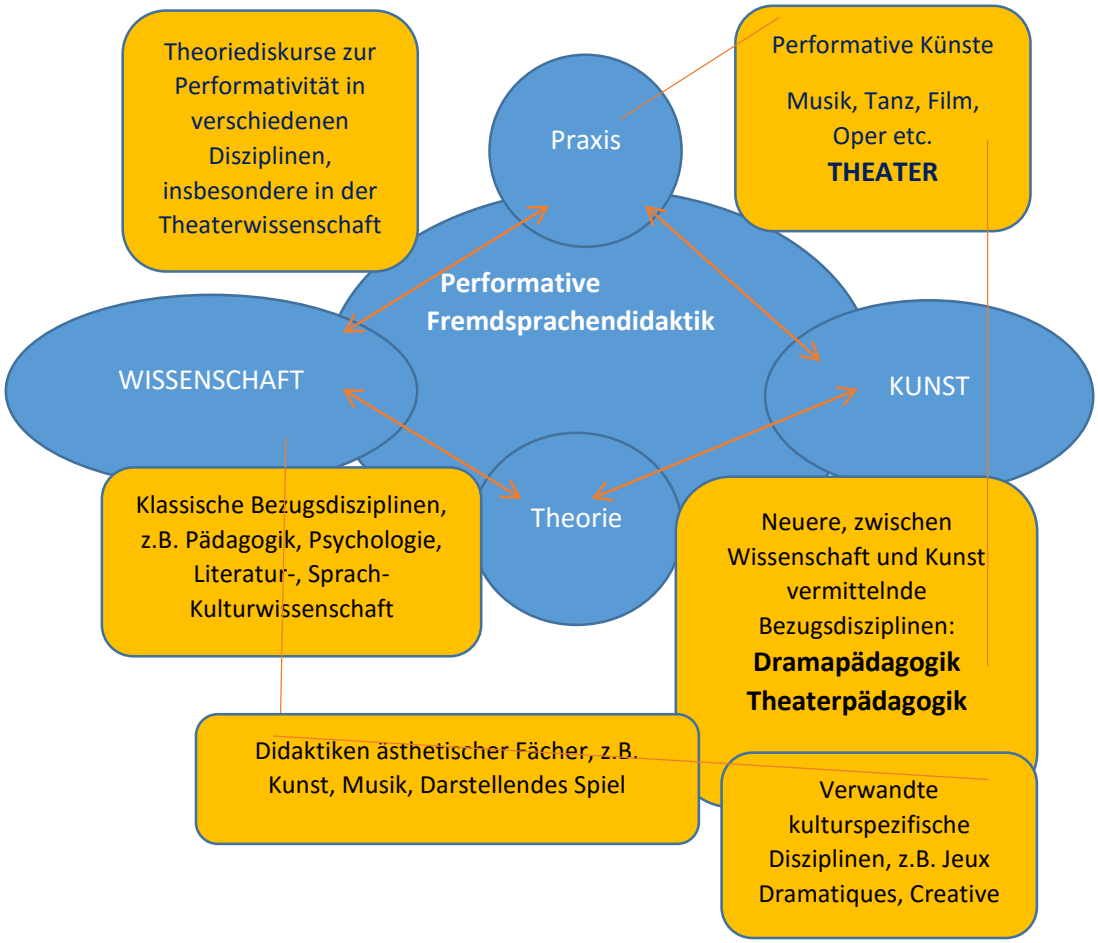


Abbildung 2: Modell einer Performativen Fremdsprachendidaktik – Schewe (2019)

Zentraler Gegenstand der wissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik ist die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Eine performativ ausgerichtete Fremdsprachendidaktik setzt sich mit dem gleichen Gegenstand auseinander, nähert sich diesem aber aus wissenschaftlicher *und* künstlerischer Perspektive. Es liegt die Auffassung zugrunde, dass eine qualitative Verbesserung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen erreicht werden kann, wenn sich die Fremdsprachendidaktik mit theater-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen zur Performativität auseinandersetzt und sich stärker zu den performativen Künsten hin öffnet. Diese Auffassung wird inzwischen von vielen Fremdsprachenpädagog*innen geteilt, zum Beispiel vom britischen Dramapädagogen Mike Fleming:

> The value of using the performing arts in modern language teaching is clear. It brings more variety and enjoyment to the learning process and thus increases motivation. By making the classroom experience more intense and engaging it

> heightens the learner's awareness and focus. It brings a more holistic approach in that it engages the body and emotions as well as the mind. (Fleming, 2016, p. 201)

In einer performativen Fremdsprachendidaktik spielen natürlich die traditionellen Bezugsdisziplinen, etwa Pädagogik und Psychologie, und die enger fachbezogenen Disziplinen Linguistik, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft nach wie vor eine wesentliche Rolle, aber die neueren, zwischen Wissenschaft und Kunst vermittelnden Disziplinen Drama- und Theaterpädagogik (bzw. deren Äquivalent in anderen kulturspezifischen Kontexten) avancieren zu Kerndisziplinen. Inwiefern diese als Wegbereiter einer performativen Fremdsprachendidaktik zu betrachten sind, wurde an anderer Stelle bereits ausführlicher dargestellt (siehe insbesondere die Beiträge im Kapitel I, Grundlagen einer performativen Fremdsprachendidaktik, in Hallet & Suhrkamp, 2013, pp. 21-86). Was schulbezogene Kontexte angeht, können wertvolle Impulse für eine performative Fremdsprachenlehre auch von den Didaktiken ästhetischer Fächer wie z.B. Bildende Kunst, Musik und Darstellendes Spiel ausgehen.

Zur weiteren Etablierung einer performativen Fremdsprachendidaktik gehört ihre Verankerung an Hochschulen. In diesem Kontext sei auf Fleiners (2016) Bestandsaufnahme zum Auf- und Ausbau einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur im Bereich der hochschulischen Fremd- und Zweitsprachenvermittlung verwiesen bzw. auch auf Haack (2018) zu Aspekten performativer Identitätsarbeit und Professionalisierung im Lehramtsstudium.

5 – Zur Praxis performativen Lehrens und Lernens

Inzwischen wird in allen klassischen Teilbereichen des Fremdsprachenunterrichts (Sprache, Literatur, Kultur), in verschiedensten institutionellen und kulturellen Kontexten und auf verschiedensten Sprachlernniveaus performativ gelehrt und gelernt. Das belegen diverse Veröffentlichungen, zu denen auch Artikel von Autorinnen und Autoren aus über zwanzig Ländern gehören, die seit 2007 in der Fachzeitschrift *Scenario* Forschungsprojekte vorgestellt und/oder Einblick in ihre pädagogische Praxis gegeben haben.

Aus der inzwischen großen Fülle der Veröffentlichungen können im Folgenden nur einige berücksichtigt werden, um das breite Spektrum von performativer Praxis anzudeuten. Zunächst ist festzustellen, dass zwischen unterschiedlichen Praxis-

Formaten zu unterscheiden ist. Performativ lehren und lernen kann bedeuten, dass Projekte durchgeführt werden, die sehr zeitaufwendig und daher oft nur extracurricular möglich sind, kann aber auch bedeuten, dass im Unterricht performative Aktivitäten stattfinden, die innerhalb einer Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit gut realisierbar sind. Die Differenzierung zwischen performativen Großformen und Kleinformen ist bereits an anderer Stelle erfolgt (s. dazu Schewe 2015, p. 27-30), zur Veranschaulichung sollen hier einige kurze Beispiele genügen. Dabei ist zu beachten, dass die Grenzen zwischen Groß- und Kleinformen fließend sind.

5.1 – Großformen

5.1.1 – Inszenierung eines Theaterstücks

Das klassische Beispiel für eine Großform ist das Proben und Aufführen eines Theaterstücks vor einem öffentlichen Publikum. Üblicherweise wird nach bestimmten Kriterien gemeinsam mit den Schülern bzw. Studierenden ein Stück ausgewählt und im Laufe eines mehrere Wochen/Monate dauernden Probenprozesses eingeübt. Dies verlangt von den Beteiligten hohe Motivation und enormen Einsatz und daher ist eine solch produktorientierte Großform oftmals nur extracurricular zu realisieren. Inwiefern Lernende im Laufe der Probenarbeit und Aufführungen in fachlicher und persönlicher Hinsicht wertvolle Erfahrungen machen, ist bereits oft dokumentiert worden (z.B. Bourke, 1993; Marini-Maio & Ryan-Scheutz, 2010). Die Lernenden setzen sich intensiv mit dem literarischen Text auseinander, zumal wenn es darum geht, eine Strichfassung bzw. Spielfassung zu erstellen; in einem solchen Fall wird u.a. geprüft wird, wo Längen bzw. ‚Spannungsbremsen' oder Breiten auftreten (narrative Seitenstränge, die möglicherweise unnötig irritieren könnten). Wie man sich dies vorzustellen hat, beschreiben die Dramatikerin und Regisseurin Franz und die Hochschullehrerin Hesse (Franz & Hesse, 2011) am Beispiel ihrer mehrjährigen gemeinsamen Arbeit mit Studierenden der Anglistik. Sie stellen ein mehrphasiges Konzept für die Einstudierung von Theaterstücken vor und beziehen sich dabei u.a. auf das ästhetische Erlebnis des ersten kollektiven lauten Lesens: „[...] die Worte werden Klang, die Leerzeichen werden zu Stille, der Punkt reizt zu körperlicher Reaktion. Wir beginnen, den Text zu fühlen" (2011, p. 107). Die Aufführung von Stücken in voller Länge ist allerdings eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für Schüler bzw. Studierende. Sie agieren schließlich in der Fremdsprache und sind keine professionellen Schauspieler, die aufgrund ihrer großen Erfahrung und Bühnenpräsenz ein Publikum über eine längere Zeitstrecke in Bann halten können.

SCHEWE, Manfred – Fremdsprachen performativ lehren und lernen.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 343-361
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

5.1.2 – Stückerarbeitung

Eine Alternative zur werkgetreuen Inszenierung eines (kanonischen) dramatischen Textes sind *Eigenproduktionen*, in denen Texte kreativ miteinander in Beziehung gesetzt und bearbeitet werden. In seinem Artikel „Eigene Texte inszenieren – Englische Theaterproduktionen in der Oberstufe“ stellt Poreda (2011) die verschiedenen Phasen der Erarbeitung und Inszenierung einer Tragikomödie moderner Prägung vor, „die insbesondere Themen des jungen Erwachsenenalters behandelt und in Kooperation mit Studenten eines englischen Didaktikseminars auf seine wirkungsästhetische Qualität hin evaluiert wurde“ (Poreda, 2011, p. 132). Er konstatiert dabei u. a. einen Zuwachs an kulturellem und funktionalem literaturwissenschaftlichem Wissen.

Nicht immer sind allerdings dramatische Texte der Impuls und Bezugspunkt für die Erarbeitung eigener Texte. Walter (2011) z.B. stellt ein *Erzähltheater-Projekt* vor, das mit einer heterogen Gruppe ausländischer Germanistik-Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt wurde. Judith Hermanns Prosatext „Sommerhaus, später“ wurde zum Bezugspunkt für das Projekt. Ilg, Kutzelmann, Massler, Peter & Theinert (2015) haben sich mit der spezifischen Form des (mehrsprachigen) *Lesetheaters* auseinandergesetzt. Literarische Texte werden in mehrsprachige dialogische Lesetheaterstücke umgewandelt und werden zum Bezugspunkt für das Training des gestaltenden Vorlesens wie auch für die im Klassenverband abschließende Aufführung von Lesetheatern. Crutchfield (2015) geht es um das «gestaltete Lesen», ihm geht es vor allem um eine Erkundung der Erfahrungen, die Studierende machen, wenn sie ihre selbst verfassten literarischen Texte öffentlich vortragen.

5.1.3 – Theatre-in-Education-Projekte

Bei einem *Theatre-in-Education*-Projekt handelt es sich um eine Großform, die meist mit der Aufführung eines von (semi-)professionellen *teacher-actors* speziell entwickelten Stückes verbunden ist, das möglichst auf Themen ausgerichtet wird, die im Laufe des Schuljahres im Fremdsprachenunterricht noch behandelt werden. Aita (2009) hat am Beispiel Österreichs gezeigt, welch enormen Beitrag *Theatre in Education*-Gruppen im Laufe der Jahrzehnte zur Entwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts geleistet haben.

SCHEWE, Manfred – Fremdsprachen performativ lehren und lernen.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 343-361
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

5.1.4 – Improtheater-Projekte

Basierend auf dem Konzept von Johnstone (1993) bieten Improtheater-Gruppen besonders auch für den Bereich Fremdsprachen Performances und Workshops an. Für die Gruppe ARTIG (www.artiges.org) z.B. steht dabei das Erzählen von Geschichten im Mittelpunkt, wobei in den Performances und Workshops diverse Medien eingesetzt werden (Live-Musik, Projektionen etc.). Haftner & Riedmüller (2017) beleuchten in einem Beitrag unter dem Titel “The Intercultural Surprise: Teaching Improvisational Theatre in Different Cultural Contexts”, wie dieser Ansatz in verschiedenen kulturellen Kontexten aufgenommen wurde.

5.1.5 – Zielgruppenspezifische theaterpädagogische Workshops

An sehr vielen deutschen Theatern gibt es inzwischen theaterpädagogische Abteilungen, die für den Brückenbau zwischen Theater und Schule zuständig sind und auf bestimmte Zielgruppen zugeschneiderte *theaterpädagogische Workshops* anbieten. Jogschies & Krohn (2009) beschreiben z. B., wie ausländische Germanistik-Studierende an der Universität Hamburg im Rahmen einer Studienreise am Gorki Theater Berlin an einem Workshop teilnahmen, in dem sie durch praktische Theaterarbeit auf ein im Theater gerade aufgeführtes Stück vorbereitet und dabei in deutschlandkundliche Fragestellungen eingeführt wurden.

5.1.6 – Sprachcamps/ PASCH-Projekte

Zu den Großformen gehören weiterhin Sprachcamps, in denen während einer mehrwöchigen Ferienfreizeit Sprachförderung, Theater- und Freizeitaktivitäten ineinandergreifen, wobei die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Kinder explizit berücksichtigt wird (vgl. z.B. Stings (2012) Beschreibung des Hamburger TheaterSprachCamp-Modells); oder auch Projekte zwischen Partnerschulen (PASCH-Projekte) mit explizitem Fokus auf Theaterarbeit (z. B. Holl, 2011).

5.1.7 – Dramatische Kulturtransfer-Projekte

Solchen Projekten liegt die Grundidee zugrunde, dass Fremdsprachenabteilungen als Brückenbauer zwischen verschiedenen Kulturen engagieren, indem dramatische Texte übersetzt, adaptiert und als Vorlage für Inszenierungen vorbereitet werden. Beispiel dafür ist ein an der Universität Cork/Irland realisiertes Projekt (Boyd & Schewe, 2012),

in dem irische Germanistik- sowie *Drama und Theatre Studies*-Studierende zunächst performative Zugänge zu dem vom Schweizer Dramatiker Thomas Hürlimann (2007) verfassten Stück *Das Einsiedler Welttheater* erprobten.

5.1.8 – Poesiewettstreit (Poetry Slam)

Zunehmend beliebter werden literarische Vortragswettbewerbe, wobei ein selbst verfasster Text einem Publikum lebendig vorgetragen wird. Der/die Vortragende setzt ganz bewusst performative Elemente ein, um das Publikum in Bann zu halten und bewegt sich dabei zwischen Literatur, Theater, Rap und Kabarett. Köhle & Medusa (2017) beschreiben Workshops und Projekte, in denen Schüler/innen praktisch erproben, „was sich in fünf Minuten auf der Bühne mit Sprache machen lässt“ (ebd., 96). Die Vorbereitung von solch kleinformatigen Performances lässt sich zum Teil auch in den alltäglichen Unterricht integrieren.

5.2 –Performative Kleinformen

Zu den Kleinformen gehören performative Aktivitäten, die im Rahmen einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit realisierbar sind, wobei eine inhaltlich anspruchsvolle Unterrichtsgestaltung im Sinne von *process drama* (Bowell & Heap, 2013) bedeutet, dass die Lehrperson und Lernenden in wechselnden Funktionen als Akteure, Regisseure, Dramatiker bzw. auch Zuschauer beteiligt sind. Im Laufe des Unterrichts entstehen immer wieder Handlungsprodukte in Form sinnlich erfahrbarer Gestaltungen, bei deren Vorbereitung, Präsentation und Reflexion verbal und nonverbal intensiv gehandelt wird und Lernende in vielfältiger Weise ihr fremdsprachenbezogenes Wissen und Können einbringen bzw. auch systematisch erweitern können. Als Beispiel sei hier die relativ schnell erlernbare Technik *Standbild* genannt, die im Unterricht vielfältig eingesetzt werden kann. In einem Standbild zeigen die Lernenden (und evtl. auch die Lehrperson) – wie auf einem Foto oder einem angehaltenen Film – eine bestimmte Körperhaltung, Gestik und Mimik, z.B. um darzustellen, was aus ihrer Perspektive ein Schlüsselmoment in der Kurzgeschichte ist, die gerade im Unterricht gelesen wird. Die diversen Einsatzmöglichkeiten von Standbildern sind von Schewe & Woodhouse (2018) ausführlich beschrieben und anhand von Filmsequenzen veranschaulicht worden. Wie das Standbild und auch andere Techniken zur Erreichung ganz bestimmter Unterrichtsziele eingesetzt werden können, thematisieren zum Beispiel Oelschläger (2017) und Winkelmann (2017). Wer sich in die Unterrichtsgestaltung im Sinne von

process drama weiter einarbeiten möchte, findet bei Piazzoli (2018) viele wertvolle Anregungen. Sie liefert eine wichtige theoretische Fundierung performativen Lehrens und Lernens, veranschaulicht ihr Konzept anhand von diversen Praxisbeispielen und setzt sich dabei speziell mit dem Aspekt 'Teacher Artistry' auseinander.

6 – Ausblick

Die Disziplinen Drama- und Theaterpädagogik haben bewirkt, dass sich die Fremdsprachendidaktik zu den performativen Künsten hin weiter öffnet. Damit ist ein spannendes, neues Praxis- und Forschungsfeld entstanden. Inzwischen liegen kritisch-empirische Forschungsarbeiten vor, z.B. Müllers (2017) Studie zur sprachlichen Kognitivierung im dramapädagogischen DaF-Unterricht, und aus neurowissenschaftlicher Perspektive wird zunehmend auch die besondere Effizienz eines performativ gestalteten Unterrichts untermauert (Sambanis & Walter, 2019).

Es bleibt weiter zu erkunden, in welcher Hinsicht der Körper ein wichtiges Kommunikations- und Erkenntnismedium ist, in welchem Sinne Fremdsprachenunterricht eine eigene Ästhetik haben kann und wie Lehrer*innen in der Aus- und Fortbildung künstlerische Handlungskompetenzen entwickeln können.

Literaturverzeichnis

Aita, S. (2009). The Theatre in Language Learning (TiLL) Model. Exploring Theatre as Pedagogy in the L2 Environment. *Scenario* III, 1, 64-80.

Anderl, S. (2019). Welche Sprachen spricht die Kunst? *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (6. März 2019). https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/was-sich-kunst-und-wissenschaft-zu-sagen-haben-16073702.html.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.

Bach, G. & Timm , J.-P. (2009). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.

Bachmann-Medick, D. (2010). Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

Bernstein, N. & Lerchner, C. (Hrsg.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF–/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag.

Bourke, E. (1993). Work at the Coalface: An Empirical Approach to Foreign Language Theatre for Students. In: Manfred Schewe & Peter Shaw (Hrsg.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 227-248.

Bowell, P. & Heap, B. S. (2013). *Planning Process Drama. Enriching Teaching and Learning.* Abingdon: Routledge.

Boyd, S. & Schewe, M. (2012). *Welttheater: übersetzen, adaptieren, inszenieren – World Theatre: translation, adaptation, production*. Berlin: Schibri.

Crutchfield, J. (2015). Creative Writing and Performance in EFL Teacher Training: A Preliminary Case Study. *Scenario* IX, 1, 3-34.

Crutchfield, J. & Schewe, M.(Hrsg.) (2017). *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Even, S. (2002). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Even, S. & Schewe, M. (2016). *Performatives Lehren, Lernen und Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri.

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript.

Fleiner, M. (2016). *Performancekünste im Hochschulstudium: Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Berlin: Schibri.

Fleming, M. (2018). Performativity, Learning and Aesthetic Education. In: Olivier Mentz, O & Fleiner, M. *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Zürich: LIT Verlag, 6-20.

Franz, S. & Hesse, M. (2011). Vom Lesen eines Prosatextes bis zur dramatischen Aufführung: ein Gang durch verschiedene Rezeptionsebenen. In: Almut Küppers, Torben Schmidt & Maik Walter (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt, 104-116.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. *A Reader*. New York: Basic Books.

Haack, A. (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Stuttgart: Metzler.

Haftner, M. & Riedmüller, A. (2017). The Intercultural Surprise: Teaching Improvisational Theatre in Different Cultural Contexts. In: Crutchfield, J. & Schewe, M.

(Hrsg.): *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol: Multilingual Matters, 3-20.

Hallet, W. & Surkamp, C. (Hrsg.) (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch 5. Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Hensel, A. (in Vorbereitung). *Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Holl, E. (2011). SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern – Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik. *Scenario* V, 2, 13-31.

Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.

Hürlimann, T. (2007). *Das Einsiedler Welttheater*. Zürich: Ammann.

Ilg, A., Kutzelmann, S., Massler, U., Peter, K. & Theinert, K. (2015). Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ (MELT). *Scenario* IX, 2, 42-62.

Johnstone, K. (1989). *Impro. Improvisation and the Theatre*. London: Methuen.

Jogschies, B. & Krohn, D. (2009). Heaven – Theaterpädagogisch vor- und nachbereitet. *Scenario* III, 1, 3-16.

Jogschies, B., Schewe, M. & Stöver-Blahak, A. (2018). Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. *Scenario* XII, 2, 47-51.

Köhle, M. & Medusa, M. (2017). Gemma Slam! Poetry Slam in der Schule. *Informationen zur Deutschdidaktik* (IDE) 41, 3, 95-101.

Marini-Maio, N. & Ryan-Scheutz, C. (Hrsg.) (2010). *Set the Stage! Teaching Italian through Theater. Theories, Methods and Practices*. New Haven and London: Yale University Press.

Mentz, O. & Fleiner, M. (Hrsg.) (2018). *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Zürich: LIT Verlag.

Moraitis, A., Mavruk, G., Schäfer A. & Schmidt, E. (Hrsg.) (2018). *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrausbildung*. Münster: Waxmann.

Müller, T. (2017). *Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung. München: iudicium.

Oelschläger, B. (2017). *Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham/CH: Palgrave Macmillan.

Poreda, W. (2011). Eigene Texte inszenieren – Englische Theaterproduktionen in der Oberstufe. Almut Küppers, Torben Schmidt & Maik Walter (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven.* Braunschweig: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt, 131–140.

Sambanis, M. & Walter, M. (2019). *In Motion – Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Berlin: Cornelsen.

Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Schewe, M. (1997). DaF-LehrerInnen-Ausbildung: nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst. A. Wolff, G. Tütken & H. Liedtke (Hrsg.). *Gedächtnis und Sprachlernen; Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa; Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 245-254.

Schewe, M. (2014). Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als Bauhaus – ein Vorentwurf. Bernstein, N. & Lerchner, C. (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch 5. Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 21-36.

Schewe, M. (2018). Der Traum vom leeren Raum: Perspektiven einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur. *Scenario* XII, 2, 63-67.

Schewe, M. & Woodhouse, F. (2018). Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). *Scenario* XII, 2, 53-69.

Schmenk, B. (2017). Myths of Origin and the Communicative Turn. *Critical Multilingualism* Studies *5* (1), 7-36.

Schumann, A. (2010). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. C. Surkamp (Hrsg.): *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 137-140.

Sting, W. (2012). Performance und Theater als anderes Sprechen. *Scenario VI*, 1, 54-63.

Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Walter, M. (2011). Prosa in Szene setzen – Generation X trifft Generation Harry Potter.IN: A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt, 131–140.

Winkelmann, U. (2015). *Vergnüglich Lernen! Ein Praxisbuch über die Lehr- und Lernmethode Dramapädagogik. Mit 10 Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufen I und II*. Berlin: Verlag Vergnügliches Lernen.

Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Online–Quellen

28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Würzburg (25.-28.9.2019) – https://www.dgff.de/veranstaltungen/dgff-kongress/ [5.4.2019].

UNESCO First World Conference on Arts Education – Roadmap for Arts Education, 2006 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf [10.01.2019].

UNESCO Second World Conference on Arts Education, 2010 http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/ [10.01.2019].

UN Sustainable Development Goals, https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/ - [5.3.2019].

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

Criando uma comunidade virtual de aprendizagem para o ensino de LE na Universidade Aberta

Ana Setién Burgués
Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Portugal
aburges@uab.pt

Margarida Pereira Martins
Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Portugal
margarida.martins@uab.pt

Isabelle Simões Marques
Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Portugal
isabelle.marques@uab.pt

Katja Göttsche
Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Portugal
Katja.Clara@uab.pt

Resumo

As docentes de LE na Universidade Aberta estão a implementar uma metodologia que pretende incrementar o nível de envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem assim como a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Esta mudança reflete-se também no fator emocional da aprendizagem online bem como na criação conjunta de conhecimento, transformando significativamente o percurso de aprendizagem e dando origem a uma comunidade virtual de aprendizagem. Segundo as autoras, o ensino-aprendizagem de LE em ambientes virtuais deve contemplar a implementação de estratégias de aprendizagem afetivas bem como uma seleção pertinente de materiais didáticos reais, atendendo sempre às necessidades particulares dos estudantes. Neste artigo, pretendemos responder às seguintes questões: como são

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

criados, na Universidade Aberta, ambientes virtuais de aprendizagem? Que estratégias são praticadas na sala de aula virtual? Que ferramentas digitais são oferecidas pela plataforma para desenvolver a interação oral e escrita? Qual é a resposta dos estudantes perante estes desafios?

Palavras-chave: aprendizagem online, língua estrangeira, estratégias de aprendizagem, comunidade de aprendizagem, ferramentas digitais

Abstract

The foreign language teachers at Universidade Aberta have been developing a new methodology that aims to increase their students' involvement level towards the learning process and the creation of the virtual learning community where it takes place. This change reflects both on the students' affective and cognitive learning experience, facilitating the joint co-creation of knowledge that transforms the learning path significatively which gives rise to the creation of the virtual community. According to the authors, teaching foreign languages in virtual environments must contemplate the application of affective learning strategies as well as a relevant selection of didactic material based on the students' specific learning needs. In this article, we intend to answer the following questions: how do we create virtual learning environments at Universidade Aberta? What strategies are applied in the virtual classroom? What are the digital tools the platform offers to practice oral and written interactions? What is the students´ response to these challenges?

Keywords: online learning, foreign language, learning strategies, learning community, digital learning tools

1 – Introdução

O objetivo principal do presente artigo é o de expor e analisar as estratégias, as ferramentas e os recursos utilizados no ensino das línguas estrangeiras no seio da Universidade Aberta, de forma a produzir melhores resultados na aquisição de competências linguísticas em *e-learning.* Antes de desenvolver a análise dos temas propostos, parece-nos importante apresentar uma breve contextualização do ambiente de ensino e do projeto em curso, projeto esse através do qual é desenvolvida investigação e são aplicadas estratégias e práticas que deram origem a este artigo.

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

A Universidade Aberta, instituição de Ensino Superior Público à distância criada em 1988, opera-se integralmente pelo ensino online desde 2007, de acordo com o Modelo Pedagógico Virtual[1], criado nesse mesmo ano. A universidade é composta por quatro departamentos com cursos dos vários ciclos de ensino de acordo com as diferentes áreas científicas dos departamentos e por uma unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) com Pós-graduações, cursos livres, aulas abertas e MOOCs em diferentes áreas. O ensino das línguas, assim como as áreas científicas relacionadas com as línguas concentram-se no Departamento de Humanidades com o ensino do Português, do Português Língua não materna, do Alemão, do Espanhol, do Francês e do Inglês.

Após partilhas de ideias e estratégias, entre docentes de línguas, decidiu-se em 2017 criar o Grupo de Trabalho El@n para investigação e desenvolvimento do ensino das línguas online, composto por docentes do Departamento de Humanidades. Os objetivos práticos deste projeto prendem-se com o desafio de melhorar a experiência dos docentes e dos estudantes, começando por trabalhar e uniformizar a metodologia de e-learning aplicada nas quatro línguas estrangeiras de forma a atingir resultados visíveis na aquisição de competências linguísticas. O trabalho do grupo também se debruça sobre aspetos teóricos através da investigação de diferentes recursos e ferramentas utilizadas no ensino online e a sua aplicação para um ensino de língua online mais eficaz. Realizando um trabalho de investigação sobre metodologias de *e-learning*, como o ensino colaborativo por exemplo, procuramos, enquanto grupo de investigadores e docentes de língua no Departamento de Humanidades da Universidade Aberta desenvolver conhecimentos fundamentais para a nossa prática pedagógica.

Ao longo deste último ano, e desde a criação do grupo de investigação chamado El@n, temos vindo a trabalhar nestes objetivos, com especial atenção à oralidade, na sua prática e avaliação e à utilização dos recursos e das ferramentas da plataforma Moodle, plataforma usada na Universidade Aberta.

Neste artigo, iremos, portanto, falar de estratégias pedagógicas utlizadas para incentivar os estudantes a envolverem-se e desenvolverem uma aprendizagem tanto colaborativa como autónoma para a assimilação e avaliação dos conhecimentos, assim como a reflexão necessária para uma evolução linguística. O papel do docente no regime online é fundamental, como orientador e facilitador do processo de ensino e como avaliador do progresso dos estudantes, mas a diversidade e correta utilização de

[1] Disponível em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

ferramentas e recursos online é igualmente importante pois é nesse ambiente que se desenrola o processo de aprendizagem e permite a autonomia dos estudantes, característica deste tipo de ensino (Ver Collazos et al., 2014; Salinas et al., 2014). Neste sentido concordamos com as palavras de Ruiz y García (2005, p. 7) relativamente ao papel do docente:

> [El docente es...] un verdadero pensador y un especialista en la toma de decisiones; un experto que posee una amplia base de conocimientos, un verdadero mediador y un modelo para el estudiante.

Iremos agora abordar quatro aspetos que consideramos fulcrais no processo de ensino/aprendizagem e iremos mostrar como essas áreas são trabalhadas na sala de aula virtual, tanto a nível pedagógico de implementação de metodologias, como na prática, demonstrando as principais ferramentas e recursos utilizados.

2 – Atividades e materiais

2.1 – Materiais

No caso das quatro línguas estrangeiras em oferta na Universidade Aberta, os recursos são de três tipos. Neste sentido, as docentes podem recorrer a materiais disponíveis no mercado como manuais de língua estrangeira, gramáticas, dicionários e outras obras didáticas como, também, por exemplo, obras literárias adaptadas ao nível de língua dos estudantes, quer em formato digital quer em formato papel, e disponibilizados em pdf. Desta forma, os materiais escolhidos vão ao encontro do nível e das necessidades de cada UC.

As docentes também podem recorrer a variadíssimos recursos autênticos, disponíveis quase exclusivamente na sua forma digital, sejam eles escritos, como artigos de imprensa, artigos de opinião, sejam eles orais como entrevistas, músicas, podcasts, ou ainda visuais como fotografias, cartoons, pinturas, esculturas, vídeo-clips, curtas ou longas-metragens, etc. Nesta categoria entram também os materiais ligados ao chamado “edutainment”, ou seja, formas de aprender muito similares às formas de comunicação, atuação e relacionamento com o conteúdo. Estes materiais supõem uma aproximação motivadora à atividade e também estão relacionadas com o conceito de “m-learning” (mobile learning), graças à adaptabilidade destes recursos nos dispositivos móveis de última geração, tais como os smartphones, os tablets ou os computadores (Gros Salvat, 2011, p. 163).

Desta forma, podemos considerar que os recursos que pertencem ao mundo da comunicação, como os podcasts de programas de rádio e televisão, reportagens, filmes ou artigos de imprensa, podem ser adaptados pedagogicamente ou não, usando então o mesmo formato e linguagem da comunicação (Gros Salvat, 2011, p. 32).

Por último, as docentes podem criar os seus próprios materiais, sejam eles escritos ou orais (como os podcasts ou os vídeos), gravando-os através da plataforma Moodle ou através de outras ferramentas de apoio. São, portanto, materiais que promovem uma visão diversificada da realidade a partir de ângulos e perspetivas diferentes.

2.2 – Atividades

No que diz respeito às atividades, são privilegiadas atividades comunicativas que impliquem a utilização de todas as competências em língua estrangeira. Desta forma, as atividades podem focar aspetos linguísticos, pragmáticos ou socioculturais. Assim, podem existir atividades de reforço gramatical, verbal, lexical, atividades de compreensão, produção e interação oral assim como atividades de compreensão e produção escrita. As atividades podem, de acordo com Delgado & Solano (2009), ser atividades realizadas pelos estudantes de forma a abranger todas as áreas das competências e de conteúdos.

Para além disso, as atividades têm de ser relevantes e úteis no mundo real uma vez que são estas que facilitarão a apropriação do conhecimento por parte do estudante (Stojanovic de Casas, 2002). Por exemplo, certas atividades podem reforçar o pensamento crítico como as reflexões, os debates, os resumos, as sínteses, os quadros etc. Outras atividades podem reforçar o lado criativo dos estudantes como o pensamento metafórico, a escrita de rimas ou poemas ou todo o tipo de expressão artística associada à língua de aprendizagem. As atividades também podem ser feitas em pares ou em grupo como os debates e as discussões, a criação de chuvas ou rodas de ideias, mapas mentais, diálogos, projetos, glossários colaborativos, escrita colaborativa, entradas no Wikipédia ou documentos partilhados.

No ensino em e-learning, o docente deixa de estar, simbolicamente, à frente dos estudantes para situar-se ao seu lado de forma a poder acompanhá-los, dando-lhes, não só mais autonomia como também mais protagonismo na organização didática, de forma a aumentar a capacidade autónoma de aprendizagem dos estudantes, como aliás é preconizado no Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta.

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

Num modelo de ensino à distância os estudantes devem sentir-se acompanhados e as atividades propostas pelos docentes devem trazer segurança no processo de aprendizagem, daí a necessidade de modificar a dinâmica de ensino para um processo colaborativo, não se restringindo a um programa fechado.

Segundo Álvarez, Guasch y Espasa (2006) as especificidades de cada estudante devem ser consideradas, assim como os seus interesses e capacidades para aprender. Desta forma, o ensino online deve integrar formas adequadas de conteúdos, atividades, materiais e comunicação (Gros Salvat, 2011, p. 70).

Para ilustrar, mostramos uma atividade, realizada em Francês II, ligada aos hobbies e interesses durante as férias. Esta atividade tem como suporte um material disponibilizado na Internet, a saber um *site* internet francês de anúncios para encontro de companheiros de viagem. Estes tipos de *sites* permitem pôr em relação pessoas que não desejam viajar sozinhas para o estrangeiro. Estes anúncios descrevem o tipo de viagem, as datas e a sua duração e apresentam de forma breve o viajante.

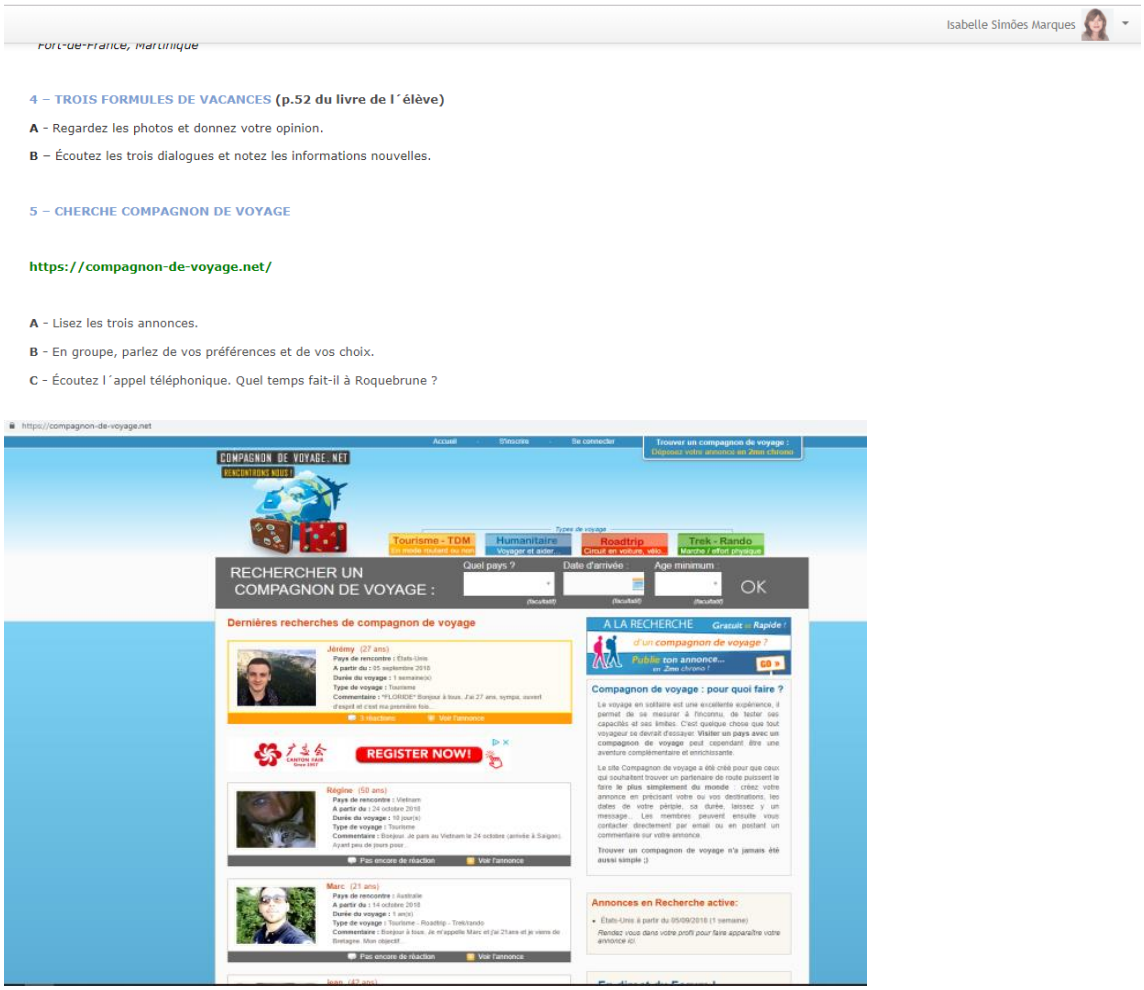


Figura 1. Exemplo de atividade, UC Francês II, Plataforma Moodle e recursos online

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

Para poderem realizar esta atividade, os estudantes tinham, num primeiro momento, de aceder ao site e ler três anúncios. Em seguida, tinham de discutir com os colegas quais seriam, para eles, o companheiro de viagem ideal, usando vocabulário adequado e justificando a sua escolha.

Cabero (2003) considera que o trabalho colaborativo dos estudantes oferece-nos uma série de vantagens como a criação da interdependência positiva entre os seus membros, a criação de debates em torno da procura de estratégias, a facilitação de troca de informações assim como a construção do conhecimento. Desta forma, conseguimos construir uma comunidade de aprendizagem através de atividades que promovam a interação e o trabalho de grupo (Gros Salvat, 2011, p. 76).

3 – Dinâmicas

No que diz respeito às dinâmicas, consideramos que a criação de uma comunidade virtual é fundamental no ensino online, onde não existe a presença física numa sala de aula para facilitar o desenvolvimento de fatores afetivos entre estudantes, ou entre estudantes e docentes. É necessário, portanto, fomentar dinâmicas de grupo que envolvem os estudantes num processo de trabalho colaborativo. Investigadores defendem que poderá existir uma melhor aquisição de competências linguísticas quando aplicadas estratégias e dinâmicas de ensino colaborativo na sala de aula virtual, em regime de e-learning.

O princípio pedagógico do ensino colaborativo em regime de e-learning baseia-se na ideia de que os estudantes, através da interação promovida na sala de aula virtual, beneficiam de um maior aproveitamento na aprendizagem, tanto a nível de grupo como individualmente. Com a utilização de recursos como os fóruns, o chat, a videoconferência, o vídeo, o áudio e podcasts, o processo de aprendizagem é facilitado, pois estas ferramentas promovem a criação conjunta de conhecimento e coesão de grupo. As competências sociais envolvidas e desenvolvidas nestas atividades de grupo também potencializam o trabalho e o desempenho individual, pois o estudante valoriza o sucesso, tanto a nível pessoal como do grupo, funcionado como se de uma equipa se tratasse.

As dinâmicas de grupo podem ser tanto síncronas como assíncronas. No caso da Universidade Aberta, o trabalho desenvolvido é maioritariamente assíncrono, embora no ensino das línguas ambicionamos cada vez mais reduzir a distância espácio-temporal na sala de aula virtual, implementado o uso do Skype e outras ferramentas que promovem a sincronicidade nas aulas. Com as atividades de forro colaborativo, não

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

só são trabalhadas e melhoradas as competências linguísticas como as competências sociais do grupo, reforçando e desenvolvendo o espírito de equipa, o apoio mútuo como também a possibilidade de aprender com o outro.

A tecnologia e a inovação são o núcleo do ensino online. Mas essa mesma tecnologia e inovação é também um aspeto inegável de quase todas as áreas do nosso dia-a-dia nos dias de hoje. Não é de estranhar, portanto, que os estudantes que optam pelo ensino online sejam cada vez mais jovens, pois é essa faixa etária que mais domina o mundo da tecnologia e as tendências digitais e virtuais. De um modo geral, os níveis de atenção estão cada vez mais reduzidos nos estudantes, e a capacidade de captar e assimilar informação está cada vez mais seletiva e reduzida, pois hoje em dia os estudantes têm a capacidade de captar e assimilar cada vez menos informação. O espaço de aprendizagem aproxima-se cada vez mais das redes sociais, estando determinado pela interação com outros elementos num mesmo espaço de convívio virtual. Por esta razão, muitos docentes e estudantes já utilizam redes sociais como complemento ao ensino, precisamente porque uma breve notícia, vídeo ou imagem podem desencadear reações e trocas de ideias, estimulando desta forma o trabalho de grupo e facilitando o processo de aprendizagem.

O mesmo acontece na sala de aula virtual quando os estudantes são incentivados a desenvolver um debate no fórum, ou a participar num trabalho de grupo, como a descrição de um evento ou de uma imagem, a visualização de um filme ou de um documentário seguido de comentários e troca de ideias, ou a leitura em voz alta de um texto, onde cada um coloca a gravação do excerto lido no fórum. Através da participação ativa nos trabalhos de forro colaborativo o sentido de comunidade e de pertença é estimulado assim como é desenvolvida a afetividade entre membros do grupo, fator fundamental na aprendizagem. Consequentemente, o desejo de alcançar resultados pelo grupo torna-se numa realidade motivadora que se reflete na aprendizagem individual e nos objetivos gerais da disciplina.

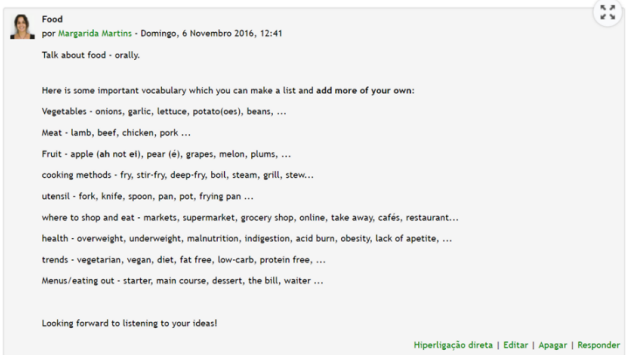


Figura 2. Exemplo de atividade, UC Inglês V, exercício de trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo deve ser um processo que por si pode ser considerado em três partes: introdução, desenvolvimento e avaliação. No início do semestre ou do curso, os estudantes devem apresentar-se uns aos outros, falar de si, por escrito ou oralmente por áudio ou vídeo e a troca de mensagens entre estudantes, assim como o interesse pelo outro, é incentivada. Numa segunda fase, que poderá traduzir-se em vários trabalhos ao longo do semestre, os estudantes participam ativamente em diversas atividades de grupo desenvolvidas e moderadas pelo docente. Numa terceira e última fase, os estudantes são avaliados no seu desempenho e são convidados a refletir de forma individual, mas também a partilhar essas reflexões com os colegas. Da parte do docente, para além da avaliação individual, também deve ser tomada especial atenção à avaliação do grupo, e até incentivar a avaliação entre estudantes. A ferramenta Workshop pode ser usada para esse fim. Neste processo de trabalho colaborativo são trabalhadas competências linguísticas, sociais e de e-learning para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

No entanto, é também importante estimular o estudante a realizar de forma consciente e responsável trabalho individual e autónomo, essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Mas o sucesso a nível individual, quando existe um trabalho colaborativo bem implementado no processo de aprendizagem, também é partilhado pelos colegas do grupo. Desta forma as dinâmicas trabalhadas na sala de aula virtual na Universidade Aberta baseiam-se em estratégias pedagógicas e na utilização de atividades e ferramentas que promovem um ensino colaborativo que se reflete na sua aprendizagem tanto pelo desempenho e interação do grupo como no sucesso a nível individual.

4 – Ferramentas

No que diz respeito às ferramentas, iremos destacar apenas três: o livro, o teste e o fórum que consideramos essenciais para a criação de um espaço de aprendizagem que incentive os estudantes a desenvolver conhecimentos e ferramentas de apoio ao ensino online na plataforma Moodle.

O recurso “livro” permite integrar imagens, ficheiros áudio, vídeo, documentos em PDF, e atividades interativas chamadas “teste” (tipo “hot potatoes” ou outros) disponíveis na plataforma, o que torna este recurso apelativo para estudantes com diferentes estilos e preferências de aprendizagem. A docente pode desenhar / organizar o recurso “livro” por capítulos e subcapítulos, traçando deste modo um possível caminho de aprendizagem. O recurso “livro” adequa-se, por exemplo, para atividades de

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

compreensão oral ou escrita, para introduzir, treinar, e consolidar vocabulário e estruturas novas. A integração de atividades interativas tipo "teste" ao longo da atividade e também no final proporciona um feedback automático, permitindo uma autoavaliação por parte do estudante ao longo da atividade e incentivando a autonomia no estudo.

Para além disso, através do seu cartão de aprendizagem (CAP), onde estão registados os resultados obtidos nas diversas atividades tipo "teste", apesar de estes não contarem para a nota final, o estudante pode monitorizar a sua evolução e o seu desempenho e pode inclusivamente detetar eventuais áreas nas quais tem um desempenho mais fraco, que devem ser revistas e consolidadas.

Para ilustrar a utilização da ferramenta "teste" segue um exemplo de uma atividade da UC Alemão III (nível A1-A2), onde os estudantes são convidados a relacionar a informação visual (imagem) com a informação escrita e escolher a resposta correta.

Figura 3. Exemplo de atividade, UC Alemão III, Plataforma Moodle

O fórum, sendo a ferramenta mais utilizada na sala de aula virtual no ensino das línguas estrangeiras, é considerado como um lugar privilegiado onde os estudantes e os docentes interagem. Esta interação pode ser por escrito e/ou oralmente, tendo em conta que os estudantes e o docente podem gravar áudios e vídeos diretamente no fórum, ou como alternativa podem gravar áudios com o seu telemóvel ou no seu computador e anexar estes áudios / vídeos a uma mensagem em determinada linha de discussão.

Para além disso o fórum é também o espaço onde os estudantes colocam os seus trabalhos procedentes das atividades formativas e onde recebem feedback por parte

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

dos docentes, sendo este feedback visível para todos os estudantes inscritos na disciplina, de modo a esclarecer não só dúvidas de um estudante em particular, mas também dúvidas ou dificuldades comuns. Estando disponível para consulta ao longo do semestre, o fórum torna-se também uma ferramenta extremamente útil na fase da revisão e preparação para a prova final escrita presencial.

5 – Avaliação

Por fim, iremos abordar a questão da avaliação. O sistema de avaliação proposto para as disciplinas de língua estrangeira de acordo com o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J., 2007a) é contínuo e sumativo[2]. O método de avaliação consiste em dois elementos de avaliação realizados e/ou entregues num dispositivo online (4 valores cada), e uma prova presencial no final do semestre (12 valores). A participação nos fóruns, chats e outras ferramentas comunicativas não é considerado para avaliação, nem as atividades disponibilizadas semanalmente cujo fim é a prática das competências necessárias para a aquisição dos objetivos curriculares.

Como é sugerido por Fernández López (1988, p. 28) "la evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Dada a especificidade do ambiente de aprendizagem no ensino online, além de delicada, a problemática da avaliação para as aprendizagens online está condicionada não só pelos critérios iniciais como também pela escolha dos instrumentos e das técnicas utilizados como objetivos avaliadores (Gomes, 2009, p. 131).

No entanto, uma vez que entendemos que a aprendizagem (especialmente a aprendizagem de uma língua estrangeira) deve resultar de um processo significativo e perdurável, surge a necessidade de incorporar algumas estratégias pedagógicas características de uma avaliação formativa[3] que coloque o estudante no centro da própria aprendizagem, incrementando a motivação, assim como o seu compromisso e responsabilidade para com o processo (Delgado García, A. y Oliver Cuello, R., 2009). Com base nesta reflexão, as docentes de LE têm vindo a desenvolver uma metodologia

[2] Es decir: “aquella que se lleva a cabo una vez culminados determinados momentos de instrucción y aprendizaje, y su propósito es verificar, tanto de manera parcial como definitiva, los logros alcanzados por los estudiantes” (Maturana et al., 2009, p. 4).

[3] “Un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso…”. (Europa, C. 2002, p. 181).

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

que consiste na repartição dos momentos de avaliação ao longo do semestre (de dois a quatro), de tal maneira que através das atividades formativas (que implicam o visionamento de curta-metragens ou a leitura de artigos de atualidade, por exemplo) se inicie uma discussão no fórum da atividade, tornando os estudante mais autónomos na gestão das suas aprendizagens, fazendo com que estas reflitam melhor na sua avaliação e facilitem o trabalho colaborativo. Assim, entende-se que se o docente e o estudante se envolvem nesse processo formativo, os participantes tornam-se atores do seu próprio conhecimento possibilitando que a avaliação comtemple não só o conhecimento em si, como também a forma como esse conhecimento é manifestado. Segundo Hoffman (1996, p. 20):

> a avaliação na perspetiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Nese sentido, numa primeira fase da avaliação, os estudantes participam numa discussão no fórum sobre um tópico disponibilizado pelo docente, relevante para a prática de um ou vários conteúdos através de posts primários (onde apresentam informação) e secundários (onde respondem a um ou mais colega(s). Numa segunda etapa, um texto individual que deve conter as reflexões geradas no fórum da etapa 1 é enviado para o dispositivo de trabalho para ser avaliado pelo docente. Esta interação através dos vários momentos de avaliação formativa, responde a uma pedagogia online que privilegia o papel do estudante enquanto agente ativo no seu processo de aprendizagem e na construção de conhecimento. Implica também os estudantes num processo de avaliação e manutenção da comunidade de aprendizagem usando em todos os momentos a língua meta, objeto de estudo.

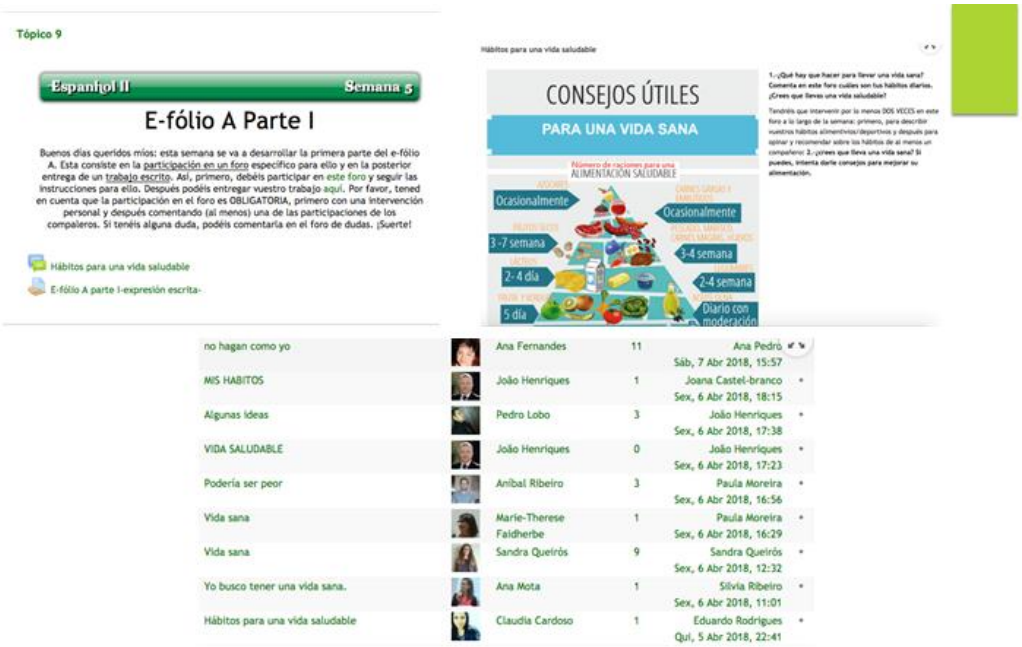


Figura 4: Exemplo de atividade, UC Espanhol I, Apresentação do tópico de avaliação do E-fólio A – parte 1

Por fim, a prova escrita presencial (P-fólio) é realizada em horário compatível nos diferentes países onde os estudantes da UAb estão estabelecidos. Trata-se de um "exame" escrito que, no caso concreto das línguas estrangeiras, tem por objeto avaliar a competência gramatical através de exercícios de compreensão da leitura e da produção escrita, completando assim a avaliação de todas as competências.

A avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) caracteriza-se por uma série de particularidades, a saber pelo facto de ser mediada por ferramentas tecnológicas (Salinas, 2004; Cabero, 2006) e pela incerteza que gera o trabalho individual e coletivo numa plataforma de ensino e aprendizagem (os estudantes temem encontrarem-se sozinhos durante o percurso, os materiais são 100% digitais, as atividades não exigem interação presencial, as ferramentas podem ser desconhecidas, etc.).

Pelos motivos acima mencionados, as docentes de LE na UAb, sendo conscientes de que a avaliação constitui um dos elementos básicos de qualquer ação formativa, planificam o processo avaliativo pondo rigorosamente em prática diversas estratégias de desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem colaborativa que consolidam a criação da comunidade de aprendizagem e seguram a sua supervivência e perdurabilidade.

6 – Conclusão

Após a exposição e análise de ferramentas e estratégias utilizadas para o ensino, aprendizagem e avaliação no regime online nas disciplinas de língua estrangeira da Universidade Aberta, podemos concluir que a partilha do conhecimento assim como a criação de uma comunidade virtual onde estudantes e docentes desenvolvam um nível de interação saudável e integrada nos objetivos da disciplina são fundamentais para uma melhor aquisição de competências linguísticas numa língua estrangeira.

Por outro lado, pensamos que se focarmos de maneira lógica nas ferramentas disponíveis, iremos ter um leque de possibilidades que se adaptam à visão produtiva, funcional, significativa e ativa da aprendizagem de LLEE que queremos implementar (Nobre e Cardoso, 2015). Ao impulsionar fatores socio-afetivos na sala de aula virtual, e permitir aos estudantes sentir que são elementos integrais numa comunidade de aprendizagem, onde o sucesso individual depende das ações do grupo e vice-versa, temo-nos, enquanto docentes de línguas estrangeiras online, deparado com níveis de participação mais elevados, maior abertura para a interação social num ambiente virtual e melhores resultados finais.

Referências bibliográficas

Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Álvarez, I, Guasch, T. & Espasa, A. (2006). Delimitaciones previas a la formación para el uso de las TIC en la enseñanza universitaria: funciones y competencias del docente en entornos virtuales. *4º Congreso Internacional docencia Universitaria e Innovación* (*CIDUI*). Barcelona, Catalunya, julio, 5-7.

Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo:su proyección en la teleenseñanza. Martínez, F. (comp.). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo,* Barcelona: Paidós, 129-156.

Collazos, C., Arteaga, J. M., & Hernández, Y. (2014). *Aprendizaje colaborativo apoyado por computador*. LATIn Project.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Delgado Fernández, M. & Solano González, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, *9* (2), 1-21.

Fernández López, M. S. (1988). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. R. F. Gómez, A. Martínez González & J. A. de Molina Redondo, *Primeras Jornadas Pedagógicas, ASELE Actas I*, 13-28. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf [Consultado a 12 out. 2018]

García, A. M. D. & Cuello, R. O. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, 4, 1-13. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/240588 [Consultado a 10 agost. 2018]

Gomes, M. J. (2009). Contextos e práticas de avaliação em educação online. *Ensino online e aprendizagem multimédia.* Lisboa: Relógio D'Água, 125-153.

Gros Salvat, B. (ed.) (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Constryendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.

Hoffmann, J. ([1992]2011). *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.

Maturana, L., Restrepo, M. I. & Ferreira, M. P. (2009). *Módulo-guía en evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras*. Medellín: Reimpresos, Universidad de Antioquía.

Nobre, A. & Cardoso, T. (2015). Educação online e línguas estrangeiras: ferramentas digitais gratuitas para desenvolver a oralidade em francês. *Indagatio Didactica*, 7, 1. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6880

[Consultado a 1 set. 2018]

Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L. & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro.* Lisboa: Universidade Aberta, 1-112. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf [Consultado a 1 set. 2018]

Ruiz, M. R. & García, E. G. M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36* (4), 8. [Consultado a 1 set. 2018]

Salinas, J., de Benito Crossetti, B. & Carrió, A. L. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *79*, 145-163.

Porto: FLUP, 2019, pp. 362-377
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa20

Stojanovic de Casas, L. (2002). El paradigma constructivista en el diseño de actividades y productos informáticos para ambientes de aprendizaje "on-line". *Revista de Pedagogía*, *23* (66), 73-98.

SINGER, Gesa – ‚Heimat' und interkulturelle Identität.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 378-393
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa21

‚Heimat' und interkulturelle Identität: Statements und Literatur im DaF-Unterricht für Studierende

Gesa Singer
School of Languages & Literatures, University of Cape Town, South Africa
Gesa.Singer@t-online.de

„Heimat ist nicht da, wo man geboren ist, sondern wo man sich wohl fühlt und frei leben kann."; „Sprache ist der Schlüssel zu Kultur und wir müssen lernen, uns mit anderen Kulturen zu verstehen". Solche und noch einige weitere Statements habe ich zuletzt in einem C1- Deutschkurs der Universität Göttingen zur Frage der Bedeutung des Sprachenlernens sowie zum Heimatbegriff von internationalen (angehenden) Studierenden erhalten. Sie geben exemplarisch darüber Aufschluss, wie junge Menschen aus aller Welt sich zum Thema kulturelle Identität und Interkulturalität positionieren (Vgl. Herman,Schachner & Noack 2012) Dies geschieht zum Teil spontan, zum Teil in Auseinandersetzung mit entsprechenden Lehrmaterialien (Papadimitriou & Rosebrock 2014) und Unterrichtsthemen und kann auch wesentlicher Bestandteil der Unterrichtskommunikation sein. In meinem Beitrag skizziere ich die theoretischen Bedingungen interkultureller Bürgerschaft und gebe Einblicke in die durch didaktische Verfahren mögliche Konstruktion bzw. Dekonstruktion (inter)kultureller Identität, auch in der Auseinandersetzung mit Literatur (Rupp 2009).

Schlüsselwörter: Heimatbegriff internationaler Studierender, Unterrichtskommunikation

"Home / homeland is not, where you are born, but where you feel good and where you can live in freedom."; "Language is the key to culture and we have to learn to get along with other cultures." These and other statements were collected by this author throughout a C1 Level German course at Georg-August-University Göttingen, where I questioned international students about their concept of 'home'. These statements highlight how young people from all over the world position themselves with regard to cultural identity and interculturalism. (cf. Herman, Schachner & Noack, 2012) These utterances occured spontaneaously in the classroom or were initiated by course material (Papadimitriou & Rosebrock, 2014) and themes and they can build an important part of

class conversation. This article outlines the theroretical background of intercultural citizenship and gives an insight in didactic approaches to the construction and deconstruction of (inter)cultural identity, especially in the discussion of literature (Rupp, 2009).

Keywords: Concepts of "home", international class conversation

1 – Forschungsstand

1.1– Identitätsentwürfe

Obwohl viele von uns gewohnt sind, in mehrsprachigen und transkulturellen Kontexten zu leben und zu arbeiten, ist die Wahrnehmung einzelner – sei sie erfahrungsbezogen oder politisch oder religiös bedingt, doch eher auf kulturhomogene Kontexte gerichtet.

> Sprache und Identität sind untrennbar miteinander verbunden, über die Art ihrer Verbindung und die Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik haben Sprachphilosophen, Linguisten und Fremdsprachendidaktiker aber in den letzten hundert Jahren unterschiedliche Meinungen geäußert. (Burwiz-Melzer, 2013, p. 39)

Mich hat im Vorfeld dieser Untersuchung besonders interessiert, wie mehrsprachige Deutschlernende bestimmte Begriffe bewerten, die mit ihrer eigenen Lebenssituation als Studierende in Deutschland – zwischen den Kulturen – zu tun haben. Mit Prior ist hier von einer gewissen Hybridität auszugehen:

> As transnationalism, hybridity and in-betweenness have become organizing metaphors for the modern era, an understanding of the lived experiences behind those metaphors is relevant to research, located at the intersection of language, identity and place. Rather than assume idealized language users and immigrants surrounded by cooperative interactants, we may benefit by expanding our focus to include issues tied to marginalization, conflict, anger and rejection – and the strategies by which individuals manage and represent this dislocation and multiple ways of being and belonging in this world. (Prior, 2011, p. 45)

Bürgerschaftssinn und Weltbürgertum sind heutzutage Konzepte, die zwar im Zuge der Globalisierung und vielfältiger Migrationsbewegungen in allen Lebensbereichen von alltäglicher Bedeutung sind; die sich jedoch abermals gegen aggressive Anfeindungen zur Wehr setzen müssen. Vielfach wird in solchen Diskussionen auf vermeintlich

homogene sprachliche sowie kulturelle Aufnahmegesellschaften verwiesen, die es zu erhalten gelte. Homogene Sprachgemeinschaften sind aber keineswegs die Basis sprachlicher Erwerbskontexte, und so ist auch die Annahme homogener identitätsstiftender Kulturen ein Phantasma.

> So leitet sich die Ideologie der europäischen Nationalstaaten von der Prämisse weitgehender sprachlicher, kultureller und ethnischer Identität der in den einzelnen Ländern lebenden Menschen ab. (Gnutzmann, 2013, p. 50)

Doch diese Annahme lässt sich historisch und soziopolitisch sowie wirtschaftlich leicht als Irrglaube identifizieren, da Sprachkontakt, Sprachmischung und Sprachenvielfalt jedes Land in irgendeiner Weise prägen.

2 – Studie

Anlässlich einer Textproduktionsübung habe ich Studierende meiner aktuellen C1-Kurse gebeten, sich im Rahmen von Textproduktionsaufgaben nach dem DSH-Modell[1] über ihr Verständnis von ‚Heimat' und ‚Identität' zu äußern. Was die Herkunftskulturen und persönlichen Hintergründe der Beteiligten betrifft, gab es in den Gruppen eine große Diversität von Geflüchteten und Visumsstudenten, aus unterschiedlichen Herkunftsländern, mit unterschiedlichen Muttersprachen, Bildungsvoraussetzungen und fachlichen Ausrichtungen. Auch reichte das Altersspektrum von 19 bis Mitte 40. Die meisten Teilnehmenden strebten aber das Ablegen der DSH Prüfung bzw. spezieller Fachsprachprüfungen an und wollten entweder ihr Erststudium aufnehmen oder ein Masterstudium beginnen bzw. eine berufliche Anerkennung anstreben. Die folgende zusammenfassende Darstellung erhebt daher aufgrund der geringen Teilnehmerzahl und der heterogenen Voraussetzungen selbstverständlich keinerlei Anspruch auf Repräsentativität und soll lediglich ein punktuelles Stimmungsbild abgeben.

2.1 – Aussagen über Heimat

Für viele Teilnehmer an meiner kleinen Untersuchung ist der Begriff der Heimat untrennbar an den der Familie gebunden: „Für mich ist die Heimat, wo man sich glücklich, sicher und entspannt fühlt. Viele Leute haben dieses Gefühl bei der Familie"

[1] https://www.dsh-germany.com/

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 378-393
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa21

(Student, 19, aus der Türkei). Das Wort scheint überwiegend mit positiven Assoziationen verknüpft zu werden:

> Niemand wählt seine Heimat aus, man ist dort geboren. Im Laufe der Zeit findet man seine Heimat als großes Haus. Es geht um die Gefühle, und trotz vieler Probleme mag jeder seine Heimat und erhofft, dass seine Heimat immer besser wird." (Student, 23, aus Ägypten)

Für einige der Migranten ist die Idee der Heimat mit der verlorenen Vergangenheit verbunden, mit Trauer, Schmerz und Verlust sowie Anpassungsschwierigkeiten:

> Das Wort Heimat wird größer als beschrieben. Heimat repräsentiert das Leben, das ich gelebt habe und viele Erinnerungen. Heimat bedeutet Wurzeln. Wenn ein Mensch aus seiner Heimat auswandert, entwurzelt er sich von seinen Wurzeln, entweder keimen diese Wurzeln im neuen Land wieder, oder die Pflanze verblüht. Trennung von Heimat bedeutet Trennung von Mutter, von Liebhaber, von Kindheitserinnerungen. Das Schwierigste, im Ausland zu leben, sind Sprache und Kommunikation mit anderen, und unterschiedliche Gewohnheiten und Traditionen und Kulturen. Die Wirkung auf jüngere Altersgruppen hat weniger Auswirkungen als Erwachsene und für ältere Menschen. (Arzt, Mitte 40, aus dem Irak).

Und manchmal erwächst auch aus dem Gefühl der Enttäuschung und Schwierigkeiten ein gewisser Humor und Sarkasmus beim Blick auf die verlassene Heimat. So schreibt ein Student:

> Ich komme aus Ägypten, ein Land mit einer großartigen Geschichte, einer enttäuschenden Gegenwart und einer ungeplanten Zukunft. Es ist bekannt, dass die Ägypter lustig sind und immer viele Witze machen, das ist wahr, aber meistens ist das die einzige Lösung für sie, um ihre Probleme zu vergessen, um sich besser zu fühlen" (Student, 23, aus Ägypten).

Über den wichtigen Aspekt der Bürgerschaft im Zusammenhang mit der Annahme des Wohnortes in einem anderen Land, die eventuell auch eine neue Heimat werden kann, äußerte sich ein Student wie folgt: „

> Ein Grund dafür ist, dass man seine Unterkunft aktuell mit dem Land als Heimat verbindet. Ein Beispiel dafür könnte das Phänomen der Geflüchteten sein, denn die Migranten arbeiten und respektieren die Regeln des neuen Landes, dies ist ein Aspekt von Bürgerschaft." (Student, 22, aus Syrien)

Ob dieses neue Land allerdings als Heimat betrachtet werden könne, wurde von den Studierenden eher zurückhaltend-skeptisch beurteilt,

> […], weil das Land ohne Familie nicht als Heimat betrachtet werden kann. […] Für mich bedeutet der Begriff Heimat die Familie. Da meine Familie eine große Rolle in meinem Leben spielt. Außer meiner Situation als der Jüngste in meiner Familie, bin ich von meiner Mutter abhängig, deshalb finde ich Schwierigkeiten, ein anderes Land als Heimat zu betrachten. Abschließend finde ich, dass der Begriff Heimat ein relativer Begriff ist und dass dieser Begriff mehrere Bedeutungen enthalten kann. (Student, 22, aus Syrien)

Das Verständnis für die Besonderheiten der Herkunftskultur und die Intensität der damit zusammenhängen Gefühle können sich allerdings manchmal erst dann herausbilden, nachdem man diese Heimat verlassen hat:

> Damals ärgerte ich mich über die Besuche bei meinen Großeltern, […] Damals langweilte ich mich bei den ewigen Gesprächen mit meinen Freunden. Die unorganisierten Straßen, die überfüllten Feste, der Stau haben mich immer in Aufregung versetzt. Die unzählbaren Leute, die sich sowohl bei Freude als auch Trauer um mich herum versammelt haben. Das alles vermisse ich heute, und jetzt weiß ich sehr gut, dass das für mich die Heimat ist. Ich habe schon gesagt, dass wir ein emotionales Volk sind, oder? (Studentin, 20, aus Syrien)

Differenzierter stellt sich die Lage für Studierende dar, die ohnehin über zwei Staatsbürgerschaften sowie kulturelle und sprachliche Pluralität verfügen:

> Viele Leute haben keine Schwierigkeiten, ihre Heimat zu identifizieren, im Gegensatz dazu ist es aber für die Menschen, die mehr als eine Staatsbürgerschaft haben, nicht so einfach! […] Ich persönlich habe zwei Heimatländer und wenn jemand mir die Frage „woher kommst du?" stellt, wäre es für mich nicht so einfach zu antworten." (Student, 20, aus Irland / Israel)

Möglicherweise ist die Begriffsbildung von Heimat auch ein Vorgang, der mit der Persönlichkeitsentwicklung einhergeht und einige Erfahrungen und Lebensjahre voraussetzt; so vermutet eine Studentin:

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 378-393
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa21

> Ich bin der Ansicht, dass man den Begriff ‚Heimat' erst im Alter von 30 Jahren definieren kann. Der Mensch, dessen Erfahrungen nicht ausreichend sind, kann kaum passende Worte finden." (Studentin, 29, aus Russland)

Dieselbe Studentin beschreibt ihre Migrationserfahrung wie folgt:

> Aber jetzt, nachdem ich nach Deutschland eingereist bin, fühle ich mich so, dass es meine richtige Heimat ist. Ich spüre diese Dankbarkeit für Deutschland und schätze die Unterstützung, die ich bekomme, und die ich nie in Russland bekommen habe.

Zu kosmopolitischen Ansichten kommen somit auch eher die älteren Teilnehmer meiner Studie:

> Für mich bedeutet Heimat die ganze Welt, obwohl ich nicht überall reisen oder wohnen kann. Wo ich mich wohlfühle und mich weiterentwickeln kann, ist für mich Heimat. Ich glaube, dass Heimat kein Ort, sondern ein Gefühl ist." (Student, 29, aus dem Iran)

So kommen möglicherweise einige Menschen zu einem besonderen Verständnis von Weltbürgerschaft, das aus einer Erfahrung des Mangels heraus zu einem bedeutsamen Gewinn und zu einer großen humanistischen Hoffnung führen kann: „Ich bin als ein Mensch der Meinung, dass Heimat ist, wo ich mich wohl, sicher, frei fühle." (Student, 29, aus Afghanistan)

2.2 – Aussagen über (interkulturelle) Identität

Gefragt, ob internationale Studierende eine Identität zwischen den Kulturen entwickeln können, fielen die Antworten folgendermaßen aus:

> Ich bin der Meinung, dass man immer eine Identität zwischen den Kulturen entwickelt. Das Leben ist nicht ein mathematischer Ausdruck, der nur eine Antwort hat. Jeder erlebt besondere Erfahrungen, durch die sich die Personalität entwickelt (Student, 20, aus Irland / Israel).

Identität wird vielfach mit Entwicklung zusammen gedacht; wobei es auch andere Auffassungen gibt:

> In Bezug auf die Identität ist das unterschiedlich von Person zu Person. Aber am Ende ist es eine Auswahl; die Kulturen verändern unsere Identitäten nicht, man macht das selbst, wenn man möchte und dann ist seine Begründung die andere Kultur, aber da stimmt nicht. Man kann im Ausland neue Situationen erleben und neue Sachen ausprobieren, aber es geht nie um die Identität. (Student, 23, aus Ägypten)

Diese Aussage geht von der Prämisse aus, dass Identität in sich nicht wandelbar sei, trotz der unterschiedlichen Erfahrungen, die man machen kann. Bemerkenswert fand ich die Aussage eines Deutschtürken, der das Wort Identität mit dem Ausweispapier verband:

> Wenn Studenten eine Identität zwischen den Kulturen entwickeln, wäre es sehr gut, glaube ich. Oder vielleicht nicht nur kulturelle ID, sondern sie können auch neue Kulturen schaffen" (Student, 19, aus der Türkei).

Eine chinesische Studentin stellte selbstkritisch diese Frage:

> Können Studierende eine Identität zwischen den Kulturen entwickeln? Es könnte sein, aber der Prozess ist nicht einfach. Wir müssen zuerst eine neue Sprache lernen. Dann lernen wir die Geschichte. Neue Freunde kennenlernen und stabile Arbeit finden sind auch wichtig für die Kulturidentität. Nachdem man lange Zeit in dieser Stadt *[‚Stadt' ist hier evtl. ein lexikalisch-semantischer Fehler, da vermutlich ‚Staat' gemeint ist, Anm. d. Verf.]* gelebt hat, findet man die Stadt vertraut. Oder wenn man Familie in dieser Stadt gründet, könnten sie eine ‚Identität' zwischen den Kulturen entwickeln. Dann können sie sagen „die Stadt ist meine zweite Heimat" Aber die Position des Geburtsortes ist nie ersetzbar" (Studentin, 22, aus China).

Hier wird ausdrücklich der Aspekt des Sprachenlernens betont, der in diesem Themenspektrum zwar sehr zentral ist, aber von den wenigsten Sprachkursteilnehmern explizit angesprochen wurde. Eine andere Studentin aus China nahm fremdkulturelle Erfahrungen eher als intellektuellen Anlass zum Lernen und Vergleichen mit der Heimatkultur:

> Dabei bin ich der Ansicht, dass man durch die ausländische Erfahrung klare Kenntnis über beide Kulturen erhalten kann. Ich glaube, dass jeder darüber

> erwägen kann. Jede Kultur hat eigene Eigenschaften, Nachteile und Vorteile. Man soll nicht alle akzeptieren, sondern die schönen Teile übernehmen. Für die eigene Kultur ist es sehr sinnvoll, Nachteile zu finden, damit wir uns verbessern können. (Studentin, 24, aus China)

Der Wille zur Annahme einer neuen Heimat bzw. zur Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur wird vielfach mit Freiheitsrechten in Beziehung gesetzt:

> Als Kinder können wir nicht entscheiden, aber wenn wir 18 Jahre alt sind, können wir in Bezug auf die Menschenrechte unsere Nationalität wählen. Aus Menschenrecht sind wir nicht verpflichtet, unsere Zimmer oder Kulturen nicht zu verlassen." (Student, 29, aus Afghanistan)

Einige Voraussetzungen für ein funktionierendes Zusammenleben beschreibt der Beitrag eines Kurden aus Syrien:

> Ich bin davon überzeugt, dass alle Völker und Gruppen in einem Land mit Frieden, abgesehen von Benennung, zusammenleben können, wenn nur mit Gerechtigkeit und ohne Einflüsse der religiösen und radikalen Richtlinien regiert werden kann, dann kann jeder diesen Staat als eigene Heimat betrachten. (Student, 29, Kurde aus Syrien)

Es ist erstaunlich, wie viel implizites und explizites Wissen über Interkulturalität in diesen spontanen Äußerungen der Studierenden mitschwingt. Auffällig war, dass sich die Studierenden kaum zum Aspekt des Spracherwerbs geäußert haben, obwohl er einen wesentlichen Einfluss auf ihr Selbsterleben sowie ihre studentische und berufliche Zukunft ausübt und sie alltäglich mit allen damit zusammenhängenden Schwierigkeiten und Chancen begleitet. Dass die Studierenden in meiner Umfrage kaum auf die Sprache Bezug genommen haben, ist auch deshalb besonders erstaunlich, weil sie ja mit mir als ihrer Deutschdozentin kommunizierten und daher zu erwarten gewesen wäre, dass das Thema Sprache einen größeren Raum in ihren Äußerungen einnehmen würde. Einige allgemeine Betrachtungen dazu gab es aber doch mündlich: „Meine Tochter hat im Moment keinen Kita-Platz und lernt leider nur Arabisch, aber ich finde es wichtig, dass sie zuerst die Muttersprache lernt, und später wird sie sowieso Deutsch lernen"; „Deutsch ist ein starkes Land und man muss die Sprache können, um im Studium und Beruf erfolgreich zu sein"; „Englisch ist eine Weltsprache und in unserer modernen Zeit müssen wir global und aktuell informiert sein und mehrere Sprachen lernen". Darüber

hinaus äußerte ein Student: „Der Staat kann sich auf uns verlassen, weil wir in Zukunft z.B. vor Gericht dolmetschen können."

Meiner Ansicht nach geben diese Statements auch einen Eindruck davon, wie ausgeprägt das Spektrum der individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen, möglichen Stereotype und weiterführenden Überlegungen dieser Studierendengruppe ist, und nachfolgende Untersuchungen könnten sich den jeweiligen Einflussfaktoren im Detail widmen und diese durch gezielte Fragen oder auch narrative Interviews generieren und weiter analysieren.[2]

3 – Interkulturelle Literaturdidaktik

Wie ich bereits in anderen Beiträgen über literaturdidaktische Ansätze im Feld der interkulturellen Literatur zeigen konnte,[3] bieten sich Literaturen zum diskursiven Verständigungsprozess über Selbst- und Fremdzuschreibungen, Wahrnehmungen und Identitätsentwürfe an, und diese eignen sich auch für den Sprachunterricht mit internationalen Teilnehmenden und vielfältigen kulturellen Hintergründen.

> Das Lesen ist also keine rein sprachliche Informationsentnahme, sondern geht weit darüber hinaus, es ist eine kognitive und affektive Auseinandersetzung mit der Welt und den Menschen in ihr, mit ihren Handlungen und Werten. Dabei beschäftigen uns vor allem Geschichten, die durch Probleme, Konflikte, Normverletzungen gekennzeichnet sind, also Störungen, die unsere Kultur oder besser, unsere kulturelle Identität im Leben mit anderen Kulturen betreffen, die uns anziehen und zu Denkprozessen animieren, die nach Lösungen für die Störungen und Normverletzungen führen können. (Burwiz-Melzer, 2013, p. 43)

Literatur behandelt unterschiedliche Lebensbereiche und Identitäten und bietet somit vielfach Projektionsflächen und Abgrenzungsbereiche für die eigene Individuation des Lesers. Dies trifft im besonderen Maße auf die Adoleszenz zu. Insbesondere die heutige „postmoderne Gegenwart" sei laut Papadimitriou & Rosebrock (2014, p. 1) eine Herausforderung für das sich darin verortende Subjekt: „Sie stellt Heranwachsende vor vielerlei gesellschaftliche Herausforderungen. Die drängendste besteht wohl in der

[2] Mit einem Forschungsteam befinde ich mich derzeit in Vorbereitung einer solchen Studie.
[3] Singer (2016).

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 378-393
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa21

Entwicklung einer eigenen Identität." Die Autorinnen sprechen gar von „hybrider Identitätsbildung" (ebd.) angesichts kultureller Heterogenität.[4]

So beschreibt der folgende Ausschnitt aus Ijoma Mangolds autobiographischem Roman ‚Das deutsche Krokodil' sehr anschaulich, wie die Mehrheitsgesellschaft daran scheitert, kulturelle Vielfalt als Einheit zu begreifen; denn der deutsche Literaturkritiker mit nigerianischem Vater muss sich in seiner Lebensgeschichte häufig fragen: „Womit fällt man in Deutschland mehr aus dem Rahmen, mit einer dunklen Haut oder mit einer Leidenschaft für Thomas Mann und Richard Wagner?" (Mangold, 2017, Klappentext).

> Manchmal kam es vor, dass eine Verkäuferin beim Bäcker mit mir in gebrochenem Deutsch sprach: ‚Sie ein Brot kaufen?' Ich bestätigte dann: ‚Ja, sehr richtig, das ist es, was ich möchte, dieses Brot…' Mein grammatisch wie artikulatorisch furchterregend gestochenes Hochdeutsch (mit Neigung zu gewissen Eigentümlichkeiten) war gewiss ein psycholinguistischer Reflex und die Sprache meine sichtbarste Zugangsberechtigung zur deutschen Gesellschaft. (Mangold, 2017, p. 173)

Mit der Kultur Nigerias hatte der Autor in seiner Kindheit und Jugend ebenso wie zu seinem Vater keinen Kontakt, weswegen die Zuschreibungen der anderen, die ihn auf irgendeine Weise mit Afrika in Verbindung bringen wollten, ihm stets befremdlich erschienen. Auch die eigene Identifikation fiel ihm daher schwer:

> Und schwarze Identifikationsfiguren, die für mich attraktiv gewesen wären, lernte ich erst später kennen. Gut, es gab Eddie Murphy. Er füllte auch in Deutschland die Kinosäle, aber es war offensichtlich, dass er keine Identifikationsfigur für einen ehrgeizigen jungen Thomas-Mann-Leser sein konnte. Im Gegenteil: Wenn Eddie Murphy Schwarzsein verkörperte (und das tat er mit ziemlichem Nachdruck weltweit) dann würde ich sogar darauf achten müssen, nichts damit zu tun zu haben. […] war es das, wovor Mama mich gewarnt hatte, als sie davon gesprochen hatte, dass Schwarze nur im Sport und im Entertainment Erfolge feierten? Neben Eddie Murphy gab es noch Michael Jackson und Prince. Alle

[4] Vgl. Papadimitriou & Rosebrock (2014, p. 4): „Als hybride Identitäten werden nun diejenigen Personen bezeichnet, die sich zwei oder mehr Kulturräumen zugehörig fühlen […] oder von der Mehrheitsgesellschaft zwei oder mehr Kulturräumen zugeordnet werden. […] was insbesondere bei hybriden Kindern und Jugendlichen das Bewusstsein von kulturellem und ethnischem Außenseitertum schafft."

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 378-393
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa21

> zeichneten sich durch eine starke Körperlichkeit aus, die unter den kulturprotestantischen Bedingungen meiner Erziehung als geistfern galt. (Mangold, 2017, p.174)

Ironisch fügt der Literaturkritiker Ijoma Mangold mit Blick auf den Vermarktungswert von Interkulturalität an:

> Alle wollen doch mindestens zwei, drei Leben! Migration ist schließlich nicht mehr nur ein Armutsphänomen, sondern auch ein Lifestyle-Programm, etwas, was die Lebensqualität bereichert. Wer das Pech hat, aus einer ethnisch-kulturell homogenen Familie zu stammen, heiratet wenigstens in andere Welten hinein. […] und wer nicht über ein gemischt-kulturelles Elternhaus verfügt, beißt sich in die Faust, weil ihm ein beliebtes Thema für gern gelesene Bücher durch die Lappen geht. (Mangold, 2017, p. 263)

Der aus dem Irak stammende Autor Abbas Khider wiederum weist in seinem autobiographisch gefärbten Roman ‚Ohrfeige' in groteskem Duktus auf die behördlichen Schwierigkeiten der Ausländer und Asylsuchenden hin:

> Zimmerroulette ist ein Spiel, das mit dem Ziehen der Wartenummer beginnt und mit der Zuweisung eines Zimmers endet. Je nachdem auf welchen Beamten man trifft, werden die Dinge erledigt oder eben nicht. Das bedeutet, wenn einer von euch Beamten zu Hause mit seiner Frau Probleme hat oder ihm ein Furz quer sitzt, wird das Leben für uns Ausländer sehr kompliziert. Jeder Besuch hier bei Ihnen ist das reinste Glücksspiel. (Khider, 2017, pp. 142-143)

Der syrische Youtuber Firaz Alshater hingegen setzt der Debatte um Integration lakonisch entgegen:

> Die Begriffe Menschenrechte und Gleichheit kannte ich schon, bevor ich nach Deutschland kam. Obwohl ich in einer Diktatur aufgewachsen bin. Oder gerade deshalb? Das Wort Integration hingegen habe ich erst in Deutschland gelernt. Ich hatte es bis dahin nie gehört und hatte auch keine Ahnung, was dieses Wort bedeuten sollte und wozu es gut war. Vielleicht ist die deutsche Kultur ja so

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 378-393
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa21

> kompliziert wie die deutsche Bürokratie, weshalb man einen extra Kurs braucht, um sie zu verstehen… Inzwischen hat mein Deutsch ein gutes Niveau erreicht, aber immer noch kapiere ich keine drei Sätze eines Behördenbriefs, und was Integration sein soll, habe ich auch wirklich nicht begriffen. Darum glaube ich: Wenn wir eines Tages nicht mehr über Integration reden, dann hat sie funktioniert. (Alshater, 2016, p. 219)

4 – Ausblick

Ein verbreiteter Umgang mit Literatur im Unterricht besteht in der Frage nach Identifikation mit der Protagonistin oder dem Protagonisten bzw. handelnden Figuren. In einem empirischen Beispiel kennzeichnet Rupp (2009, p. 108) diese identifikatorische Interpretation im Literaturunterricht als *kommunikative Praxis*: Demnach […] bezieht sich die Selbstidentifikation aber auch auf die von Schüler/innen selbst geleistete bzw. auf die Auseinandersetzung mit dem Protagonisten des literarischen Textes projizierte Realitätsverarbeitung und auf die jeweilige kommunikative Praxis, […] und zwar als aktive oder passive Gestaltung der eigenen kulturellen und/oder kommunikativen Praxis, als positives oder negatives Selbstbild etc."[5] und dies gilt für die erwachsene ebenso wie für die jugendliche Leserschaft.[6]

Dabei wird von vielen Fachleuten das Lesen nach wie vor als übergeordnete Leistung im Bereich des Umgangs mit Medien eingestuft:

> Dem literarischen Lesen wird eine Vielzahl von Funktionen zugeschreiben, die sich […] unterteilen lassen in kognitiv-reflexive, moralisch-soziale sowie hedonistisch-individuelle, die jeweils den kognitiven, den normativ-verhaltensorientierten sowie den emotionalen Bereich betreffen" (Schreier & Rupp, 2009, p. 262).

[5] Vgl. dazu Vorderer & Klimmt (2009, p. 223): „Es ist zum Beispiel nach wie vor unklar, inwiefern kindliche Rezipient/innen in der Lage sind, zwischen sich selbst und dem beobachteten Protagonisten zu unterscheiden."

[6] Häufig nehmen moderne Autoren auf lebensweltliche Thematiken jugendlicher Leser explizit Bezug und antizipieren oder verhandeln durch die von ihnen gestaltete Figurenkonstellation mögliche Probleme: „In der Jugendliteratur der Gegenwart wird dieses Konzept häufig in einer fiktiven Figur mit explizit fremdkultureller Herkunft oder Ethnizität vertreten, einer Figur, die mit den Vorurteilen und Kulturstereotypen der sozialen Umwelt konfrontiert wird" (Papadimitriou & Rosebrock, 2014, p. 3).

Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 378-393
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa21

Lesen und die gemeinsame Verständigung über das Gelesene kann zu einem Perspektivwechsel beitragen, den Deutungshorizont erweitern helfen und zu geistigem Probehandeln und zur Antizipation von konkretem Verhalten in realen Situationen beitragen.

> However, in the new millennium, it is important to note the increasing numbers of individuals who contribute to the fluidity of the ethnoscape through study abroad and expatriate living and who potentially form their own intercultural spaces in the process" (Higgins, 2011, p. 281).

In meinen Sprachkursen, in denen ich Literaturausschnitte eingesetzt habe, sowie in eigens für den Lehrberuf konzipierten Seminaren, in denen ich die Arbeit mit interkulturellen Texten angeregt und deren didaktische Vermittlung mit den Studierenden erörtert habe, hat sich gezeigt, dass einseitige kulturelle Zuschreibungen kaum oder gar nicht dazu beitragen, interkulturelle Verständigung oder Verständnis für das Eigene und das Fremde zu entwickeln und zu einer selbstkritischen Haltung zu gelangen. Daher ist es notwendig, gemeinsam Fragen zu entwickeln, die in einem diskursiven Vorgang an die Literatur sowie die daran Beteiligten: Autor/innen, Kritiker/innen, Rezipient/innen herangetragen werden können.

Man kann also (mit Hallet, 2013, p. 58) jenseits von Literatur über alle Formen der Interaktion sagen: „Jede soziale Interaktion und jeder diskursive Austausch – *face to face* oder auch *distant*, schulisch oder außerschulisch – verändert unweigerlich die beteiligten Subjekte und wirkt identitätskonstitutiv." Und ich möchte ergänzen: Dieser diskursive Austausch ist notwendig für die Mehrheitsgesellschaft ebenso wie für die Minderheiten. Dabei ist zwar der identifikatorische Zugang zur Literatur von Bedeutung; es muss aber nicht zwangsläufig dazu führen, dass man arabischsprachige Deutschlernende überhaupt oder ausschließlich mit Textbeispielen arabischsprachiger Autoren konfrontiert. Dies betont auch Rösch:

> Allerdings lösen neue Begriffe das Grundproblem der Diskriminierung nicht. Deshalb sollte die Realisierung einer interkulturellen und auch einer diversitätsbewussten Bildung sinnvollerweise nicht Migrant/innen und schon gar nicht in Lerngruppen anwesende Migrant/innen, sondern die Auseinandersetzung mit der Migrationsgesellschaft ins Zentrum stellen. Dazu eignen sich in besonderer Weise Werke der Migrationsliteratur von Autor/innen mit und ohne Migrationshintergrund, wobei die Autor/innen mit

> Migrationshintergrund in größerem Maße postmigrantische Strategien entwickeln als die ohne." (Rösch, 2017, p. 79).

Meiner Ansicht nach sollten vor allem Literaturen gewählt werden, die sich thematisch-inhaltlich sowie sprachlich-ästhetisch von den Studierenden erschließen lassen und die besonders diskursives Potenzial haben. Die Herkunft der Autor/innen ist dabei gewiss zu berücksichtigen und bildet einen wesentlichen Aspekt der Autorschaft; sie sollte aber nicht das einzige Merkmal der literaturdidaktischen Auseinandersetzung mit den betreffenden Texten bilden.

Das Beispiel der deutsch-türkischen Literaturrezeption durch die Interkulturelle Literaturwissenschaft hat ja inzwischen weitgehend deutlich gemacht, dass Stereotypisierungen eher spielerisch genutzt werden und kritisch hinterfragt werden sollen:

> Die deutsch-türkische Literatur, so ließ sich feststellen, ist nicht einfach deutsch und nicht einfach türkisch, aber auch nicht der kleinste gemeinsame Nenner zwischen beiden, sondern sie ist eine deutsche Literatur, bei der fremdkulturelle Perspektiven dazu verwendet werden, Konstruktionen stereotyper kultureller Identität zu überwinden. Und mit dieser Rezeption ist einerseits eine adäquate literarische Rezeption der deutsch-türkischen Literatur möglich geworden, und andererseits ist die didaktische Herausforderung deutlich, die in dieser Literatur liegt. (Hofmann & Patrut, 2015, p. 71).

Es geht bei einem solchen literaturdidaktischen Ansatz vor allem um eine (pädagogische) Haltung, mit der Verschiedenheit anerkannt wird, Gemeinsamkeiten gefunden und gemeinsame Ziele bestimmt werden; es geht um Kontakt, Offenheit und soziale Kompetenz sowie gleiche Regeln und Möglichkeiten für alle.

Wir leben heute bereits in multiethnischen, multikulturellen und multilingualen Kontexten, und es geht nicht darum, diese zu leugnen oder zu verteufeln, sondern darum, pragmatische und menschliche Lösungen in und mit ihnen zu entwickeln, von denen möglichst alle profitieren und voneinander lernen können.

Bibliographie

Alshater, F. (2016). *Ich komm auf Deutschland zu. Ein Syrer über seine neue Heimat* (2 Aufl.). Berlin: Ullstein extra.

Khider. A. (2017). *Ohrfeige*. Roman btb Random House, München.

Mangold, I. (2017). *‚Das deutsche Krokodil'. Meine Geschichte*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Burwiz-Melzer, E. (2013). Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. E. Burwiz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hg): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Verlag Tübingen, 39-49.

Gnutzmann, C. (2013). Individuelle und soziale Identitätskonstruktion durch Sprachenlernen und Sprachgebrauch. E. Burwiz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hg): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Verlag Tübingen, 50-57.

Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2009). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3 Aufl.). Juventa Verlag Weinheim und München.

Hallet, W. (2013). How to do identity: Autobiographische Akte im Fremdsprachenunterricht. E. Burwiz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hg): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Verlag Tübingen, 58-68.

Hermann, M., Schachner, M. & Noack, P. (2012). ‚Ich bin eigentlich anders'. Subjektive Konstruktionen ethnischer Identität im Migrationskontext und neue Wege in der psychologischen Akkulturationsforschung. *Inter culture journal 1*6, 95-116, verfügbar unter http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/130/223.

Higgins, C. (2011). Hybridizing scapes and the production of new identities. C. Higgins, (Ed.): *Identity Formation in Globalizing Contexts. Language Learning in the New Millennium*. De Gruyter Mouton, 279-284.

Hofmann, M. & Patrut, I.-K. (2015). *Einführung in die interkulturelle Literatur*. WBG, Darmstadt.

Prior, M. T. (2011). „I'm two pieces inside of me" Negotiating belonging through narratives of linguistic and ethnic hybridity. C. Higgins (Ed.): *Identity Formation in Globalizing Contexts. Language Learning in the New Millennium*. De Gruyter Mouton, 27-47.

Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführun*g. Stuttgart: Metzler.

Rupp, G. (2009). Empirisches Beispiel: Interpretation im Literaturunterricht. N. Groeben & B. Hurrelmann: *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3 Aufl.). Juventa, Weinheim und München, 106-120.

Singer, G. (2016). Fremdsprachendidaktik anhand von Literatur: Reflexion über Stereotype. {deutsch} und {dänisch} im Stereotyp. Stereotypenwelten und ihre sprachlich-kulturellen Konstituierungsformen/ {German} and {Danish} in stereotypes. The worlds of stereotypes and their linguistic-cultural constitution forms. *Linguistik online 79* (5) verfügbar unter https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/678, 165-177.

TAVARES, Vander – The inter-relatedness of emotion, language learning and identity.
Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.
Porto: FLUP, 2019, pp. 394-413
DOI: https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa22

The inter-relatedness of emotion, language learning and identity

Vander Tavares
York University, Toronto, Canada
vander1@yorku.ca

Abstract

This paper explores the role of emotions and corporeal sensations in the experiences of foreign language learning and identity of one Canadian adult learner of Portuguese. Emotions in second and foreign language learning have become the subject of growing interest since other perspectives other than the cognitive have been included in Second Language Acquisition (SLA) research. Yet, much of the recent literature on the relationship of emotions, foreign language learning, and identity continues to reflect the experiences of English language learners, and has also paid little attention to whether learners develop and include an awareness of and an attention to the contribution of corporeal sensations to their experiences of foreign language learning, and identity enactment in the foreign language. This paper draws on concepts of sociocultural theory and construals-of-the-self to understand the learner's perceptions of her experiences learning Portuguese, and of her identity-related experiences in this language with a focus on emotions. Findings suggest that the learner's conceptualisations of her target identity were imagined and constructed also through corporeal sensations that she experienced and regarded as being characteristic of her target language identities. In addition, a connection between past subjective experiences and the learner's perceptions of foreign language identities was also found. With this understanding, this paper calls for future research to expand on this attention to these emotional aspects that, in addition to linguistic ones, may constitute learners' aspirations and ideas of target language identities.

Key-words: identity, foreign language, Portuguese, corporeal sensations, emotions

1 – Introduction

In the emerging days of second language acquisition (SLA) research as a field of study, second language learning was viewed largely as a primarily cognitive experience (Myles, 2013). A few decades later, some researchers called for a more holistic approach

to conceptualising second language acquisition which would encompass other dimensions involved in the processes of learning (Atkinson, 2011; Block, 2003). Today, for instance, emotions have become the object of much investigation in the field as the affective characterises one of these interrelated dimensions. Diverse methods, approaches, and perspectives have been employed to explore the role of emotions in informing and influencing second-language-learning experiences. Of course, considering the significance and complexity of the relationship between emotions and second language learning, it should be of no surprise that research on this topic continues to grow quickly and to pose new challenges to the field.

A number of SLA researchers now consider the affective to be an integral dimension of learning, and to influence the second-language-learning experiences of learners in very dynamic ways. An emotion such as anxiety, the focus of much early research (e.g. Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Krashen, 1985), can play both positive and negative roles in influencing the outcomes of second-language-learning experiences; yet, it does not affect every learner in the same manner or to the same extent. Still, early insights into the ways in which emotions might affect second language learning stemmed exclusively from the classroom context, and reflected cognitive-focused perspectives of SLA without meaningful reference to the social dimension of learning (Phillips, 1991; Swain, 2013; Young, 1990).

Inevitably, as emotions influence the second-language-learning experience, they also impact the development and enactment of learners' identities in the second language, both in and outside the language classroom (Morita, 2004). Identity development in a second language is in itself complex, evoking and influenced by the affective in addition to various other aspects that help constitute one's identity, such as race, ethnicity, gender, age, and sexuality. However, in the SLA literature, the embodied experience has referred to the interplay between cognition and psychological feelings, consequently rendering the contribution of *corporeal* (physical) sensations to the experience noticeably less explored. Moreover, as Kinginger (2013) has argued, insights into identity-related experiences in the second language continue to be overwhelmingly dominated by research concerning *English* as either the second or foreign language.

1.1 – This study

This study aims to contribute to SLA research by expanding our knowledge of the relationship between emotions, foreign language learning, and identity. One Canadian adult learner of Portuguese describes her foreign-language-learning-related experiences with a focus on emotions. In doing so, she reveals her perceptions of the ways in which emotions and corporeal sensations (e.g. gustation, audition, sight) played a role in influencing the outcomes of her foreign language learning and foreign language identity-related experiences. To better analyse and discuss the findings, this study draws upon two relevant concepts of Vygotskyan sociocultural theory (SCT): *perezhivanie* and regulation, and on the framework of construals of the self for understanding emotional experiences as culturally influenced. This study is guided by the following questions: (1) what role does emotion play in informing and shaping the learner's foreign language learning experiences? and (2) in what ways do emotions and corporeal sensations contribute to learners' identity-related experiences in the foreign language?

2 – Theoretical frameworks

2.1 – Emotions within language learning through sociocultural theory

From a Vygotskyan SCT stance, an individual's development of their cognitive functions occurs through social interactions and with the assistance of culturally-produced artefacts, whether material or symbolic (Swain, Kinnear, & Steinman, 2015). In this theory, language is considered one of many culturally-constructed symbolic artefacts which mediate mental functions. Yet, 'language' (i.e. speech) is also a mental function in itself. In the context of foreign language learning, the acquisition of language – the cognitive processing of speech – unfolds through social interaction and is symbolically mediated through one or more cultural linguistic codes (e.g. through one's dominant or target language).

Many concepts stemming from sociocultural theory have lent themselves to hypothesising and challenging SLA research. Considering the focus of this study, two of these concepts have been applied: first, the concept of *regulation*. Briefly speaking, in SCT, developmental and behavioural experiences are understood to be regulated and to occur in stages (Lantolf, Thorne, & Poehner, 2015). In the first stage – object-regulation – objects regulate mental functioning, as in using wooden blocks to help mentally process calculation. In the second stage – other-regulation – mental functioning depends on the assistance of individuals, normally more skilled than the learner him- or

herself. As development progresses over time, an individual reaches the last stage: self-regulation. In this stage, the individual is able to regulate an experience by him- or herself. Although normally presented in sequential stages, depending on the complexity of a task or experience, learners may not move through this continuum linearly. With this understanding, regulation is employed to analyse learners' perceptions of their foreign language learning and identity-related experiences.

The second relevant concept is *perezhivanie* (plural: *perezhivaniya*). Because of the complex meaning behind this Russian term, no direct equivalent term in English has been proposed, hence the continuous use of the term in its original language. According to Blunden's 'translation' (2016), "*perezhivaniya* have a beginning, a middle, and an end; they are events, episodes, activities, happenings or experiences in which people are active participants" (p. 275). Each *perezhivanie* is an inter-related unit in one's life – whether positive or negative, big or small – which has contributed in some significant and memorable manner to the individual's personality development and life history. What is particular to this term is that in addition to it being a lived emotional experience, it also encompasses the *working-through* of this experience. To exemplify, losing a loved one is a *perezhivanie*, since both the loss and the working-through of that loss (e.g. grieving) constitute two essential, inter-connected sides of the same experience. Therefore, the working-through of some *perezhivaniya* may take years to conclude, and to some thinkers, it may also require the assistance of a more experienced other, such a therapist, to reach its conclusion. Blunden (2016) explained that many scholars regard *perezhivaniya* as "a unity of affect and intellect" (p. 278) because one's cognitive development directly affects his or her emotional development, and vice-versa, as the product of each concluded experience. Blunden (2016) explained the significance of memorable episodes to one's sense of self in light of this theory:

> *Perezhivaniya* are the units or chapters of one's autobiography, the episodes that stand out in the memory from the background of one's life, and having been worked over by you and told and retold (to yourself or others), and "coded" in language and images, become meaningful. Together *perezhivaniya* form the basis of who you are: not just what happened to you, but what you did, what you made of your life, in the context of the life-projects to which you were committed and that made the event life-changing and emotion-charged, how you worked over them and gave them meaning (p. 278).

2.2 – Construals of the self

The expression and perception of emotions by different cultural groups has been explored in interdisciplinary approaches by scholars in psychology, anthropology, and linguistics (Berry, 2002; Nisbett, 2004; Pavlenko, 2005; Samovar et al., 2012). The seminal work of Markus and Kitayama (1991) has illuminated our understanding of the systematic ways in which cultural groups express and perceive emotions by focusing on construals of the self. By this light, various aspects of cognition and emotion are viewed as partially mechanised in response to how individuals conceptualise the self, the other, and the relationship between the two in different societies around the world. The scholars drew on American and Japanese societies to broadly exemplify two conceptualisations of the self: the independent and the interdependent.

For the independent construal of the self – more commonly labelled "individualistic" – the inner aspects of the self are seen as detached from or unaligned with those of others, and are therefore representative of interests of the independent individual alone. These inner aspects (e.g. individual desires, preferences, abilities) function as regulators of the behaviour of the independent self. On the other hand, for the interdependent construal of the self - also referred to as "collectivist" – one's inner aspects intersect with those of others. In this sense, the behaviours and attitudes of the interdependent self primarily reflect those formed by and within the self-and-other relationship, thus fostering a more meaningful sense of the self for the individual *when* the self is a member of a larger, inter-connected social unit; this does not, however, signify the interdependent individual lacks an individually unique set of inner aspects of the self.

Markus and Kitayama (1991) then suggest that the expression of emotions is performed in relation to the culturally-regulated position of the self within a particular social interaction. In such contexts, private feelings may be overtly expressed, or backgrounded for the sake of a harmonious interaction: "For those with independent selves, emotional expressions may literally "express" or reveal the inner feelings such as anger, sadness, and fear. For those with interdependent selves, however, an emotional expression may be more often regarded as a public instrumental action that may or may not be related directly to the inner feelings" (p. 236).

3 – Emotions and foreign language learning

Learning a foreign language is a very emotional experience. Whether it is the journey of learning through instruction – situated, for example, within the classroom – or the experience of naturalistically using the foreign language in target contexts, it is not

uncommon that both processes should evoke a wide range of emotions in the learner. In turn, these emotional experiences can influence the language learning experience positively or negatively. However, contrary to the belief that negative emotions and emotional experiences such as frustration and embarrassment necessarily prevent language acquisition or de-motivate a learner to continue learning, these experiences may actually result in productive and successful learning outcomes at times (Imai, 2010; Santiago, 1993).

Indeed, the famous case study of Schmidt learning Portuguese in Brazil and documenting his daily learning experiences with classmates and interactions with local Brazilians in his journal reveals a diverse range of emotions that characterised his overall experience. These encompassed frustration, eagerness, embarrassment, satisfaction, annoyance, exhaustion, euphoria, discouragement, stimulation, gladness, surprise, nervousness, and a sense of feeling lost and strange (Schmidt & Frota, 1986). Schmidt reported that his feeling of frustration – which resulted from his continuous inability to proficiently carry a casual conversation in Portuguese early on – motivated him to further invest in learning the language in and outside the classroom, even though there might not have been a realistic need for him to do so considering most of his colleagues spoke fluent English at the university in Rio, his site of work.

From a Vygotskyan sociocultural perspective, affect and cognition form an inextricable relationship (Vygotsky, 2000). In the context of foreign language learning, thinking and feeling can together enhance the process and the outcome of learning (del Río & Álvarez, 2002; Swain, Kinnear & Steinman, 2015). After feeling frustrated, Schmidt felt eager to study and learn more. He reported that, after days into his beginner's course, he would answer the instructor's questions with more advanced vocabulary and syntax for the class level by cause of his self-teaching, since his goal was to be able to engage in productive conversational interactions with local Brazilians as fast as possible. Through a sociocultural analytical lens, the feeling of eagerness and the emotional experience of frustration may represent the impetus for his cognitive-related language learning success. Other emotionally negative experiences can be found extensively in his journal entries; however, these only seemed to inspire him to further his learning.

On several occasions, additionally, Schmidt reported relying on the *affective* support of local Brazilians in the form of patience and encouragement for his development of comprehension and oral conversational skills in Portuguese. This affective support played a role in fostering a sense of self-confidence and fluency in him over time. In other instances, the *cognitive* control over speech on the part of local Brazilians, as in

deliberatively slowing down the rate of speech, made Schmidt *feel* welcomed, included, and supported. When he could not keep up with the level of discourse among intellectual Brazilians, he would depend on an interlocutor to negotiate him back into the conversation. Paying attention to the needs of others may be therefore construed as an inter-personal dimension of affective-cognitive relationships in SLA-related experiences (Mahn & John-Steiner, 2002).

Analogous to the ways by which emotions can provoke changes to learning processes and outcomes in the foreign-language (learning) context, they can also impact the learner's identity enactment in the dominant language (L1) and identity development in the foreign language (L2). Emotions and emotional experiences are relational to the learner's socially-constructed, foreign-language-based identity (or identities) (e.g. feeling like a competent, fluent speaker of the foreign language in light of recognition, praise, and encouragement by others), but also to the performance of an identity (or identities) the speaker has socioculturally constructed in and through the dominant language.

Everett's (2008) detailed documentation of his linguistic fieldwork with the Amazon's indigenous Pirahã community illustrates one of the possible ways in which emotions, foreign language learning, and identity may intersect and, in this particular instance, clash. Everett experienced internal conflict and uneasiness throughout his journey of learning the indigenous Pirahã language not because the language was a completely new code to learn, with new grammatical and phonological rules to be mastered. Rather, these emotional experiences originated primarily from his encounter with new indigenous social and cultural values – embedded in and reflected through the Pirahã sociolinguistic practices – which led him to challenge his own personal values. As a result, Everett questioned religious, social, and cultural aspects of his dominant identity that he had acquired from growing up in an English-speaking society.

The complexity of the relationship between emotions and the construction of foreign language identities has been explored extensively in the SLA research. Relevant to this study is the recognition that a learner's identity is neither singular nor fixed. Instead, it is dynamic; constituted of multiple roles; contextually-shaped; socially, linguistically and collaboratively constructed; and oftentimes, ascribed to the learner by others, although they can also be claimed by the learners themselves (Duff, 2012; Edwards, 1985; Kinginger, 2013; Norton, 2010; You, 2016). Learners' membership into foreign language social groups may also be interfered with by issues of race, gender, sexuality, age, and ethnicity. To capture the complex and multiple constituents of a learner's identity, Pavlenko and Blackledge (2004) have defined it as "a dynamic and shifting nexus of

multiple subject positions, or identity options, such as mother, accountant, heterosexual, or Latina" (p. 35).

Tavares (2016) analysed a number of studies concerning the linguistic experiences of speakers of English as a second language in conversational peer interactions in English-medium higher education contexts. On the subject of foreign language identity, Tavares found that the degree of support offered by interlocutors in the academic setting contributed critically to how learners perceived themselves in and outside the classroom: their self-perceptions fluctuated contextually between more or less competent speakers of English. Furthermore, threats to the identity in the foreign language initiated by peers provoked a range of negative psychological and psychiatric emotions in the learner, varying across depression, anxiety, isolation, shyness, embarrassment, and feelings of exclusion. In this light, as learners' emotions fluctuate, so do their perceptions of their own identities, and vice-versa. Findings such as these reinforce our understanding that foreign language identities are not static, and that their enactment can turn into a very visceral experience of legitimacy and positionality for the learner.

4 – Methodology

This study sought to explore the inter-relatedness of emotions, foreign language learning, and identity by drawing on the experiences of an adult learner of Portuguese as a foreign language in Toronto, Canada. Marta (pseudonym), the study's participant, was a multilingual learner whose linguistic repertoire included knowledge of English, Spanish, and Russian. After immigrating to Canada in her late 20s in the early 2000s, Marta met her soon-to-be husband, a native of Portugal who had also immigrated to Canada as an adult. Marta grew up speaking Russian as an L1, and began learning English as a foreign language in middle school. Additionally, she studied French for three years in elementary school, and Spanish for one year in high school.

At the time of the study, Marta was in her late 30s and learning beginner's Portuguese at a post-secondary institution in Toronto. However, prior to the language course in the fall of 2016, Marta had spent two years self-teaching Portuguese through lessons in textbooks and on the internet. At home, Marta and her husband spoke primarily English. When practicing her Portuguese at home, Marta relied on her husband for feedback, but as she progressed in the language through self-teaching, she decided to enroll in the course to gain more specialised feedback. Other interactions which afforded her additional exposure to the language consisted of annual trips to Portugal with her

husband to visit his side of the family. In addition to her self-teaching, Marta also reported drawing on her knowledge of Spanish to make sense of unfamiliar content in Portuguese.

Two semi-structured interviews (Richards, 2009) were conducted to learn about the role of emotions in Marta's foreign language learning experiences. The interviews lasted 40 minutes on average and were conducted in the winter of 2017, two months after the end of her language course. Data analysis was completed through a three-step process: transcribing, identifying, and categorising. Identifying and categorising the themes consisted first of what Richards (2009) described as "scribbling down in the margin the topics covered in the interview. At this stage it does not matter how many or how specific these [topics] are" (p. 192). A number of topics emerged from the interviews, including family, marriage, languages, schooling, travelling, and goals. The topics were then grouped into the broader categories of emotions, language learning, and identity, which Kelchtermans (1993) referred to as the 'vertical analysis.'

5 – Findings

5.1 – The influence of family in formal foreign language learning

Several may contribute to an individual's decision to enroll in classroom-based foreign language instruction. These factors may include the need to know the language for employment or academics, the desire to pursue a hobby, or the push to learn based on family relations, to cite a few examples. This categorical section describes specifically the role which *family relations* played in motivating Marta to learn her respective foreign language in an instructed learning setting.

As mentioned previously, Marta was married to a Portuguese national who resided in Canada. Her motivation to learn Portuguese as a foreign language stemmed from the desire to develop closer family relations:

> My husband travels once a year to Portugal for about a month to see his brothers and sisters. His family members don't speak English. I knew that eventually I would be visiting them and was hoping that it would be [a] yearly thing. I wanted to learn Portuguese so I could communicate with them and that's the reason I took Portuguese. (Interview 1)

Marta and her husband spoke to each other in English, and to a lesser extent, Portuguese, especially at home. However, Marta's preoccupation was with communicating with her in-laws and other extended family members who lived in Portugal and only spoke Portuguese. She considered the language difference a major

obstacle to her communication with and integration into the family. When considering the frequency in which she and her husband travelled to Portugal for family visits, Marta decided that investing in classroom-based learning would be beneficial in strengthening her language skills and, as a consequence, also her family ties.

Language learning for Marta may be better seen from a perspective of *heritage languages* (Valdés, 2001) as she developed a personal connection, through family, with a language not normally taught in Canadian schools. Typically, these languages are spoken in the home fluently by the parents or grandparents, while the children might possess different proficiency levels gained from infrequent speaking with or listening to the heritage language speakers. Marta's case was differentiated by the fact her primary influence was not only her husband, but also, and perhaps of equal or more weight, his family living in Portugal. For her, the early family-focused interactions in the language, which she could only minimally understand, led her to pursue formal classes in the language in order to improve her communicative skills.

5.2 – Emotional experiences regulate perceptions of foreign-language-learning experiences and respective identities, and vice-versa

In the past, Marta's experiences in Portuguese were regulated by her husband translating and including her in conversations with his family members. After finishing her Portuguese language course, Marta reported she could regulate her own interactions more independently. The ability to self-regulate resulted in two positive experiences for Marta: first, she was better able to feel like a part of the family, in the roles of sister- or daughter-in-law; and second, the experience evoked feelings of happiness, inclusion, pleasure, and enjoyment. Consequently, these memorable family-related conversational episodes – or *perezhivaniya* – had a positive impact on Marta and on her relationship with the language, and have contributed to the construction of her (family member) identity in the foreign language. Marta described her experience speaking Portuguese with her new family members in a positive light:

> When I visited Portugal in January this year, to my surprise I found out that I understood my new family members approximately about 70 to 80%. It made me very happy, it was so easy to communicate to them, they felt so comfortable being around me… they did not treat me as a foreigner and spoke fluently around me all the time. It made my trip so pleasurable for me and for my husband because he did not have to worry about translating to me or feeling bad that I'm being left out of a conversation or feeling bad that I don't understand what they are talking

> about and where he would be forced to translate or include me in [a] conversation. Being able to communicate and to understand made me enjoy being around family. (Interview 1)

Marta explained how the experiencing of important upcoming family-related events in Portugal informed her motivation to continue to learn the language. She mentioned studying the language on a daily basis, even if for brief periods of time, in order to acquire new knowledge or solidify content she had learned previously and considered relevant for conversational interactions. The emotional events (e.g. a baptism and a wedding in the family) in the foreign language are tied to Marta's enactment of her hoped-for (Portuguese) family identity as they afford her an opportunity to use the language to present herself from an identity position she would like others to meet her in while socialising with guests at the events who, like her in-laws, may only speak Portuguese:

> In the end of July until the end of that August [2017], for a month my family is planning to visit Portugal this year again. I am motivated to learn how to speak Portuguese more fluently so I can enjoy my time with my family members. There's going to be a baptism of two kids and a church wedding and there are going to be a lot of people that I haven't met before and would like to communicate with. In order to get better I am practising and learning Portuguese on a daily basis. Even if it takes 15 minutes a day to learn a few new words or repeat the words that I've learned before, I know it will give me more confidence to speak and make me understand more. (Interview 2)

One particular family-related experience that has stayed with Marta since its occurrence illustrates an intersection between emotions, foreign language learning, and identity that strengthened both affect and intellect. In this experience, Marta's use of Portuguese in an intimate conversation with her sister-in-law – which in her view she could not easily perform prior to the language lessons – played an important role in fostering a sense of self-reassurance with respect to her skills in the language and her role in the family. She made reference to a meaningful, bonding conversational interaction which included attentive listening, speaking, sympathising, and crying together with her sister-in-law. In addition to the using the language more proficiently, Marta felt closer to her extended family through the experience. In turn, the experience changed her husband's perspectives of her proficiency in the language. Initially, Marta reported he was skeptical of her abilities in Portuguese, but after hearing about the

experience directly from his sister, who only spoke Portuguese, he felt "amazed" that Marta was able to engage in a conversation in which sensitive topics were discussed and deep emotions were shared.

> I asked my sister-in-law to give me a tour of the rest of the house. We left the area where my husband and my brother-in-law were talking and drinking some coffee, and went across the garage to the second floor of the house. My sister-in-law and I had about 20-minute conversation about her daughter-in-law and some other things that happened in her life… We talked, we cried, we talked how life is unfair and how hard it is for her. When we left her house, I spoke to my husband about the conversation I had with his sister. My husband listened and did not see much. The next day, when we went to visit his sister, she talked to him about everything she and I discussed the night before. When we left her house, my husband told me: "I am very amazed, I'm stunned, I can't believe it." When I asked him what he is referring to, he told me that his sister told him everything we talked about the night before. He couldn't believe his ears because she said exactly the same thing that I told him the night before and that made him realize that I understand more that he thought I did. He felt very happy and proud of me and almost not believing that I was able to hold a very deep conversation with the sister and was able to understand… because in his opinion, Portuguese is not an easy language to learn. (Interview 2)

These episodes demonstrate a potential relationship between emotions and motivation. Positive emotional experiences in the foreign language – as in being recognised and accepted in the immediate foreign language community, which in Marta's case was her husband's immediate and extended family, or in experiencing happiness and enjoyment as a result of either positive learning outcomes or successful interactional attempts – motivated Marta to continue to want to learn and speak her target language, as generally found in the SLA literature discussed earlier. As for identity, emotions and emotional experiences regulated the perception of the learner's own identity in the foreign language in proportionate ways. Positive emotions and emotional experiences, such as the one identified above, resulted in positive perceptions, usually of a more competent speaker, and of a more tangibly attainable identity in the family constructed and enacted through the language.

5.3 – Corporeal sensations influencing foreign language identity experiences

This category focuses on the role played by corporeal experiences in the learner's construction and enactment of her foreign language identity. As Marta described her characterisation of her hoped-for foreign language identity, she pointed to direct and subjective experiences in which not only psychological emotions were experienced, as elaborated in the previous section, but also those of a corporeal nature. Marta's perception concerning some of the traits characteristic of an identity of Portuguese language speakers was also shaped initially by a subjective, corporeal experience. This time, it originated from how the language *sounded* to her: "beautiful, poetic, smooth, and sexy."

> When I first heard my husband speak to his friend in Portuguese, I liked the language and the way it sounded. I like Romance languages and the way they sound. I studied French in elementary school for four years and I studied Spanish in high school for one year. Portuguese language has some similar words as the Spanish language, which is in my opinion the sexiest language on earth. Before I started studying Portuguese and understanding it, I was able to sit in a room with people who speak Portuguese and even though I did not understand a word, it did not bother me because [of] the way [the] Portuguese language sounds to an ear. It's a beautiful and poetic language. It sounds smooth and sexy. (Interview 2)

In fact, it is not uncommon to find such associations to romance languages and romance language speakers (Karandashev, 2015; Pérez, Fiol, Guzmán, Palmer & Baudes, 2008). For example, in their study with high school students, Williams, Burden and Lanvers (2002) found that female learners were interested in learning French because of how it sounded, considering it the language of love; while male learners preferred German because they considered German to be the language of logic and to "sound" more masculine. Guttfreund's analysis (1990) of Spanish-English bilinguals' language use revealed affection was expressed significantly more in Spanish than it was in English. Schmidt (Schmidt & Frota, 1986) reacted to the sound of Portuguese while listening to it on the radio and TV by saying "Portuguese is certainly a beautiful language" (p. 243).

When describing her views of Portuguese people, Marta mentioned events in which both the language and the culture were experienced through the emotions and corporeal sensations of gustation and audition:

> Portuguese people, in my opinion, are very kind, down-to-earth people, who love family get-togethers and enjoy eating food with family and friends. Since I come from a background that has similar values, that's why it's easy and enjoyable to be around Portuguese people for me. Portuguese culture is rich and filled with long history. It's famous for its medieval castles, museums and ancient church buildings. The music Fado that only exists in Portuguese culture, and Samba [are] different in a good way. (Interview 2)

Marta's emotional transition into the new family's cultural dynamics was unproblematic and rather "easy and enjoyable" because she did not seem to experience any conflict to her (interdependent) sense of self already in place. In her words, coming from a background with "similar [social and cultural] values" allowed her to transition smoothly into another culturally-mediated environment where she considered emotional experiences to be familiar and enjoyable. The unproblematic cultural alignment between her two cultures—that is, between her home and the Portuguese cultures—allowed her to focus on the development and improvement of other aspects of her foreign language experience, such as on the use of language itself and the enactment of her hoped-for identity.

Corporeal sensations were present in most of Marta's recollections of her foreign-language-learning-related experiences. Whether the mentioning of these associations was produced unconsciously or otherwise, Marta did refer to experiencing events in the foreign language through corporeal sensations to a noticeable extent: primarily gustatory, and often around food-sharing moments with her family in Portugal. Indeed, cross-cultural experiences of food sharing or preparing can provide unique insights into the ways identities of cultural groups are individually and collectively constructed (Almerico, 2014; Hayes-Conroy, 2010; Hayes-Conroy, 2014; Kittler, Sucher & Nelms, 2012; Sutton, 2001).

Therefore, corporeal sensations not only helped characterise the foreign language learning experience, but also extended into identity development and enactment in the foreign language. Perceptions of an enacted identity in the foreign language involved a direct attention to the linguistic—for instance, how native speakers of Portuguese sounded or the correct sentence structure—and to the emotional, as in how Marta

subjectively characterised the foreign language and culture (e.g. “kind and down-to-earth people”). Yet, identity experiences involved also an awareness of corporeal sensations: the sound of the local music, the taste of the typical food, the temperature of the local weather—corporeal sensations that, to the learner, represented experiences characteristic of the target identity. In this light, perceptions of foreign language identities may then involve an attention to corporeal sensations because these perceptions are imagined and *constructed through* these sensations. Lastly, Marta’s experiences point to a direct connection between her past, memorable experiences – *perezhivaniya* – and her foreign language identity perceptions. Therefore, to more adequately understand how foreign language learners conceptualise broader cultural identities and who they hope to become, it may be useful to consider the past emotional and corporeal experiences in which they participated in the foreign language.

6 – Conclusion

This study sought to explore the influence of emotions in the foreign-language-learning and identity experiences of one Canadian adult learner of Portuguese as a foreign language. A construals-of-the-self framework and sociocultural theory’s concepts of regulation and *perezhivanie* were employed to understand the learner’s cross-cultural and emotional language-focused experiences. In addition to the role of psychological emotions, this study also considered the role of corporeal sensations: in, on, or through the body.

The experiences of the learner in this study support a complex theory of SLA characterised by interconnected dimensions, which include the affective. As Fleer and colleagues (2017) have noted, Vygotskyan sociocultural theory has always approached cognitive and affective processes as inseparable, even if this inextricable relationship was left unsophisticatedly explored in the early days of SCT theory. In the accounts of the learner’s experiences presented in this paper, emotions and emotional experiences informed the course of the language learning experience in cyclical and corresponding ways: positive learning experiences resulted in positive emotions, and the opposite was also true. This finding is consistent with the literature reviewed early on in this paper.

With specific reference to identity in the foreign language, the learner’s experiences help strengthen the theoretical foundation upon which this study was built: that identity is a complex, multifaceted, and dynamic nexus for foreign language learners. Experiences within and around this identity nexus are informed by distinct factors – in this paper emotions are the focus factor. . A reading of the learner’s experiences also

suggests that, despite her linguistic progress emotions and emotional experiences seemed to regulate her *perception* of one aspect that may for some be an indispensable part of their identity in the foreign language – that of linguistic competency – rather than their actual competency (Swain et al, 2015). However, when thinking of the influence of emotions on identity-related experiences, it is essential to consider also the role of corporeal sensations as emotions go beyond the psychological but may seem less subjective given the discursive ways in which emotions are "labelled" in relation to the self: we *feel* psychological emotions (e.g. tiredness, embarrassment, anxiety, confidence, joy), but do not reference corporeal sensations in the same way: the music is loud, the sun is hot, the food is sour, and so on; even though corporeal sensations are also felt and experienced in, on, and through the body – gustation, warm weather, and digestion to cite a few.

Therefore, corporeal sensations may also be present, implicitly or explicitly, in learners' foreign-language-identity-related experiences. They may be present in two temporal instances: the present – corporeal experiences learners experience while learning a language in the present time which have direct influence on their conceptualisations of target language identities – or the (distant) past, which may then demonstrate the existence of a connection between *perezhivaniya* and (imagined or hoped-for) foreign language identities: past experiences influence identity experiences, conceptualisations, and enactment. In this sense, corporeal sensations, in addition to psychological ones, also co-constitute the basis for *perezhivaniya.* A past and meaningful emotional experience – a *perezhivanie* – such as an intense sensation in the foreign language (environment), is also experienced and constructed through *corporeal* sensations, even if felt but unacknowledged, unlike the way psychological sensations may be more frequently expressed (or linguistically performed) by different cultural groups (see Bamberg, 1997; Markus & Kitayama, 1991, for more discussion).

This study is based on the perceptions of the learner's on the relationship between emotions, foreign language learning, and identity-related experiences, and did not examine other factors that might have directly influenced her experiences, such as socio-economic status, ethnicity, and knowledge of other languages in close relation to her respective foreign language of study. Future research can explore these and other aspects. Finally, the importance of continuing to include less traditional or under-explored dimensions of learning in SLA research, such as the affective, should not be underestimated, as these contribute to the development of a more holistic understanding and representation of the foreign language learning and identity experiences for learners.

References

Almerico, G. M. (2014). Food and identity: Food studies, cultural, and personal identity. *Journal of International Business and Cultural Studies*, *8.*

Atkinson, D. (Ed.). (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York, NY: Routledge.

Bamberg, M. (1997). Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions. S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *The language of emotions: Conceptualization, expression, and theoretical foundation* (209-225). Amsterdam: John Benjamins.

Berry, J. W. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition.* Edinburgh, Scotland: University of Edinburgh Press.

Blunden, A. (2016). Translating *perezhivanie* into English. *Mind, Culture, and Activity, 23* (4), 274-283.

del Río, P., & Álvarez, A. (2002). From activity to directivity: The question of involvement in education. G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (59-72). Oxford: Blackwell.

Duff, P. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (410- 426). New York, NY: Routledge.

Edwards, J. (1985). *Language, society, and identity.* Oxford: Blackwell.

Everret, D. (2008). *Don't sleep, there are snakes: Life and language in the Amazonian jungle.* New York, NY: Vintage Books.

Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, emotions and subjectivity: Setting the stage. M. Fleer, R. F. González, N. & Veresov (Eds.), *Emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*, (1-15). Singapore: Springer.

Guttfreund, D. G. (1990). Effects of language usage on the emotional experience of Spanish-English and English-Spanish bilinguals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58* (5), 604-607.

Hayes-Conroy, A. (2010). Feeling slow food: Visceral fieldwork and empathetic research relations in the alternative food movement. *Geoforum, 41*, 734-742.

Hayes-Conroy, J. (2014). *Savoring alternative food: School gardens, healthy eating and visceral difference*. New York: Routledge.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70* (2), 125-132.

Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal, 94* (2), 278-292.

Karandashev, V. (2015). A cultural perspective on romantic love. *Online Readings in Psychology and Culture, 5* (4), 3-21.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9* (5–6), 443-456.

Kinginger, C. (2013). Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals, 46*, 339-358.

Kittler, P. G., Sucher, K. P., & Nelms, M. N. (2012). *Food and culture (6th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman.

Lantolf, J., Thorne, S. L., & Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (207-226). New York: Routledge

Mahn, H., & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskyan view of emotions. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (46-98). Oxford: Blackwell.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98* (2), 224.

Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly, 38* (4), 573-603.

Myles, F. (2013). Theoretical approaches. J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (46-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Nisbett, R. (2004). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. New York, NY: Simon and Schuster.

Norton, B. (2010). Language and identity. N. Hornberger and S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (349-369). Bristol: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Pérez, V. A. F., Fiol, E. B., Guzmán, C. P., Palmer, M. C. R., & Baudes, E. G. (2008). El concepto de amor en España. *Psycothema*, *20* (4), 589-594.

Phillips, E. M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *The French Review*, *65* (1), 1-14.

Richards, K. (2009). Interviews. J. Heigham & R. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (182-199). Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.

Samovar, L. A., McDaniel, E. R., Porter, R. E. & Roy, C. S. (2012). *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Santiago, E. (1993). *When I was Puerto Rican*. Toronto, ON: Random House.

Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (237-326). Rowley, MA: Newbury House.

Sutton, D. (2001). *Remembrance of repasts: An anthropology of food and memory*. London, UK: Berg.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, *46* (2), 195-207.

Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (vol. 11). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Tavares, V. (2016). *The role of peer interaction and second language learning for ESL students in academic contexts: An extended literature review* (Unpublished Master's thesis). York University, Toronto, Canada.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. Peyton, J.K., Ranard, D. A. & McGinnis, S. (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (37-80). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.

Vygotsky, L. S. (2000). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal, 28* (4), 503-528.

You, X. (2016). *Cosmopolitan English and transliteracy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, *23* (6), 539-553.

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES

ALMEIDA, José Domingues de

Est Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto. Il est docteur en Littérature française et francophone contemporaine. Ses domaines de recherche sont la littérature française et francophone contemporaine, les études francophones et la culture et pensée françaises contemporaines. Il se penche récemment sur les questions théoriques et critiques soulevées par les littératures migrantes et les récits post-mémoriels juifs.Il est chercheur à l'Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa depuis 2007 et coorganise de nombreux colloques internationaux sur la littérature française et francophone contemporaine. Il dirige la revue Intercâmbio. Il est vice-président de l'Association Portugaise d'Études Françaises depuis 2016.

ASCHER, Claudia

Hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Literaturwissenschaft, Italienisch und Politikwissenschaft (Magistra Artium) studiert und anschließend einen Masterstudiengang im Fach Deutsch als Fremdsprache an der gleichen Universität absolviert. Seit 2007 arbeitet sie als Lektorin an der Universität Coimbra, wo sie Sprache, Didaktik und Übersetzen unterrichtet und im Bereich Übersetzungswissenschaft promoviert.

AUF DER MAUR TOMÉ, Simone

Doutorada em Didática de Línguas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Desde 2003, é docente de Alemão Língua Estrangeira, formadora de professores e supervisora no estágio pedagógico do Mestrado em Ensino na FLUP. Além disso, acompanha os estagiários na elaboração do seu relatório final de estágio. As suas áreas de investigação estão relacionadas com a didática de Alemão Língua Estrangeira e com a Linguística Textual.

BARROS LORENZO, Mónica

Máster en Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas por la Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Desde 2009 es lectora en esta universidad donde imparte clases, realiza labores de supervisión pedagógica y centra su actividad investigadora en la gamificación (dentro del marco en el que está realizando su doctorado en Ciências da linguagem).

BEAUFILS, Anne-France

Est titulaire d'un doctorat en Didactique des Langues et des Cultures (Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris, France). Elle se consacre à l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire au Portugal, depuis 1998. Elle est actuellement enseignante-chercheuse à l'Université Catholique Portugaise et membre du Centro de Estudos Comunicação e Cultura (CECC).

BRITO, Cláudia

Licenciada em Estudos Portugueses e Lusófonos, com mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Após um estágio realizado na Johannes Gutenberg-Universität Mainz, tornou-se docente Camões I.P. na Philipps-Universität Marburg e é atualmente docente de PLE na Goethe Universität Frankfurt. Pontos fulcrais de investigação: questões de humor e didática na aquisição de português língua estrangeira.

CARECHO, Judite

É Professora Auxiliar da FLUC, onde tem lecionado em Linguística e Língua Alemã, Didática do Alemão, Tradução e Português Língua Estrangeira. Faz parte da Direção do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira e da equipa de investigação do CELGA-ILTEC. Tem investigado nas áreas da Semântica, Tradução e Didática do Alemão e do Português como Línguas Estrangeiras.

CARVALHO, Ângela

É Professora Auxiliar de Didática na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Áreas de investigação: Didática do Português Língua Não Materna, Formação de Professores de Língua Não Materna, Pragmática e Análise do Discurso.

DUARTE, Isabel Margarida

É Professora Associada de Linguística e diretora do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Áreas de investigação: Pragmática e Análise do Discurso (relato de discurso, marcadores discursivos); análise contrastiva entre línguas românicas e aplicação da linguística ao ensino do português, língua materna e estrangeira.

DURÃO, Rosana Corga

Mestre em Ciências da Linguagem (área de especialização Lexicologia e Lexicografia) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Licenciada em Linguística pela mesma Faculdade. Atualmente está a finalizar a sua tese de Doutoramento em Línguas e Cultura, no Departamento de Filologia Espanhola na Universidade de Huelva, no âmbito do Ensino do Espanhol para fins específicos, área jurídica, sob a orientação da Professora Dominique Bonnet e da Professora Victoria Galloso. Pertence à área científica de Estudos Portugueses, do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade do Algarve - ESEC.

GIL, Isabel Fuzeta

Docente do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Colaboradora no Celga-Iltec. Lecionou na ESE de Leiria e na UCP (CRB).

GÖTTSCHE, Katja

Nasceu na Alemanha. Realizou os estudos superiores na Christian-Albrechts-Universität, com estadas prolongadas como bolseira na University of Eau Claire nos EEUU, na Universidad de Monterrey no México e na Universidad de Granada, em Espanha. De 1997 a 2017 foi leitora de Alemão na Universidade Aberta, onde atualmente exerce funções como Assistente Convidada. Tem lecionado na área de formação de professores, Estudos Europeus e investigado nas áreas de Estudos Alemães e de Didática das Línguas estrangeiras.

HAMAMOTO, Hideki

Kindai University, Osaka, Department of International Studies. Professor of Linguistics and Applied Linguistics

HENDRICH, Yvonne

Licenciada em História e Estudos Portugueses na Johannes Gutenberg-Universität de Mainz e na Universidade Nova de Lisboa. Doutorada em História com um tema sobre o tipógrafo alemão Valentim Fernandes. Desde 2009, é docente de PLE e de Literatura e Cultura Portuguesas, na Universidade de Mainz. Pontos de investigação: a emigracão portuguesa, os discursos de identidade no âmbito lusófono, a questão de estereótipos no ensino de PLE e as relações luso-alemãs desde o século XV.

HERGET, Katrin

Licenciou-se em Tradução pela Universidade de Leipzig. De 2000 a 2006 trabalhou como assistente na Universidade de Anhalt, onde lecionou Tradução e Língua. Doutorou-se pela Universidade de Leipzig com uma tese sobre a criação lexical em textos do domínio da Informática. Desde 2006, é leitora de língua alemã na Universidade de Aveiro, onde leciona Ferramentas Tecnológicas de Apoio à Tradução, Tradução Especializada e Língua Alemã.

KHADRAOUI, Errime

Est maître de conférences « A » au département de français à l'université de Batna 2. Docteure en sciences du langage et responsable d'une unité de recherche au sein du laboratoire SELNoM menant des recherches à la fois en sociolinguistique et en didactique du FLE. Elle a participé à de nombreux colloques internationaux et l'auteure de plusieurs articles.

KIND, Anette

Desde 1990, docente de Alemão e Tradução na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, Alemão/Português, completou o curso de especialização em Tradução na FLUP, o Mestrado em Estudos Alemães pela Universidade Nova de Lisboa e doutorou-se, pela Universidade do Porto, com uma dissertação sobre as traduções dos romances de Eça de Queirós em língua alemã, publicados pela editora Aufbau. Áreas de investigação são estudos da tradução, didática do Alemão e linguística comparativa.

LOUCHET, Chantal

A obtenu son doctorat en Littérature Comparée en 2006 (Faculté de Lettres de Bourgogne). Elle possède d'autre part une maîtrise en Langues Appliquées et Traduction en 2013 (Université d'Évora). Elle a commencé sa carrière d'enseignante à l'Alliance Française d'Évora en 1989. Elle est enseignante-chercheuse au Centro de Estudos Comunicação e Cultura (CECC) de l'Université Catholique portugaise où elle enseigne actuellement.

LOUREIRO, Ana Paula

Docente do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Membro do Celga-Iltec. Áreas de investigação: Linguística Portuguesa e ensino/aprendizagem de PLE.

MARQUES, Isabelle Simões

É Professora Auxiliar Convidada na Universidade Aberta. É Investigadora Doutorada do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), Colaboradora do Laboratório de Educação a Distância (LEAD) da Universidade Aberta e do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC) da Universidade de Aveiro. É doutorada em Linguística - Análise do Discurso (em cotutela com a Université Paris 8). Tem desenvolvido e publicado trabalhos de investigação no âmbito dos estudos da Análise (Crítica) do Discurso, Sociolinguística, Didática das Línguas Estrangeiras, privilegiando igualmente os estudos sobre o plurilinguismo e as migrações.

MARTINS, Margarida Pereira

É professora auxiliar convidada na Universidade Aberta e investigadora no CEAUL (Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa). É doutorada em Estudos de Literatura e de Cultura de Expressão Inglesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2016). O seu trabalho centra-se na docência e investigação na área dos Estudos Ingleses.

MATOS, Lucia Helena Lopes de

Professora. Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Docente em Língua Portuguesa/Linguística. Líder do grupo de pesquisa “Cognição, Linguagens e Construção da Leitura”, integra, como investigadora, o grupo de pesquisa “Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação”, ambos certificados pelo CNPQ. Atualmente faz Pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2018-2019).

MESSAOUR, Riad

Est maître-assistant B au département des lettres et de langue française à l’université de M’Sila. Doctorant en didactique des langues étrangères, il s’intéresse aux thématiques portant sur la formation des enseignants. Il a participé à plusieurs manifestations scientifiques internationales et l’auteur d’un article intitulé « L’apport du cursus LMD dans l’installation d’une identité professionnelle professorale en Algérie ».

NICOLÁS MARTÍNEZ, Pilar

Doctora en Literatura Española y Teoría de la Literatura por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Desde 2003 trabaja en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto como docente de español como lengua extranjera (ELE), literatura española, formadora y tutora de profesores en formación inicial. Sus áreas de

investigación están relacionadas con la didáctica de ELE, la literatura española contemporánea y el teatro español del siglo XIX.

OREGA, Maria Isabel Mendonça

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão, pela Universidade de Lisboa, Mestre em Ensino do Inglês, Língua Estrangeira pela Universidade de Reading, Reino Unido, e Doutora em Didática e Formação, especialidade Didática do Inglês pela Universidade de Aveiro. Professora Adjunta na área científica de didáticas específicas do departamento de línguas, literaturas e culturas da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Diretora do curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico. Investigadora do CETAPS-Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies. Participou em projetos europeus sobre utilização das TIC para o ensino de línguas. Áreas de investigação: Leitura, estilos de aprendizagem, TIC e ensino de línguas, ensino de Inglês a crianças.

PARSONS, Martin

Associate Professor in the Faculty of Business at Hannan University in Osaka, Japan. His research interests include CLIL and English language education in Japan and the intersection between digital literacy and foreign language learning.

PAZOS ANIDO, Marta

Doctora en Ciencias del Lenguaje (Didáctica de Lenguas) por la Universidade do Porto, con una tesis sobre el desarrollo y la (auto)evaluación de la competencia docente en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Desde 2009 es docente, formadora y tutora de profesores en formación inicial en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Su actividad investigadora se centra en la didáctica de ELE, más concretamente en la mediación lingüística y en la competencia docente.

PÉREZ, Noemí

É licenciada em Filologia Hispânica pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Em 1998 e em 2013, concluiu o Doutoramento em Didática de Línguas pela Universidade do Porto. Tem experiência docente no ensino de Espanhol como Língua

Estrangeira em Portugal desde 2001 e atualmente é leitora no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

PRIVAS-BRÉAUTÉ, Virginie

Lecturer in English learning/teaching at the University of Lorraine. Her research focuses on the cognitive development of learners through drama, and video games, including synthetic worlds. She bases her work on embodied cognition and the enaction paradigm. Her publications include « Creating an avatar to become the "spect-actor" of one's learning of ESP », The Eurocall Review, 2016.

PUNGIER, Marie-Françoise

Professeur au Centre des Arts Libéraux de l'Université Préfectorale d'Osaka (Japon); responsable du cursus FLE et de la mobilité courte vers la France. Thèse soutenue en 2014 à l'Université de Fribourg (Suisse) sur le thème : *Restitutions d'un séjour en France dans des écrits d'étudiants japonais : fragments et traces d'une expérience de mobilité courte*.

SCHEWE, Manfred

Professor at University College Cork (UCC) and has always been interested in the building of bridges between different disciplines and cultures. At UCC he served as Head of a Language Department (German) and also as Head of Theatre. His teaching and interdisciplinary research activities focus on Applied Drama and Theatre, especially on performative approaches to Language, Literature and Culture, and are closely linked to UCC's SCENARIO PROJECT, consisting of a peer-reviewed journal, book series and a forum for conferences and symposia. Further biographical details are available at: http://research.ucc.ie/profiles/A016/mschewe/

RICORDEL, Inès

Inès Ricordel est experte pédagogique en FLE et sur l'approche neurolinguistique (ANL) dans l'organisme de formation *ANL Formation* à Evreux en France. A ce titre, elle intervient sur des projets de recherche tel que celui porté par l'Université d'Angers intitulé ANL4Ami (Approche neurolinguistique auprès des adolescents migrants). Ses domaines de recherche sont la contextualisation de l'ANL à un public migrant.

SCHOLZ, Ingrid

Desde 2018 docente e investigadora no Departamento Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik da Universidade de Augsburg (Alemanha), de 2012 a 2017 exerceu função de Leitora do DAAD como docente de Alemão no Departamento de Estudos Germanísticos da FLUP. Formou-se em Licenciatura Plena em Letras na Universidade do Rio dos Sinos (Brasil) e completou o seu Mestrado na Universidade LMU-Munique em Germanística Internacional e Estudos Romanísticos. Áreas de investigação: estudos interculturais e aprendizagem de línguas estrangeiras com meios digitais.

SETIÉN BURGUÉS, Ana

É assistente convidada na Universidade Aberta e investigadora colaboradora do Laboratório de Educação a Distância Le@d. É professor*a de* Espanhol em Portugal desde 2009, tendo-se nos últimos 7 anos no ensino *online* de Espanhol. É licenciada em Estudos Ingleses, possui mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e atualmente está a escrever a sua tese de doutoramento na área da Didática das línguas estrangeiras em contextos virtuais de aprendizagem.

SIMONOT, Catherine Marie

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Doutorada em Ciências da Educação com especialidade em Didática do Francês Língua Estrangeira.Tese de doutoramento subordinada aos temas da aprendizagem autodirigida e motivação no ensino superior. Membro da Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras (APHELLE) e da Associação Portuguesa dos Estudos Franceses (APEF). Colaboradora do DILTEC /GRAC de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (gramática em contexto). Última comunicação (2017)/publicação (2018): «Une possible mission pour un enseignant de l'enseignement supérieur dans l'autorégulation de l'apprentissage d'une langue étrangère: une expérience avec des étudiants» no ámbito do coloquio internacional "Transformações, perenidades, inovações" na UAlg (2017).

SINGER, Gesa

2005 Promotion an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg über B. J. Docen zur Wissenschaftsgeschichte der Germanistik. Lehrtätigkeit im Bereich DaF seit 2001. Internationale Kongresstätigkeit inkl. Sektionsleitung. Editions- und Übersetzungstätigkeit. 2007-2011 DAAD-Lektorin an der Aristoteles Universität Thessaloniki / Griechenland. Ab Wintersemester 2011/12 Dozentin an der Abteilung für

Interkulturelle Germanistik der Georg-August-Universität Göttingen. Zur Zeit Dozentin an der Universität Cape Town. Habilitationsprojekt zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik, Didaktik von Deutsch als Fremdsprache, Komparatistik, Interkulturelle Germanistik (Schwerpunkte: Reise, Exil, Migration).

SOARES, Rute

É Professora Auxiliar da FLUC, onde tem lecionado em Linguística e Língua Alemã e Português Língua Estrangeira. Foi Subdiretora do Centro de Línguas da FLUC e Diretora do curso de Línguas Modernas. Integra a equipa de investigação do CELGA-ILTEC e tem investigado nas áreas da Semântica Lexical e Tradução.

TAVARES, Vander

PhD candidate in the Applied Linguistics program at York University in Toronto, Canada. He is interested in the holistic study and understanding of second- and foreign-language learners' intersected experiences (linguistic, academic, social, cultural, intra-personal and so on). He holds a Master of Education, also from York, and has experience teaching both English and Portuguese to adult learners.

TRUONG, Vi-Tri

Vi-Tri Truong est titulaire d'un Master en Ingénierie des formations FLE/FLS/FOS et habilité examinateur-correcteur au DELF-DALF. Avec Inès Ricordel, il a créé *ANL Formation*, organisme de formation d'enseignants aux langues étrangères et français langue étrangère à l'ANL. A ce titre, ils interviennent en Asie et en Europe dans des divers contextes (association, centre de langue, institut français, lycée et université).