



- **COMMUNICATION WITHOUT BORDERS** -

*Selected Papers
of the International Conference Languages 2011:
X Meeting of Aprolíngu@s
and II Meeting of ReCLes.pt*

Editors

María del Carmen Arau Ribeiro
Isabel Chumbo

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Communication without Borders – Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Arolínguas and II Meeting of ReCLes.pt

Translation: María del Carmen Arau Ribeiro
Editor: Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, Portugal
ISBN 978-972-8681
December 2014



Organising Committee

Isabel Chumbo, Coordinator of the CLESEB – the Language Center of the School of Education, Polytechnic Institute of Bragança
María del Carmen Arau Ribeiro, Executive Board President of ReCLes.pt and Arolínguas, School of Management, Polytechnic Institute of Guarda

Scientific Committee

Luís Pais, Vice-President of the Polytechnic Institute of Bragança
Isabel Chumbo, Coordinator of the CLESEB – the Language Center of the School of Education, Polytechnic Institute of Bragança
María del Carmen Arau Ribeiro, Executive Board President of ReCLes.pt and Arolínguas, Co-coordinator of the CILC – the Interactive Centre for Languages and Cultures, School of Technology and Management, Polytechnic Institute of Guarda
Margarida Morgado, President of the Executive Committees of ReCLes.pt, Coordinator of the CILCE – the Interdisciplinary Centre for Languages, Cultures and Education of the Polytechnic Institute of Castelo Branco

On the cover

Title

Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Arolíngu@s and II Meeting of ReCLes.pt

Editors

María del Carmen Arau Ribeiro

Isabel Chumbo

ISBN

978-972-8681

The opinions expressed in this volume are the authors' alone.

Communication without Borders
Selected Papers of the X Meeting of Aprolínguas
and II Meeting of ReCLes.pt

Editors
María del Carmen Arau Ribeiro
Isabel Chumbo

Aprolíngu@s
**Associação Portuguesa de Professores de
Línguas Estrangeiras no Ensino Superior**
[the Portuguese Association of Foreign Language Teachers in Higher Education]

and

ReCLes.pt
**Associação de Centros de Línguas
no Ensino Superior em Portugal**
[Network Association of Language Centres in Higher Education in Portugal]

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança
Portugal
28-29 October 2011

Table of Contents

7 Foreword

María del Carmen Arau Ribeiro
Isabel Chumbo

Plenary Speeches

10 Pensar a Mobilidade: Ferramentas pedagógicas úteis

Maria Margarida Morgado

27 The ACLES University Certification Model for Language Centres

Elena Orduna Nocito

**From the first joint International Conference of ReCLes.pt and
Aprolínguas Línguas 2010: Pontes, portas, janelas, espelhos e redes
at the Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico
da Guarda, Portugal**

**39 Línguas para Fins Específicos no Ensino Superior: Novos Rumos,
Outras Realidades**

Dulce Mendes Sarroeira e Margarida Ferreira Gomes

Placement tests in language centres in higher education

51 What does it mean to know a language?

A report on level tests and course design

Maria João Cordeiro

56 EFL Diagnostic Tests: A case study of design and application

María del Carmen Arau Ribeiro

Minority languages on the Iberian Peninsula

**60 Et si on parlait de langue ? Qu'est devenu le français dans le système
éducatif portugais ?**

Elisabete Brito et Florbela Rodrigues

- 72 **Classe, Cultura e Língua em Terras de Miranda – breves notas para um estudo sociológico sobre a produção e crise de reprodução da cultura e língua mirandesas**
Sérgio Ferreira

The European Language Portfolio (ELP) in higher education

- 93 **Materiais para o ensino do PLE em contexto universitário**
Catarina Castro
- 99 **O Portefólio na Aula de Língua, Cultura e Literatura**
Cláudia Martins e María Asunción Pérez Pajares
- 127 **Da Competência Comunicativa ao Quadro Europeu Comum de Referência**
Carla Helena Henriques Candeias de Teles Ravasco Nobre

Technology and CLIL in the language classroom

- 134 **As Plataformas Digitais ao Serviço da Aprendizagem das Línguas: Primalíngua – um projeto linguístico com crianças de 1º ciclo de Ensino Básico**
Florabela Rodrigues, Elisabete Brito e Natália Gomes
- 142 **El Uso del PowerPoint en las Exposiciones Orales del Español Lengua Extranjera (E/LE)**
María Jesús García Méndez
- 153 **Learning Different Subjects by Using Other Languages ... or the Other Way Round? – The relevance of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach**
Maria Margarida Morgado and Margarida Coelho

In Conclusion

- 163 **ReCLes.pt without Barriers**
María del Carmen Arau Ribeiro
- 167 **Other papers presented at the International Conference ReCLes.pt Associated Institutions**
Elected Officers and Contacts for the Associations (2011)
Elected Officers and Contacts for the Associations (updated for 2014)
Conference Information

Foreword

We are very pleased to present this volume of research, due to the variety and quality of work by a number of the participants in the event, sponsored once again by two national associations working through a network to promote new and dynamic synergies.

This publication is the result of the selected papers presented at *Languages 2011: Communication without borders*, the X Meeting of Arolíngu@s and the II Meeting of ReCLes.pt, respectively the *Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior* (Arolíngu@s – the Portuguese Association of Foreign Language Teachers in Higher Education) and the *Associação de Centros de Línguas no Ensino Superior em Portugal* (ReCLes.pt – the Network Association of Language Centres in Higher Education in Portugal).

In their second annual collaborative effort, the Executive Boards of ReCLes.pt and Arolíngu@s, both led by the Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG – School of Management and Technology) of the Instituto Politécnico da Guarda (IPG – Polytechnic Institute of Guarda), joined with the Escola Superior de Educação of the Instituto Politécnico de Bragança (ESEB – School of Education at the Polytechnic Institute of Bragança) to promote the articulation of research in foreign language teaching in higher education both nationally and internationally.

Immediately following the first International Meeting of ReCLes.pt, the Association of Language Centers in Higher Education in Portugal, in 2010 at the School of Technology & Management of the Polytechnic Institute of Guarda, held in collaboration with and support from the X International Meeting of Arolínguas, the Portuguese Association of Foreign Language Teachers in Higher Education, our member representative Isabel Chumbo brought an invitation to hold the II International Meeting of ReCLes.pt in cooperation with the Language Center of the School of Education at the Polytechnic Institute of Bragança. ReCLes.pt was keen to accept the offer, particularly due to the border setting of the school, nearly nestled into Spain in the northeast corner of Portugal.

As a fledgling national association in Portugal, launched in 2009, it was with great pleasure that our invitations to share research in Bragança were met with enthusiasm by the national association – ACLES – in neighboring Spain. Michelle Crick from the Universidad Complutense de Madrid, represented by Elena Orduna Nocito, from the University of

Nebrija, presented a keynote address on their most recent national project, *The ACLES University Certification Model for Language Centres*.

Bragança is located in the north of the region where *Mirandés*, Portugal's second official language, is most spoken. Both ReCLes.pt and Arolínguas aim to honor and preserve languages and thus jumped at the opportunity to invite Amadeu Ferreira, President of the Associação de Lhéngua Mirandesa and Official Translator of *Os Lusíadas* and *Asterix, L Goulés*, among other reputable texts, and Guest Professor at the Law School of the Universidade Nova de Lisboa, to present the keynote address entitled *As Línguas Minoritárias na Península Ibérica* [The Minority Languages of the Iberian Peninsula].

President of the ReCLes.pt General Assembly, Margarida Morgado, Coordinator of the CILCE – the Interdisciplinary Centre for Languages, Cultures and Education of the Polytechnic Institute of Castelo Branco, also kindly accepted our invitation to provide the keynote address entitled *O Centro Europeu de Línguas Modernas em Acção em Portugal: O programa PluriMobil* [The European Center of Modern Languages in Action in Portugal: The PluriMobil program], following her representation of not only ReCLes.pt but also CercleS – the European Association of Language Centers in Higher Education – in a workshop on this topic held in Graz, Austria.

In addition to these three keynote speakers, 24 researchers explored each of the three areas of the international conference – diagnostic tests at Language Centers in Higher Education (HE), the European Portfolio of Languages in HE and minority languages of the Iberian Peninsula and across Europe.

The selected papers bring together the central conference topics – placement tests in language centres and the European Language Portfolio, both in higher education, and minority languages in the Iberian Peninsula and in Europe. These articles testify to the academic endeavours of the authors, with the evidence deposited in this publication for consultation by those who strive to stay informed about teaching foreign languages not just in Portugal but around the world. The title – *Communication without Borders* – defines the standing challenge to break down whatever the imposition, anyplace, anytime.

The present collection of 14 articles represents a select group of the papers presented at the *International Conference Languages 2011 – Communication without Borders* at the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, Portugal, on 27-28 October. One additional paper that was inadvertently left out of the Proceedings of *Línguas 2010: Pontes, portas, janelas, espelhos e redes* is also included in this collection, this article by Dulce Mendes Sarroeira and

Margarida Ferreira Gomes actually serves as a perfect bridge to the papers following the keynote speeches with the title *Línguas para Fins Específicos no Ensino Superior: Novos Rumos, Outras Realidades* [Languages for Specific Purposes in Higher Education: New Directions, New Realities]. For this, we thank the authors and apologise for the oversight in the previous publication.

This publication also includes ten abstracts of the other presentations made at the conference. The conference was attended by 50 participants from Spain, Portugal, and Italy, representing primarily higher education – polytechnic institutes and universities – and a number of government research institutes.

Many thanks to those who made the X Meeting of Aprolíngu@s and the II Meeting of ReCLes.pt possible. It was a privilege to once again organise this event, proof of the dynamic positioning of the Executive Boards – Aprolíngu@s, with María del Carmen Arau Ribeiro, Maria Paula Martins das Neves and Rita Arala Chaves, all from the Guarda Polytechnic Institute, Portugal, and ReCLes.pt, with María del Carmen Arau Ribeiro, Manuel Moreira da Silva and Dulce Sarroeira, of the Guarda Polytechnic Institute, the Polytechnic Institute of Oporto (ISCAP) and the Estoril School of Hotel Management and Tourism (ESHTE), respectively. Of course, the diligence of the local organising team, headed by Isabel Chumbo, was fundamental and successfully guaranteed that the conference came to its full fruition.

We are, as always, grateful for state-granted support from the Fundação para a Ciências e Tecnologia (FCT – the Portuguese Foundation for Science and Technology), the social organs of Aprolíngu@s and ReCLes.pt as well as from the technician of the Language Centre of the Bragança School of Education, Cláudia Mendes, who provided invaluable administrative services for the event.

Although these proceeding have been long in production, the research presented remains rich with insight and relevance. The editors would finally like to thank the authors for sharing their research so eloquently.

The editors,

María del Carmen Arau Ribeiro, Escola Superior de Tecnologia e Gestão,
Instituto Politécnico da Guarda, ReCLes.pt Executive Board President and
former Executive Board President of Aprolíngu@s
Isabel Chumbo, Coordinator of the Centro de Línguas, Escola Superior de
Educação de Bragança

Portugal, December 2014

KEYNOTE SPEECH

PENSAR A MOBILIDADE: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS ÚTEIS*

Maria Margarida Morgado

Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL)

marg.morgado@ipcb.pt

Em março 2011 o Conselho Europeu de Línguas Modernas (ECML) desenvolveu um *workshop* sobre ferramentas pedagógicas úteis para organizar programas de mobilidade em contexto plurilingue e intercultural. Após uma breve reflexão sobre os sentidos associados ao termo 'mobilidade', faz-se uma reflexão crítica sobre 'mobilidade' para, em seguida, proceder à descrição dos conteúdos essenciais do *workshop*, oferecendo-se uma perspetiva crítica sobre diversos materiais apresentados do ponto de vista da sua contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e preparação, monitorização e avaliação do impacto da mobilidade, a partir de três ferramentas pedagógicas: o *Portefolio Europeu das Línguas*, *Mirrors and Windows* e *Autobiography of Intercultural Encounters*.

Palavras-chave: Mobilidade, Ferramentas Pedagógicas, Educação Intercultural

* Please cite article as Morgado, Maria Margarida (2014). Pensar a Mobilidade: Ferramentas Pedagógicas úteis. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 10-26. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

THINKING ABOUT MOBILITY: USEFUL PEDAGOGICAL TOOLS

In March 2011 the European Council for Modern Languages (ECML) launched a workshop on useful tools for mobility plurilingual and intercultural programmes, which the author attended. A brief reflection on the term 'mobility' and its associations is offered, followed by critical reflection on 'mobility' as educational practice and on the workshop contents. These are appraised taking into consideration their potential contribution for the development of intercultural communicative competences before, during and after mobility and through three specific resources: the *European Language Portfolio*, *Mirrors and Windows* and *Autobiography of Intercultural Encounters*.

Keywords: Mobility, Pedagogical tools, Intercultural Education

1. SENTIDOS DE MOBILIDADE

À primeira vista a mobilidade parecerá um tema central no mundo de hoje e simples de entender e abarcar. Há muitas pessoas deslocadas e muitas outras que diária e mensalmente se mudam de um local para outro. E, no entanto, quando começamos a desvelar tudo o que um conceito como o de mobilidade pode agregar, por exemplo no quadro da educação, apercebemo-nos da sua complexidade de organização, de preparação, de acompanhamento e de avaliação do seu potencial educativo. Sabemos que a mobilidade é central na educação hodierna, mas saberemos porquê, para quê e como?

Para procurar responder a essas questões, começarei por apresentar algumas ideias de mobilidade – primeiro como metáfora que estrutura (sem dela estarmos conscientes) os nossos modos de pensar; depois, como indicador socioeconómico no quadro do ensino superior; também como política de ensino; e ainda como tema de contos tradicionais. Em seguida trabalharei alguns destes sentidos discursivos em relação a um *workshop* que frequentei sobre ferramentas úteis para preparar, acompanhar e monitorizar a mobilidade de estudantes. Concluirei com a análise de três recursos educativos, o *Portefolio Europeu das Línguas*, *Mirrors and Windows* e *Autobiography of Intercultural Encounter* e algumas considerações finais sobre o sentido educativo de participar num programa de mobilidade.

1.1 Metáforas de mobilidade

Lakoff e Johnson [1], em 1980, apresentaram uma teoria que dizia que as metáforas linguísticas que usamos condicionam os nossos atos e pensamentos mais do que julgamos. A linguagem que usamos para falar de conceitos está na base dos nossos modos de conceptualizar a realidade, de a viver e de nos relacionarmos uns com os outros. De acordo com estes dois autores nem sempre temos consciência dos sistemas conceptuais que estão presentes nas metáforas linguísticas que usamos.

Por essa razão vou começar por apresentar alguns provérbios portugueses que poderíamos associar ao conceito de ‘mobilidade’. Começemos por alguns provérbios que pressupõem mobilidade entre lugares, ou viagem, como este: Quem quiser fazer uma viagem em paz, não leve mulher, nem cão, nem rapaz. Pressupõe-se que se viaja melhor sozinho e que a mobilidade entre lugares determina autonomia e quebra de laços familiares e afetivos, um quase despojamento relacional.

Fazer uma viagem implica um ato de vontade e de determinação de chegar a um lugar diferente do ponto de partida, já que: Barco parado, não faz viagem. E exige igualmente predisposição e coragem para o diálogo com o outro, como no seguinte provérbio: Quem tem boca, vai a Roma.

Viajar por viajar, encontrar-se apartado dos seus pode ter as suas vantagens e constituir um fim em si: Ó mar alto, ó mar alto, ó mar alto sem ter fundo; mais vale andar no mar alto do que nas bocas do mundo.

O mundo é configurado, ao modo do paradigma assimilacionista, como um somatório de espaços cada um com a sua cultura, a que o recém-chegado se deve aculturar e que deve respeitar para melhor se integrar: Na terra onde fores viver faz como vires fazer. Cada terra com seu uso cada roca com seu fuso. Em Roma, faz como os Romanos.

No entanto, o lugar do outro é ‘longe’ e nem sempre é confiável como vemos no provérbio seguinte: Quem longe vai casar, ou é enganado ou vai enganar.

E, no contexto dos provérbios portugueses, a mobilidade significa muitas vezes um regresso ao ponto de partida numa viagem circular: O bom filho à casa torna. Há mar e mar, há ir e voltar.

Esta é apenas uma pequena introdução sobre as diversas implicações de sentido evocadas pelo termo ‘mobilidade’ presentes em provérbios que usamos sem lhes dedicar grande reflexão. Será que estes provérbios são atuais, ou seja, representam conceções em nós enraizadas cujos sentidos permanecem ativos, ou estaremos conscientes que falar de mobilidade hoje implica outro tipo de metáforas? Onde estão: a necessidade de

preparação linguística? (bom, um pouco em 'quem tem boca, vai a Roma'). Onde está a predisposição para contactar com o outro? (nos provérbios que promovem a relação com a diversidade.) Onde está a valorização da diversidade cultural como enriquecimento de perspectivas? A valorização de uma experiência intercultural e internacional? A centralidade da mobilidade como modo de vida?

1.2 Alguns números sobre a mobilidade

Outras questões se poderiam colocar se analisarmos a mobilidade de um ponto de vista político, no quadro do que é útil ao processo educativo. Considerem-se as seguintes afirmações: "É preciso facilitar a mobilidade de professores, jovens investigadores e demais pessoal educativo." "É necessário aumentar o número de mobilidades (incluindo o acesso á mobilidade de grupos de estudantes de proveniências muito diversas)." E "é premente garantir que a mobilidade é de qualidade elevada, diversificar os tipos e os objetivos de mobilidade."

Estamos perante um discurso que faz da mobilidade uma preocupação fundamental dos sistemas educativos e que mede o sucesso destes em termos da quota de mercado de mobilidade estudantil. A internacionalização de uma instituição de ensino superior é quantificada em termos deste tipo de mobilidade.

Bernd Wächter [2], numa comunicação feita em Londres, apresenta alguns números sobre a mobilidade de estudantes ao nível dos estudos superiores (para obtenção de grau) e conclui o seguinte: Dos 3 milhões de alunos estrangeiros em mobilidade, 1,5 milhões escolhem a Europa como destino e nesta o Reino Unido é sem dúvida o país que obtém maior quota deste mercado (1/3), seguido da Alemanha e da França. O crescimento desta tendência desde 1998/1999 foi de 80% (e no Reino Unido, de 100%). 673.000 estudantes europeus vão para o estrangeiro; entre as nações com maiores índices de mobilidade estudantil encontram-se: a Alemanha (88.000), a França (62.000), a Itália (43.000) e o Reino Unido (23.000).

Em declaração dos Ministros do Ensino Superior europeus [3], em 2009, a mobilidade de estudantes, pessoal educativo e jovens investigadores é apresentada como: Garante de qualidade e excelência; Estratégia de internacionalização das instituições; Forma de desenvolvimento pessoal e de promoção da empregabilidade; Modo de promover o respeito pela diversidade e da capacidade para lidar com outras culturas; Forma de encorajar o pluralismo linguístico e manter a tradição multilingue do ensino superior europeu; E forma de aumentar a cooperação e a competição entre instituições do ensino superior.

Qualidade, Excelência, Internacionalização, Diversidade cultural, Empregabilidade, Pluralismo linguístico, Multilinguismo, Cooperação e Competição são quase termos vazios de sentido de tão repetidos, mas aqui utilizados para descrever os benefícios de uma mobilidade de tipo voluntário que nada tem a ver com experiências de mobilidade de refugiados, imigrantes ou gente de extratos socioculturais baixos obrigados a deslocar-se dentro de grandes aglomerados urbanos. Estes termos são também usados como parte integrante e quase inevitável de uma experiência de ensino superior europeu.

2. TIPOS DE MOBILIDADE

No contexto da educação, a mobilidade aparece repartida entre quatro tipos, no sítio da European Students' Union [4]: Mobilidade horizontal (*Horizontal Mobility*) que descreve um período de estudos noutra país; Mobilidade vertical (*Vertical Mobility*) que descreve o

processo de obter um grau no estrangeiro. Estes dois tipos de mobilidade são metáforas de orientação espacial, baseiam-se na experiência física e cultural das pessoas e representam, de certo modo, oposições polares. O vertical na nossa cultura será mais dinâmico que o horizontal, o vertical tem associações de crescimento social, físico, económico e portanto quase que podemos intuir que será mais desejável participar numa mobilidade vertical do que horizontal, que será mais positivo obter um grau no estrangeiro do que fazer um período de estudos noutro país.

Mas existe ainda o conceito de Mobilidade Cerebral (*Brain Mobility*) para descrever o processo segundo o qual um país perde os seus cidadãos intelectualmente mais ativos e proeminentes por falta de oportunidades no seu próprio país. Este é um conceito que releva a circulação de ideias e de conhecimento sobre a viagem e a mudança de espaço físico e ao qual se encontra associada a ideia de que a atividade intelectual é valorizada em certos contextos e desvalorizada noutros.

Muito em voga recentemente encontra-se outro tipo de mobilidade: a Mobilidade Virtual [5] [6] [7], que pode consistir em aceder a matérias e aulas de outro país por intermédio das novas tecnologias de informação e comunicação. Parece constituir uma forma mais de complemento da mobilidade física em tempos de crise financeira global. Este tipo de mobilidade – característico de um mundo global – pode revestir-se de uma dimensão de cursos a distância para um público internacional e precisa de ser eficazmente planeado para preparar os estudantes para desenvolver as suas aprendizagens em culturas e países diferentes, bem como precisa de um investimento em pedagogias de aprendizagem a distância e eletrónica. Os tipos de mobilidade virtual podem incluir experiências tão diversas quanto as de cursos virtuais com seminários colaborativos; um plano de estudos virtual ou um estágio virtual; ou encontros virtuais para complementar deslocamentos físicos num curso *ERASMUS Mundus*, por exemplo.

O projeto *Plurimobil* [8], ao definir o conceito de ‘mobilidade’, no seu glossário, como “qualquer tipo de situação de contacto na qual os indivíduos não mudam fisicamente de lugar, mas em vez disso interagem por meio de tecnologia audiovisual (quase sempre eletrónica) “sugere que muitos professores estarão envolvidos em situações de mobilidade sem terem consciência de tal, quando encorajam a troca de mensagens eletrónicas entre colegas de escolas diferentes ou quando encorajam os *chats* dos alunos na internet com outras turmas. Mobilidade, neste contexto, não será tanto uma deslocação física quanto qualquer tipo de interação linguística e cultural, uma descoberta da diversidade cultural e uma abertura e troca com indivíduos que não se conhecem fisicamente. Portanto, praticamente tudo quanto fazemos hoje ao usar a Internet, mas que raramente pensamos como ‘mobilidade’.

Mais curioso ainda no contexto de exploração do que é a mobilidade em contextos educativos é que se começou a falar de trajetórias de estudo, de trabalho e de vida transnacionais apoiadas em ‘pedagogias de mobilidade’ [9]. Estes termos são reforçados pelo processo de Bolonha que propaga a ideia, entre alunos e professores, de que é necessário ir para além dos currícula, dos sistemas de pensamento e das pedagogias nacionais e assentes em *monoculturas* para se ser um estudante bem-sucedido e atingir a meta de empregabilidade (reparem no discurso apoiado em noções espaciais de caminho, trajeto, viagem). A metáfora do novo caminho a percorrer, ao longo de toda a vida – porque do contexto de aprendizagem ao longo da vida se trata – valoriza as pedagogias internacionais e os métodos capazes de fazer a ponte entre os velhos e os novos estilos de aprendizagem e por essa e outras razões recorre amiúde ao termo ‘intercultural’ para referir a relação entre culturas.

As experiências de mobilidade durante o período de aprendizagem formal, enquanto os alunos estão na escola, intersejam esta metáfora da 'trajetória de vida' como os primeiros passos de um caminho que conduzirá à relação com outros modos de vida, reforçará a motivação e a qualidade da aprendizagem de línguas estrangeiras e as competências comunicativas, bem como contribuirá para a criação de estratégias de integração de experiências culturais diversas, que permitirão conduzir a um final feliz: emprego, realização pessoal, estabilidade económica.

A mobilidade acaba por poder ser usada pelos alunos como uma forma de imaginar e experimentar outras trajetórias educativas e profissionais, individuais e autónomas, alternativas às trajetórias sedimentadas, lineares, de progressão previsível no quadro das suas culturas e espaços nacionais. A mobilidade será uma pedagogia mais ou menos central no percurso educativo de um aluno quanto maior ou menor for a necessidade sentida pela sociedade para ensinar os seus jovens a adaptar-se a um mundo globalizado que aboliu fronteiras, aprender a lidar com aqueles que são percebidos como 'outros', com as diferenças culturais em presença nas sociedades multiculturais ou noutros espaços geográficos ou com origens familiares longínquas quando a imigração caracteriza a história familiar do indivíduo.

2.1 European Mobility Folktales (EUMOF)

O que é interessante nesta narrativa política que vos descrevi é que ela tem muitos pontos de contacto com qualquer narrativa tradicional em que o herói sai de casa para se aventurar pelo mundo. Abro então um parêntese para vos falar de um projeto sobre mobilidade dirigido a formadores de professores, professores e inevitavelmente todos os alunos desses professores nos ciclos de ensino básico, EUMOF (European Mobility Folktales) [10], que recolhe ao nível de vários países europeus diversos contos tradicionais sobre mobilidade, ou seja sobre trajetórias de mobilidade de heróis. Esta mobilidade é entendida como viagens entre lugares e encontros com outras pessoas. De entre os muitos contos tradicionais sobre mobilidade recolhidos de Chipre, Grécia, Polónia, Áustria e Portugal há muitos que abordam precisamente a noção de viver como uma trajetória de um lugar para outro e que ao mesmo tempo expõem desafios e oportunidades dessa mobilidade, que nos podem orientar para refletir sobre como se deve preparar e pensar de forma crítica a mobilidade.

Vou-vos dar um exemplo de um conto tradicional, oriundo da Áustria, intitulado "O Leão, a Cegonha e a Formiga" [11].

Era uma vez uma pobre viúva que vivia com o filho Hans numa floresta. O filho queria conhecer o mundo e a mãe não o podia impedir e ele partiu mundo fora.

Enquanto atravessava a floresta ouviu, de repente, um terrível rugido. – Tenho de ver isto! – pensou Hans e correu a ver o que se passava. Imaginem a surpresa dele quando deparou com um leão, uma cegonha e uma formiga a discutir por causa de um cavalo morto! Os três animais pediram-lhe que desse solução à contenda e Hans não precisou de pensar muito. Decidiu dar ao leão, a carne, à cegonha, os ossos e à formiga, o crânio. Os animais gostaram da solução e agradeceram-lhe.

– Meu amigo, disse o leão, gostava de te agradecer e não me posso despedir sem te recompensar. Assim, sempre que disseres "Hans, o Leão," tornar-te-ás sete vezes mais forte que o mais forte dos leões.

– Eu também te quero agradecer, – disse a cegonha. – Sempre que disseres "Hans, a Cegonha" voarás sete vezes mais alto que a mais forte ave.

Foi então a vez de a formiga avançar e dizer:

– Meu bom amigo, também eu te agradeço. Sempre que disseres "Hans, a Formiga" ficarás sete vezes mais pequeno que a mais pequena das formigas.

Bom, o que acontece em seguida é que Hans vai utilizar os seus dons adquiridos para salvar uma princesa cativa de um dragão de três cabeças e acaba recompensado porque

casa com a princesa e vive feliz para sempre. Portanto, sai de casa, porque não tem ali perspectivas de uma vida interessante e porque tem curiosidade, demonstra como está bem preparado para intervir no mundo, pois possui a argúcia que lhe permite resolver os problemas de outros. O seu conhecimento é aceite e reconhecido e, como consequência, enfrenta uns quantos obstáculos e consegue um novo emprego e uma nova vida noutra lugar.

O que podemos aprender com a trajetória do Hans? Todas as experiências de mobilidade precisam de uma motivação intrínseca ou extrínseca, precisam de uma atitude aberta de curiosidade face ao outro, implicam uma troca de experiências com o outro, todas elas apresentam dificuldades ou desafios e oportunidades, todas elas se abrem a aprendizagens que não poderiam ter ocorrido se o contexto social e geográfico do herói se não tivesse alterado, e essas aprendizagens transformam o herói. A troca de experiências enriquece o herói, que se torna diferente e pode ou não voltar a casa. Em geral, a mobilidade representa sempre um ganho para o herói, que enriquece materialmente, que se casa com uma princesa, subindo na escala social ou que adquire poderes que não tinha. A mobilidade representa também um ganho para quem recebe o herói – um problema que não tinha solução tem afinal uma solução simples quando visto de outra perspectiva. A troca de experiências resulta num ganho para quem dá e para quem recebe.

A identificação das dificuldades encontradas pelos heróis nestes contos pode incluir: más premonições, ataques, roubos e raptos, aprisionamentos, fome, sede, depressão, solidão, não ter um teto para se abrigar, pré-juízos e preconceitos que discriminam e prejudicam, rios que se não deixam atravessar, fantasmas que assustam, metamorfoses inesperadas, encontros que amedrontam.

As propostas de solução que os heróis encontram tanto são fruto da valentia, coragem, esperteza e outras qualidades intrínsecas dos heróis, como os conhecimentos que possuem, embora também se escorem em presentes de dons e dádivas de desconhecidos, de 'outros' que eles ajudam ou que os auxiliam espontaneamente, ajudando-os na sua trajetória que tem sempre o mesmo fim em vista, geralmente o casamento e o enriquecimento material.

2.2 Desafios à mobilidade escolar

No entanto, tudo isto se passa no tempo em que os animais falavam e toda a gente se entendia e em que a escola era a da vida e não a instituição formal que conhecemos – portanto não era necessário qualquer tipo de preparação linguística ou intercultural – e os bons eram bons e os maus, muito maus e claramente identificados, e ao fim de uma aventura, ou série de aventuras, tudo acabava em bem.

Na vida real a mobilidade implica outras dimensões, de maior complexidade, porque o mundo se tornou ele próprio mais complexo e porque os contos são apenas episódios e anedotas de vida que podem servir de guião às vidas das pessoas, mas não contém em si todas as dimensões previsíveis e imprevistas.

Voltemos ao contexto da escola básica, secundária e do ensino superior e ao conceito de mobilidade voluntária que configuram e que encontrávamos também na história de Hans: Porque se trata de uma instituição – o ensino superior, a mobilidade no seu seio reveste-se hoje de contornos que eram irrelevantes no passado porque ela faz parte de uma pedagogia (de mobilidade). Assim, os grandes desafios que se colocam na vida real dos

estudantes e professores quando se fala de mobilidade são, em meu entender, três: Preparação, Monitorização e Avaliação do impacto.

Começamos pelo primeiro: a preparação necessária para programas e experiências de mobilidade; Estarão alunos e professores bem preparados para as experiências de mobilidade, antes de elas ocorrerem, durante a mobilidade e após o regresso? Por exemplo, ao nível da organização prévia, a mobilidade de estudantes no ensino superior dita uma série de ações necessárias a que, por vezes, não se presta a devida atenção, nomeadamente [12]:

- a) A existência de módulos de língua estrangeira obrigatórios em unidades curriculares para que possam ser acompanhados por alunos internacionais.
- b) A construção e existência de currículos com uma dimensão internacional.
- c) A existência de um enfoque, de uma preocupação ou de uma dimensão europeia em certas unidades curriculares.
- d) A existência de uma oferta de cursos de língua na língua oficial do país como língua estrangeira.
- e) A oferta paralela de cursos de línguas estrangeiras, como por exemplo, em inglês, para alunos em mobilidade, já que o inglês é frequentemente usado como língua franca de comunicação.
- f) A oferta de ensino em línguas não oficiais do país de acolhimento.
- g) A oferta de cursos de orientação para estudantes recém-chegados ao país, sobretudo quando as divergências culturais e civilizacionais são grandes.
- h) A oferta de programas sociais e culturais durante o período de estudos como forma de acompanhamento e integração.

Igualmente importante, como penso ter deixado claro na primeira parte desta reflexão, é compreender bem o que cada um (pessoal e institucionalmente) entende por mobilidade, qual a narrativa que prefere em relação à mobilidade. No *workshop* de que vos falarei mais á frente nem todos os professores e formadores de professores partilhavam o mesmo conceito de mobilidade, no sentido em que eram diferentes as suas expectativas relativamente ao impacto esperado, eram dissemelhantes as estratégias educativas que estavam dispostos a usar, eram também diversos os resultados esperados em termos de aprendizagem.

É que a mobilidade, para além de vertical, horizontal, cerebral e virtual, pode ser internacional ou nacional; pode ser educativa ou não ter objetivos educativos claros para a escola quando o aluno decide, por ele próprio, realizar um ano de estudos noutra país; a mobilidade pode ser transformativa no sentido em que leva a uma alteração das perceções identitárias do aluno e altera as relações culturais que antes existiam; a mobilidade pode reforçar estratégias de autoidentificação e de autoconhecimento; a mobilidade pode ser pensada como uma estratégia de aprendizagem de toda a instituição escolar, um projeto educativo e, no entanto, causar descontinuidade com o resto da vida da escola de tal modo que quando os alunos voltam da mobilidade não se sentem à vontade no ambiente escolar porque são diversas as suas expectativas e os seus desejos e não existe provisões para o seu enquadramento. A mobilidade pode ser pensada pela comunidade escolar apenas como forma de aperfeiçoamento linguístico ou como forma de desenvolver experiências interculturais genuínas, que dizem exclusivamente respeito ao indivíduo e das quais a escola se alheia, etc.

O segundo desafio que se coloca à reflexão sobre a mobilidade, durante as 3 fases descritas (antes, durante e depois), é a monitorização da experiência de mobilidade [13] não só para que tenha “um final feliz”, mas para que constitua uma pedagogia de aprendizagem. Durante um período de mobilidade que tipos de apoio têm de ser

garantidos pelo pessoal educativo e pelos colegas aos alunos/professores/pessoal educativo em mobilidade? Que atenção é preciso dar aos novos horizontes de expectativa e exigências motivadas pela experiência de mobilidade, no regresso? Será que vale a pena encorajar os alunos a fazer mobilidades e ao mesmo tempo não introduzir na sala de aula pedagogias com ela relacionadas que beneficiem quem participa e quem não participa nelas?

Para quem lida com o mundo globalizado não constituirá surpresa o facto de os alunos em mobilidade terem tendência para reagir à diferença exclusivamente a partir do seu próprio modo de pensar. O dia a dia difícil de um aluno em mobilidade física (e em menor escala, virtual) inclui: situações de comunicação desconhecidas; a necessidade de se adaptar a modos de vida diferentes e de participar numa outra cultura com emoções mistas, negativas e positivas; dificuldades de adaptação a uma cultura diferente que podem requerer estratégias de adaptação cultural, ou revelar-se choques culturais difíceis de resolver.

Será necessário preparar os alunos para todos os gradientes desta resposta cultural e o importante é que isso ocorra antes da mobilidade, mas também durante e após a mobilidade [14]. Neste contexto valerá a pena mobilizar todas as aprendizagens que resultam da investigação feita sobre alunos em mobilidade forçada, (que resulta de mudanças de residência e de lugar dentro da cidade ou entre cidades nos extratos socioeconomicamente mais baixos da sociedade). As recomendações dessa investigação são as seguintes:

- Encorajar o diálogo e promover atividades entre os recém-chegados e os outros alunos [15].
- Ser explícito sobre quais são as expectativas do professor em termos de aprendizagem e comportamento [16].
- Preparar todo o material de sala de aula necessário ao aluno antes de ele chegar [15].
- Observar os alunos recém-chegados para detetar sinais de incómodo – agressão, reclusão, excitação, etc. [17].
- Planear tempo individual com o aluno [15].
- Conhecer o currículo da escola de origem do aluno [16].
- Utilizar meios diversos de diagnóstico das necessidades de aprendizagem do aluno recém-chegado [16].
- Utilizar estratégias de instrução flexíveis e agrupar os alunos de modos diversos para responder melhor às suas necessidades [16].
- Manter portefólios do trabalho do aluno que pode ser enviado com ele [16].
- Explicar com clareza o que se espera do aluno na sala de aula, qual a política de trabalhos de casa, como se preparar para os testes e como se processa a avaliação [16].
- Utilizar aprendizagens colaborativas para baixar os níveis de ansiedade, aumentar a motivação e promover a autoestima dos alunos usando os colegas como instrutores [18] [19].
- Desenvolver nos alunos estratégias de aprendizagem metacognitiva para que se tornem mais autónomos. Acompanhar o progresso dos alunos e estar preparado para proceder a reajustes quando há problemas. Promover a resolução de problemas como estratégia de aprendizagem para ajudar à progressão de aprendizagem [19].
- Utilizar os pontos fortes e fracos dos alunos como ponto de partida para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, no qual os professores demonstram respeito pelas aprendizagens dos alunos [19].

O terceiro desafio concerne a avaliação do impacto que a mobilidade pode ter na aprendizagem e na vida dos estudantes e professores. E para avaliar o impacto há uma série de questões que se podem colocar, como as seguintes: Será que a mobilidade é garante de que alunos/professores alargam os seus horizontes culturais e linguísticos? Como podem os alunos e professores continuar a desenvolver as competências interculturais adquiridas durante a mobilidade depois do regresso a casa?

Na conceção de muitos professores de língua estrangeira e de outras disciplinas do saber a mobilidade irá despoletar uma troca linguística e/ou intercultural e expor o aluno a uma reanálise, mais ou menos profunda, da sua própria cultura e da cultura de outros; implicará quase sempre o objetivo de aprendizagem intercultural e plurilingue. Contudo, se analisarmos criticamente esta conceção, chegaremos à conclusão que se é verdade que a mobilidade pode promover competências plurilingues, também confirma na maioria das vezes a hegemonia do inglês como língua franca global e reforça relações de poder assimétricas que continuam a vigorar sem que se tome consciência delas ou se procurem derrubar. De resto, se há mobilidades que desenvolvem competências linguísticas e interculturais, outras há que reforçam comportamentos e modos de pensar estereotipados porque pouco se refletiu sobre como preparar adequadamente os alunos para lidar com a diferença e a alteridade. O contato com ambientes 'outros' pode despoletar reações negativas à alteridade e levar ao aprofundar dos preconceitos e dos pré-juízos.

O que quero eu salientar com esta longa lista de indicadores de preparação da mobilidade? Que para que a mobilidade seja uma experiência com sentido, plurilingue e intercultural, há que conhecer as narrativas dominantes de uma sociedade e de cada contexto de ensino, bem como as narrativas individuais de trajetórias de vida em mobilidade, há que desenvolver estratégias de aprendizagem que capacitem o professor, o aluno e o demais pessoal educativo para lidar com a limitação das suas próprias perspetivas culturais, prejuízos e preconceitos, para arriscar experimentar modos alternativos de olhar e de avaliar situações. Há que promover a aprendizagem de que a curiosidade não basta, que ela tem de ser acompanhada de preparação linguística e intercultural para lidar com situações desconhecidas ou mal conhecidas. Há que ter em conta o facto que quando se regressa de uma mobilidade se carregam consigo experiências diferentes que têm de ser alimentadas, protegidas e acarinhadas para que não desapareçam, ou que devem ser reanalisadas para que façam sentido. Há igualmente que perceber que quem recebe alunos em mobilidade tem responsabilidades tão grandes quanto as dos indivíduos em mobilidade e tão importantes quanto as dos que motivam e preparam os alunos para a mobilidade. Em suma, precisamos de pensar a mobilidade em diversas dimensões pedagógicas e sociais e não apenas criar as condições físicas e administrativas para que ela ocorra e entregar exclusivamente ao aluno a responsabilidade de a fazer.

3. O WORKSHOP PLURIMOBIL

Tendo descrito um conjunto de ideias e conceções associadas à mobilidade voluntária em contexto educativo, de que se fala hoje tanto e em termos tão positivos, e referido o seu enquadramento educativo e pedagógico, passo agora a dar atenção a uma ação em concreto, o *workshop PluriMobil – Mobility programmes for plurilingual and intercultural education – Tools for language teachers*, e às ferramentas úteis que nele foram apresentadas para lidar com a dimensão de preparação da qualidade da mobilidade que acabámos de referir.

O *workshop Plurimobil* resulta do esforço de uma equipa europeia de professores e investigadores, sob a coordenação da suíça Mirjam Egli Cuenat. Realizou-se em Graz, na Austria, em março 2011 nas instalações do Conselho Europeu para as Línguas Modernas (European Council for Modern Languages (ECML)). Todos os materiais estão disponíveis em <http://plurimobil.ecml.at> e são muito úteis do ponto de vista da preparação da mobilidade, da monitorização, e de avaliação do impacto de aprendizagem depois da mobilidade. Notam-se claramente 3 fases de intervenção: o antes, o durante e o depois da mobilidade, que são pensados como momentos de uma preparação faseada: definição da sua própria identidade e projetar-se na mobilidade antes de ela ocorrer; registo diário e coleção de descobertas durante a mobilidade, e uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento ocorrido, bem como a seleção e apresentação de provas desse desenvolvimento na fase que ocorre depois da mobilidade.

3.1 Glossário de termos

Creio que uma contribuição importante deste grupo de investigação é um conjunto de definições reunidas num glossário que clarifica o(s) sentidos de uma série de conceitos relacionados com mobilidade ao nível educativo e que constituem um tronco comum lexical a partir do qual se podem empreender diversos tipos de diálogo transnacional. O glossário será particularmente útil a formadores de professores e investigadores. Vale a pena consultar termos (em inglês ou francês) como mobilidade de aprendizagem (*learning mobility*), educação plurilingue e intercultural, mobilidade virtual, competência intercultural, já que antes de pensar a mobilidade será importante dispor de uma terminologia clara e eficaz de comunicação. Tomemos, por exemplo, o conceito tão central ao *workshop* como o de ‘cenário de aprendizagem’ (*learning scenario*). O que entendemos por isto? O glossário define-o como “uma sequência de aprendizagem, com os objetivos respetivos e os meios de os concretizar” que “dão origem a um projeto, uma atividade específica de aprendizagem” e um conjunto de competências verificáveis. Os cenários de aprendizagem definem quais as competências a adquirir, as atividades a desenvolver e os instrumentos necessários para as executar.

O projeto *Plurimobil* é ele próprio um exemplo de cenário de aprendizagem, que cobre todas as fases de preparação da mobilidade, com o objetivo de desenvolver entre professores e alunos uma predisposição para descobrir a alteridade de uma língua, de uma cultura ou de uma outra área de conhecimento. O cenário é pensado como flexível para se adaptar a diversos tipos de mobilidade: diferentes períodos de tempo, de mobilidade (estágio, curso académico), de alojamento, hábitos distintos, programas diversos, formas de valorização e creditação, também elas diversas.

3.2 Competência intercultural e aprendizagem cultural significativa

A segunda contribuição relevante, do meu ponto de vista, do *workshop Plurimobil* são as ferramentas selecionadas para apoio à mobilidade. Apresentam-se muitos materiais de transferência direta para as salas de aula durante a mobilidade. Entre muitos recursos, como redes de assistentes de línguas, projetos de comunicação intercultural e dispositivos de *networking*, selecionei três, sobre os quais me debruçarei com mais pormenor.

Para apoio das três fases de preparação da mobilidade (o antes, o durante e o depois), o projeto *Plurimobil* recomenda as seguintes ferramentas pedagógicas

- o *Portefolio Europeu de Línguas /European Language Portfolio* [20];
- o manual *Mirrors and Windows* [21]; e

- o caderno *Autobiography of Intercultural Encounters* [22].

Estes materiais não são novos, mas todos eles foram selecionados porque encorajam uma prática reflexiva, a autonomia de aprendizagem, a definição de objetivos e a autoavaliação. Permitem uma fácil utilização a partir do *download* da Internet e podem ser usados de forma flexível e adaptável a qualquer contexto.

Em vez de os descrever exaustivamente, proponho-me analisá-los em função dos modos como cada um deles promove e aborda aquilo que o projeto *Plurimobil* define como os objetivos da mobilidade: *o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e a configuração do que constituem aprendizagens culturais significativas no contexto da 'mobilidade'*.

O glossário *Plurimobil* define 'competência intercultural' como

a capacidade para experimentar a alteridade cultural e usá-la para refletir sobre aspetos que geralmente se assumem como óbvios na própria cultura e ambiente, para avaliar os próprios padrões quotidianos de perceção, pensamento, sentir e comportamento, para desenvolver um maior autoconhecimento e auto compreensão de si e para agir como mediador entre pessoas de culturas diferentes, no sentido de ser capaz de explicar e interpretar perspetivas diferentes.

Esta definição permite-nos desde logo perceber, em relação ao conto 'O leão, a cegonha e a formiga', que Hans, ao ser capaz de agir como mediador de um problema e ser salvador da princesa, provavelmente terá tido necessidade de se colocar no lugar do outro (experimentar a alteridade cultural), de refletir sobre o facto de que o que para si é óbvio não o era para os animais, de perceber que possuía capacidades das quais até ao momento não tinha tomado consciência.

Quanto ao conceito de *aprendizagem cultural significativa*, ligado à competência anterior, valerá a pena considerar se os materiais acima referidos contribuem para ajudar os alunos a descentrar-se das suas conceções e a querer aprender sobre e com os outros ou se, pelo menos, em certa medida abrem novas perspetivas sobre como se organiza a própria cultura. Será que os materiais promovem competências de engajamento com culturas e línguas diferentes, levando os indivíduos a explorar níveis mais aprofundados de reconhecimento e compreensão? Será que os materiais guiam os alunos para evitar recolherem-se na superioridade da sua própria cultura ou de reforçarem preconceitos quando não percebem o que se passa ou temem o que veem?

Há um outro conto tradicional muito engraçado na coleção EUMOF sobre um homem que acha que a futura noiva é demasiado estúpida porque ela se põe a imaginar a morte do filho que ainda não nasceu só porque vê um machado sobre o pipo de vinho na adega [23]. Desesperado com a noiva, o homem decide correr mundo para ver se encontra gente tão ou mais estúpida que a noiva. Acumula nessa sua experiência de mobilidade testemunhos de bizzaria que ele rotula de tão estúpidas quanto o medo da noiva e por isso volta para casa, todo contente. Este personagem não desenvolveu com toda a certeza nenhuma competência intercultural. Regressou a casa como partiu, sem ter feito qualquer tipo de aprendizagem cultural significativa pois que apenas procurou e confirmou todas as suas préconcepções.

Não é fácil, contudo, definir o que é uma *aprendizagem cultural significativa* ou uma *competência intercultural*, mas segundo o modelo experiencial de Kolb [24], poderíamos elencar uma série de capacidades como:

- ser capaz de estabelecer diferenças entre a sua cultura e outras;

- saber interagir no seio de outra cultura;
- aceitar que o que se considera verdadeiro pode não o ser globalmente nouro contexto cultural;
- perceber que factos, emoções e reações se exprimem de modos diferentes consoante a cultura;
- desenvolver empatia com pessoas de outras culturas e considerá-las como 'pessoas como nós';
- perceber que os juízos que se emitem sobre os outros podem radicar na indiferença ou no medo.

Tendo por horizonte estas preocupações, passo a apresentar os três instrumentos.

3.3 *Portefolio Europeu de Línguas*

O *Portefolio Europeu de Línguas* (PEL) [20] contém partes interessantes do ponto de vista de preparação da mobilidade de estudantes mais jovens, existindo também uma versão para estudantes adultos [25]. O PEL constitui uma espécie de biografia linguística que é um diário pessoal e um instrumento de registo individual de progressos de aprendizagem.

O PEL para os mais jovens inclui algumas atividades de sensibilização para a interculturalidade tais como 'Coisas em que reparo relativamente à língua e cultura'. Inclui atividades de comparação de imagens de diferentes países com o próprio país, de nomeação de diferentes línguas, convida a explicar algo a alguém que não fala a mesma língua, a saber cumprimentar de forma formal em pelo menos duas línguas estrangeiras, a ouvir uma história de um outro país, a comparar comida de diferentes culturas, a aprender sobre as festas tradicionais de outra cultura ou a contactar alguém de outra cultura.

Na secção de 'Os meus contactos e experiências interculturais' sugere-se uma coleção detalhada e datada de *mails*, postais, cartas, encontros, excursões, vídeos e relatos de férias. Todos estes aspetos do PEL realçam a promoção da aprendizagem e conhecimento de línguas estrangeiras e ajudam a registar primeiros contactos com a diversidade cultural, embora não exista um enfoque específico na competência comunicativa intercultural. Como material de sensibilização para práticas culturais diferentes é interessante.

No contexto da mobilidade, o PEL pode ser usado para registar experiências culturais como forma de preparar a mobilidade pois inclui perguntas do tipo: Conheces pessoas de outras culturas? De onde, da televisão, porque as viste pessoalmente ou porque estavas em férias? Contudo, o PEL pode igualmente ser muito útil durante a mobilidade, porque permite um registo diário de incidentes e de materiais; bem como pode ser usado para refletir sobre a mobilidade, pois inclui questões do tipo: 'O que aprendeste com esses encontros?' As respostas facilitam uma tomada de consciência sobre a existência de línguas diferentes, de diversos tipos de música, de fatores sociais e religiosos de outras culturas [26]. Contudo, não existe nada no PEL que promova o descentramento da própria cultura, já que se trata de registar episódios esporádicos de contactos com outras culturas, sempre analisadas do ponto de vista de quem observa e regista.

Na sua versão para adultos (que inclui os estudantes dos 14 aos 16 e as pessoas que aprendem línguas por razões de trabalho ou sociais), o PEL mantém os mesmos objetivos, embora fomente de forma mais explícita a reflexão intercultural: ser uma ferramenta que permite ao indivíduo perceber como aprende línguas e registar as suas

aprendizagens. Na secção da 'Biografia Linguística', esta versão do PEL inclui uma secção sobre contactos com outras culturas que se pressupõe permitir avaliar a competência intercultural do indivíduo (ou seja, é uma Biografia Intercultural). Esta divide-se em três secções: respostas a situações ou incidentes interculturais, reflexão sobre a sua atuação em ambientes interculturais e quais as maiores dificuldades de adaptação sentidas, e a possibilidade de registar num diário o que é que permitiu compreender e respeitar diferenças culturais, o que alargou o conhecimento sobre outra cultura e como adaptar comportamentos a expectativas diferentes.

O enfoque ideológico desta ferramenta é essencialmente uma perspetiva de relações humanas e sociais harmoniosas e de promoção do pluralismo cultural, porque, ao configurar o encontro com a diversidade cultural, os materiais reforçam a compreensão das normas dominantes de cada ambiente cultural e linguístico com o qual os indivíduos entram em contacto, bem como a ideia de que poderão existir pontos de vista e modos de estar muito diferentes. A compreensão dos fenómenos culturais encorajada pode ficar a um nível muito superficial, embora com bom acompanhamento se possa promover a sensibilidade cultural e a tolerância pelo que é diferente.

3.4 *Mirrors and Windows*

Mirrors and Windows (MW) [21] já é explicitamente um manual de comunicação intercultural, publicada pelo ECML, da autoria de Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár e John Strange, para a formação de professores, embora também possa ser usado com alunos mais maduros e com níveis de conhecimento linguístico avançado. Os materiais foram estudados para reforçar competências interculturais, para lidar com a diferença cultural e para saber aceitar e negociar a ambiguidade cultural e a alteridade.

As sete unidades abordam a noção de tempo (*Rock around the clock*); comida e hábitos alimentares (*You are what you eat?*); tópicos de conversa (*Conversation and ... silence*); questões de género (*Men and women, girls and boys – gendered identities*); relações pessoais íntimas (*All you need is love(?)*); crianças e educação (*Bringing up baby*); questões educativas e conceitos de educação (*Up in the morning and off to school*).

MW é um instrumento notável que ajuda os seus utilizadores a descentrarem-se das suas perspetivas e a aprender sobre os outros porque se debruça precisamente sobre como as culturas se organizam de forma diferente. Enquadra reações individuais, embora realce que a partir de certo ponto as pessoas reagem em função de hábitos culturais mais do que individualmente. Inclui reflexão sobre algumas dimensões das relações de poder que podem impedir a equidade (como questões de género), bem como permite a exploração de ideias pré-concebidas, preconceitos e ideias feitas, muito útil para se perceber a relatividade cultural e perceber que factos, emoções e reações se exprimem de modos diferentes consoante cada cultura.

MW contém uma série de incidentes culturais que guiam as descobertas da diferença e as interações entre indivíduos de culturas diferentes, sublinhando diferenças entre modos de ver factos, emoções e reações. Encoraja a exploração do porquê da diferença cultural através de pequenas investigações etnográficas e promove ativamente o envolvimento cultural crítico e reflexivo. Por todas estas razões, este é um instrumento muito útil para preparar a mobilidade e monitorizar a adaptação e as relações interpessoais e entre grupos durante e após a mobilidade.

3.5 *Autobiography of Intercultural Encounters*

Autobiography of Intercultural Encounters (AIE) [22], dos autores Michael Byram, Martyn Barret, Julia Ipgrave, Robert Jackson, María del Carmen Méndez Garcia, disponível em www.coe.int/lang, é proposto pelo *workshop Plurimobil* como “um dos instrumentos chave para preparar e acompanhar a mobilidade de professores e alunos”. Os materiais incluem uma versão para estudantes mais velhos, outra para mais jovens, notas para facilitadores e um artigo teórico.

O seu objetivo principal é aprofundar a compreensão intercultural a partir da reflexão. AIE apresenta situações definidas como ‘encontros interculturais’: um professor entra na sala de aula e no primeiro dia de aulas apercebe-se que os alunos falam sete línguas maternas diferentes.

AIE começa por salientar que os encontros interculturais estão sempre a acontecer no quotidiano das pessoas e que podem ser usados para analisar respostas individuais, compará-las com as de outros indivíduos e aprender. AIE parte do conceito de *competência intercultural* que se define nos seguintes termos: atitudes e sentimentos de aceitação da identidade do outro, de respeito por ele, de empatia e de identificação de emoções positivas e negativas; comportamento flexível e sensível na comunicação com o outro; curiosidade baseada no conhecimento; atitude crítica de autoanálise; decisão de melhorar a comunicação com o outro.

A versão *standard* de AIE inclui cartas de texto sobre: *The meeting; The other person; Talking to each other; Your feelings; The other person's feelings; Same and difference*. Em relação a estas cartas há uma série de questões que decorrem de perceções e primeiras impressões, semelhanças e diferenças, sentimentos, emoções e reações, descentramento e atitudes que podem melhorar a comunicação e a compreensão.

Na versão para crianças mais pequenas há *flashcards* que servem de ponto de partida para encontros interculturais: crianças em traje étnico no parque, pais e filhos de etnias diferentes na sala de espera do médico, férias de inverno no norte da Europa e férias de verão no sul da Europa, uma sala de estar indiana com duas crianças sentadas à mesa, uma vestida à indiana, a outra vestida à ocidental.

Há uma versão escrita para uso individual que, apesar de muito agradável à vista e das questões guiadas, se torna bastante difícil de acompanhar pela complexidade de reflexão que requer. Em torno de um encontro pergunta-se o local, o que aconteceu, como eram as pessoas, o que vestiam, se houve dificuldades de comunicação e de compreensão, o que terão sentido as pessoas, o que se pode aprender com a situação e o que de facto se aprendeu e o que se poderia vir a refletir a partir do incidente.

Este caderno pode ser particularmente útil depois de uma visita ou excursão escolar ou de um incidente intercultural testemunhado como um episódio de discriminação racial ou após um encontro intercultural explícito. Dada a sua complexidade, funcionará provavelmente melhor em sala de aula e tendo o professor como facilitador do que como caderno de viagem/mobilidade.

4. CONCLUSÕES

Estamos imersos em histórias de mobilidade desde sempre, acolhemos a ‘mobilidade’ como uma experiência central ao ensino superior que progressivamente se alarga aos ensinos básico e secundário, e, no entanto, se analisarmos as experiências de

mobilidade de estudantes, ficamos com a sensação de que, apesar de valorizada como experiência, a mobilidade não cumpre todo o seu potencial educativo sobretudo aos níveis da competência comunicativa intercultural e de aprendizagem cultural significativa.

As três ferramentas úteis que apresentámos para preparar a mobilidade, monitorizá-la e avaliar o impacto dela nos alunos em termos das suas competências comunicativas interculturais e de aprendizagens culturais significativas e nos ambiente educativos em geral comprovam a complexidade de uma pedagogia da mobilidade. Se a quisermos entender como um objetivo educativo, a mobilidade é verdadeiramente uma experiência de aprendizagem interdisciplinar e multidimensional para além dos muros da sala de aula, que determina novas necessidades de aprendizagem, pedagogias e expectativas.

Essa pedagogia de mobilidade inclui diversas áreas de educação interdisciplinar. Delas faz parte, sem dúvida, o capital positivo de aprender uma língua estrangeira e usá-la com fluência, mas também a aprendizagem de uma língua estrangeira para conseguir outros objetivos educativos como sejam os de aquisição de competências comunicativas interculturais e de aprendizagens culturais significativas. A mobilidade geográfica (física e/ou virtual) desafia sempre o sentimento de pertença e de identidade de um indivíduo. Os sistemas de valor são abalados por comparação com a diferença e, contudo, a experiência de mobilidade pode ser só isso, uma experiência, se não for cuidadosamente planeada, monitorizada e alimentada, no regresso, em termos de transformação de identidade e da sociabilidade.

Termino com uma biografia de mobilidade educativa (recolhida por Howard Davis, Marta Kowalska e Sally Baker, adaptada e traduzida para português [27]). Escolho esta, porque me parece semelhante a muitas biografias que poderíamos encontrar em Portugal. Nela vamos encontrar uma reflexão sobre uma experiência de mobilidade, fechada sobre reações emotivas pessoais e uma narrativa que, começando por ser semelhante à de Hans, que tem curiosidade pelo mundo, se fecha sobre si própria num regresso a casa a partir do qual se narram injustiças e incompreensões culturais.

Maria nasceu em Nápoles, na Itália, em 1981 e sempre viveu muito centrada na sua família nuclear. A mãe é uma figura dominante na sua vida, embora a relação com o pai seja mais fácil. Maria tem um irmão e uma irmã, mais velhos que ela. Sente-se muito dependente da irmã - apenas vinte meses mais velha - e revela que em pequena foi muito influenciada por ela. Aos 14 anos, Maria decidiu optar pelo estudo de línguas, que continuou a estudar na Universidade de Nápoles. Aos 22 anos, Maria foi visitar amigos numa cidade inglesa durante 10 dias. Era a sua primeira viagem sozinha. Quando regressou à Universidade de Nápoles, Maria candidatou-se ao programa ERASMUS e a uma bolsa de 10 meses como estudante ERASMUS nessa cidade inglesa. A mãe da Maria ficou muito preocupada e quis ir com ela, mas Maria resistiu à ideia. Durante a estadia em Inglaterra, Maria sentiu imenso a falta da mãe e da irmã, mas procurou integrar-se na comunidade inglesa, onde trabalhou como empregada de um bar e fez trabalho voluntário para uma igreja local. Na sua opinião, ficou exposta a um estilo de vida que lhe era totalmente estranho – frequentava festas de estudantes, experimentou cannabis e passou noites em residências mistas, nas quais alguns dos visitantes dormiam no chão. Quando regressou a Nápoles, Maria casou com o namorado que tinha desde os 15 anos. Formou-se e meses mais tarde teve um filho. Maria tem tido dificuldade em trabalhar profissionalmente na área em que se formou e por isso vai trabalhando no que encontra. A sua ambição é ensinar inglês no ensino secundário. Ao falar da sua experiência de mobilidade, Maria fá-lo de uma perspetiva muito pessoal, com muitos pormenores sobre a sua família e as suas relações afetivas e pessoais. Descreve-se como alguém muito sensível às injustiças e narrou muitos episódios em que se sentiu injustiçada ou prejudicada pelo mau comportamento de outras pessoas.

Ao ler esta narrativa compreendemos certamente melhor o desafio que se coloca às experiências de mobilidade: como as preparar, acompanhar e monitorizar para que se tornem aprendizagens culturalmente significativas, a partir da reflexão posterior em narrativas autobiográficas, como é o caso, ou por outros meios, para que de facto se possa falar em pedagogia da mobilidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- [2] Wächter, B. (2011). Europe and internationalisation. http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/BerndWachter10.10final.pdf (consultado 15 setembro 2011).
- [3] The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). http://www.eurashe.eu/FileLib/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu9_April_2009.pdf(consultado 26 outubro 2011).
- [4] Mobility. <http://www.esib.org/index.php/issues/Mobility.html> (consultado 15 setembro 2011).
- [5] Ready for virtual mobility? <http://www.morevm.org/> (consultado 15 setembro 2011).
- [6] Being Mobile. <http://www.being-mobile.net> (consultado 15 setembro 2011).
- [7] Bijmens, H., Boussemaere, K., Op de Beeck, I., and Van Petegem, W. (2006). *European Cooperation in Education through Virtual Mobility. Best practice manual*. EUROPACE IVZW.
- [8] Glossary. <http://plurimobil.ecml.at/Description/Glossary/tabid/2105/language/en-GB/Default.aspx> (consultado 26 outubro 2011).
- [9] Kristensen, S. (2001). Learning by Leaving. *European Journal of Education* 36 (4), 421-430.
- [10] EUMOF. www.eumof.unic.ac.cy (consultado 26 outubro 2011).
- [11] The Lion, the Stork and the Ant. EUMOF. www.eumof.unic.ac.cy (consultado 26 outubro 2011).
- [12] New Perspectives for Learning – Briefing Paper 2. Higher Education Admissions and Student Mobility in Europe (2000). Student Mobility in Europe Report 2000. <http://www.pjb.co.uk/npl/bp2.htm>. (consultado 26 outubro 2011).
- [13] Edwards, J. (2001). Study at Home After Study Abroad. In Heelstén, M. and Reid, A. (eds.) *Researching International Pedagogies. Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Heidelberg: Springer. 115-128.
- [14] Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture. Perspectives and Practice*. Boston: Heinle & Heinle, 1-3.
- [15] Florida Department of Education, Office of School Improvement. (1990). *Ride the Wave to Success for Highly Mobile Students*. 1-2. In Student Mobility. <http://www.tandl.leon.k12.fl.us/programme/mobility.html> (consultado 15 setembro 2011).
- [16] Kirkpatrick, S. and Lash, A. (1990). *A Classroom Perspective on Student Mobility*. The Elementary School Journal (91) 171-191; November. In Student Mobility. <http://www.tandl.leon.k12.fl.us/programme/mobility.html> (consultado 15 setembro 2011).

- [17] Newman, J. (1988). *What Should We Do About The Highly Mobile Student?* Mt. Vernon, WA: The Research Center, 1988. In Student Mobility. <http://www.tandl.leon.k12.fl.us/programme/mobility.html> (consultado 15 setembro 2011).
- [18] ERIC Digest. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, (1995). In Student Mobility. <http://www.tandl.leon.k12.fl.us/programme/mobility.html> (consultado 15 setembro 2011).
- [19] Menchaca, V. D. and Escalante, J. A. (1995). *Instructional Strategies for Migrant Students*. ERIC Digest;1-5, October. In Student Mobility. <http://www.tandl.leon.k12.fl.us/programme/mobility.html> (consultado 15 setembro 2011).
- [20] *European Language Portfolio. Junior Version* (2006). London: CILT, the National Centre for Languages.
- [21] Huber-Kriegler, M., Lázár, I, Strange, J. (2003). *Mirrors and Windows. An intercultural communication textbook*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- [22] Byram, M., Barret, M., Ipgrave, J., Jackson, R., Méndez Garcia, M. (20). *Autobiography of Intercultural Encounters*. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Default_en.asp (consultado 15 setembro 2011).
- [23] My Poor Child Vasilis. EUMOF. www.eumof.unic.ac.cy (consultado 26 outubro 2011).
- [24] Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- [25] Musk, G., Sewell, C., Thorogood, J. (2002, 2007). *European Language Portfolio – Adult version: Revised edition. For personal and work-related language learning*(2006). Languages (adults). London: CILT, the National Centre for Languages
- [26] *European Language Portfolio guide for teachers and teacher trainers* (2006). London: CILT, the National Centre for Languages
- [27] Davis, H., Kowalska, M., Baker, S. (2010). Educational and other encounters: narratives of mobility and the biographical significance of international study and training in Europe. Abstract for *European Sociological Association*, Lisbon 2-5 September 2009, Session: Euroidentities Session.

KEYNOTE SPEECH

ACLES AND ITS ACCREDITATION SYSTEM*

Elena Orduna

Nebrija University (SPAIN)

eorduna@nebrija.es

The Spanish High Education Language Centres Association (ACLES – *Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior*)- born in 2001, currently represents 35 Spanish Universities at a national level. Internationally, ACLES also has a strong presence as it has been a member of the European Association CercleS (*Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur*) since the year 2004. The Spanish ACLES association is mainly concerned with language education at a tertiary level and among its main objectives, this association is centred on promoting language learning and teaching methodologies at different centres ascribed to Spanish universities, as well as favouring the creation (or development) of new centres within the national borders. Furthermore, the association aims at promoting plurilingualism among Spanish citizens, following the guidelines established by the Council of Europe and the CEFR. However, due to the new social demands in university circles a need for language accreditation has aroused for different purposes such as ERASMUS mobility, entrance to master programmes and requisites for Bologna graduates, etc. Moreover, accreditation has raised a concern regarding the quality standards used in language teaching at different schools in Spain. Most language centres used the labels and nomenclature suggested by the CEFR but there is still a need to standardise these language competence levels in the national territory. In fact, the present paper aims at describing the accreditation model for languages proposed by ACLES association that will enable to homogenise language levels and the corresponding evaluation systems in Spanish Universities.

Keywords: ACLES, Language Learning and Teaching, High Quality Standards, Accreditation System

* Please cite article as Orduna, Elena (2014). ACLES and its Accreditation System. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 27-38. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

1. THE ACLES ASSOCIATION

The Spanish High Education Language Centres Association (ACLES- *Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior*) was born in 2001 after a meeting held in Salamanca in which experts working at different universities gathered and shared their concerns about their professional activity in Spain. Since then, this Spanish Association has represented its members at a national and, through *CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur)* at an international level.

ACLES is primarily concerned with language education at a tertiary level and, particularly, with promoting language teaching methodologies and encouraging the creation of new centres, or developing others within the national borders at this university level. Furthermore, the association aims at promoting plurilingualism among Spanish citizens following the guidelines established by the Council of Europe and the CEFR.

Due to the new social demands of our globalized society, the European citizen's mobility, the new ERASMUS exchange programmes, Bologna regulations, ect., there is new a concern regarding high quality standards on language teaching and learning have aroused. In particular, there is a clear need to standardise the different language competence levels according to what the CEFR stated and to homogenise the corresponding evaluation systems. And the association is now devoting most of its time to this issue.

1.1 ACLES Membership

Today, 35 Spanish Universities belong to ACLES, being some of state-run universities and others private institutions¹. ACLES is present in 11 regions or "comunidades autónomas" in Spain and the Association is currently working on its expansion to include others such as Extremadura, the Canary Islands, Baleares, the Basque country, Castilla La Mancha and Asturias.

The association's strong presence in some of the most important Spanish economic regions has enabled language centres to exercise relative influence through ACLES on the recent decisions made by educational organisms regarding languages teaching at a national level, as we shall explain later on this paper.

More and more centres have been requesting their admission in the ACLES association, but recently the association's admission committee has been facing several problems since not all centres applying seem to have similar objectives or to be working at the same educational level. For this reason, the list of prerequisites centres had to comply and the set of descriptive documents required² were specified on the association's website.

Any centre interested in becoming an ACLES member is required to send a formal proposal, including the three different documents: a) a formal letter stating the university's willingness to become members, signed by the university's representative (usually in Spain the Rector or corresponding vice-chancellor) and delegating on the language centre director to be the university's visible representative at this association; b) a formal report describing the language centre's main features; and c) a form with the "centre specifications and data", i.e., a summary of the most important data to be easily processed by the association.

From these three documents, the one that offers more information to the admission committee is the formal report as it describes the Languages Centre's main features, the historical background and the academic activity developed. In particular, this report -of an extension of about 6 to 12 pages- has to devote special attention to several items.

1. The centre's aims and objectives.

¹ The 2011 list of Spanish Universities belonging to ACLES is: Univ. Complutense de Madrid, Univ. Antonio de Nebrija, Univ. Rey Juan Carlos, Univ. Pontificia de Salamanca, Univ. de Burgos, Univ. de León, Univ. de Salamanca, Univ. de Valladolid; Univ. Politècnica de València, Univ. de València, Univ. de Murcia, Univ. Politècnica de Cartagena, Univ. Católica San Antonio de Murcia, Univ. de Alicante; Univ. da Coruña, Univ. de Vigo, Univ. de Cantabria, University of Navarra, Univ. Pública de Navarra, the UNED (Univ. Nacional a Distancia), Univ. de Zaragoza, Univ. de Barcelona, Univ. Autònoma de Barcelona, Univ. de Girona, Univ. Internacional de Catalunya, Univ. Oberta de Catalunya, Univ. Politècnica de Catalunya, Univ. de Vic, ESADE, Univ. Universitat Pompeu Fabra, Univ. de Córdoba, Univ. de Granada, Univ. de Huelva and Univ. de Sevilla.

² To make the process more transparent and clear, the prerequisites and a template for all documents has been made available on the website (www.acles.es).

2. A description of courses. Details regarding the number of languages, the CEFR levels taught, credits given, skills included, methodology employed, evaluation system and type of certificates expired, are to be included.
3. Number of students and profile. The document has to specify the number of students enrolled in each course and include a description of the student's profile (age, educational background, staff, etc.).
4. Resources. First, the human resources (teaching and research staff) the centre counts on, as well as the staff working on bureaucratic and administrative issues. Any other resources such as facilities, labs, rooms, equipment, library, computer rooms, study rooms, etc. should also be detailed.

Some centres are not only devoted to language teaching but also to other activities such as holding official exams, translation services for their university or even text editing for academic publications, linguistic advice for departments, etc. If this is the case, these activities need also be specified in the report.

Once the centre has sent all this information to the association, the application is turned onto the admission committee, the entity which evaluates the proposal. Next, it is included onto the agenda of the General Assembly to be finally approved if it counts with two thirds of the votes in favour.

1.2 ACLES aims and objectives

Apart from the obvious goal of promoting language learning and teaching, these days most language centres are asking the association for help on issues related to accreditation since new demands regarding certification have emerged in Spanish university circles. It is for this reason that the association has been working hard on the creation of an accreditation system for language competence that would offer a common solution for the ascribed language centres.

University language centres are being asked by their home institution to certify language levels for different purposes, some of the most frequent ones are:

- a) Bologna plan, and its regulations, which is demanding graduate students to have specific levels of language (or even languages) competence by the time they finish their degrees.
- b) ERASMUS mobility. Students and teachers are asked for second language prerequisites in order to be able to participate in this kind of exchange programmes.
- c) "Master de Profesorado de Secundaria". Students willing to enter certain master programmes in Spain, and particularly this Master for which local education authorities have established that only students with a B1 language competence in English can enter.

Due to all this, language centres in Spanish universities have been experiencing an overload of work on certification and accreditation of language levels. But the only guidelines given for establishing the different language levels and its evaluation process are those present in the CEFR and in Bologna regulations, which have turned out to be quite insufficient. So, how are do we know that all language centres are certifying exactly the same in Spain? Is actually a B.1+ level, for instance, in Valencia the same as to any B1 of any another university? Also, there seems to a lack of homogeneity in certificates as some are certifying per skills, others are not, some are including the number of hours while other don't, etc. Thus, not all universities recognise other language certificates.

This lack of homogeneity and transparency in language certification is actually hindering the desired mobility among European Citizens that Bologna plans try to promote. So, ACLES as well as other European associations, has decided to work on an accreditation system that could fulfil the arising demands in Spain and that could be recognised at a national level.

1.3 How ACLES works

ACLES holds regular meetings organised at 3 different levels: executive team, language centre directors and focus groups. The Executive Committee meetings are held three times per year, usually one per semester, with a closed agenda that is previously discussed via mail. Ten people are summoned to these meetings: the President, the secretary and the Treasurer as well as 3 other members of board and 3 senior advisors. It is here where main decisions are made regarding the association's procedures, the planning of executive tasks and future actions to be taken. Since there are 3 main current worries, the executive committee is given support from 3 focus groups working on very specific areas which are certainly of interest to all centres. They make specific proposals regarding their topic and, then, the executive committee analysis and discusses them. Feedback is given to the focus group and, according to the further discussing in the focus group, some changes might be made on the final report that is sent back to the executive committee.

The second level meetings are the Director's ones, which are held once or twice a year, again with a closed agenda. Here, the President reports the directors on the main actions taken by the association on behalf of the language centres. Apart from the topics in the agenda, this is the time when language centres share their best practices and make proposals to the executive members in relation to future actions, training sessions, and can ask for advice or support on any specific item.

Currently, the association has 3 main areas of concern so 3 different focus group meetings were created in the year 2008 and have been meeting regularly since. The first focus group is devoted to language policy at university circles. Basically, they analyse different documents written by Spanish or European universities or authorities regarding this issue such as the *Final report* written by High Level group on Multilingualism Commission of the European Communities and the European Commission's document on *Education and Training*, both of which have been of special interest for the association. This group's main objective is to analyse the strategies available for promoting multilingualism in the European Union and for creating language awareness among the Spanish/European population.

Furthermore, special attention is given to the study of practises developed in different Spanish regional areas where official languages coexist such as Cataluña, Galicia and Valencia.

The second focus group is centred on quality assurance. It aims at sharing good common practices in language centres and extending those which are turning out useful, while eradicating those which are not. It also enables centres to standardise evaluation methods in order to assure quality at language centres', a great challenge for most centres today. This process of quality insurance involves all staff (teaching and administrative) as well as the all procedures implemented at the centre. In order to facilitate language centres this quality evaluation, the association's focus group has created a questionnaire (available on the website) which includes some of the most common and relevant items regarding quality that language centres need to reflect upon.

Some centres are using already existing external evaluation systems such as ANECA and ISO9000, which are quite popular in Spain and have turned out to be very useful as they allow to describe systematically the language centre's features and obtain quantitative data. This data allows the centre to carry out a detailed analysis of different items and, from it, make clear proposals to vice-chancellors, especially related to any duplicity of tasks, the centre's lacks, strong and weak points, any excesses it might have and, eventually, reduce costs, etc.

The third focus group is devoted to one of the main preoccupations language centres currently have: Accreditation. In the following sections this issue will be discussed in detail.

2. ACLES ACCREDITATION MODEL

As it has been previously stated, the responsibility for language certification and accreditation in university circles is relying mostly on language centres, which are experiencing a great overload of work. It is for this reason that most directors have been regularly bringing the issue of accreditation to ACLES' meetings in order to find a common solution that would suit for centres.

2.1 Previous Referents on Accreditation

Accreditation is an issue other European institutions have already been working on for some years. In fact, there are several referents regarding accreditation systems that are worth mentioning here.

UNlcert® is an educational and certification system of foreign language proficiency introduced by the German Association of Language Centres, which operates as the professional organization of all bodies and employees teaching languages at the tertiary level of education throughout Germany. Since 1992, this system is being used at German universities. One of the advantages of UNlcert® offers is the fact that it conforms higher educational conditions as it was specifically thought for university students. This system is not limited to German speaking countries as any individual institutions may submit for accreditation their own language programs along the UNlcert lines. However, this certification presents two clear disadvantages, the first, their target group is non-philologists and, the second, this certificate that can only be issued by universities which belong to the UNlcert® Network.

ACLES is the language certification accredited by the French Ministry for Higher Education since 2000 and developed jointly with French Universities. According to its web, this certification is available in 9 different languages (English, German, Spanish, Portuguese, Italian, Arabic, Polish, Modern Greek and Russian) and assesses five language skills: listening, reading, writing, speaking and interacting. From ACLES' point of view, one of the most interesting features is the fact that CLES enables students to sit the exam at any time of their studies, and at any level. Spanish universities were demanding a high degree of flexibility in a possible Spanish model, since the periods of the year when different universities needed to accredit levels of language competence seem to be varied. CLES, similarly to UNICERT, allows any student enrolled in any Higher Education course in France to take the exam. However, it has some restrictions that the Spanish association would try to avoid. For instance, a student majoring in a specific language cannot sit the exam to certify that language.

Other referents available on accreditation are: the KPG in Greece (Kratiko Pistoitiiko Glossomathias), NCLP in Finland (National certificate for Language Proficiency) or the Mexican Model accreditation system for languages.

2.2 Principles governing the ACLES accreditation model

When the problems directors faced at their centres in relation to certification and accreditation, we found there was a great disparity on centre's needs and certification's system and, thus, one of the most urgent issues was trying to harmonize certification systems. After discussing thoroughly the different university needs and each university's restrictions, we came to the conclusion that the principles governing ACLES's new accreditation model were the following:

- a) The use of the *CEFR parameters* seemed to be a common denominator for all centres and most centres were already using the labels and descriptors suggested by the council of Europe.
- b) The new model had to meet the *demands of Spanish universities*, i.e., it had to be specifically useful to university circles and, since it was a requisite to become a graduate or to enter some master programmes at a national level, there had to be the model had reach certain extent of homogenization.
- c) This model is to be *plurilingual* as it has to be useful for all languages, not just English, and for different language levels (from A1 to C2 levels). Not all universities in Spain are requiring the same language level for Bologna graduates as there is no national consensus in this issue, some universities require B1.1, others B.1.2 and others B2. Also, there is no national agreement on entrance for different master programmes or for incoming students in exchange programs or for the scholarships awarded by different foundations.
- d) The model had to be an *inclusive*, it shouldn't be exclusive or discriminating as it had to co-exist with already existing exams such as those supported by the British Council which has a very strong presence in Spain. In fact our desire is that the model becomes valid for members and non-members of the ACLES association. In fact, any centre willing can take part of this accreditation system, as long as it complies the requisites established, can adopt the proposal.
- e) *Flexibility* had to be one of the main features of the model. Great disparity was found on the dates and periods in which centres needed to hold exams. Official exams, for instance, Cambridge has two 2 fixed periods at which exams can be taken: June and December. However, these periods not always meet universities' needs for scholarships, course inscriptions, exchange programme admission, graduation period, etc. The model also had to be flexible on the skills to be certified, as some centres require specific level on writing or oral production and others on all five skills.
- f) The model has to be respectful with each *university's autonomy*. Again, major differences are found in the procedures established to recognise language levels at different centres. The way languages are being certified depend greatly on the language policy established by each specific university. For example, the number of students who can take the exam, the reciprocity of recognition of certificates among universities, so on so forth. The model would allow members to decide when to hold exams, how do carry them out, in what languages, the staff involved,

the fees students had to pay (as there was great disparity on this issue, etc). This would offer a further advantage, since it would be low-cost as it does not involve too great a financial cost for universities due to the fact that it would be auto-financed by using the already existing resources (human and material ones) available at the centre.

- g) The model of certification was not to be necessarily linked to centre's courses. On the one hand, students could just sit the exam without the need to follow any previous course, as in the case of future ERASMUS participants or master candidates who are asked to certify a specific language competence. On the other hand, we had students who had followed a specific course and after its completion, took a final exam at a specific level to certify the language competence. In order to have an accreditation system, valid for both cases, the accreditation exam was not to be linked specifically to any course content but rather to the CEFR descriptors and comprise all skills.

Our proposal is not suggesting one national common exam, but rather a set of guidelines for evaluation that, on the one hand, are to be followed by all centres but, at the same time, are to respect certain level of autonomy to each university. This means that ACLES' model is to allow each university language centre to organize their own exams with their own staff and facilities but, at the same time, requires them to apply a specific framework for the skills involved, exam duration, type of exam, marks, student's inscription procedure, process to calibrate marks, etc.

By doing this, a high quality guarantee system for certification in the national territory would be set, favouring transparency in the process of accreditations and certification. This transparency would enable to be recognised language centres' certificates at a national level.

2.3 The ACLES Accreditation Model

Bearing in mind the principles described, ACLES has created a transparent model of accreditation that would facilitate the co-operation among universities and the recognition of language certificates at a national level, a possible in the future at an international one. As we have previously stated, the model allows to certify any level of language competence, from an A1 to a C2. However, the association has started working on accreditation at a B1 and B2 levels as they are the ones most language centres are being asked to certify for graduation, ERASMUS and master programmes purposes.

Each language centres will be able to determine the number of languages and the levels they want to certify as not every centre needs to certify all level and all the language that are being taught, only the ones that needs official accreditation. This is based on the principle of flexibility we have previously highlighted.

So as to obtain the ACLES accreditation, all the skills have to be examined. This does not mean that the certificate, cannot include the specifying results for each skill if the centre is demanded to do so. For instance, some universities to allow candidates into an ERASMUS exchange programme, only requires a B1 level on written skills, so the certificate would certify the level and specify the grade obtain for that precise skill.

Regarding the exam, this has to be an independent from any particular course being taught at the centre. This does not mean that language students following a specific course could not take the exam to certify that level. For instance, any university students

can sit the ACLES certification exam no matter if he has followed a course at the centre or not. On the contrary, a student who completes successfully a B1 level course by passing the continuous evaluation system established, will not be automatically getting the ACLES certificate unless the student takes a final independent exam which has been particularly prepared for certifying that level. Consequently, the final ACLES accreditation model suggests a global exam, which comprises all skills and whose result is 100% of the final mark.

According to the principle of respecting university's autonomy, any centre can hold an indefinite number of sessions per year in order to fulfil their particular needs. Furthermore, each university could establish their own fees for taking the exam. When discussing this issue at the regular meetings, we discovered great disparity among the different taxes universities charged for taking the exam, range from 60€ to 100€. In addition, each candidate inscribes at their own centre following the centre's specific regulation regarding the exams and pays the fee the university established without any need for intermediaries in the payment process as happens in the TOEFL exam, for instance.

When it comes to certificates, this model will enable to reach some homogenization as all the certificates within the ACLES model will have a similar structure. The University is the one expediting the certificate but this certificate will also include the ACLES logo to reflect that the certification process has been following the ACLES high quality guarantee system. All certificates will follow the CEFR guidelines regarding certification and evaluation. This means that they have to include the CEFR nomenclature for levels (or the equivalences to their levels), the qualification scales used, the global descriptors for each level and the examination date. At all times, the structure and evaluation criteria have to be clear for the candidate in advance. The candidate should be previously informed about the specific contents, structure and evaluation criteria. Moreover, revision processes are made clear and may conform to the specific university rules, so here again we give flexibility to the university to deal with this issue according to their internal regulations. This flexibility is also perceived in the fact that each institution could choose the exam vehicles (paper based, computer based, etc.).

If the association wanted its proposal to become successful and to be adopted by most universities, the executive committee had very clear that the model had to be approved by the Spanish Rectors' meetings (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas - CRUE). For more than a year, there was a strong campaign in order to present the model to most rectors. In June a booklet¹ explaining thoroughly the ACLES Accreditation model was created and, finally, in October 2011, the model was approved by Rectors and there was common consensus on the recognition of the ACLES model at a national level.

2.4 Requirements for centres adopting the model

The ACLES accreditation is an inclusive model, so any centre – member or not of the association – can become an authorised centre as long as it meets certain requirements. ACLES centres are required to comply with the following requirements:

- a) have a language centre responsible for certification. If this is not the case, a university body needs to be responsible for the certification;
- b) be accredited by the association and reaccredited every 3 years to guarantee that the processes and the high quality guarantee standards are still being followed;
- c) submit a series of documents relating to their evaluation process established. First, a letter stating their willingness to participate in the accreditation process and

¹ A copy of the booklet is available at http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero_29.pdf

specify the number of languages and levels to be certified in each session as well as the expected number of sessions to be held every year. This means that if a centre expects to hold, for instance, three, but then needs to hold five, he can do so as long as he informs the association about the changes. Also, their certification template has to be submitted to allow the association check if it follows the guidelines and suggest any changes to comply with the model. Along with this, language centres need to clarify the rules governing their evaluation process - which each university is free to set- in order to make the whole process as transparent and clear as possible. Finally, the centre is required to send a commitment letter stating their intention to follow the specifications of the ACLES model of accreditation.

Since non- ACLES centres can also ascribe to the ACLES accreditation model, these are asked to submit the same documents as ACLES centre and some additional ones to let the association learn about who they are and what are the centre's aims. The additional documents required in these cases are: a) A brief description of the centre's main characteristics regarding students, staff, languages taught, etc.; b) a letter stating who the centre's responsible person is and what university they belong to; c) a guarantee of the disposal of qualified staff that can be in charge of exams and the whole examination process.

Once a centre has been accredited, it has to commit itself to naming a representative that will work as a link between the accreditation commission and the centre itself and who is responsible for sending annually (in the month of June) information regarding the number of languages and levels the centre desires to certify. It's just a prevision on the number of sessions planned to hold. If the centre then holds a higher number of sessions, it will have to inform the association so as to rectify the corresponding annual fee. Furthermore, information about training programmes for their staff regarding evaluation and certification has to be sent. In addition to this, every two years, a copy of the examinations for each level and the evaluation criteria used has to be sent to the commission in order to validate exams and calibrate the questions used for each level.

Apart from this, centres are required to create an examination team, specialised on evaluation. This team is to attend all meetings regarding certification that are held by the association and keep a computer register of the number of exams held and the candidates for each session. Moreover, the examination team who is the one marking the exams, has to commit itself to have the exam results in 30 days after the exam date and to expire the certificate in 60 more days, i.e. 90 days after the students have taken the exam.

In terms of money, every centre is to pay a fee to ACLES for exams, languages and levels. This fee is composed of a fixed quantity for being an accredited centre and a variable quantity for the number of certificates each university desires to emit, according to the number of sessions to be held, the number of languages and levels. Non-ACLES centres will be paying a higher and different fee. Furthermore, all centres ascribing to this model commit themselves to cover the possible expenses for a possible ACLES Audit.

2.5 High Quality Standards on exams and certification

Three key issues are to be guaranteed in the ACLES model. Firstly, related to exam content and duration. The association states that exam duration can be variable but ranging from 70 to 250 minutes. Additionally, these exams have to follow the CEFR

standards on level contents and comprise all macro-skills in the evaluation¹, which could be done all at once in the same exam or in separate sections. Tasks given to students are to be unpublished, so that no students would have previously had access to it. Furthermore, the type of tasks given can be of a varied nature but they should simulate real situations and include authentic material, whenever possible. Even for the lowest levels.

Secondly, the evaluation criteria cannot be that of one only examiner. ACLES suggests having at least two examiners evaluating each part, 2 for the written section and 2 for the oral one. Having two examiners lead to obtaining a final resulting average mark, which seems to be more objective. In case there is great discrepancy among the two given marks, a third examiner will take part and the two closest marks will be the ones considered for the evaluation average. A pass mark is obtained when the global average is over a 60%. However, this average mark can only be calculated if the student has achieved at least a 50% in all the specific skills.

Marks are expressed according to the university's criteria: some universities just need an APT or NOT APT for the level, while others are demanding numerical marks. Again ACLES makes a recommendation regarding marks and suggests considering: 6,0 – 6,9 “aprobado” (a pass), 7,0- 8,9: “notable” (a B mark) and 8,9 – 10 “sobresaliente” and A mark.

Certificates expired by universities are also expected to follow some standards. First, certificates will only be available when the level has been achieved and each one will receive a code. Two logos are to appear, that of the university's logo and that of ACLES so as to guarantee the high quality standard process of certification. Moreover, following the CEFR recommendations, the certificate is to include the language examined, the specific level in terms achieved, the date of exam and if relevant, the specification of each skills.

2.6 The accreditation committee

In order to monitor the process of accreditation, assure the high quality standards and guarantee that centres comply their commitments, an accreditation committee has been created and four accreditation areas in Spain have been established.

01: Cataluña. Valencia and Baleares

02: andalucía, murcia and canary islands

03. Madrid, extremadura, castilla la mancha, navarra y Aragon

04: Galicia, Asturias, Cantabria, Pais Vasco y Castilla - León

¹ ACLES suggests an outline for exams which is available on the association's website at: http://www.acles.es/multimedia/enlaces/11/files/fichero_28.pdf

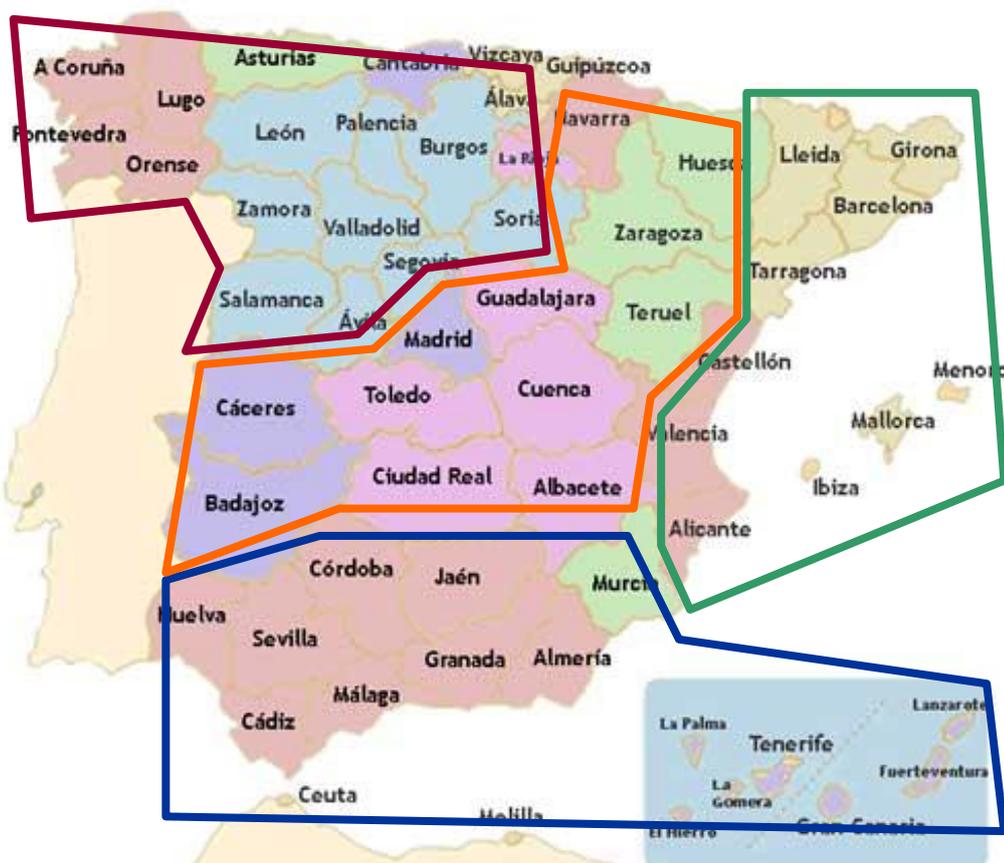


Figure 1 – Accreditation areas

The accreditation committee is composed of 6 members:

- a representative from ACLES' executive committee, who will also have the role of president at this specific committee;
- a board member per geographical area, that is 4 one from each area. If one specific area grows drastically, another board member could be included. The centres involved will appoint their representative, who will then have to count with the support of the ACLES executive committee. These board members will share ideas and opinions on what is being discussed in each specific area and will act as interlocutors with the all area centres. Furthermore, they are the ones to give support and asses centres so as to be able to become accredited centres.
- an expert on evaluation to assess the representatives. They will be given advice by experts on evaluation associations such as EALTA.

This accreditation committee has as its main functions to fix dates for centre's accreditation, accredit or not the different centres with a reasonable justification, keep register of exams held in their areas (languages, levels, results and evaluation criteria) and monitor the accreditation process in different centres, being able to carry out, if justified, an Audit.

3. CONCLUSION

The Accreditation model presented by the Spanish Association ACLES is the result of the work carried out by this association in the last five years due to the growing concern among language centres on certification and accreditation. Our language centres had been experiencing an overload of work in certification because evaluation processes in

Spain seemed not to be homogeneous and did not follow the principle of transparency. This made difficult to recognise certificates candidates presented to meet the requirements of scholarships, of mobility programmes or masters entrances stages.

The model ACLES proposes intends to promote co-operation at a national level as it attempts at making the process of accreditation transparent and based on high quality standards which are homogeneous. The wide acceptance the proposal of this model is having in university circles is also due the flexibility it offers as it respects each university's own autonomy and does not impose a common national exam but rather a set of guidelines for evaluation and certification of language competence, following the CEFR parameters and the regulations established by educational institutions in Spain.

REFERENCES

ACLES (2011). Model of Accreditation. Ed. Association of Language Centres in Higher Education, Salamanca.

Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference (CEFR).

Council of Europe (2004). English Language Portfolio (PEL).

Council of Europe (2009). Relating language examinations to the Framework.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.

Savignon, S.J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill. 2nd edition.

Internet sources

www.acles.es

www.certification-cles.fr/

www.unicert-online.org

High Level group on Multilingualism Commission of the European Communities (2009) *Final Report* at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

European Commission's on Education and Training
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

The official Bologna Process website (July 2007-June 2010)
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>

LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS RUMOS, OUTRAS REALIDADES*

Dulce Mendes Sarroeira e Margarida Ferreira Gomes

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTe - PORTUGAL)

Dulce.Sarroeira@eshte.pt Margarida.FerreiraGomes@eshte.pt

Num mundo globalizante, a aprendizagem das línguas estrangeiras acompanha de perto as atuais solicitações profissionais, exigindo uma estreita ligação dos planos curriculares às necessidades emergentes do mercado de trabalho. Com a implementação do QECRL no ensino Superior, surgem novas perspetivas mais centradas nos saberes culturais e sociais, implicando diretamente o aluno na identificação e análise de situações profissionais em contexto e na comunicação pela ação. Pretendemos abrir uma janela a novas perspetivas, criando cenários de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras que espelhem uma dinâmica orientada para os saberes culturais e profissionais, e onde o desenvolvimento das competências assuma o papel principal.

Palavras-chave: QECRL, Abordagem Comunicacional, Comunicação pela Ação, Ensino-Aprendizagem

* Please cite article as Sarroeira, Dulce Mendes, e Margarida Ferreira Gomes (2014). Línguas para Fins Específicos no Ensino Superior: Novos rumos, outras realidades. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 39-50. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Languages for Specific Purposes in Higher Education: New Directions, New Realities

In a globalising world, learning foreign languages goes hand in hand with current professional demands, fostering a close association between the curricula and the labour market's emerging needs. With the implementation of the CEFR in higher education, new and more focused perspectives on cultural and social knowledge come forth, directly involving the student in the identification and analysis of professional situations in context and in communication through action. In this paper we aim at opening a window to new perspectives, creating teaching-learning scenarios in foreign languages that mirror a dynamic process oriented to cultural and professional knowledge and in which the development of students' competences assumes the leading role.

Keywords: CEFR, Communi'active Approach, Communication through Action, Teaching/Learning

INTRODUÇÃO

Num mundo globalizante, a aprendizagem das línguas estrangeiras acompanha de perto as atuais solicitações profissionais, exigindo uma estreita ligação dos planos curriculares às necessidades emergentes do mercado de trabalho. As línguas são uma janela aberta para o mundo, permitindo-nos apreendê-lo num misto de novas estruturas, gostos e hábitos de outras comunidades. No sector empresarial, a necessidade de desenvolver um conjunto de saberes profissionais que nos permitam falar, compreender, interagir, ler e escrever numa língua estrangeira é cada vez mais evidente. A questão das línguas para fins específicos no ensino superior orienta-se significativamente para os novos desafios impostos pela globalização e os contextos profissionais aspiram a uma generalização deste tipo de ensino, partindo de necessidades bem identificadas.

LÍNGUAS E MERCADO DE TRABALHO

Das orientações apresentadas pelo Livro Branco sobre a Educação e a Formação – *Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva* (1995) publicado pela União Europeia, destacamos dois dos objetivos gerais apresentados: (i) Aproximar a escola da empresa e (ii) Dominar três línguas europeias. Para tornar possível a aproximação entre mundo académico e empresa, será necessário assumir, como condição fundamental, uma maior abertura da educação ao mundo do trabalho, num espírito de cooperação, entendimento e perceção das mudanças que se destacam no mercado. Também da parte do mercado de trabalho se espera uma implicação nos processos de formação, culminando no desenvolvimento da cooperação entre os estabelecimentos de ensino e o próprio mundo empresarial. No que diz respeito ao grande objetivo *Dominar pelo menos três línguas europeias*, e tendo em conta o objetivo deste artigo, não podemos deixar de o relacionar com a formação orientada para a profissão. Qual é então o papel da língua geral num contexto de ensino-aprendizagem orientado para o mundo do trabalho?

A importância dos fatores culturais na comunicação especializada tem de ser finalmente tida em linha de conta, seja nas trocas de trabalho, seja na expressão do pensamento técnico ou científico, tornando premente um processo de análise e revisão dos programas existentes. No entanto, continuamos a assistir a uma utilização dos programas demasiado centrada nos conteúdos a adquirir. Num processo de reformulação e/ou criação de novos planos de estudos adequados ao mundo profissional, o ideal seria orientar as aprendizagens para um conjunto de competências a adquirir e de tarefas a cumprir, em função da dimensão profissional, cultural, social e linguística. Esta perspetiva implica uma alteração dos conteúdos programáticos e das modalidades de avaliação das competências em língua estrangeira. O papel dos atores sociais intervenientes neste processo de ensino-aprendizagem carece também de um novo olhar, perante a necessidade de uma implicação direta dos próprios aprendentes na identificação e análise das situações profissionais, dentro de um determinado contexto.

LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO ENSINO SUPERIOR

A língua para fins específicos continua, de certa forma, a integrar-se no quadro conceptual da Abordagem Comunicativa, presente na maioria dos métodos de língua que encontramos no mercado, nos recursos *online*, etc. No entanto, devido à multiplicidade de teorias de referência e ausência de núcleo fundamental, esta abordagem tem originado tomadas de posição e práticas bastante diversas entre si, reduzindo muitas vezes objetivos comunicativos a chavões comunicacionais (Sagnier 2004). Já em 1990 Sophie Moirand, alertava para a necessidade de não confundir a definição de conteúdos em função de objetivos específicos com a redução desses mesmos conteúdos a unidades mínimas de comunicação e significação. Inevitavelmente, a mundialização assume as línguas como uma ferramenta indispensável nas relações internacionais. Assistimos cada vez mais a uma emergente variedade na utilização de línguas de especialidade, nomeadamente nas grandes áreas da política, da economia, do direito, do turismo, etc., tornando imprescindível a aquisição e utilização de ferramentas linguísticas, sociais e culturais na mobilidade profissional ou académica.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA: SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Em 2004, o Conselho da Europa anunciou que todas as Escolas Superiores e Universidades Europeias deveriam integrar Bolonha até 2010. Em 2005, o Ministério da

Educação relembrou o desafio e uma percentagem significativa de instituições do ensino superior aceitou rapidamente a tarefa. Paralelamente, e no âmbito do ensino das Línguas Estrangeiras, foi desenvolvida igualmente uma tentativa de homogeneização, através da criação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), que vem apresentar um conjunto de descritores das capacidades linguísticas, dos saberes mobilizados para as desenvolver e das várias situações e domínios nos quais se inscreve a utilização de uma língua estrangeira para comunicar. No entanto, estes descritores orientam-se apenas para a aprendizagem geral da língua, estabelecendo uma relação entre as aprendizagens académicas e o mundo profissional apenas num nível mais avançado: o nível B2. Deveremos então assumir que a aprendizagem de uma língua para fins específicos não é possível em níveis de iniciação? Esta é uma das questões que pretendemos lançar para debate, tendo em conta que faz parte das nossas práticas de dia-a-dia.

Na realidade, apenas os descritores foram aplicados, fazendo correspondência direta com os níveis já existentes. Mas foi deixado à margem o fator mais importante: a estrutura de fundo e os modelos das aulas, o papel fundamental das tarefas comunicativas, ou melhor dizendo, a abordagem comunicacional mais apropriada e eficaz em cada contexto. Assistiu-se à criação de uma ilusão generalizada de que iríamos basear uma nova metodologia de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras nos níveis de competência e nos descritores... No entanto, um sistema de ensino das línguas exclusivamente assente no Quadro não serviria senão para avaliar os alunos e correríamos o risco de estar a criar um novo pronto a ensinar. Seria esse o grande objetivo do Conselho da Europa? Esta interpretação desacertada do Quadro corre o risco de o transformar num instrumento fechado e inútil. O QECRL é modulável, maleável, multireferencial e encerra numerosos parâmetros ajustáveis.

É em contexto que um valor é atribuído a cada um dos parâmetros, que um perfil é estabelecido, que normas e limites indicadores são eventualmente fixados. (Costa 2007)

O QECRL foi, efetivamente aceite e assumido como uma norma a seguir, uma harmonização generalizada. Mas será esse o objetivo do Quadro? Em todo o caso, o documento é claro: não se pretende ditar aos utilizadores o que têm a fazer e como fazer: Nós levantamos questões, não apresentamos respostas (QECRL 2001: 11). Os utilizadores do Quadro de Referência identificarão e explicitarão, caso a caso os domínios de atuação, as situações de interação, os lugares de intervenção para os quais o aprendente deverá estar preparado (QECRL 2001: 76-79). O tratado de Bolonha veio, de alguma forma, dar resposta à necessidade de regulamentação e harmonização dos sistemas universitários e de ensino superior, através da uniformização dos graus académicos e da criação de um sistema de créditos reconhecidos em todos os países da Europa, permitindo a mobilidade dos estudantes, quer durante a formação inicial, quer na formação ao longo da vida.

No que diz respeito à dimensão profissional, o próprio QECRL propõe um conjunto de descritores generalistas a partir do nível B1, mas deixando sempre aberta a possibilidade de criação e identificação de competências bem definidas a adquirir e desenvolver, consoante o contexto a que se destinam. Com a implementação do QECRL no ensino Superior, surgem novas perspetivas mais centradas nos saberes culturais e sociais, implicando diretamente o aluno na identificação e análise de situações profissionais em contexto e na comunicação pela ação.

ABORDAGEM PELA AÇÃO E PERSPETIVA COMUNICACIONAL

O QECRL vem tornar consistente a perspetiva plurilinguística assumida no tratado de Bolonha, dando espaço à formação de mediadores linguísticos e culturais que se assumem em pleno como cidadãos europeus, à luz de diferentes realidades e culturas linguísticas. Num contexto do ensino geral da língua, o Quadro oferece um vasto leque de escolhas, propondo uma nova perspetiva para o desenvolvimento das competências comunicativas, denominada abordagem pela ação.

Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère. (Puren 2006: 58-71)

Esta abordagem pela ação dá ao ensino/aprendizagem uma autenticidade que a abordagem comunicativa não permitia. O nível de competências do aprendente passa a ser definido pelo número de tarefas que ele consegue realizar no quotidiano, com o objetivo de se integrar numa comunidade para se transformar num ator social em pleno. Estas tarefas são apresentadas em duas categorias: as tarefas de pré-comunicação pedagógica, os chamados exercícios didatizados, e as tarefas pedagógico-comunicativas, ou seja, simulações, para levar a cabo tarefas próximas da vida real, escolhidas em função das necessidades do aprendente fora do contexto académico, como por exemplo: ler instruções, uma ementa, um programa cultural, etc. A ideia consiste em criar um elo de continuidade entre as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula e as atividades que o aprendente é levado a realizar enquanto utilizador social da língua. A ação deve ser motivada por um objetivo comunicativo claro, fazendo do aprendente um futuro cidadão global capaz de se integrar noutra país.

Mas para além de um cidadão europeu, perspetivamos neste estudo a formação de um cidadão profissional inserido num mundo globalizante. Que estratégias estarão inerentes a este processo de formação? Nos domínios de especialidade, a língua está intimamente ligada à ação, quer no decorrer da própria ação (reserva, venda, consulta), quer num momento posterior ao acontecimento (avaliação/narrativa da ação). As línguas para fins específicos comportam uma especificidade que ultrapassa o léxico e a sintaxe, devendo encontrar a sua essência em diferentes tipos de discursos característicos de cada domínio profissional, onde exista uma ligação estreita entre língua e atividade profissional.

Em 2004, Christine Sagnier lançava já várias pistas de reflexão orientadoras para um processo de ensino-aprendizagem do Francês para Objetivos Específicos mais inovador e reflexivo, nomeadamente no que diz respeito a:

- Elaboração de cenários de exploração que permitam uma verdadeira metodologia de projeto: conceção de interfaces de trabalho na internet; proposta de guiões e tarefas para resolução prática de problemas;
- Conceção de minisimulações a partir de informações disponibilizadas, seguidos da construção de documentos escritos ou sonoros;
- Estudos de caso mais simplificados e tratados didaticamente para a aprendizagem linguística, comunicativa e cultural;
- Tratamento didático de tarefas orientadas para os saberes profissionais.

Em 2007, Claire Bourguignon vem reforçar a perspetiva de Sagnier e complementá-la com uma “nova” abordagem, a abordagem *comunicacional*, que gira à volta de um cenário de aprendizagem orientado para a ação. Se admitirmos que é a finalidade que dá

sentido à ação, facilmente compreendemos a fraca motivação dos aprendentes para uma aprendizagem das línguas num meio exclusivamente institucional. A aprendizagem pela ação-comunicação centra-se numa forma de aprendizagem mais próxima da realidade. De facto, o objetivo não é simplesmente cativar o interesse dos alunos, mas levá-los a aprender uma língua em toda a sua riqueza, incluindo a componente cultural e social. É aqui que o cenário de aprendizagem orientado para a ação e a abordagem comunicacional desempenham um papel importante, pois a aprendizagem deixa de se resumir ao somatório de competências comunicativas a adquirir, passando a ser apresentadas de forma integrada e interligadas entre si e diretamente relacionadas com as necessidades dos alunos, gerando um processo de aprendizagem com sentido. O que vem dar sentido a esta nova abordagem é o facto de levar os aprendentes a desenvolver uma atividade de reflexão sobre a ligação existente entre os conhecimentos/competências desenvolvidas e a sua aplicação prática, ligando intimamente intenção e ação desempenhada, ainda que possa haver um desfaseamento entre a intenção assumida inicialmente e o êxito da ação. A competência deixa de ser assumida como um saber-fazer, passando a ser assumida como um saber-agir.

SABERES CULTURAIS E SOCIAIS PELA INTERACÇÃO

As necessidades em línguas para fins específicos ultrapassam as necessidades linguísticas e os saber-fazer profissionais. É necessário abrir horizontes ao desenvolvimento de competências para a comunicação autónoma e assegurar igualmente a aquisição de uma dimensão cultural, a fim de melhor compreender/apreender a cultura intrínseca ao mercado de trabalho. Esta competência cultural permite a apreensão dos códigos e modos de funcionamento dos domínios profissionais, favorecendo a interação. As línguas são, acima de tudo, vetores de comunicação das culturas e sociedades de onde provêm. O professor assume, tal como já referimos, o papel de mediador no processo de aprendizagem do aprendente, que será levado a desenvolver uma competência sócio-cultural, de forma a adquirir eficazmente a competência sócio-comunicativa. Reconhecer a cultura do outro e respeitar as suas particularidades, é tomar consciência da sua própria cultura, dos seus códigos e normas. Mas o desenvolvimento da competência comunicativa, ou mesmo sócio-comunicativa, não passa apenas pela expressão, mas também, e sobretudo, pela compreensão e identificação da componente cultural nas trocas linguísticas. O aluno tem de estar permanentemente implicado no processo de aprendizagem e consciente das diferenças, de forma a poder identificar, reconhecer e interpretar as atitudes e comportamentos dos interlocutores nos atos de comunicação.

Esta lógica faz-nos repensar nas atividades de aprendizagem que assentam na ação-interação. Dirigimo-nos claramente para uma aprendizagem orientada por e pela ação, com o objetivo de desenvolver competências. O aprendente deverá saber mobilizar os conhecimentos corretos e pertinentes para levar a cabo a sua missão, o que pressupõe fazer uma escolha dos seus saberes e, pela interação, construir novos conhecimentos através da consciencialização das suas necessidades. A aprendizagem transforma-se assim num processo com sentido. A articulação entre a abordagem comunicativa e a abordagem pela ação orientam o aprendente na passagem de uma aprendizagem individual para uma aprendizagem coletiva e solidária, investindo num saber-fazer social e comunicacional.

LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE

O aprendente é um utilizador da língua em atividades interativas, desempenhando alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação, mas também recorre a outros processos de comunicação linguística para desempenhar o papel de leitor ou de escritor, devendo para isso levar a cabo com êxito uma sequência de ações (QECRL 2001: 133). Nestes processos de comunicação linguística, o aprendente torna-se plurilingue e a desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. A competência plurilingue e pluricultural promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa, ou seja, ativa as estratégias metacognitivas que permitem aos atores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas espontâneas de lidar com as tarefas, em particular na sua dimensão linguística. A propósito da problemática da competência cultural, o QECRL põe em destaque a comunicação, tendo em conta que ela só poderá existir eficazmente quando integrada na dimensão cultural. Os programas de línguas devem inscrever-se na perspetiva desta sinergia Comunicação-Cultura. É necessário sensibilizar os aprendentes para as especificidades culturais, ou seja, levá-los a tomar consciência das semelhanças e diferenças entre o seu país e os países dos quais eles aprendem a língua. Louis Porcher, na sua definição de “intercultural” relembra a proposta de definição operacional de uma pedagogia intercultural apresentada pelo Conselho da Europa:

L'important, à cet égard, consiste à établir, entre les cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages. Il ne s'agit pas de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.

O professor de língua terá, como função principal, levar os alunos à descoberta do que está implícito culturalmente e que nos condiciona.

NOVAS PERSPETIVAS METODOLÓGICAS

Pretendemos abrir uma janela a novas perspetivas, criando cenários de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras que espelhem uma dinâmica orientada para os saberes culturais e profissionais, e onde o desenvolvimento das competências assuma o papel principal. Questionemo-nos então: o que tem sido feito nesse sentido? Defendemos que não é necessário criar novos métodos, mas sim adequar os recursos existentes às necessidades identificadas. Neste processo deverão participar todos os atores sociais envolvidos, desde o docente ao aprendente, assumindo este último o papel de aprendente-utilizador.

LÍNGUAS PARA O TURISMO

Segundo as estatísticas, Portugal acolhe, por ano, cerca de 12 milhões de turistas, o que vem justificar e fundamentar a existência de uma oferta variada de línguas na formação superior em turismo. Os profissionais do turismo são, antes de mais, o cartão-de-visita do país perante os turistas estrangeiros. É necessário que os alunos, enquanto futuros profissionais do turismo, assumam conscientemente essa responsabilidade e contribuam para a construção de uma imagem nacional promotora de uma sociedade plurilingue.

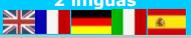
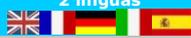
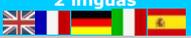
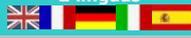
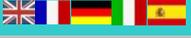
As competências linguísticas e discursivas, que permitem estabelecer contactos pessoais e profissionais com o público [...] e adequar o discurso às diversas situações, são fundamentais no sector do turismo, mas não as únicas; igualmente

importante é a competência sócio-cultural pela necessidade de compreensão e adaptação à cultura e hábitos sociais dos outros povos, sem que isso signifique a negação dos valores nacionais. (Costa 2006)

A aprendizagem das línguas estrangeiras aplicada ao turismo exige o conhecimento de uma base linguística e a sua aplicação ao turismo, mas o aprendiz deverá também dominar os saberes-fazer culturais e profissionais. Na mediação cultural e profissional, ele deverá, por exemplo, saber apresentar, descrever, interpretar, gerir situações de comunicação em línguas estrangeiras, valorizar as diferentes componentes do património turístico e difundir a cultura portuguesa.

AS LÍNGUAS NA ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA E TURISMO DO ESTORIL

A nossa escola (ESHTE), enquanto formadora de futuros profissionais do turismo, da hotelaria e da restauração, tem assumido, desde sempre, uma premissa com o mercado de trabalho, oferecendo aos alunos uma formação em línguas nos vários planos de estudos dos cursos existentes. Se os nossos alunos vão, mais tarde trabalhar no sector do turismo em geral, ou na hotelaria e restauração em particular, terão necessidade de trabalhar e desenvolver certas competências que lhes vão ser exigidas no mundo profissional. O mais importante será muni-los da capacidade de saber agir numa língua estrangeira, propor-lhes tarefas que tenham sentido para eles e que correspondam a uma necessidade real (ex: uma reserva, uma anulação, uma reclamação, uma argumentação, a explicação de um prato, a descrição de um quarto, a promoção de um local, de uma cidade ou de um país, etc.), e que os levem a um resultado identificado, que pode ser real, escrito ou ambos. A ESHTE oferece um leque de 5 cursos. Para 4 dos cursos da escola, durante o Semestre I de todos os cursos, os alunos deverão atingir as competências correspondentes ao nível A1 do QECRL em qualquer das línguas escolhidas (à exceção do inglês, com nível mínimo exigido, B1 do QECRL, tendo em conta que é uma língua obrigatória ao longo do ensino secundário) uma vez que a escola não dispõe de um sistema de entrada por níveis.

Curso de Informação Turística (IT)	Curso de Gestão Turística (GT)	Curso de Direção de Gestão Hoteleira (DGH)	Curso de Gestão de Lazer e Animação Turística (GLAT)	Curso de Produção Alimentar em Restauração (PAR)
6º Semestre 2 línguas 	6º Semestre	6º Semestre	6º Semestre 2 línguas 	6º Semestre
5º Semestre 2 línguas 	5º Semestre	5º Semestre	5º Semestre 2 línguas 	5º Semestre
4º Semestre 2 línguas 	4º Semestre 2 línguas 	4º Semestre 2 línguas 	4º Semestre 2 línguas 	4º Semestre
3º Semestre 2 línguas 	3º Semestre 2 línguas 	3º Semestre 2 línguas 	3º semestre 2 línguas 	3º Semestre
2º Semestre 2 línguas 	2º Semestre 2 línguas 	2º Semestre 2 línguas 	2º Semestre 2 línguas 	2º Semestre 1 língua 
1º Semestre 2 línguas 	1º Semestre 2 línguas 	1º Semestre 2 línguas 	1º Semestre 2 línguas 	1º Semestre 1 língua 
2 línguas/3h semana	2 línguas/2h semana	2 línguas/2h semana	2 línguas/2h semana	1 língua/2h semana

180h/ano escolar TOTAL: 270h/língua	60 h/ano escolar TOTAL: 120h/língua	60 h/ano escolar TOTAL: 120h/língua	60 h /ano escolar TOTAL: 180h/língua	60 h /ano escolar TOTAL : 60h/língua
--	--	--	---	---

Quadro 1 – Plano de línguas por cursos e semestres, com apresentação do somatório geral das horas de formação, por língua, no final de cada curso.

Quando escolhem as línguas a incluir no seu plano de estudos, os alunos estão conscientes da importância de saber inglês, quer no seu dia-a-dia, quer no campo profissional, no entanto, e pelo facto de poderem, na sua maioria (à exceção do curso de PAR) escolher duas línguas, começam a ter a noção de que são as outras línguas que escolhem que vão marcar a diferença no momento da sua integração no mercado de trabalho.

Comprendre une ou plusieurs langues étrangères n'est plus (ou plus simplement) un fait constatable chez tel ou tel individu, dit alors cultivé, mais une obligation professionnelle liée à la pratique de métiers. (Berchoud 2004: 52)

Os alunos que nos chegam já com alguma experiência no sector confirmam-nos ter essa consciência, quando questionados sobre a razão de escolha das línguas. No entanto, nem todos os alunos estão cientes da necessidade de optar por uma formação plurilingue, optando pelo facilitismo perante as línguas que já dominam, que lhes são mais fáceis pela sua proximidade, ou mesmo por uma questão de moda. Ainda que os profissionais do sector do turismo, da hotelaria e restauração apresentem um quadro de necessidades comunicativas em língua estrangeira com enfoque na compreensão e expressão oral consideradas mais úteis na hotelaria, restauração e informação turística, não podemos esquecer-nos de que em todos os sectores, com particular incidência no sector de promoção e informação turística, são necessárias competências de escrita, sobretudo para a compreensão e elaboração de documentos informativos. Mas não basta falar línguas para acolher visitantes internacionais. Antes de tudo, é necessário identificar as situações de comunicação profissional, de forma a analisar e selecionar as competências linguísticas a utilizar, o que vai permitir atingir uma boa competência de comunicação global. Retomando a ideia da utilização do QECRL, poderemos dizer que, para além das diversas opções apresentadas, somos constantemente convidados a refletir sobre as nossas práticas correntes, a tomar decisões como consequência e a definir em que consiste exatamente a nossa ação. A estratégia a assumir, será a de beneficiar da sua maleabilidade e abertura, e utilizá-lo como um instrumento de referência para conceber e implementar uma pedagogia adaptada a cada contexto. Uma das orientações que baseia as nossas linhas de ação, é a premissa de que uma boa apreciação da situação de ensino/aprendizagem e, acima de tudo, das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes (e das outras partes envolvidas), nos permite colocar e responder a várias questões, em função das necessidades comunicativas dos aprendentes, nomeadamente baseadas na proposta apresentada (QECRL 2001: 74), dependendo as respostas das necessidades comunicativas e motivações dos aprendentes, e do contexto profissional que integrarão. Assume-se, como objetivo principal, a aquisição dos conhecimentos do meio turístico e da capacidade operacional, através de uma formação superior associada a um saber-fazer profissional.

O FRANCÊS PARA O TURISMO

No mundo do Francês para Fins Específicos, o francês do turismo e da hotelaria ocupam um lugar de destaque. Enquanto docentes de língua francesa, centrar-nos-emos agora no ensino do francês para o turismo, partilhando aqui algumas propostas de linhas de ação que temos vindo a desenvolver com os alunos da ESHTe. Os alunos que escolhem francês (de entre a opção de 5 línguas - Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano)

são, na sua grande maioria, se não na sua totalidade, falsos principiantes. Perante o sistema implementado na escola, como trabalhar o francês para fins específicos orientado para os cursos existentes, tendo em conta que o 1º semestre é de iniciação (à exceção do curso de IT), e o trabalho desenvolvido se distribui por 2, 4 ou 6 semestres, numa média de 2-3 horas por semana? Deveremos esperar que os alunos atinjam os assumidos níveis limiares para poder trabalhar a especificidade da língua? Se assim fosse, nunca a poderíamos trabalhar, dado que, consoante os cursos, os alunos terminam a sua formação supostamente no nível A2 (PAR); B1 (GT, DGH, GLAT); B2+ (IT). Perante este facto, tentamos antes adaptar as metodologias e estratégias que nos parecem mais adequadas, em função das competências linguísticas, profissionais, sociais e culturais a desenvolver. A abordagem pela ação proposta pelo QECRL tem-nos parecido apropriada, atual e admite, na nossa perspetiva, um trabalho metodológico diferenciado, deixando o professor e o aluno em total liberdade no processo de ensino-aprendizagem. Assumimos esta abordagem como modelo geral, no entanto, os métodos utilizados são, e defendemos mesmo que devem ser, definidos pelos intervenientes do processo, em função do contexto. Não assumimos o Quadro como uma imposição, dado que ele foi concebido e apresentado como um instrumento de referência, aberto e orientado para a contextualização e responsabilidade individual dos seus utilizadores. As bases de um programa de ensino das línguas para o turismo devem definir de maneira eficaz as situações de comunicação que decorrem do contexto profissional do turismo e proceder à sua adaptação ao ensino e à formação profissional. É necessário igualmente conhecer e selecionar os parâmetros de uma tarefa profissional e deduzir as competências da linguagem a levar a efeito para que o aluno atinja a competência de comunicação global desejada. Apresentaremos neste estudo, a título de exemplo, uma missão proposta a alunos de francês do 1º ano de vários cursos da ESHTe, a desenvolver ao longo de um 2º semestre de língua, que corresponde aos descritores previstos para os níveis A1/A2+ do QECRL. Este tipo de missão, que resulta de um conjunto de microtarefas interligadas entre si, mantém ainda o seu carácter experimental. O quadro abaixo apresentado reúne as competências comunicativas previstas para cada curso, presentes nos programas da disciplina de francês do 2º semestre.

Cursos	Competências comunicativas a desenvolver
Curso de Direção de Gestão Hoteleira (DGH)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar as profissões da hotelaria e da restauração 2. Efetuar, confirmar, recusar, modificar ou anular uma reserva no hotel e no restaurante 3. Comunicar por email e por carta: estruturas de base e formas de tratamento 4. Situar num mapa e explicar um itinerário 5. Acolher e instalar um cliente no hotel e no restaurante; Aconselhar o cliente 6. Menus: Descrever e explicar um prato
Curso de Gestão de Lazer e Animação Turística (GLAT)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar profissionais de turismo: operadores turísticos, agência de viagens, empresas de animação 2. Saber efetuar um atendimento telefónico e comunicar por email e por carta: estruturas de base e formas de tratamento 3. Acolher, assistir e informar presencialmente um cliente 4. Situar num mapa e explicar um percurso ou itinerário 5. Orientar procedimentos e atividades simples
Curso de Gestão Turística (GT)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar profissionais de turismo: operadores turísticos, agência de viagens, empresas de animação 2. Saber efetuar um atendimento telefónico: comunicar por email e por carta: estruturas de base e formas de tratamento 3. Acolher, assistir e informar presencialmente um cliente 4. Efetuar, confirmar, recusar, modificar ou anular uma reserva 5. Saber ler um bilhete de avião, de comboio, um voucher 6. Situar num mapa e explicar um percurso ou itinerário
Guias Intérpretes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar no espaço e no tempo: Ler mapas, saber situar-se, localizar objetos, monumentos e outros lugares, pedir e dar informação turística sobre percursos simples (a pé, de carro, de transportes), sobre o <i>Lisboa Card</i> e

	<p>sobre Tours Regulares em Lisboa e arredores, pedir e dar informação turística sobre horários de funcionamento dos monumentos, contar um facto, uma história, uma lenda, fazer uma biografia</p> <p>2. Descrever e caracterizar: Pessoas – Turistas – Alguns monumentos (interior e exterior) e locais de Lisboa e arredores ligados à futura profissão (vilas, ruas e bairros)</p>
--	---

Quadro 2 – Competências gerais a adquirir no final do 2º semestre de cada curso, que funcionam como base do trabalho de projeto a desenvolver ao longo do semestre

A missão é apresentada aos alunos (grupos) como um portefólio oral a apresentar no final do 2º semestre, que resulte das competências que consideram ter desenvolvido, em termos gerais de comunicação, na execução das microtarefas que conseguiram realizar ao longo do semestre. Uma vez que não lhes é apresentada uma estrutura rígida para o trabalho, cada grupo escolhe livremente o tema, as situações de interação, os modos de apresentação, etc., tendo apenas como objetivo global: Desenvolver e apresentar algo que lhes pareça fazer sentido e passível de acontecer no seu futuro profissional.

Missão do grupo (3 elementos):

- 1 – Conceber um projeto simples para um produto inovador dentro do sector turístico, hoteleiro ou da restauração (um circuito inexistente, uma visão diferente para a promoção de uma aldeia ou cidade, uma nova abordagem de um monumento, um novo conceito de hotel ou restaurante, um menu original, um novo produto gastronómico, etc.);
- 2 – Construir um documento publicitário que promova esse produto (prospeto, cartaz, página web);
- 3 – Apresentar o seu portefólio oral: apresentação de situações de interação oral decorrentes da proposta feita (telefonemas, reservas, pedidos de informação, gestão de conflitos simples, etc.).

O projeto divide-se em quatro fases, ao longo do semestre:

- 1ª fase: Análise de vários panfletos publicitários para identificar a estrutura, o tipo de linguagem utilizado, as informações básicas comuns a todos os panfletos, etc.
- 2ª fase: Discussão para conceção do produto a apresentar (trabalho entre o grupo e em regime tutorial).
- 3ª fase: Preenchimento de uma grelha com as informações básicas sobre o projeto.
- 4ª fase: Apresentação do panfleto ao grupo turma e das situações em interação que possam ilustrar situações passíveis de acontecer, solicitando a participação livre dos elementos da turma.

Este processo é acompanhado pelo docente sob a forma de tutorias de acompanhamento ao longo do semestre, de forma a apoiar o desenvolvimento individual das competências dos elementos do grupo e o desenvolvimento global do projeto. Assumimos aqui o termo “competência” como um saber-agir, e não apenas um saber-fazer, o que nos permite distanciar de um trabalho que resulte numa espécie de “formatação” dos alunos, que prevê que todos acabem o semestre com as mesmas competências desenvolvidas e adquiridas. Os alunos são desafiados a identificar e a criar as suas próprias representações das situações em que terão necessidade de agir, pondo em ação as estratégias necessárias, em função das suas competências. Antes de se “comprometer” nesta missão, o aprendente-utilizador tem a seu cargo a identificação das suas necessidades e a triagem entre o que sabe fazer e o que precisa de aprender para cumprir a tarefa.

Etre compétent suppose bien plus que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire de base (les *skills*) : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer. (Bourguignon: 2007)

A missão dos nossos alunos, ou macrotarefa, que consiste na apresentação do documento publicitário à turma e à sua “ilustração”, através da apresentação oral de uma sequência de situações em interação baseadas em microtarefas de comunicação, permite aos aprendentes uma maior consciencialização do seu papel enquanto utilizadores da língua, na sua dimensão linguística, comunicacional, social e intercultural. O aluno participa assim ativamente nas suas aprendizagens, tendo em conta que são da sua responsabilidade a identificação e análise das situações de interação/comunicação profissional escolhidas para apresentar. A ideia consiste em levá-los a recriar situações nas quais enfrentem e resolvam imprevistos ou pequenos problemas, antecipando e lidando com o inesperado, criando um cenário de aprendizagem pela ação, onde são intervenientes ativos, seja enquanto turistas, seja enquanto profissionais do turismo.

Este cenário de aprendizagem que tentamos aqui recriar permite-nos identificar claramente: uma ação, baseada numa série de tarefas comunicativas interligadas, que têm como objetivo a realização de uma missão. Os alunos aprendem à medida que vão avançando nas tarefas, contrariando a ideia de que o aluno necessita de desenvolver primeiro as aprendizagens para posteriormente ser capaz de cumprir as tarefas.

CONCLUSÃO

Numa Europa que permite a mobilidade educacional e profissional, as competências linguísticas abrem novas perspetivas de percursos educativos e de emprego, mas também de sucesso profissional, tornando-se um instrumento indispensável. Desta observação, emerge a necessidade de centrar os conteúdos e os métodos de ensino das línguas nas necessidades profissionais, orientando os programas para um conjunto de competências a adquirir e de tarefas a cumprir, em função da dimensão profissional, cultural, social e linguística. Nesta perspetiva, o professor assume o papel de facilitador das aprendizagens, levando o aprendente-utilizador a participar ativamente nos cenários de aprendizagem-ação criados. Podemos então considerar os projetos/missões, uma etapa importante no contrato de ensino/aprendizagem que “convida” os alunos a refletir e a agir em *compagnonnage* com os utilizadores da língua. Se as línguas de especialidade comportam uma especificidade, ela não reside no léxico, nem na sintaxe. Procuremo-la nos tipos de discursos específicos inerentes a cada domínio profissional e na relação estreita entre linguagem e ação impostos pelo Mundo do Trabalho de hoje. No mundo do Francês para Fins Específicos, o francês do turismo e da hotelaria ocupam um lugar de destaque, assumindo a necessidade premente de desenvolver uma formação particular, adaptada e operacional, capaz de dar resposta às exigências profissionais deste sector. As línguas são a via incontornável para reduzir distâncias, eliminar fronteiras, multiplicar trocas comerciais.... Um abrir de janelas para o mundo!

REFERÊNCIAS

Berchoud, M.-J. e D. Rolland (coord.) (2004). Le Français dans le Monde, numéro spécial. *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, CLE International, Janeiro 2004, 52-61.

Bourguignon, Claire (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*", [site da APLV](#), Março de 2007.

Costa, Maria Helena (2006). *O Francês dos Turismo no Ensino Profissional: da escola à empresa*, Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 183.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*, Bruxelas, 55.

Moirand, Sophie (1990, 1ère édition 1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 31.

Porcher, Louis (1995). *Le français langue étrangère - Émergence d'une discipline*. Paris: Hachette Livre.

Puren, Christian (2006). Entrée libre, Synergie. *Domaines de la didactique des langues-cultures*. Pays Scandinaves, 58-71.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). *Aprendizagem, ensino, avaliação* Conselho da Europa, ASA.

Sagnier, Christine (2004). *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° spécial janvier 2004. *Les Méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites*. Paris : CLE, 96-105.

WHAT DOES IT MEAN TO KNOW A LANGUAGE? A REPORT ON LEVEL TESTS AND COURSE DESIGN

Maria João Cordeiro

Instituto Politécnico de Beja (PORTUGAL)

mj.cordeiro@ipbeja.pt

The Centre for Languages and Cultures of the Beja Polytechnic Institute has started its activity very recently. One of its first tasks was to conceive and implement an English training program targeted at the Institute's teaching and non-teaching staff – an estimated community of about 300 people not only with very different learning experiences and backgrounds, but also with diversified linguistic needs and expectations in English. The present paper aims at reporting and discussing the difficulties and challenges faced in the process of initially assessing trainees' foreign-language knowledge, of leveling participants and subsequently customizing appropriate English courses.

Keywords: English, Language Centers, Language Assessment, Language Tests, Course Design

Please cite article as Cordeiro, Maria João (2014). What does it mean to know a language? A report on level tests and course design. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolinguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 51-55. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

1. INTRODUCTION

The Centre for Languages and Cultures of the Beja Polytechnic Institute has started off just a few months ago with a very precise mission: to conceive and to implement an English training program targeted at the Institute's both teaching and non-teaching staff, which comprise an estimated community of about 400 people.

This mission was in fact triggered by the Polytechnic Institute's higher level decision-makers and their declared strategy to promote the internationalization of the institution and therefore to provide for the development of its staff's communication skills in foreign languages, specifically of course in English.

This aim was initially supported by a preliminary needs analysis survey [1] carried out by the Institute's Strategic and Development Services, which tried

- a) to find out about the teaching staff's contact habits with English in professional contexts;
- b) to find out the relevance of the use of the English language in their job and their linguistic needs in professional contexts;
- c) to assess teaching staff's language proficiency; and finally
- d) to determine potential participants' willingness and availability to attend English courses.

This initial survey was entirely voluntary; teachers were simply invited to respond on-line and they did it of their own free will and anonymously. Only 42% of the teaching staff actually responded, but the outcomes were perhaps not surprising:

- a) the majority of the respondents stated that their reading comprehension skills were overall better than their written and oral production skills. In fact, the survey

revealed that the respondents' contact with English occurred mainly through the reading of scientific texts;

- b) on the other hand, however, the survey also pointed out that the teaching staff lacked autonomy in writing their own scientific texts/articles in English; in fact, only about 5% stated that they write in English with full autonomy. As for their oral skills, the survey also revealed that overall respondents did not feel comfortable speaking in English, although they actually identified it as an important skill in their professional activity, be it when participating in academic events, such as conferences, seminars, etc., be it in the daily communication with foreign students.

As for the teaching staff's assessment of their skills in English, the survey asked them to self-assess themselves according to the CFR (Common European Framework of Reference for Languages) language level descriptors [2]; after that, respondents were additionally asked to do an on-line placement test in English. A multiple-choice placement test provided by Macmillan was used [3], which essentially consists of 40 grammar questions and 10 vocabulary questions and basically proposes a language levels chart based on the following scores:

Table 1 - Language levels chart
(The Straightforward Quick Placement and Diagnostic Test by Macmillan)

Total score	Language Level
0-15	Beginner
16-24	Elementary
25-32	Pre-Intermediate
33-39	Intermediate
40-45	Upper Intermediate
46-60	Advanced

The self-assessment, on the one hand, and the on-line placement test on the other hand, produced the following results [1]:

Table 2 - Self-assessment results

Language Level	%
A - Basic User	38.2%
B - Independent User	40.4%
C - Proficient User	16.9 %

Table 3 - Placement test results

Language Level	%
A - Basic User	22,4%
B - Independent User	57.3%
C - Proficient User	18%

If we look closer at these results and compare them, we have to observe that the placement test results show a significant transfer from the lower levels to higher language levels with a concentration of scores at the intermediate level (independent user): 38.2% of the people assessed themselves as basic users, but the level test placed 22.4% at the

basic user level, pushing the rest to higher language levels, including C level, which corresponds to a proficient user.

What do these results actually mean? How is this transfer actually to be accounted for? Apart from the apparently obvious fact that one's own perception of foreign language knowledge is often non-consistent with the results provided by a language level test, these outcomes raise actually a varied bundle of questions related to the reliability of any of these assessments. Which one is more accurate and reliable? To what extent are they actually consistent with each other? Do the people who assessed themselves as basic users correspond to the people assessed as basic users by the test? Does this mean that people generally underestimate their language knowledge? In short, what does it mean to know a language and what does it mean to assess language knowledge?

While dealing with this information, we came to the conclusion that we needed to know better and in detail our potential target audience; we had to draw clearer borders between language levels, i.e. we needed to talk to the people and hear them speak – not only did we feel the need to attach a name to each and every test, above all we needed to learn people's expectations and linguistic needs, which are evidently very different if we consider both non-teaching and teaching staff and of course even within non-teaching staff themselves.

2. ASSESSING LANGUAGE KNOWLEDGE

Our next move aimed at clearly identifying our target audience.

First we decided to address participants (both teaching and this time also non-teaching staff) who were actually willing to attend an English course, by inviting them (again) to do the placement test. The test used was (again) the same used on-line [3]. The outcomes of the application the placement test were as follows:

- a) Less than half of Beja Polytechnic Institute's teaching staff (about 240 teachers) responded positively to the challenge – only 45 attended the sessions scheduled for the placement tests; the majority of these respondents were clustered around the intermediate level; 7 were clearly identified as advanced and 4 were integrated into the beginner's and elementary levels.
- b) Non-teaching staff were much more receptive to the invitation to do the test – 83 of them attended the session, and as you can see, not surprisingly, a significant part of them (more than the teaching staff) were placed at a lower/basic language level.

When we look at these results, and when considering what to do with them, we questioned not only the reliability of the placement test, as referred to previously, but also its direct usability in setting up adequate language groups, for clearly it was not possible to set up groups according to each one of the language levels identified by the test.

The test showed, in fact, how diversified people's language knowledge is, not clarifying, however, participants' actual linguistic needs and competences. So, we asked ourselves:

- a) whether upper intermediate and advanced might form a single group;
- b) whether it would be fruitful to do this (form a single group) at this higher level with both non-teaching staff and teaching staff or whether they should build separate groups;

- c) we asked ourselves which levels could be merged, e.g. should we merge pre-intermediate with intermediate level or wouldn't it be better to push intermediate to the next level and merge it with upper intermediate;
- d) finally, we also asked ourselves whether the same procedure could be applied to the more basic language levels (beginner and elementary) – could they be merged or preferably not, since many people placed as beginners were in fact absolute beginners and had no previous learning contact with English, as opposite (but not necessarily) to those identified as "elementary".

What the test revealed was that we could be potentially dealing with various language profiles, which had to be determined and eventually grouped together.

In order to answer these questions, we realized that we needed to conduct interviews; more explicitly, we felt the need to hear people speak; we had to listen to them produce and articulate sentences, pin down the extent of their actual grammar problems, evaluate the richness and promptness of their vocabulary use.

(Multiple-choice) placement or diagnostic language tests may well be very useful in identifying language levels and in grading participants, but it has huge limitations, it grades participants in very broad terms and more importantly, it does it provisionally; in this particular case, it lacks accuracy and does not really provide reliable data that take account of the actual and full complexity implied in language knowledge, leaving unconsidered many relevant linguistic competences.

3. CONCLUSION

The self-assessment grid of the CEFRL [2] is very eloquent about the way it so powerfully represents the density, the diversity and interconnectedness of competences involved in language knowledge – can this actually be assessed through a multiple-choice test? Hardly. This is why it must/should be complemented by an interview, which allows us to assess participants individually and helps us set up more homogenous groups of language learners.

Since we had 128 people interested in improving their English skills, which implied conducting 128 interviews, we decided we had to be selective: for example, we thought that people placed at lower levels had no need to be interviewed; we focused our attention on those participants placed at in-between levels (pre-intermediate and upper intermediate) in order to decide whether to include them in a lower or higher language level; on the other hand, and given the number of teachers placed at the advanced and upper intermediate levels, we also decided to consider the possibility of offering a course specifically designed to help the Institute's teaching staff improve their skills in English for Academic purposes, especially their fluency and oral performance. For this course, which we called "Teaching in English", participants went through a selection process which included of course an interview – and here we actually confronted with a very interesting case of a participant who had been placed at a pre-intermediate level by the diagnostic test, but who was actually able to overcome his grammar difficulties and shortage of vocabulary and produce a coherent academic speech.

In the end, we decided to launch an English training program consisting of the following 60-hour English courses: Teaching in English; General English Courses – Intermediate/Upper-Intermediate; Pre-Intermediate; Beginner's levels.

As a conclusion, I would like to argue that placement tests are useful at a very initial stage of an assessment process of language knowledge. I hope the present paper succeeded in proving this point by reporting on the need of complementing it by other assessment mechanisms which provide a more accurate idea of learners' real linguistic competences and their learning expectations. In our specific case, conducting interviews and testifying learners' interaction ability and oral performance seemed the most appropriate mechanism to evaluate learners' language level.

REFERENCES

- [1] Serviços de Planeamento e Desenvolvimento Estratégico (2010), Diagnóstico de Necessidades de Formação em Inglês do Corpo Docente do Instituto Politécnico de Beja. https://www.ipbeja.pt/servicos/spde/Lists/Documentao/Attachments/12/Diagn%C3%B3stico_de_Necessidades_de_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Ingl%C3%AAs_do_Corpo_Docente_do_Instituto_Polit%C3%A9cnico_de_Beja.pdf (consulted 13 October 2011).
- [2] Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (consulted 13 October 2011).
- [3] Macmillan Straightforward Quick Placement Test. http://www.macmillanenglish.com/straightforward/placement_tests.htm (consulted 13 October 2011).

EFL DIAGNOSTIC TESTS: A CASE STUDY OF DESIGN AND APPLICATION*

María del Carmen Arau Ribeiro

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)
- PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – Projeto financiado pela
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
Instituto Politécnico da Guarda (PORTUGAL)
mdc1792@gmail.com

Going back nearly two decades, this study traces the design and application of an EFL diagnostic test in its various roles and contexts, objectives and results. The contribution to instructional guidance and explicit lesson planning based on the test results is explored as well as the tenets behind effective implementation of initial EFL testing. Attention will be given to learner awareness and work designed for enhanced empowerment of the student role within the learning experience even at the diagnostic level. The results of this study are further compared with current national practices in higher education in Portugal.

Keywords: Testing, Higher Education, Polytechnic Institute of Guarda (IPG), CILC – Interactive Centre for Language and Cultures

* Please cite article as Arau Ribeiro, María del Carmen (2014). EFL Diagnostic Tests: A case study of design and application. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Arolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 56-59. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

At the turn of the century, the Polytechnic Institute of Guarda (IPG – *Instituto Politécnico da Guarda*) had larger classes than it does now, which implied more student anonymity, and there was a strong need to satisfy the particular objective of improving teacher knowledge of student levels. This was the basic motivation for creating an EFL Diagnostic Test for use in existing EFL and ESP classes at the IPG.

In terms of background and design, it is a structurally-based test that focused more on grammar and lexis, typical of the late 60s and 70s, much like the tests used at ACHNA (Asociación Cultural Hispano Norte-Americana), in Madrid in the academic year 1991-92, and at ALI (the American Language Institute), in Oporto in 1992-92, based on John and Liz Soars' *Headway* (Oxford), "probably the most popular course ever written" (Case 2005). The test itself, however, is designed with language knowledge of the Portuguese learner in mind.

In terms of format and scoring, the test uses multiple choice items and gap-filling. For the multiple-choice, the fourth option is always *d) I don't know*. This discrete item recognition is complemented by a composition. The test is two pages (front and back), with 18 questions on each side with increasing language complexity. Extra space is left in the margins for scoring and comments, which are divided into two scores, one on each of the pages. Over a decade of use has proven that the test is quick to both administer and score.

Testing criteria involved extensive trials over the test development with students who could not be distributed in level courses. It has proven reasonable predictive validity, as witnessed informally by teacher and student concordance with the levels attributed.

Critical aspects of the test in question are i) it tests student knowledge of a range of individual items of structure and lexis in “everyday educated English” (Chaplen 1970: 174, in Morley 2000); ii) it covers a limited language domain; iii) it does not constitute a test of language production or even a test of language skills; iv) it is a finely tuned but narrow assessment of language competence in choice recognition for lexicon and grammar; and v) there is limited test exposure (it is not available to the public).

In the life of the test for students and teachers who are students in language training, it was also used in the 1st teacher development course in English in academic year 2003-04, when teachers at the IPG School of Technology & Management enrolled in the first year-long weekly extracurricular language course in English for teachers (now defined as CEFR level A2).

Contextually, the Language Lab(oratory) at the IPG School of Technology & Management was moved into new facilities within the school and was renovated as the new and improved – and significantly expanded – CILC (*Centro Interativo de Línguas e Culturas* or Interactive Centre for Languages and Cultures). Pronounced “silk”, the CILC rapidly took on a more prominent role supported by its more central location in the school; in effect, it had gone from *dungeon* (literally accessed via a back door in a dark area under the stairs!) to *dragon*, serving as a computer lab as well, combining a rich Multimedia Library with regular teacher availability in addition to a highly qualified full-time technician who was particularly talented at human relations. In the initial year, teacher office hours were even held at the CILC to create more traffic and better habits of actually using the CILC.

As if intentional, Bologna came along and there were suddenly many more English courses to be taught and students who needed support for learning languages. Both the Schools of Education (now ESECD, including Communication and Sports) and Technology & Management offered English assessment for the general community and teachers, students and staff for extracurricular A1 and A2 level trial courses in English. There were also more Language for Specific-Purposes (LSP) courses at all four school, including the School of Health and the School of Tourism & Hospitality Management. These additions were outshined by the proliferation of Professional courses (Levels III and IV) that required at least Technical English and others that further required Technical Spanish.

More recently, the IPG has promoted a linguistic policy making great strides in internationalization and encouraging mobility through the availability of in-house English language courses at three CEFR levels which are being offered for teachers and other staff. Three distinct levels based on number of errors on the test have been confirmed: A1; A2/B1; and B2/C1. Extracurricular courses are being created for specific technical and scientific areas, beginning with the current course of English for Computer Engineering students (2011).

Some of the incidental benefits of assessment are i) student response offers a wealth of information as pedagogical significance of common misunderstanding OR weakness in the question; ii) although discrete point testing is not task-based, the composition yields a more subjective account of language proficiency; and iii) to explore beyond the formal system (test) and reach other language dimensions – including the nature of meaning, the relationship between sentence and context, variation evident from user to user, and communicative and textual, illocutionary, and sociolinguistic competence (Alderson et al. 1995: 225). Furthermore, assessment reveals not just linguistic structures and lexis but also valuable information on learner use of functions/notions, strategies for learning and

communication, interculturality and language awareness. For all of the above, assessment can serve as an indicator; it need not be the face of the institution.

In a study of eight ReCLes.pt member institutions, language centres report using diagnostic tests ranging from Macmillan online and the Oxford Placement Test (OPT) electronic & paper to DIALANG – hosted by Lancaster University, available for 14 languages and directed at higher education institutions (HEIs). Most also report effectively using interviews to carry out further assessment for language levels and placement.

By way of conclusion, experience has proven that this one simple testing tool with diverse objectives can have a long shelf life. In effect, selected-answer testing is practical and efficient. It can also be made more flexible, challenging and effective by using it to stimulate classroom activities and empower learners. By using the classroom as a laboratory for both teachers and students to actually learn, so much can be learned by students and teachers alike. Finally, test, test, test. Items for tests must be tested themselves yet it is a fact that “so many boards do not test their items” (see Alderson et al. 1995: 102).

This gem, entitled *Necessity Is the Mother of Invention* by Stephany Aulenback, literally illustrates through literature the truth of its title; that, when your school needs a tool, you are the right person to make the best tool possible given the parameters required by your local situation. Enjoy!

Necessity Is the Mother of Invention

Stephany Aulenback

Necessity is the mother of Invention, and, as everybody knows, a skinny woman named Poverty is the mother of Necessity. Necessity is gritted teeth and a rusty helmet of hair. Invention is a real shock — she’s beautiful, sleek and lively, eyes the color of sky. Necessity can hardly believe this girl belongs to her. Sometimes it seems Invention doubts it, too. She’s forever looking beyond Necessity, over her shoulder, for someone else more plausible. Necessity doesn’t want her daughter to leave her, though she knows that’s what daughters often do.

Invention was planted in Necessity’s belly by Inspiration, one of a significant number of wandering men who, years ago, came through the town on the trains...

Whatever Necessity has to do, she does. So she married Duty, the son of the stationmaster, Stipulation. Eight months later, Invention was born with a caul covering the two tiny wings on the back of her neck. While the other children learned their ABCs, Invention was learning to fly. After work, in the evenings, people gathered in the field to watch her move across the sunset. No one was prouder than Duty.

Now and then Invention pretended to fall — she came spiraling down out of the sky like a twirling maple key — and Duty ran to catch her. She kissed the tip of his nose and everyone smiled.

Stipulation, who had a bad squint, remained suspicious... Stipulation told Necessity that her daughter was unseemly, that she put on airs and shouldn’t be permitted to show off. His opinions of Invention got the better of him once and he came at her with a pair of rusty scissors, threatening to cut off her wings.

But that’s all in the past, and now Invention is grown. Young men try to woo her. Her childhood pal Imagination claims to be in love. He’s attractive, he’s charming, and Invention can’t believe a word he says. Patent is the most persistent. Every time he sees her, he makes a grab for her hand, trying to push a promise ring onto her finger. Invention, thinking fast, introduces him to her cousin Novelty. Novelty is pretty and a little bit silly — just perfect for him. With Patent distracted, Invention walks out with Amusement, even though she knows better. And then there’s Commitment, waiting in the background. A pleasant, steady fellow, Invention thinks, though perhaps a bit too

eager to please. She agrees to keep him in mind. But while she dithers, Creativity, the town's other beauty, manages to seduce him. The two of them marry and have so many babies so fast, no one can keep track.

Invention seeks her grandmother's advice. Poverty tells her granddaughter, "A thing cannot be both a door and a key. A thing cannot be both a pair of glasses and an eye." But Invention believes a thing can...

Invention looks at pictures of city people in the newspaper. She reads their names and the stories about them: Ambition, Achievement, Triumph, and Success. She'll leave town and soon. That must be what the wings are for. Yes, soon she'll kiss Necessity good-bye and go.

REFERENCES

Alderson, J. C., Clapham, C. and Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aulenback, S. *Necessity Is the Mother of Invention*.

<http://www.mcsweeneys.net/articles/necessity-is-the-mother-of-invention>, 25.10.11

Instituto Politécnico da Guarda Plano Estratégico 2010-2011. Guarda: Publicações IPG.

Morley, J. (2000). *The Chaplen Test Revisited. Assessing English for Academic Purposes*, G. Blue, J. Milton, and J. Saville, eds. Bern: Peter Lang European Academic Publishers, 49-62.

Case, A. (2005). Review: *New Headway Advanced*. tefl.net - Independent Online Resource Network for English Teachers. <http://www.tefl.net/reviews/new-headway-advanced.htm>, 24.10.11.

Wood, M. M. and Morley, J. (2008). *Question Types in English Language Diagnostic Testing*. <http://abc.cs.man.ac.uk/docs/General/papers/QTELD.pdf>, 24.10.11.

ET SI ON PARLAIT DE LANGUE ? QU'EST DEvenu LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF PORTUGAIS ?*

Elisabete Brito et Florbela Rodrigues

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)
- PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – Projeto financiado pela
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
Instituto Politécnico da Guarda (PORTUGAL)
beta@ipg.pt florbelarod@gmail.pt

La langue française a toujours été une langue de référence dans le monde. Pour des raisons historiques et culturelles elle l'a aussi été au Portugal. En effet, pendant des décennies et mêmes des siècles, le français a été une langue importante au sein de la société portugaise, ce qui, naturellement a eu des conséquences au niveau de l'apprentissage formelle de la langue. Le français a ainsi été, pendant longtemps, la première et principale Langue Étrangère (LE) apprise à l'école, au Portugal. Aujourd'hui cette réalité a bien changé. Nous citons à ce propos les sages paroles du poète : *mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, (changent les temps, changent les volontés); les volontés politiques, économiques, culturelles, sociales ou autres.... Changent surtout les faits et l'enseignement de la langue française a subit ces dernières années une dure épreuve dans le système éducatif portugais. Essayer de percevoir les motifs de ce changement et réfléchir sur cette réalité est le principal objectif de cette communication.

Mots-clés: Éducation, Langue Française, Enseignement des Langues Étrangères

* Please cite article as Brito, Elisabete, et Florbela Rodrigues (2014). Et si on parlait de langue ? Qu'est devenu le français dans le système éducatif portugais ?. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 60-71. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Shall we talk about language? What has become of French in the Portuguese educational system?

French has always been a language of reference in the world. For historical and cultural reasons, it has also been so in Portugal. In fact, over the decades and even centuries, French has been an important language within Portuguese society, which has naturally led to consequences for formal learning of the language. French has thus been, for a long time, the foremost and principal foreign language (FL) learned in school in Portugal. Today reality has changed considerably. As the poets have told us, when the times change, so does the people's will in politics, economics, culture and society. What especially has changes in the past years is the teaching of French, which has withstood a difficult test within the Portuguese education system. The reasons for this change will be analysed in this paper that reflects on this new reality.

Les langues sont à la fois des supports cognitifs, des vecteurs culturels et un environnement constitutif des sociétés du savoir, pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d'avenir
Rapport de L'UNESCO vers les sociétés de savoir (2005 :163).

1. INTRODUCTION

L'objectif de cette communication est de réfléchir sur la situation de la langue française au Portugal, en présentant quelques faits de la réalité actuelle, quelques (brèves) données statistiques, mais surtout en essayant de montrer, qu'avec un effort des gouvernements et en suivant des directives européennes sur l'importance des langues étrangères en Europe et dans le monde, cette langue, a encore, et aura toujours une importance fondamentale dans la culture européenne et mondiale, même si sa réalité actuelle est bien différente de celle d'autrefois.

1.1. L'importance des langues en Europe

Selon (Joris: 2007), au sein de L'Union Européenne (UE), il y a 23 langues officielles, 3 alphabets différents, une journée européenne des langues (le 26 septembre), une administration multilingue qui compte un commissaire européen chargé uniquement du multilinguisme. Cette constatation montre bien que la diversité linguistique est l'une des composantes principales de l'UE.

En effet, le multilinguisme représente un véritable enjeu de la politique de l'Europe et la diversité linguistique est au cœur de la construction européenne. La politique linguistique de l'UE encourage effectivement le plurilinguisme et vise à obtenir une situation dans laquelle chaque citoyen européen maîtrise au moins deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle. Cet objectif fait suite à l'appel lancé par les dirigeants des pays de l'UE lors du Conseil Européen de Barcelone, en mars 2002¹, demandant que chaque enfant de l'Union apprenne au moins deux langues étrangères dès son plus jeune âge.

La politique du multilinguisme s'articule autour de trois axes centraux² :

1. s'assurer que les citoyens aient accès à la législation, aux procédures et aux informations de l'UE dans leur propre langue ;
2. souligner le rôle majeur que les langues et le multilinguisme jouent dans l'économie européenne et trouver les moyens de continuer à progresser dans cette direction ;
3. encourager tous les citoyens à apprendre et à parler davantage de langues, afin d'améliorer la compréhension mutuelle et la communication.

Cette politique montre bien l'intérêt de l'apprentissage des langues au sein de l'Union. Une politique qui n'est pas nouvelle, puisque, déjà en 1995, dans son *Livre Blanc sur l'éducation et la formation*³, la Commission Européenne fixe cinq objectifs généraux pour construire la société de la connaissance, dont la maîtrise de trois langues

¹ Pour en savoir plus consulter http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_fr.htm

² http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc99_fr.htm

³ http://www.teipat.gr/pages/stud_exchange/leonardo/lbhfr.html, accédé le 21 avril 2011

communautaires : le plurilinguisme est un élément constitutif tant de l'identité et de la citoyenneté européennes que de la société cognitive (Latour, 2009).

En mars 2000, dans le contexte de la stratégie de renouveau établi à Lisbonne, l'Union réaffirme son engagement à développer une société fondée sur la connaissance et en y incluant comme objectif fondamental l'apprentissage d'autres langues. Tout le monde sait : apprendre une langue étrangère renforce les compétences des apprenants au niveau de leur langue maternelle. Ceci est rappelé par la Commission Européenne en juillet 2003 dans la communication sur le multilinguisme intitulée « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006 »¹ lequel fût révisé en septembre 2007².

En 2008³ a été proclamé l'Année Internationale des Langues par l'Assemblée Générale des Nations Unies, ce qui prouve que les institutions européennes ont été sensibilisées très tôt à l'intérêt de maîtriser plusieurs langues. L'enseignement des langues, aujourd'hui encore et de plus en plus, continue d'être à l'honneur, puisqu'elle figure parmi les douze objectifs et domaines clés de coopération du *Programme Education et formation 2010*⁴. Au sein de cette Europe multilingue, le français et surtout l'anglais occupent une position de relief. Les deux sont langues officielles de la Communauté Européenne, les deux occupent un statut de langues « officielles », bien que l'anglais soit de plus en plus la langue de l'Europe et la langue du Monde.

2. LA LANGUE FRANÇAISE AU SEIN DE LA COMMUNAUTE EUROPEENNE

La langue française a été, pendant plusieurs années, la principale langue de travail de la Communauté Européenne. Mais, depuis son élargissement de 1995, et le remplacement de la présidence de la Commission de L'Union⁵, le français a été progressivement supplanté par l'anglais, tel point qu'en 1997 celui-ci devient la principale langue de l'UE, et son influence ne cesse d'augmenter comme le montre le tableau ci-dessous (en pourcentage) des langues des textes primaires de la Commission Européenne de 1986 à 2007.

¹ Voir à ce propos <http://www.worldcat.org/title/promouvoir-lapprentissage-des-langues-et-la-diversite-linguistique-plan-daction-2004-2006/oclc/62608229>

² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_fr.htm

³ A propos de l'année internationale des langues voir aussi http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_ID=35344&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁴ Pour en savoir plus consulter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm

⁵ Jacques Delors (français) fût le président de la Commission entre 1985 et 1995. Jacques Santer (luxembourgeois) le succède et fût président entre 1995 et 1999.

Tableau n° 1 : Europe, l'enjeu linguistique, la Documentation Française, collection Études, 2008

Année	Français	Anglais	Allemand	Autres
1986	56	26	11	5
1989	49	30	9	12
1991	48	35	6	11
1996	38,5	44,7	5,1	11,7
1997	44,4	45,3	5,4	8,9
1998	37	48	5	10
1999	35	52	5	8
2000	33	55	4	8
2001	30	57	4	9
2002	29	57	5	9
2003	28	59	4	9
2007	12,3	73,5	2,4	11,8
2008	11,8	72,5	2,7	13

Source: http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_linguistique_de_l'Union_europ%C3%A9enne (accédé le 15 avril 2011)¹

Ces données montrent bien l'ascendance de l'anglais face au français au sein de L'UE ce qui est sûrement aussi le reflet de ce qui se passe dans le reste du monde face au statut des deux langues.

3. LE FRANÇAIS... UN PARCOURS : HIER, LANGUE CHIC. AUJOURD'HUI LANGUE DEMODEE

La langue française a toujours eu un rôle déterminant dans le monde. Il s'agit d'une langue de diffusion de culture, mais aussi d'une langue de référence au niveau politique, intellectuel et social. Elle s'est toujours affirmée comme une langue de pouvoir à l'échelle mondiale et a été, de ce fait, largement employée dans la diplomatie et les relations internationales.

Le Portugal n'a pas échappé à cette influence politique et culturelle et ses élites se sont laissées influencer par les idées que véhiculait la langue française. En effet, au XIX^e siècle la bourgeoisie portugaise choisit d'adopter les coutumes de la noblesse, et donc d'apprendre le français, signe d'élégance et de raffinement. À tel point que l'on disait que les jeunes filles de l'élite portugaise devaient « tocar piano e falar francês » (jouer du piano et parler le français) Ceci dit, le français était vu comme langue de culture mais aussi comme symbole de statut social.

La tradition perdue au XX^e siècle et à partir des années 50, alors que l'enseignement se démocratise, le français est la première langue vivante étrangère enseignée et est étudiée au Portugal durant 7 ans à l'école, suivie de l'anglais qui n'est étudié que pendant trois ans. Quelques raisons expliquent sûrement la raison de cette influence du français dans la société portugaise à cette époque. Moins que le « chic » dira-t-on, plus le besoin d'apprendre la langue. En effet, la France a été, pendant des décennies le pays d'élection de milliers d'émigrants portugais. Cette réalité accentue le choix du français en tant que première langue étrangère,

¹ Cette information advient de la Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction, unité « Communication et information », *Multilinguisme et traduction*, Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction, Bruxelles, janvier 2009, p. 5.

du fait que le goût pour le français est répandu chez les enfants et les petits enfants d'émigrés et même chez les descendants d'émigrés, qui sont devenus entre temps des enseignants de français (Pinto, 2000 : 42)

Néanmoins, tout change au cours des années 90 en conséquence des mutations opérées dans le système éducatif portugais qui n'oblige plus à l'apprentissage d'une seule *langue obligatoire*. A partir de cette modification les élèves ont le choix entre quatre langues: le français, l'anglais, l'allemand¹ et l'espagnol, bien que le choix, pour commencer à étudier une langue étrangère, se fasse normalement entre le français et l'anglais au niveau du deuxième cycle de l'école de base², et que l'allemand et l'espagnol ne commencent à être étudiés qu'au niveau du troisième cycle de l'école de base.

Ainsi, à partir des années 90, une nouvelle réalité s'impose aussi au niveau du système éducatif portugais : le caractère obligatoire de deux langues étrangères pendant l'enseignement obligatoire qui, au Portugal, est de 9 ans³. C'est à ce moment que la plupart des apprenants portugais choisissent l'anglais comme première langue étrangère (pour des raisons dont nous parlerons au suivant de ces réflexions, mais que tout le monde devine déjà !) et le français se voit réduit à la position de deuxième langue étrangère enseignée et apprise, confrontée (surtout actuellement), de plus en plus, par la montée de l'espagnol.

Mais ce n'est que vers la fin du XX^e siècle que l'influence culturelle du français a vraiment perdu de sa force, non seulement au Portugal mais aussi dans beaucoup d'autres pays d'Europe et même du monde.

La culture anglo-saxonne, diffusée par la langue anglaise, commence alors à s'imposer. La musique, le cinéma et plus récemment l'internet ont attiré vers l'anglais les jeunes générations. Actuellement, plus de 90 % des écoliers européens apprennent l'anglais au cours de leur formation obligatoire, et ce chiffre ne cesse d'augmenter selon une étude présentée en novembre 2008 par le réseau Eurydice au nom de la Commission Européenne⁴. On constate que la langue anglaise (et surtout la culture américaine) nous envahissent dans tous les domaines. La massification de l'enseignement depuis quelques décennies a aussi fait augmenter l'apprentissage de la langue anglaise.

L'anglais est aussi, aujourd'hui, la première langue étrangère la plus enseignée au Portugal, avec plus de 95% des élèves.

Nous savons bien que la langue française n'est plus comme avant la première langue enseignée. En effet, l'anglais a pris le relais, ce qui n'étonne personne étant donné l'importance dont cette langue jouit actuellement dans tous les domaines. Lutter contre son apprentissage (...) en faveur de l'apprentissage du français ne semble pas être une prise de position acceptée et consensuelle. (Pinto, 2000: 29)

Il est vrai que le français arrive encore en deuxième position, comme deuxième langue vivante étrangère enseignée, même si l'on observe une poussée très significative de

¹ La langue allemande, déjà peu enseignée au Portugal, recule encore.

² Il est important de clarifier ici le système éducatif portugais, qui présente quelques différences par rapport au système éducatif français. L'école primaire au Portugal est de 4 ans (le correspondant au CP, CE1, CE2 et CM1 en France), le deuxième cycle de 2 ans (CM2 et 6^e en France), le troisième cycle est de trois ans et se termine à la neuvième année de scolarité (correspondant à la 3^e en France). Le secondaire est de 3 ans

³ L'enseignement obligatoire au Portugal est de neuf ans (L'équivalent à la 3^{ème} en France), bien qu'il existe l'intention (politique) de le rendre obligatoire jusqu'à la 12^{ème} année de scolarité (niveau baccalauréat en France)

⁴ Pour en savoir plus consulter <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=219> et http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php

l'apprentissage et de l'enseignement de la langue espagnole, qui devient une menace pour le français une fois qu'elle est de plus en plus choisie par les élèves, pour des raisons de proximité spatiale et linguistique. Au Portugal il y a un proverbe qui dit que de l'Espagne n'arrive *nem bom vento nem bom casamento* (ni bon vent ni bon mariage), bien entendu ce n'est qu'un proverbe, et on pourrait à présent y ajouter que de l'Espagne « arrive » une bonne influence linguistique, car l'espagnol devient une langue importante au Portugal. Son choix s'explique aussi par des meilleures notes que les élèves du secondaire ont en langue espagnole, une fois que, souvent, ils ne commencent son apprentissage en tant que deuxième langue qu'au début de secondaire et normalement pendant à peine deux ans, ce qui leur permet d'obtenir de meilleures notes vu la proximité linguistique et les plusieurs ressemblances (moins évidentes qu'elles ne le paraissent !) entre les deux langues. D'autre part, ce choix s'explique aussi parce que, de plus en plus, beaucoup d'élèves portugais poursuivent leurs études universitaires en Espagne (spécialement la médecine dû aux moyennes d'entrée sont moins élevées).

Néanmoins, la place de la langue française au Portugal reste encore importante; selon Eurostat, environ 20% de la population du Portugal maîtrise la langue française. Lallement (2009)¹ affirme que cela s'explique par une longue tradition d'apprentissage de la langue française, par les relations dans lesquelles les migrations ont un rôle important, par les relations constantes que le Portugal et la France ont eues au cours des siècles, par les influences culturelles réciproques, par les liens des populations, par les échanges politiques, économiques, scientifiques et intellectuels, ainsi que par le choix qui a été fait d'avoir une place pour l'enseignement du français dans les systèmes éducatifs.

Mais, comme argumente Lallement (2009) s'il est encore possible de dire que la langue française continue à être parlée et apprise avec intérêt au Portugal, malgré une poussée significative de l'espagnol, il faut être particulièrement attentif dans le cadre des relations franco-portugaises à cet enseignement et aux programmes qui sont mis en place.

Les dernières statistiques auxquelles nous avons pu accéder² indiquaient qu'entre 250.000 et 300.000 élèves portugais apprenaient le français³. Mais on constate que le français n'est presque plus présent comme première langue vivante enseignée : il a été remplacé en à peine une génération par l'anglais, la nouvelle langue du monde !

Face à cette réalité, il est évident qu'il n'est plus utile de lutter contre le premier choix d'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais). Ce qu'il est important de faire, c'est d'insister sur l'importance de la maîtrise du français au sein de l'UE. Il suffit de rappeler la place qu'occupe la langue française en Europe pour montrer que la maîtrise du français est réellement importante pour les européens.

(...) L'apprentissage du français est très important [aussi au Portugal] non seulement parce que les Portugais, en tant qu'Européens, devraient parler [parfaitement] obligatoirement deux langues étrangères dont une devrait être (...) le français, pour des raisons de culture et de circulation à l'intérieur de l'U.E, mais aussi parce que le français, n'étant ni trop proche ni trop lointain du portugais, aiderait à rendre solide la conscience linguistique de la langue portugaise (Pinto, 2000 :41).

4. LES LANGUES ETRANGERES DANS LE SYSTEME EDUCATIF PORTUGAIS

¹ Responsable de l'Éducation à l'Ambassade de France à Lisbonne

² Ces statistiques nous ont été aimablement fournies par L'Association Portugaise de Professeurs de Français et par le consulat de France à Porto

³ Données des années 2008/2009 et 2010/2011, ce qui nous empêche d'avancer un chiffre exact

Le cadre légal¹ portugais pour l'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif prévoit l'enseignement des langues étrangères dans tous les cycles d'enseignement :

L'enseignement primaire (1^o cycle – de 6 à 10 ans), prévoit actuellement l'éducation à la diversité linguistique. Beaucoup d'élèves de ce cycle ont la possibilité de fréquenter gratuitement des cours d'anglais en tant qu'activité extracurriculaire.

Au 2^{ème} cycle (de 10 à 12 ans) il y a l'initiation obligatoire à une langue étrangère. Dans les années 80 le français était encore la première langue étrangère choisie et apprise au Portugal. Aujourd'hui, la plupart des élèves de ce cycle choisissent l'anglais. Beaucoup de classes, autrefois, pleines d'apprenants de français, n'existent quasiment plus. Les dernières statistiques auxquelles nous avons eu accès² montrent qu'en 2008/2009 il n'y avait plus que 2532 élèves inscrits dans les classes de français au 2^{ème} cycle (l'équivalent au collège en France). Actuellement ces classes sont remplies d'élèves qui apprennent l'anglais.

Au 3^{ème} cycle (de 12 à 15 ans), l'enseignement portugais prévoit l'initiation obligatoire à une deuxième langue étrangère ainsi que la poursuite de la première langue étrangère choisie au niveau du 2^{ème} cycle. Pendant des décennies, le français était la principale langue choisie. Aujourd'hui la menace de l'espagnol est très présente et même si le français arrivent a encore une deuxième position, de plus en plus précaire, on prévoit que bientôt il soit supplanté par l'apprentissage de l'espagnol.

Au niveau du secondaire les élèves poursuivent (ou commencent) l'apprentissage d'une seule langue étrangère. C'est à ce niveau que beaucoup d'élèves commencent souvent l'apprentissage de l'espagnol abandonnant l'anglais et bien entendu le français, non seulement dû aux meilleurs notes normalement obtenues avec l'apprentissage d'une nouvelle langue, ce qui contribue à l'obtention d'une meilleur moyenne à la fin du secondaire et leur permet l'entrée plus facile à l'université, mais aussi parce que, comme nous l'avons dit avant, beaucoup d'entre eux veulent poursuivre leurs études en Espagne.

La lecture du tableau qui suit nous permet d'observer le nombre d'élèves qui apprend les quatre langues enseignées, à l'école, au Portugal. Ces chiffres, aimablement fournis par L'association Portugaise de Professeurs de Français, même si peu actuels (année scolaire 2008/2009), se réfèrent à l'enseignement public et privé au Portugal.

Tableau n° 2 : Données statistiques (GEPE) du nombre d'élèves inscrits en Français LE (2008/2009)

	Allemand	Anglais	Espagnol	Français
2 ^{ème} cycle	3437	232 902	604	2532
3 ^{ème} cycle	2492	340 964	42 675	268 698
Secondaire	296	179 683	18 703	28 083
Total	6225	753 549	60.062	299 313

Source : Données statistiques (GEPE)³

¹ Decreto-lei n° 6/2001, Decreto-Lei n° 74/2004, Decreto-Lei 272/2007 à propos de l'apprentissage des langues étrangères dans tous les cycles d'enseignement

² Statistiques fournies par L'Association Portugaise de Professeurs de Français au Portugal

³ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

Communication without Borders

Nous présentons ensuite le nombre d'élèves qui intègrent les classes de Français Langue Étrangère par cycle d'études dans l'enseignement public portugais, ce qui nous permet d'évaluer le sérieux déclin du français en à peine deux années scolaires.

Tableau n° 3: Nombre d'élèves inscrits en Français LE dans l'enseignement public (2008/2009)

	2 ^{ème} Cycle	3 ^{ème} Cycle	Secondaire	TOTAL
2005/2006	14 572	318 282	46 225	379 078
2008/2009	1230	228 075	15 096	244 401
Total				

Source : Données statistiques (GEPE)

Les plus récentes statistiques du Ministère de L'Éducation Portugais, se référant à l'apprentissage des langues, montrent qu'au niveau des écoles publiques portugaises, l'anglais maintient la première position en matière d'apprentissage de langues étrangères, la deuxième position appartient encore au français qui compte actuellement près de 240.000 élèves, mais peut dans un très court délai se modifier. En effet, la préférence des élèves portugais pour l'espagnol peut faire changer cette réalité. On constate qu'en à peine 4 ans (entre 2006 et 2010) l'enseignement du français a souffert une perte de 35% (136. 000 apprenants) et l'espagnol a gagné plus de nouveaux 42.000 élèves.

Selon les statistiques, plus d'un élève sur deux apprenants de la langue française au niveau du secondaire se trouve scolarisé dans la région Nord (61%). D'autre part, 41,6% des apprenants de français du Portugal sont scolarisés dans la Région Nord. Ce qui s'explique beaucoup à cause de la forte émigration qui, pendant des décennies, s'est faite envers la France principalement de ces régions du Portugal. Il y a, si on peut dire, une certaine *affection* envers cette langue, mais la montée de l'espagnol est également très présente dans ces régions.

En résumé, les statistiques montrent que le français a perdu, dans l'enseignement public portugais, une moyenne de 30.000 à 35.000 élèves par an depuis 2005, un nombre qui ne cesse d'augmenter, et la montée de l'espagnol n'explique pas tout, mêmes si les statistiques montrent que l'enseignement de l'espagnol dans les écoles publiques portugaises a augmenté près de 400%¹. Il faut aussi considérer les politiques linguistiques du pays.

La vérité est que l'école d'aujourd'hui n'est plus la même de celle d'autrefois. L'école a changé à l'aube du troisième millénaire. On constate, une évolution de la population scolaire, qui étudie en générale plus longtemps, mais qui peut poursuivre ses études dans de nouvelles filières où une seule langue étrangère (si elle existe !) est obligatoire. Les plans d'études peuvent eux aussi, quelques fois, être gérés par les propres écoles, et les choix sont parfois arbitraires, ne favorisant pas toujours l'apprentissage d'une langue étrangère. On remarque aussi des difficultés de gestion des horaires des classes de français où il n'est pas rare de voir le regroupement de plusieurs classes et filières différentes. D'autre part, les écoles « n'offrent » souvent que ce qui est le plus demandé. Et, malheureusement, parfois un élève qui veut étudier le français, n'a plus le choix, parce qu'il n'y a plus le nombre d'élèves suffisants (ni la volonté des écoles !) pour former une classe de français. On constate aussi une perte de cohésion et de motivation chez les professeurs de français qui se trouvent écartelés entre le groupe 300 et le groupe 320², ce qui mène à une perte d'influence au moment des options des plans d'études. On

¹ Source <http://aeiou.expressoemprego.pt/- Atualidades.aspx?Art=1&Id=2290>

² Les professeurs ayant une formation de base « Portugais-Français peuvent se présenter à deux concours différents : le concours du groupe 300 qui se réfère aux professeurs de portugais ou le concours du groupe 320, qui se réfère aux professeurs de français.

pense aussi sérieusement que l'apprentissage d'une langue étrangère doit être attractive pour l'apprenant ce qui n'a pas toujours été le cas du français, où il y a presque toujours eu une survalorisation de l'enseignement de la grammaire (de soi difficile) au détriment de la communication.

5. QUELQUES INITIATIVES POUR PRESERVER LA LANGUE

Malgré tout il y a encore au Portugal, ici et là, quelques initiatives pour préserver la langue française, à savoir :

a) Écoles Françaises au Portugal

Il existe deux écoles Françaises, il existe au Portugal deux écoles réputées¹ : le Lycée Charles Lepierre à Lisbonne² et une L'École Française à Porto³. Le Lycée Charles Lepierre existe depuis 1952 et suit le modèle des écoles françaises. Il s'agit d'un établissement qui assure l'enseignement de la petite section de la Maternelle à la Terminale. C'est un lycée important pour les enfants de diplomates et cadres français qui se déplacent souvent et souhaitent que leurs enfants suivent un enseignement similaire à celui qui existe en France, ce qui leur permet que leurs études soient reconnues au moment de leurs retour. Mais beaucoup d'apprenants portugais le fréquentent aussi (environ 60% du nombre totale d'élèves inscrits), 30% sont français et environ 10% appartiennent à d'autres nationalités. C'est un établissement privé très réputé au Portugal.

Le nombre d'élèves portugais qui poursuivent leurs études dans cette école se justifie par la qualité de l'enseignement et par les goûts des Portugais par la langue et la culture française, ce qui est important à un moment où le choix par cette langue souffre une baisse très accentuée.

L'École Française de Porto existe depuis les années 60 et sa création fût possible grâce à l'initiative du Consul Général de France à Porto. L'école Française de Porto est propriété de la Fondation Marius Latour et son fonctionnement jouit d'une autonomie pédagogique reconnue par les État français et portugais. Cette école assure le fonctionnement depuis la petite école, section de la Maternelle, jusqu'à la 9^{ème} année (correspondant à la 3^{ème} française). À partir de cette étape, les élèves peuvent poursuivre leurs études dans des écoles françaises et même portugaises grâce à la flexibilité de l'enseignement assuré par cette école. L'enseignement de l'École Française de Porto est bilingue. En ce qui concerne le nombre d'inscription il y a une certaine stabilité bien que les apprenants des premières années soient plus nombreux que ceux des dernières années. Le choix de cette école se justifie par son projet éducatif très flexible, par le grand nombre d'activités offert par l'école et les très bons résultats scolaires.

b) Projet *Primalingua*

Primalingua est un projet éducatif qui a commencé en 2009 avec la participation de plusieurs pays de l'UE et qui se situe formellement au niveau du programme "apprentissage tout le long de la vie" (Lifelong Learning) préconisé par l'EU. Il a été lancé par l'école de langues Dialogue de Lindau, en Allemagne. C'est un projet qui a

¹ (cf. Pinto, 2000 : 37-38).

² Pour d'autres information consulter le site <http://lfc-lisbonne.eu/>

³ À propos de L'École Française à Porto voir aussi le site <http://lyceefrançaisdeporto.com/default.aspx?id=1&ln=pt>

l'objectif de faire connaître l'Europe, ses langues et ses cultures aux enfants entre 8 et 12 ans des différents pays européens qui ont adhéré au programme, du Portugal à la Finlande, en passant par la France, près de 15 pays participent activement à *Primalingua*. Il fonctionne à travers une plate-forme existant sur internet. Les élèves peuvent se communiquer en trois langues : L'allemand, le français et l'anglais. Dans le réseau d'écoles qui ont adhéré au projet les enfants travaillent sur des unités d'apprentissage interactives. Plusieurs travaux sont créés avec l'objectif de partager et de faire connaître chaque réalité : leurs écoles, leurs villes, leurs pays, leurs habitudes, leurs cultures.

Ainsi, les enfants peuvent travailler, apprendre et communiquer en utilisant la langue choisie. Pour cela ils disposent de l'aide d'un professeur de langue étrangère qui, en faisant un travail bénévole, travaille avec eux une fois par mois sur la plate-forme.

Au Portugal, ce projet compte deux écoles participantes : une à Guarda, région centre nord du pays (où le français est la langue étrangère utilisée) et une autre aux Açores, une île portugaise. Chaque pays compte en moyenne une école participante. Quelques pays ont deux, voir trois classes participantes, à savoir l'Espagne et l'Italie. La langue la plus usuelle est l'anglais, suivit du français puis de l'allemand.

6. CONCLUSIONS

Cette communication nous a permis une réflexion sur la langue française, sa place dans le Monde et en Europe et son *état des lieux* dans le système éducatif portugais. Nous savions bien ce qui allait en ressortir, même avant d'avoir fait quelques recherches sur la question et d'avoir consulter les statistiques officielles sur l'apprentissage du français au Portugal. Nous savions que le français dans le système éducatif portugais a souffert une *(des)évolution*. Nous le savions parce que nous-mêmes l'avons senti en tant que professeurs de français, et avons dû nous reconvertir en professeurs *d'autre chose*, d'autres matières, car nos classes de français sont devenues vides. Nous le savions aussi parce qu'au moment où nos enfants ont voulu apprendre le français à l'école il n'ont pas pu le faire, parce qu'il n'y avait pas le nombre d'élèves suffisants pour ouvrir une classe de français, parce qu'il n'y avait pas la volonté des écoles, du ministère, du gouvernement ! Parce que le français n'est plus utile (avons-nous souvent entendu) et a perdu sa place face à l'anglais et même à l'espagnol, qui bientôt atteindra le statut de deuxième langue étrangère apprise au Portugal.

Nous n'avons pas cette opinion. Nous savons que d'autres nous accompagnent dans cette position. Le monde a changé, c'est vrai! Mais justement pour cela il ne se veut pas monolingue. Les langues sont un atout important pour faire face aux nouvelles réalités plurilingues et multiculturelles. Et il faut les apprendre, de plus en plus....

Apprendre une langue, c'est beaucoup plus qu'acquérir un outil de communication C'est aussi (et surtout) apprendre une culture, s'ouvrir vers le multiculturalisme et rencontrer une nouvelle façon d'observer le monde. Car

la langue est un instrument extraordinaire – le plus grand, le plus important – de liberté. C'est par elle que nous nous affirmons en tant qu'êtres humains, que nous construisons notre identité, que nous avons une mémoire. La mémoire, par laquelle passe l'identité, est transmise par la langue. Sans la

capacité de penser et de se souvenir que nous donne la langue, nous n'aurions aucune capacité de création (Ribeiro¹, 2009 :7)

Et le français, en tant que langue universelle, aura toujours sa place au sein de l'Europe et du Monde. Et il retrouvera sa place au Portugal. Ce qu'il faut se sont des politiques linguistiques fortes des deux pays, des politiques qui s'unissent autour du même objectif : faire revivre la langue parce qu'il y a des liens indissociables et *la France et le Portugal sont deux pays dont l'histoire est très ancienne et repose, notamment, sur la langue* (Rebaud², 2009 : 59).

En attendant que la langue magnifique qu'est le français redevienne une langue importante au sein de l'école portugaise, nous citons, pour terminer les sages paroles d'un grand écrivain portugais, Vergílio Ferreira³ : « une langue est le lieu d'où l'on voit le monde et où se tracent les limites de notre penser et de notre ressentir ».

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Avelino, C. (2008). L'introduction du CECR pour les langues et ses conséquences- Le cas du Portugal. *Enseigner les langues : un défi pour l'Europe*,. Sèvres: Revue Internationale d'Éducation, n° 47: CIEP.
- [2] Barreno I., C. C. (2003). L'enseignement des langues au Portugal : quels enjeux ? In *Revue internationale d'éducation*. Sèvres.
- [3] Beacco J-C, B. M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. In Conseil de l'Europe.
- [4] Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction (2009), unité « Communication et Information », *Multilinguisme et Traduction*, Commission Européenne - Direction Générale de la Traduction. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Bruxelle>.
- [5] Darcy, M.-L. (s.d.). *Portugal: Comment le français résiste*. <http://www.rfi.fr/fichiers/MFI/CultureSociete/1468.asp>.
- [6] Accédé le 2 avril 2011.
- [7] <http://aeiou.expressoemprego.pt/Actualidades.aspx?Art=1&Id=2290>. (9 de setembro de 2010). Accédé le 19 avril 2011.
- [8] http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_fr.htm. (2005). Accédé le 8 de avril 2011.
- [9] http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm. (2007). Accédé le 10 de avril 2011.
- [10] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp, C.e. Accédé le 10 de avril 2011.
- [11] http://www.teipat.gr/pages/stud_exchange/leonardo/lbfr.html Accédé le 21 avril 2011.

¹ José António Pinto Ribeiro – Ministre de la Culture du XVII^e Gouvernement Constitutionnel portugais entre 2007/2009

² Jean-Paul Rebaud – Sous-directeur de la Diversité Linguistique et du Français, Ministère français des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE)

³ Vergílio António Ferreira (1916-1996), écrivain portugais. *Espaço do Invisível* 5 (1990).

- [12] Joris, P. (2007). In <http://www.nouvelle-europe.eu/politiques/institutions/la-politique-linguistique-des-institutions-europeennes.html>. Accédé le 29 mars 2011.
- [13] Lallement, F. (2009). Atout de la coopération linguistique pour l'intégration et rayonnement européens. *Cercle de réflexion et communication sur l'Europe – Table ronde franco-portugaise* in http://ec.europa.eu/france/pdf/dgt-maquette-table-ronde-fr-pt_fr.pdf (pp. 38-39). Paris: Maison de L'Europe de Paris.
- [14] Latour, M. (octobre de 2009).
- [15] In http://www.ciep.fr/dossierdoc/politique_linguistique/index.php. Accédé le 13 de abril 2011.
- [16] Les langues en Europe, e. d. (2005). In <http://www.euractiv.com/fr/culture/anglais-domine-apprentissage-langues-rapport/article-177458>. Accédé le 18 de avril 2011.
- [17] Pinto, G. (2000). La situation du français au Portugal. *Le français au 3ème millenaire. Comment faire vivre la langue?* Paris.
- [18] Pinto, G. (2002). Que (professor) de francês no Ensino Superior (universitário) de hoje? Porto.
- [19] Rapport Eurydice Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe.(2005).<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=219>Accédé le 2 de avril 2011.
- [20] Rebeaud, J-P. (2009). Atout de la coopération linguistique pour l'intégration et rayonnement européens. *Cercle de réflexion et communication sur l'Europe – Table ronde franco-portugaise* in http://ec.europa.eu/france/pdf/dgt-maquette-table-ronde-fr-pt_fr.pdf (pp. 46-49). Paris: Maison de L'Europe de Paris.
- [21] Ribeiro, J. (2009). Atout de la coopération linguistique pour l'intégration et rayonnement européens. *Cercle de réflexion et communication sur l'Europe – Table ronde franco-portugaise*. Paris: Maison de L'Europe de Paris. http://ec.europa.eu/france/pdf/dgt-maquette-table-ronde-fr-pt_fr.pdf (pp. 46-49) Accédé le 3 avril 2011.
- [22] Truchot, C. (2008). http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_linguistique_de_l'Union_europeenne. Europe, l'enjeu linguistique, la documentation française, collection Études. Accédé le 8 de avril 2011.

CLASSE, CULTURA E LÍNGUA EM TERRAS DE MIRANDA – BREVES NOTAS PARA UM ESTUDO SOCIOLÓGICO SOBRE A PRODUÇÃO E CRISE DE REPRODUÇÃO DA CULTURA E LÍNGUA MIRANDESAS*

Sérgio Ferreira

Bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia – MCE (PORTUGAL)
sergioferreira23@gmail.com

Este artigo tem por objetivo apresentar a investigação de doutoramento em curso que versa sobre a língua e cultura mirandesas, a par da desconstrução da história portuguesa no que se refere às Terras de Miranda. Ao oferecer um conjunto de dados sociológicos pertinentes, possibilita-se o acesso a uma leitura diferente e crítica, apesar de complementar, sobre os modos de produção, difusão e utilização de uma língua que foi sobretudo popular, rural e transmitida oralmente, mas que, atualmente, é a segunda língua oficial portuguesa, já com uma expressão escrita bem consolidada. Esta releitura dos últimos 60 anos permitirá a compreensão da configuração do seu passado recente e longínquo, assim como da reestruturação dos cenários de transmissão e reprodução da língua mirandesa no seu presente e futuro.

Palavras-chave: Língua e Cultura Mirandesas, Línguas Minoritárias, Identidade, Sociologia da Cultura

* Please cite article as Ferreira, Sérgio (2014). Classe, Cultura e Língua em Terras de Miranda – breves notas para um estudo sociológico sobre a produção e crise e reprodução da cultura e língua mirandesas. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Arolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 72-91. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

CLASS, CULTURE AND LANGUAGE IN THE LANDS OF MIRANDA – NOTES FOR A SOCIOLOGICAL STUDY ON THE PRODUCTION AND REPRODUCTION CRISIS OF MIRANDESE CULTURE AND LANGUAGE

This paper aims at presenting ongoing doctorate research which focuses on the Mirandese language and culture, as well as the deconstruction of Portuguese history of the lands of Miranda. By offering a set of relevant sociological data, we intend to allow access to a different and critical, though complementary, reading of the production modes, diffusion and use of a language that was mainly popular, rural and transmitted orally, but which is now the second official Portuguese language, with solid writing. This re-reading of the last 60 years will enable the understanding of how recent and long ago past times were and how the transmission and reproduction of the Mirandese language will be restructured in the present and future.

Keywords: Mirandese Language and Culture, Minority Languages, Identity, Sociology of Culture

1. INTRODUÇÃO

Hai palabras que, quando las dezimos, mos fázem quedar cun piel de pita, mas solo nós damos por esso; hai sonidos que mos ambuolbem como ua óndia de calor, mas solo nós sentimos l cúscaro que a las bezes traiémos andrento a derretir; hai antrejeitos da la lhéngua andrento la boca, falando, que fazem cuçquinhas que naide mais sinte; hai ditos que nun ténen outra maneira de se dezir i naide antende quando nun somos capazes de ls traduzir; hai cousas que, quando ousamos outra lhéngua pa las dezir sónan como stranhas i na fin, quedamos cun la eideia de que nun fumos capazes de las dezir. Hai palabras, sonidos, ditos, cousas, que

drumírun tanto tiempo cun nós, que yá ganhórun cama par'aquel lhado i quando nun mos deitamos para esse lhado ye cumo dormir na riba dua piedra.

(Ferreira 1999: 1)

Nesta apresentação, pretende-se expor os principais contornos do projeto de investigação desenvolvido no Curso de Doutoramento em Sociologia – Desigualdades, Cultura e Território, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Esta investigação procura desenvolver uma abordagem sociológica que incide sobre a língua e cultura mirandesas, oferecendo uma visão crítica e fundamentada face aos seus condicionalismos sociais e políticos. Pretende-se também oferecer um conjunto de dados sociológicos que permitam aceder a uma leitura diferente (mas complementar aos escassos estudos já realizados sobre a realidade mirandesa) sobre os modos de produção, difusão e utilização de uma língua outrora popular, rural e transmitida oralmente e, atualmente, língua oficial portuguesa (desde 1999), com expressão escrita.

Desta forma, admite-se que o caso mirandês implicará um desenho de pesquisa que analise uma dualidade importante: tradição/oralidade versus modernidade/escrita, integrando obrigatoriamente na nossa abordagem uma análise de classes (estruturas sociais), dos universos simbólicos e identitários (práticas simbólico-ideológicas) e uma abordagem sócio histórica (centrada nos fenómenos desestruturadores do espaço periférico onde se fala o mirandês) que, no seu conjunto, implicam abordar temas como a escolarização, a emigração, a abertura dos espaços rurais, migrações, entre outros.

Este estudo pretende efetuar uma releitura da história portuguesa e das transformações ocorridas nos últimos 60 anos e entender como se reconfiguraram, no passado, e como se reestruturaram no presente os cenários de transmissão e reprodução da língua mirandesa. Por último, esta pretende ser uma tentativa de realizar uma leitura “exterior” e distante que permita aos potenciais interessados, em geral, e, aos mirandeses, em particular, uma melhor consciência do valor multicultural de uma língua e dos seus falantes e, em última consequência, que contribua para a valorização no mercado linguístico português daqueles que falam e escrevem a língua mirandesa e assim a mantêm viva como língua própria e legítima, tal como os seus antepassados a defenderam, tal como certamente os seus herdeiros a irão viabilizar e resgatar.

2. ENQUADRAMENTO E PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

De forma sucinta, foi selecionado um conjunto de breves notas consideradas determinantes para explicar uma abordagem que sobrevoa um tempo milenar e um espaço imemorial. O objetivo essencial consiste em expor e vingar uma outra perspetiva (moldada por uma “determinada” sociologia) para ver um pouco mais além do que habitualmente os nossos apertados caminhos do conhecimento comum nos permitem observar. Procurar-se-á apenas explicar este projeto a partir do seu título (tarefa talvez arriscada e redutora), tentando desmontar, a partir deste “mote de pesquisa”, um conjunto de mitos que traduzem e refletem a atenção inicial sobre este amplo tema.

Atente-se assim a um conjunto de pressupostos que permanecem no nosso horizonte de pesquisa e que nos permitem enquadrar a nossa análise sobre o nosso objeto de estudo.

2.1 A língua e a sociedade

No nosso entender, a língua revela-se como um fator de primordial importância no estabelecimento das identidades, ao mesmo tempo que deve ser compreendida como um

elemento de dominação presente nas relações de força entre comunidades (linguísticas) diferentes.

As (dis)posições dos sujeitos pertencentes à comunidade mirandesa (entendamos falantes da língua mirandesa) foram inegavelmente moldadas num dado espaço social, ou seja, configuradas inicialmente num cenário rural, de subsistência, de uma economia doméstica, de focagem local – a centralidade da aldeia – nas dimensões do trabalho, da família e da afetividade, desenvolvendo um *habitus* de comunicação através de uma língua própria, transmitida de geração em geração (mesmo que predominantemente oral) e partilhada num espaço representacional e simbólico.

Este conceito de *habitus* irá ser recorrentemente evocado pelo que deve, desde já, ser entendido tal como é definido inicialmente por Bourdieu na sua obra “Esquisse d’une théorie de la pratique – précède de trois études de d’ethnologie kabyle” (1972) e que aqui se evoca numa tradução de Casanova (1995):

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objectivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras objectivamente adoptadas ao seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e colectivamente orquestradas, sem ser o produto da acção organizadora de um regente. (Bourdieu 1972: 175)

Este *habitus* e prática linguística permitiram aos mirandeses (como a outras comunidades falantes de outras línguas) falar e dizer algo determinado, segundo discursos gramaticalmente conformes e com capacidade social para gerarem discursos adequados em situações variadas. Atualmente, este cenário de uso e transmissão da língua encontra-se em crise devido a variados fatores e fruto de transformações sociais ocorridas especialmente a partir de meados do século XX. Surgem assim constrangimentos e oportunidades no processo de transição entre o modelo familiar da língua (intergeracional e oral) e o modelo institucional da língua (escolar e escrito), mudança única com um denominador histórico singular e que coloca a descoberto (des)continuidades significativas que urge explicar.

Por outro lado, esta dimensão linguística e identitária não se encontra num vazio de poder e numa funcionalidade plena assente em consensos acordados. Interessa-nos afirmar a historicidade da língua segundo um prisma que advoga as trocas linguísticas como estando sempre sujeitas às lógicas de um mercado linguístico (também evolutivo), que introduz um conjunto de sanções e censuras próprias de um espaço desigual e concorrencial. Este mercado linguístico parece, no caso mirandês, ser jogado desde longa data em diferentes campos de concorrência direta, isto é, no caso nacional, joga-se numa força de relações entre a língua portuguesa e a mirandesa, no caso de fronteira, joga-se com o mercado castelhano. Espaço social, identidade e relações de dominação e legitimação são elementos obrigatórios para entender os processos de uso, circulação e reprodução de uma dada língua e cultura.

2.2 A vida e morte das línguas

Vários estudos demonstram que num mundo globalizado como o de hoje desaparecem línguas ou dialetos todos os anos e esquecemos lamentavelmente que esta perda será

sempre um fenómeno de esvaziamento de sentidos, perda de universos simbólicos e (i)materiais únicos, pois são alimentados por pessoas e comunidades únicas que somos.

Deste modo, frequentemente esquece-se que as línguas partilham um elemento comum com a vida que é a resistência e a luta pela sobrevivência, processo vital e social de continuidade e reprodução (sentido com especial atenção nas línguas ameaçadas ou minoritárias). As línguas pretendem desafiar a morte, pois assumem-se como uma herança eterna ao perpetuarem-se no tempo e no espaço, ou como Hagège (2009: 5) afirma: “almas sem limites e sem fronteiras, as línguas são reflexos do infinito”. Este autor estima que desaparecem em média cerca de 25 línguas por ano, defendendo assim a necessidade de uma tomada de consciência que esta perda é na sua amplitude uma situação de esvaziamento cultural. Ao avaliar que existem cerca de cinco mil línguas vivas em todo o mundo, Hagège alerta para o facto de no final do século XXI apenas virem poder a existir 250 línguas dada a persistência e célere movimento de unificação dos mercados linguísticos, amplificado pela globalização e forte integração dos meios de informação e comunicação modernos.

2.3 A língua mirandesa

O caso mirandês (língua oficial portuguesa desde 1999) reflete uma realidade importante de se estudar segundo uma abordagem sociológica, pois a língua e cultura mirandesas encontram-se numa fase de transição (recuperação/resgate) que coloca em evidência importantes ruturas/crises de (re)produção social, cultural e económica. Estudar a língua mirandesa é recuperar uma memória muito importante para os mirandeses, mas também para os portugueses. A história da língua mirandesa anda de mão dada com a história da língua portuguesa e de outras línguas peninsulares.

Durante séculos, os mirandeses “aprenderam” a pensar a duas e a três vozes, uma polifonia oral, um cantar de equivalências, que amortizou, desde cedo, o impacto nas suas estruturas mentais de outros *instrumentos de expressões*. Noutro sentido, como espaço de fronteira, os mirandeses contactaram com três línguas diferentes, a saber: duas línguas oficiais (português e castelhano) e falares locais da mesma origem do mirandês (asturo leonesa), sendo comum contactar com regiões e aldeias próximas ou distantes. Historicamente, estes deslocavam-se para além da fronteira, ou recebiam nas suas feiras e festividades religiosas outros falantes de origens variadas. A língua mirandesa, como todas as outras línguas, é rica e multicultural dada a sua posição na geopolítica peninsular.

Assim, abordar a língua mirandesa é necessariamente um exercício de (re)enquadramento da própria historicidade da língua oficial portuguesa, reflexo do uso e das funções que a língua oficial tem assumido desde os primórdios da fundação da nação/Estado. Esta dominação linguística é reforçada também pela hegemonia nacional e pela sua precoce construção como modo de expressão abstrato fundado no direito (mesmo que não seja sentida pela larga maioria dos portugueses). A norma padrão portuguesa, amadurecida como impessoal e anónima, serve ao longo dos séculos os usos oficiais e difunde-se quase naturalmente através dos tempos (nos seus modos de expressão escrita e oral) pelo país, exercendo sobre as populações uma função de atempada e duradoura normalização e codificação do produto dos *habitus* linguísticos presentes no território português (só contrariada nos “bastidores” do palco monolingüístico português pelos falares e dialetos locais).

Quando à secular e duradoura “oportunidade” de imposição de uma língua única no espaço político português, podemos observar como uma língua oficial é um instrumento

de demonstração de unidade identitária e de discursos e expressões oficiais cultos, língua da literatura, da ciência, dos mosteiros e dioceses, dos reis, dos agentes e oficiais do reino e Estado, das artes teatrais e musicais, dos dicionários que reúnem os recursos linguísticos acumulados durante séculos, demonstração dos seus vários sentidos sedimentados no fundo do leito existencial nacional. Curiosamente, a língua portuguesa como única e legítima expressão durante séculos, singular exemplo monolíngue da Europa até 1999, dispensou até 2004 (sexta revisão constitucional de 24 de Julho) qualquer enquadramento jurídico explícito que constitucionalmente estabelecesse e a reconhecesse como língua oficial da nação portuguesa. A sua ausência legal até 2004 revela a sua hegemonia e o consenso nacional multiseccular e conseqüentemente o relegar da minoria linguística igualmente secular e igualmente falada por cidadãos portugueses, somente reconhecida por direito em 1999.

2.4 Conflito e dominação

O enquadramento da investigação baseia-se num modelo teórico de conflito, pois não se pode abordar a matéria cultural e linguística presente nas Terras de Miranda senão a partir de um prisma de resistência e lutas de uma comunidade que partilhou e partilha uma herança contextualizada e moldada quer por forças sociais e estruturais muito específicas, quer pela força dos sujeitos que lhe ofereceram e oferecem suporte e vitalidade (vida), dotados de autonomia e reflexividade próprias. A sua resistência nunca foi nem é dirigida contra a nacionalidade, a sua resistência não luta por uma autonomização de teor nacionalista/regionalista; a sua luta é demonstradora de uma identidade portuguesa (por oposição ao “outro” lado físico e imaginário da linha entre nações – a fronteira) de expressão local singular e explicada histórica e linguisticamente num conjunto cultural bem mais amplo que as fronteiras impostas política e socialmente parecem querer delimitar.

Oferecer uma perspectiva de conflito à análise que se pretende produzir sobre a língua e cultura mirandesas é contrariar o comum esquecimento das origens sociais da(s) língua(s) e a inerente negação de um vasto conjunto de conseqüências deste tipo de naturalização das diferenças. Não é possível pensar a língua fora do contexto de *privação*, sancionar as práticas linguísticas tendo exclusivamente por referência um modo de expressão dominante, recusar as diferenças sociais no uso da língua unificando uma norma linguística aplicada como condição *sina qua non* da integração numa comunidade linguística, da integração no seu mercado escolar, na integração em quadros de interação oficiais, onde a elaboração do discurso dominante confere óbvios ganhos e distinções. Até recentemente, negligenciamos e esquecemos (ao ignorar a diferença ou a existência de outra língua nacional) que se reproduz, no discurso culto, um tipo de *fetichismo* da língua oficial, fenómeno que ilustra as formas elaboradas próprias da língua das classes mais favorecidas e mais instruídas. Consolida-se assim *naturalmente* a língua legítima, ocultando que “a ignorância que o uso popular e o uso culto devem às suas relações objetivas e à estrutura da relação de domínio entre as classes que reproduzem na sua lógica própria, leva a canonizar tal qual a “língua das classes dominadas” (Bourdieu 1998: 35).

Conflito e resistência devem assim ser entendidos quando uma língua oficial instaura um processo de diferenciação social assente nos usos diferentes da língua. Assim, é esta “língua oficial” que permite avaliar as restantes, processo que oferece um contínuo entre as práticas linguísticas e as práticas dominantes e legítimas, sendo que no seio das “variantes concorrentes” se processa a valorização diferencial “objetivamente prometido às produções linguísticas dos diferentes locutores” (Bourdieu 1998: 36), num quadro de um dado mercado linguístico. É neste contexto que os locutores se posicionam face à

língua e ao seu processo de uso, produção e circulação. Assim, a perspectiva consensualista não é compatível com a análise pretendida, pois esta colide diretamente com o conflito linguístico existente, por nós reconhecido no caso em estudo, e confronta-se com as condições sociais singulares (mas transversais a toda a história de uma ruralidade portuguesa), que corporizam a história social da língua e cultura mirandesas.

2.5 Os tempos da história da língua

A história da língua mirandesa reflete a história de um país assimétrico, de um país dividido, de um país desigual, onde a fronteira e os limites da geografia traduzem realidades temporais cruzadas que marcam diferencialmente as comunidades locais de forma física, simbólica e social. A história da comunidade local ou nacional é assim a história da própria língua; língua e sociedade são historicamente determinadas e correlacionam-se irreversivelmente.

Deste modo, devemos aceitar que as línguas, superando o seu suporte físico (pois os sujeitos vivem e morrem), transportam uma história coletiva, na expressão individual de cada sujeito, prolongando a história como uma aventura vivida por uma coletividade, que partilha a sua vida com todos os que recebem e reproduzem o legado de uma história, contada assim através das palavras e das línguas, história que se agarra à língua e às sociedades.

Leite de Vasconcelos (1900, 1901) cedo assinalou a importância da língua e cultura mirandesas. Este filólogo sempre procurou recuperar estes tesouros de sentidos (no plano local e nacional), intrinsecamente ligados às realidades e culturas dos nossos antepassados. Assim, a língua é sempre um repositório de vida, evocando origens e ideias remotas e tão presentemente faladas e mais recentemente escritas (as expressões idiomáticas, as palavras compostas possuem um passado que lhes confere sentido com base em figuras vivas). Este tesouro de sentidos não pode ser perdido, minorado e desvalorizado por uma standardização tão “consensualmente” conseguida no último século (exemplo paradigmático da escolarização promovida pelo Estado Novo), e no actual momento não pode ser negligenciado pelo Estado português que deve promover mais do que uma lei de oficialização.

A história e evolução das palavras acompanham assim a evolução das ideias, dos contextos reais de onde são originárias, das pessoas que as utilizaram e transformaram. As palavras e as línguas são a transmissão fundamental da história humana. As sociedades não acabam somente porque possuem narradores oficiais, historiadores e analistas. Estas não acabam dado que possuem uma língua própria e são memorizadas e transportadas neste repositório e evocadas em cada língua através das suas próprias palavras e de todos os seus sentidos. A língua e cultura mirandesas são prova acabada dessa história contida nas palavras, nos seus sentidos, na sua língua. Os seus falantes e os seus escritores devem assim ser protegidos e apoiados como um elemento identitário, cultural e existencial singular (eminentemente português) e não como mero folclore ou produto turístico.

2.6 As pessoas

Estas comunidades constituídas por pessoas também participam da história, que com as suas estratégias de sobrevivência conseguiram manter até muito tardiamente os seus modos de vida e a sua expressão comunicativa quotidiana através de uma língua comum, partilhada localmente.

A defesa da diversidade linguística é uma questão de defesa da vida e da cultura de uma comunidade de indivíduos, dos seus portadores e criadores, onde diferentes vozes se evocam contra a univocidade e dominação de uma língua ou de um conjunto restrito de línguas dominantes. Esta hegemonia linguística pode significar uma dominação cultural e vital de um dado grupo humano ou região sobre outras expressões linguísticas que refletem outros modos de ver, falar e expressar a realidade dos seus mundos.

Numa abordagem do *habitus* linguístico dos indivíduos, é necessário refletir sobre a intrínseca duplicidade do domínio simbólico que permite aos sujeitos escolhas (mais ou menos deliberadas e conscientes), ora jogando com a liberdade e emancipação, ora oferecendo espaço ao condicionamento e à reclusão, em que a vergonha é um sintoma mais agreste de um processo mais amplo na variação do valor dos bens simbólicos e da configuração das estruturas sociais.

A língua no seu processo de circulação é diferencialmente valorizada (distinta) segundo o tipo de relações sociais mantidas pelos sujeitos, mas igualmente na relação íntima entre a posição desses sujeitos e os restantes produtos linguísticos que circulam num determinado espaço social. Assim, a língua mirandesa e a língua portuguesa jogam-se numa luta de legitimações de classe a par de outros capitais como o económico, o político, o simbólico. Os sujeitos encontram-se no centro desta luta de forças e de usos de capitais.

3. DOS MITOS AOS “CAVALOS DE TROIA” EM TERRAS DE MIRANDA

Foram expostos alguns pressupostos para a releitura da história de uma comunidade marcada fortemente por um bilinguismo ilustrador de relações de força que se perpetuaram até muito recentemente. A figura metafórica dos “cavalos de Troia” pretende oferecer exemplos concretos que permitam uma reflexão e que estes sejam entendidos como indutores de transformação social e linguística ao “entrarem” dissimulada ou manifestamente no planalto mirandês e atuarem assim sobre as estruturas sociais locais e sobre as pessoas pertencentes a esta comunidade linguística e cultural.

Antes de explorarmos os principais mitos relacionados com a língua e cultura mirandesas, observemos a enunciação histórica de alguns “cavalos de Troia”. Seguidamente, identificam-se alguns dos momentos atuantes “antes de 1900”:

- a quase ausência de contacto com o português prolonga-se até ao fim do século XIII, tendo-se iniciado com a elevação de Miranda a vila (1289) e com a consequente presença de funcionários régios;
- o repovoamento de algumas aldeias da Terras de Miranda operou-se através da ação próxima de mosteiros leoneses e de frades cistercienses do Mosteiro de Moreruela (Zamora) em conjugação com a ação próxima do mosteiro de San Martin de Castaneda (Sanábria) entre os séculos XIII e XIV, não justificando a introdução tão tardia do leonês, visto que já existia nesta região uma origem linguística anterior a esta colonização (a par da não aceitação da tese do abandono das terras);
- a expulsão dos Judeus em Espanha em 1492 e posterior refúgio em massa em Portugal;
- a presença massiva de Judeus na região de Trás-os-Montes, que se estimava em cerca de 40 000 nos séculos XIV-XV, impedidos de adquirir bens de raiz, estigmatizados, perseguidos – a história dos judeus acompanha assim a própria história dos mirandeses;

- a Inquisição portuguesa que ocorreu entre os séculos XVI e XVIII, com uma incidência elevada de casos na comunidade mirandesa, foi criada em 1536 em Lisboa e a sua extinção formal deu-se em sessão de cortes gerais em 1821;
- a Diocese de Miranda foi criada em 1545: Miranda é elevada a cidade e é fundada a diocese episcopal por D. João III. O ambiente social altera-se com a presença da catedral que começa a ser construída em 1552. Dá-se início de um processo de estruturação de um vocabulário próprio (com raiz leonesa mas com contaminação portuguesa), que lhe permite assumir-se como língua distinta (destacando-se de mera variação dialetal das línguas asturo-leonesas) tal como aconteceu com o asturiano;
- a peste de 1631, na qual morre um terço da população;
- a ascensão das línguas do poder entre os séculos XV e XVI, coincidente com os movimentos de suporte como o Humanismo e o Renascimento, sendo igualmente o momento de afirmação das línguas legítimas e diferenciação das restantes como línguas minorizadas e ausentes do aparelho político, administrativo e do ensino oficial, o momento de afirmação da evangelização e religiosidade em Português como língua oficial da Igreja: rezar em português cedo constitui uma importante contaminação linguística e simbólica do português veiculado pela Igreja;
- o multilinguismo que abrangeu o período desde o século XVII ao XIX, apesar dos contactos permanentes com o português e o castelhano, permitiu a consolidação de uma estrutura e vocabulário próprio (com origem leonesa);
- o Tratado de Metween de 1701 conduziu ao aumento do contrabando (contactos com o “outro” lado espanhol) durante o século XVIII, devido também em parte ao processo de controlo da vinha;
- o cerco dos espanhóis a Miranda em 1711, aliados de Luís XIV;
- a transferência da diocese para a cidade de Bragança em 1780, levando à retirada do aparelho administrativo que sustentava a diocese;
- a explosão do Castelo de Miranda em 1752 durante a Guerra do Mirandum;
- note-se por curiosidade que a Universidade de Coimbra apresentava no ano de 1821/22 apenas 5 estudantes da Comarca de Miranda, contra 22 de Bragança, 31 de Moncorvo e 69 de Vila Real;
- a Lei das Partilhas de 1863 provocou o fim dos direitos do primogénito e, conseqüentemente, a fragmentação e individualização da propriedade rural;
- o início da escrita em mirandês datada de 1884 – Leite de Vasconcelos viaja até Miranda em 1883 e inicia o seu estudo sistemático da língua, expondo as possibilidades da escrita em língua mirandesa;
- a Lei dos Cereais (ou a Lei da “Fome”) e a Peste Bubónica (a terceira pandemia) em 1889 deixam igualmente as suas marcas.

No que se refere aos momentos marcantes “depois de 1900”, estes consistem nos seguintes:

- primeira metade do século XX – A lenta transformação: entre as décadas de 10 e 20, dá-se a Implantação da I República (1910-1926) e a gripe pneumónica (gripe espanhola de 1918-1919); nas décadas de 20 e 30, segue-se a implantação do Estado Novo (1926-1974), o nivelamento dos preços agrícolas, o reconhecimento dos baldios (1932), apertando-se o “cerco” às franjas mais pobres da ruralidade portuguesa; a presença do mestre-escola nas aldeias afigura-se como uma sanção direta sobre os que “não falam bem a língua da Pátria”; na década de 40, eclode a II Guerra Mundial (39-45), levando à escassez de alimentos e matérias-primas, o comboio chega a Duas Igrejas (1938); o ensino primário sofre uma gradual implantação; começa o início da fuga à pobreza (adiada pela guerra) para a realização de outras atividades económicas;

- segunda metade do século XX – A rápida transformação: na década de 50, inicia-se a construção das barragens em Miranda do Douro, a emigração e a generalização do ensino primário com uma tensão crescente entre línguas e consolidação da “vergonha social” imposta objetivamente pelos chamados “barragistas”; na década de 60, a emigração continua e em força; dá-se a mecanização da agricultura; a escolarização cresce; sucedem-se as intervenções estatais; o serviço militar obrigatório e a guerra colonial (com a mobilização de mais de 100 000 jovens); o ensino secundário implanta-se e generaliza-se gradualmente; a presença da rádio e da televisão aumenta; dá-se a redução drástica do bilinguismo com diglossia; nas décadas de 70 e 80, os espaços rurais abrem-se; sucedem-se as pensões e reformas para as atividades rurais, as compensações estatais e da CEE/UE para a agricultura; o regresso dos retornados e a generalização do ensino secundário; ocorrem as primeiras experiências de ensino da língua mirandesa a partir de 1985; na década de 90, dá-se a oficialização da língua mirandesa.

Após a exposição destes dados históricos, passa-se a enunciar alguns dos mitos que devem ser desmontados pelo olhar mais atento daqueles que desejam aceder a um conhecimento mais aprofundado sobre o tema que se apresenta em estudo.

3.1 O mito da língua (e da sociologia)

Os indivíduos são eminentemente sociais porque se relacionam, assim a interação social é permitida pela linguagem e especificamente por uma língua própria, partilhada numa comunidade de falantes que a utilizam para construir o(s) seu(s) mundo(s) sociais. Linguagem e língua contribuem para a efetivação do pensamento através de significações e representações da realidade (processos de entendimento da interação).

Os sujeitos elaboram discursos que devem ser entendidos como conjuntos linguísticos que sustentam e estimulam estas relações sociais: a existência dos sujeitos não é possível sem uma língua, vejam-se os “danos” e “riscos” sociais que acontecem na sua ausência. As línguas e os discursos traduzem uma realidade vital para os sujeitos, pois assumem-se como formas plurais de expressão articulada, livre e individual (estilo), mas implicam sempre uma variedade de trocas onde as relações de poder e do saber marcam presença, se (re)configuram e se manifestam. Linguagem, língua e discurso são manifestações da complexa comunicação humana, a sua separação analítica é meramente artificial (Lindley Cintra e Cunha 1984: 1).

Uma comunidade que partilha uma língua é antes de mais uma comunidade que partilha uma vida em comum, assim projetada, a língua é o elemento mais natural presente na vida dos indivíduos, sendo grupal é um mecanismo primordial de integração social que supera as diferenças de ordem biológica (características físicas e mentais). A língua é assim um elemento sociológico no momento em que reconhecemos que esta se constitui na e para a interação social cumprir o desígnio mais humano possível: a comunicação e o estabelecimento de relações sociais significativas. Assim podemos entender que um dado grupo que partilha uma dada língua ocupa um espaço comum, território físico partilhado que se projeta em imaginários linguísticos fixados nos discursos dos indivíduos.

As línguas são repositórios de vida presente (sincrónica) mas também herança de um legado passado (anacrónica e diacrónica). As línguas oferecem um valor supremo para os sujeitos, um valor vertido na própria imagem da vida como existência ontológica, antropológica e ideológica. Hagège (2009: 5) sintetiza esta força vital das línguas quando afirma que: “Truly, languages are life’s image and life’s principle”.

A ausência da capacidade para falar através de uma língua (comunicar através de uma linguagem comum, língua partilhada ou de discurso perceptível por um conjunto de sujeitos) é um duro exemplo de exclusão social, um tipo de silenciamento que dita uma “morte” social, uma anomia que mantém uma distância física e simbólica perturbadora para aqueles que não possuem essa capacidade.

Assim a relação entre línguas é sintomaticamente desigual, espaço de luta de forças entre línguas com diferentes recursos para a sua sobrevivência, manutenção ou mesmo dominação. Esta luta joga-se no exterior (entre línguas diferentes) e também no seu interior, no seio das suas entidades, ou seja, através das palavras que também lutam entre si (algumas vivem, reproduzem-se e/ou morrem e renascem num momento posterior), ora ganhando novos sentidos (significados), ora perdendo por completo a sua ancestralidade semântica. O contacto entre línguas permite sempre a evolução natural destas, mas pode implicar perdas ou ganhos consoante a sua força e legitimidade (proteção).

A imaterialidade de uma língua permite-lhe possuir uma característica surpreendente face à ameaça ou eminência do seu desaparecimento, possibilitando, como criação mental por excelência, a sua perpetuação em “estado latente”, através de sons, murmúrios, silêncios tornados em pequenos resquícios de vida, elementos que podem manifestar-se, (re)memorizados e trazidos à superfície de uma renovada vitalidade linguística. A sobrevivência de uma língua dependerá assim do seu uso, dependerá diretamente da capacidade dos seus utilizadores (capacidade vital) em manter, ampliar ou revitalizar a sua influência.

Finalmente, uma sociologia da língua e da cultura permite entender as relações linguísticas como uma “economia de trocas linguísticas” (Bourdieu 1998), que se assume também (ao longo da história das línguas) como uma economia de trocas simbólicas, de afirmação de poderes e estatutos diferenciados. Num mercado linguístico entram em concorrência línguas com poderes de afirmação e legitimação diferentes. Num mercado linguístico existem relações de dominação, com a presença de uma instituição (o Estado) que institui a língua legítima (oficial) através da qual se (des)valorizam outros capitais linguísticos. A escola, transmissora da arte de bem falar e de bem escrever por excelência, é a instituição codificadora e impositora desta dominação.

Uma sociologia que deseja entender as práticas linguísticas não pode deixar de estudar a hierarquia subjacente às línguas, ao seu uso, circulação e reprodução, diferenciação fundamental com base nas condições reais e nas estruturas sociais de uma dada sociedade. Atentemos ao facto de que a língua oficial representa sempre um processo de dominação, senão vejamos:

- a) a força da língua oficial surge a par da figura cimeira do Estado, na sua génese e constituição, assim as condições de constituição de um “mercado linguístico unificado” e dominado pela língua oficial é também estruturado pelas suas utilizações de consagração nas atividades oficiais e nos espaços oficiais (escola, administração pública, instituições políticas);
- b) é através da língua oficial, a língua do Estado, que se medem (avaliam) todas as práticas linguísticas. O momento chave de legitimação e avaliação do desempenho linguístico é o da escolarização, como processo que tem por referência o mercado oficial da linguagem jurídica, dos gramáticos e dos professores, estes últimos como agentes de controlo e de imposição, os “mestres de ensino”, agentes vigilantes e mediadores da avaliação no mercado linguístico

através dos exames e da obtenção dos títulos escolares, corolário do processo de avaliação do desempenho linguístico dos seus falantes;

- c) um mercado linguístico unificado permite a vigência e um modo de expressão que se destaca face aos demais; este mercado protege uma língua legítima tida como única, remetendo a diferentes formas e expressões de subalternidade os outros modos de expressão, como os dialetos (com origens diferenciadas por classes sociais, regiões ou grupos minoritários e etnias).

Finalmente, esta avaliação diferencial impõe um processo conexo de integração e exclusão sociais, pois a integração na “comunidade linguística” é a integração instituída pelo Estado, reproduzida politicamente por instituições dotadas de legitimidade e de reconhecimento universal da “língua dominante” (Bourdieu 1998: 25). Esta integração impõe a génese e condição para a “instauração de relações de domínio linguístico”, nos termos de Bourdieu. Assim, da língua acedemos ao plano sociológico da língua, espaço de lutas sociais e simbólicas sem as quais não podemos estudar qualquer realidade linguística e cultural, como é o caso da língua mirandesa.

3.2 O mito da história

Com este estudo afirma-se a importância da leitura da história, daí que procuraremos realizar um estudo complementar às análises linguísticas e sociolinguísticas produzidas nos últimos anos, mas que permitam ampliar significativamente as causas do momento antes e depois da história (social) da língua mirandesa, momentos fundamentais para compreender e defender uma língua minoritária tornada recentemente numa língua oficial. Não se pretende estudar apenas “uma aldeia ou vila” ou uma freguesia neste estudo, não será mais um estudo monográfico, mas antes um estudo sociológico portador de uma sociologia relacional que observa e analisa a língua estando atento a uma intimidade construída entre um espaço geográfico e os diferentes espaços sociais, oferecendo-se relevo a processos sociais singulares e que ao mesmo tempo se podem observar noutros contextos regionais e nacionais (semelhança especialmente sentida nas regiões rurais, de fronteira e periferia situadas em Portugal e Espanha).

Assim, visitar os vários momentos/fases da história recente da língua mirandesa obriga-nos a visitar e a reinterpretar a história portuguesa que marca indelevelmente a história do planalto mirandês. Como Bourdieu exemplarmente advoga, é necessário e obrigatório estudar a aldeia (independentemente do seu nome) como um objeto real e encontrar o seu lado gêmeo que é o espaço social aldeão construído.

Podemos tomar como exemplo uma parte da história demográfica, isto é, se observarmos os últimos 40 anos da região Trás-os-Montes e Alto Douro esta sofre uma sangria de cerca de 260 mil habitantes (sendo que 156 mil durante a década de 60). Esta é a demonstração de uma fuga de um modo de vida gerador de exclusões sucessivas e cumulativas, esta é uma parte da história que altera o rumo da estabilidade e reprodução de qualquer língua e cultura. O epicentro da mudança social operada a partir dos finais da década de 50 e inícios da década de 60 do século XX surge num turbilhão sociodemográfico (com especificidades locais) que altera e acelera o ritmo e a natureza das mudanças nos quadros existenciais dos falantes da língua mirandesa (por exemplo, a mecanização, os adubos químicos, os sistemas de cultivo, a emigração, as barragens, a escolarização, já referidos, marcam o momento depois).

Neste período (anos 50 e 60), podemos observar o crescimento interno plasmado nos investimentos expressivos na área das obras públicas, no fomento da industrialização e na melhoria dos níveis salariais. Veja-se como o plano de eletrificação de um país desloca atenções para o rio Douro, para a sua capacidade de produção de energia

através da construção de barragens (com início em 1956), demonstrando-se assim uma necessidade e política nacional que marcará social e linguisticamente as populações isoladas da fronteira do nordeste transmontano (especialmente as comunidades falantes do mirandês), num momento em que cidade e aldeia ainda permanecem como realidades tão distintas quanto os elementos que caracterizam a sociedade tradicional perante a sociedade moderna. Na década de 60, encontrámo-nos num eixo de tensões políticas e sociais que ganham expressão nacional, mas com diferentes impactos nos espaços e tempos contraditórios de um país dividido.

Ferrão (2002: 151-158) afirmou que a “fronteira entre litoral e interior traduz a delimitação subjectiva entre incluídos e excluídos no processo de modernização iniciado nos anos 60. O seu desenho é sobretudo reconstituível a partir da cartografia das vozes que se fazem ouvir contra o esquecimento a que o interior foi votado, porque são justamente estes que mais relembram a existência desta oposição.”

Noutro sentido, como afirma António Maria Mourinho (1961) no final da sua obra, *Nossa Alma i Nossa Tierra*: “Não se fabrica tanto burel (...) Não se come já tanto centeio (...), até o Douro milenário, inçado de tantos perigos (...) foi detido pelos portugueses”, constatando a mudança num povo de uma língua “falada i nunca screbida!”.

Ao abordarmos a língua mirandesa, no seu trajeto social e histórico, pretendemos restituir a dimensão das relações sociais, que comportam tensões sociais, sendo que a história da transformação linguística é uma história da evolução dessas mesmas relações e estruturas sociais (assentes num pilar representacional e comunicacional que é a própria língua). Desta forma, o uso e valor social de uma língua devem ser entendidos para além da sua utilização estritamente linguística, devolvendo e recentrando na discussão linguística todos os elementos sociais que se estruturam como sistemas de diferenciação social (Bourdieu 1998: 37).

3.3 O mito da resistência

Se admitirmos que o modo de vida rural foi o que mais perdurou no tempo e neste território, poderíamos aceitar que foi este equilíbrio ecossociocultural que manteve as pessoas ligadas à terra, à família, ao trabalho no campo, ao mesmo tempo que sustentou e alimentou uma língua própria. Interessa-nos neste estudo conhecer aprofundadamente o que quebrou os modos de reprodução social dos camponeses e os seus modos de vida e assim o modo de reprodução cultural e linguístico. Ainda hoje estas regiões são rotuladas de periferias rurais em zonas remotas (segundo classificação da União Europeia). Estas zonas rurais pobres (de autossustentação) configuraram-se como habitats dispersos e assentavam numa exploração da terra de forma tradicional, marcadas durante um longo período pela ausência de economias de mercado e de uma verdadeira modernização (a ausência de mecanização e técnicas agrícolas modernas prolongou-se até muito tardiamente).

De forma sintética, pretende-se compreender o fenómeno de resistência linguística e cultural numa dada sociedade que entrou em rutura na década de 60, momento crítico que ocorre por oposição a um passado em que os camponeses mantiveram e orientaram os seus modos de vida para a reprodução social, associada à transmissão da terra (ao herdeiro, assim como o saber fazer das atividades agrárias), transmissão essa baseada numa socialização familiar lenta e duradoura (no trabalho, na afetividade, na família), garantia paralela oferecida à própria língua diferente da língua oficial.

A resistência é um elemento que deve ser compreendido no conjunto das transformações que se operaram nos diferentes espaços sociais das Terras de Miranda (nas aldeias, nas

freguesias, no município, no país). São mudanças em graus e tons diferentes e com consequências muito singulares em cada contexto, em cada família, em cada trajeto de vida dos sujeitos que herdaram a língua mirandesa e alteraram os próprios processos de construção de identidade(s).

3.4 O mito do isolamento

Existem múltiplas razões e fatores que contribuem para a manutenção de uma língua oral minoritária falada no espaço português (e aparentada com outros dialetos e línguas do lado espanhol); no entanto, o isolamento geográfico não parece ter força explicativa para se assumir como a causa única da resistência desta língua eminentemente oral que insiste em ser falada por gerações centenárias de pessoas.

É certo que as “veias” (rede viária) portuguesas não chegavam a Terras de Miranda senão muito tardiamente, mas a luta pela sobrevivência em terras rurais remotas sempre se pautou por uma partilha de “pontos de fuga” permitidos pela existência de uma ponte natural: o rio Douro, como horizonte de abertura e não de fechamento, como elemento de união e não de separação.

Contudo, o recolher e o acantonamento de várias línguas e variantes aos espaços rurais mais remotos, encarados como espaços onde os poderes centrais não chegavam facilmente (sem alcance na uniformização e consolidação do uso “obrigatório” da língua oficial), parecem ser um fenómeno comum aos dialetos e línguas do norte da Península Ibérica. O distinto caso leonês, língua escrita e oficial das instituições do antigo Reino de Leão, revela esse processo de uma língua culta dos mosteiros e da nobreza que se esboroou com o seu desaparecimento político, mas que permaneceu acantonada nas aldeias remotas e no uso dos seus falantes mais dispersos e isolados no espaço rural espanhol.

Assim, é necessário compreender que esta região partilhou de forma aberta e permanentemente circulatória várias atividades e características. Devemos encarar de forma relacional os seguintes elementos: paisagem (ecossistema), trabalho nos campos, cultura, música, formas de vestir, relações de parentesco (matrimónio), trocas em géneros e trabalho, contrabando, viagens espirituais e religiosas, festividades (veja-se o mapa da “festa dos rapazes”), autoridades diocesanas, entre outros. Todos estes elementos, no seu conjunto, contribuem para uma representação e significação vertida numa língua própria que é dos seus falantes e moldada numa forja de partilha de experiências, de outras línguas, de outras culturas. Os espaços sociais e físicos não estavam fechados, secularmente mantiveram-se relações com outros espaços próximos (provas na toponímia, na música, nos trajes, na língua, na economia de trocas – migrações e conjugação de meios e forças de trabalho – nas famílias comuns presentes nos “dois lados”. O fundo rural e natural ofereceu suporte, mas não determinou um isolamento mítico explicativo de toda a conservação linguística e cultural.

No entanto, ressalve-se que não podemos esquecer que as pessoas vivem e retomam a aldeia, das migrações necessárias à sobrevivência retorna-se ao espaço materno e familiar, voltando a sentir a língua que nos fez ver o mundo através de um olhar singular e as simbologias com raízes no horizonte circunspecto da aldeia. Assim, na nossa análise, fechamento e proteção não se opõem a abertura e disponibilidade, conjugam-se dialeticamente na manutenção e reprodução de uma língua (como veremos até um certo momento da história).

3.5 O mito da identidade

A identidade é uma matéria complexa e importará tecer várias considerações para explicar o mito da identidade.

As línguas representam um repositório de memórias, transmitidas através de gerações de vidas passadas, depositadas em várias camadas, testemunhos que

preservam esses traços da vida e que alimentam a vida de outros. Este fluído histórico e vital alimenta as línguas e, através destas, os sujeitos forjam a sua identidade, fontes de conhecimento com raízes profundas numa memória passada; é esta herança, reproduzida e mantida ao longo dos tempos, que é vital, um princípio de vida. (Hegège 2009: 10)

As identidades geram-se pela partilha de práticas culturais e políticas comuns. A identidade é relacional e não essencialista. Desta forma, a identidade surge desde logo associada a um processo de integração em grupos de pertença e de referência e com eles se fundindo num processo de identificação. A identidade implica convergência e divergência na sua constituição, ou seja, para além da identificação existe a “identização” (Tap 1986: 12), processo através do qual as pessoas procuram diferenciar-se, autonomizar-se, colocando fronteiras e distancias face aos outros.

Assim, as identidades sociais (e as dos mirandeses por inerência) constroem-se por integração e diferenciação, por inclusão e por exclusão, por práticas de distinção classistas e estatutárias, por processos de contradições e lutas, que tornam as identidades singulares, num jogo de espelhos (por vezes, a folclorização de certos bens e práticas sociais evidenciam a fragilidade das identidades), originando também identidades ambivalentes.

A construção da identidade na região de Miranda implicou a apropriação de um espaço próprio, traduzido em várias plataformas como o espaço doméstico (casa), o aglomerado residencial (a aldeia), o termo (envolvente/vizinhança), bem como todo o conjunto de espaços sociais e laborais, como as feiras, as festas e romarias. Noutra quadrante, surgem os espaços de simbolização/culturais como a língua, as cantigas, as danças, as manifestações religiosas, a par da sabedoria popular assente nos conhecimentos práticos. No conjunto, estas dimensões podem traduzir os pilares da identidade mirandesa, nunca de forma plenamente objetiva e essencialista, mas, inevitavelmente, tradutoras de uma realidade social partilhada e transmitida intergeracionalmente.

Recusamos assim o “essencialismo” da identidade mirandesa, essencialismo que não pode anular o efeito político (do poder) das identidades que geram ao mesmo tempo integração e diferenciação. Assim, identidades sociais estão relacionadas com trajetos sociais dos sujeitos e na sua posição ocupada na estrutura social (estes não são passivos nos seus papéis sociais). A construção das identidades implica o “efeito das estruturas” (sistemas de legitimação, práticas de poder) tendentes a processos de dominação.

A evocação da identidade como um processo social de partilha, coletivo e individual é exemplarmente descrito por Martins (1996: 17-18):

A representação da identidade coletiva joga-se, é verdade, no embate das estratégias institucionais com as estratégias individuais. Mas não se esgota nelas. Toda a comunidade (nacional, regional ou local) vai buscar ao seu sistema simbólico, historicamente constituído, os recursos que lhe permitem ordenar os seus temores e os seus desejos, e assim construir a sua “alma” que a identifique, através das transformações e das vicissitudes do futuro. Invocar a identidade de uma nação, região, comunidade local só tem sentido, com efeito, nos limites de um jogo dinâmico autorizado por estas três dimensões, institucional, individual e simbólica, que a caracterizam como representação e como vontade. Representação, porque a identidade é uma realidade percebida como distinta, que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros. Vontade, porque ato de adesão pessoal permanentemente reiterado a uma comunidade. Representação e vontade, a identidade é deste modo uma construção social.

O interesse e pertinência do estudo sociológico da Terra de Miranda através do seu elemento aglutinador (a língua) surge apenas centrada no seu potencial distintivo como fenómeno cultural e identitário. Concordamos com Alves (2007: 96) quando este afirma que “a identidade mirandesa é cultural e não política pelo que apenas se deve orientar para a (re)descoberta e valorização de uma cultura em comum e nunca para a reclamação delirante de qualquer nacionalismo.”

3.6 O mito da “vergonha” social

Os mirandeses possuem uma característica que não deve ser negligenciada: operam secularmente a uma mudança de língua (“language shift” ou “code switch”) consoante o contexto social de interação. Esta é uma característica que permitiu a reprodução da sua língua face às restantes com quem mantinham um contacto próximo. No entanto, a sua permanente exposição a outras línguas, especificamente a línguas oficiais (como o português e espanhol), distintas mas próximas, cedo provocou um efeito de parente pobre das línguas doutas. Leite de Vasconcelos tinha identificado em finais do século XIX um certo sentimento de vergonha dos mirandeses ao falarem uma língua diferente dos outros, de base não escrita, ligada aos campos. Como este filólogo afirmava, o mirandês era uma língua do campo, da família e do amor. No entanto, a sua tarefa cedo foi demonstrar que a sua língua respeitava uma estruturação e configuração idêntica às línguas oficiais.

A vergonha somente se fazia sentir fora da aldeia e em contacto com os senhores da “fala grave”. Historicamente essa diferença começa na cidade de Miranda onde se apresenta o primeiro cavalo de Troia: a Diocese de Miranda com a instalação de um aparelho religioso, político e administrativo do reino. Ao longo dos séculos, esta vergonha não desaparece, ocorre sempre que se exigem contactos com outras terras e outras gentes, que apressadamente rotulam a língua mirandesa como “falar mal português”.

Outro momento exemplar de significativa alteração da identidade linguística dos mirandeses ocorreu (a par da “higienização escolar” promovida pelo Estado Novo) aquando da construção das barragens no rio Douro (Miranda do Douro, Picote e Bemposta), integrando no território mirandês trabalhadores oriundos do resto do país e que falavam português. Estes residiram provisoriamente (ou definitivamente) nalgumas aldeias de Miranda. Miranda do Douro vê aumentada a sua população em 46,6%, seguida de uma diminuição proporcional na década de 60 de 43,7%. Como interpretar este fenómeno? Este crescimento exponencial foi devido à entrada de uma população exterior destinada a trabalhar na construção das várias barragens no rio Douro, seguida de um refluxo igualmente importante no final das obras.

Este momento marcante alterou a exclusividade de algumas aldeias em falar apenas mirandês, provocando gradualmente o uso do português em espaços sociais antes exclusivos da comunidade falante do mirandês, aumentando, por contacto irreversivelmente próximo, a “vergonha social” e impedindo o uso natural da língua através de processos de rotulação social e classificações pejorativas.

Por outro lado, é de destacar que o “complexo de inferioridade” da língua mirandesa persistiu ao longo dos tempos e, como Ferreira (2007) referiu, parece assentar em vários preconceitos vigentes até uma fase recente: a sua redução a uma língua rural; a noção de que uma língua está em perigo e em fase de desaparecimento (restando apenas um legado para a memória futura); a noção de que o seu vocabulário é escasso e não se pode constituir como elemento de comunicação no quotidiano dos agentes sociais; a noção de que a língua mirandesa não pode ser utilizada no âmbito de ideias e temas abstratos; a ideia de que a língua não se aprende mas se transmite local e socialmente; a

noção de que a língua mirandesa não pode assumir-se como uma língua prestigiada e doura.

No entanto, a par dos diferentes preconceitos e desta vergonha externa, parece ter coexistido com um orgulho prático e naturalmente identitário, tanto quanto vale uma língua materna, no berço e na vida. Nos espaços sociais da aldeia só se falava o mirandês e aí apenas existia um mercado linguístico (com variações, é certo) em que valor de mercado das palavras e dos discursos era controlado pelos seus falantes e não por instituições externas codificadoras e unificadoras da língua.

Nesta tendência histórica presente em muitos mirandeses, sofrendo desta erosão social e identitária de uma vergonha em “falar mal o português”, negligenciam as suas próprias origens, apesar de a sua “memória histórica” ser guardada, mesmo perante uma profecia que se autorrealiza, inculcada pelos que “falam bem o português”. Resta ainda a memória da língua que não esquece as origens pois transporta nas suas palavras a sua própria ancestralidade e identidade.

Contrariando esta tendência, num território marcado estruturalmente por uma economia agrária de subsistência pudemos observar (mais marcadamente a partir das sucessivas aberturas dos anos 60) a crescente “valorização”, por parte dos mirandeses, no capital escolar, reconhecimento que traduzia uma outra dimensão do tipo de relações de força nos diferentes sectores da sociedade, pois na ausência de uma industrialização do espaço mirandês (ainda presente nos dias de hoje) as certificações e títulos escolares constituíam em parte uma contrariedade para legado linguístico mirandês, mas permitiam potencialmente o acesso a profissões do terceiro sector, funções administrativas ou em departamentos do Estado.

Esta racionalidade camponesa face ao capital escolar compreende precisamente os fenómenos observados em muitas das famílias mirandesas em não falar mirandês em frente aos filhos e exigir a estes que falem sempre na língua portuguesa. Vergonha social amplificada e comprovada pela desigual oportunidade face ao mercado de trabalho, levam as famílias camponesas mais desfavorecidas a eleger a escola como um fator decisivo para a saída do espaço social camponês pobre e iletrado (mas com óbvios obstáculos históricos locais ora colocados pela sua posição de origem, ora pelas elites locais, ora pelo próprio sistema escolar que criou até tardiamente mecanismos de filtragem social).

Este fenómeno de “vergonha social” não é homogéneo, nem implica a sua generalização, num momento em que se realizam estudos históricos e linguísticos sobre o mirandês, ainda está por fazer uma história da evolução dos diferentes usos da língua mirandesa no interior das famílias originárias da Terra de Miranda, enquadrada em trajetos profissionais exteriores a estes espaços locais. É de assinalar que muitas famílias de emigrantes continuaram a falar em mirandês nos países estrangeiros de acolhimento, cultivando o uso da língua dentro da família sem qualquer barreira, aliado ao uso da língua portuguesa e da língua nacional do país de acolhimento. Atualmente, o valor da língua e da identidade mirandesas alterou-se significativamente, fenómeno que este estudo pretende igualmente compreender.

3.7 O mito do comunitarismo

Um estudo sobre a língua mirandesa implica visitar a sociologia das classes sociais nos campos, uma sociologia rural e uma demografia social própria dos espaços periféricos de um país a dois tempos e a duas velocidades, a duas verdades.

A cooperação e variadas formas de partilha e troca de trabalhos e atividades agrícolas era necessária e não era igualitária. O campo aberto (“open field”) cedo desapareceu dando lugar ao individualismo agrário, sendo que as práticas agrícolas tiveram e têm por base uma forte diferenciação social. O’Neil (1986) estuda aprofundadamente esta realidade e classifica este fenómeno de aparente igualdade num espaço de cooperação dos trabalhos agrícolas de “falso comunitarismo”. A mão-de-obra não chegava para os diferentes trabalhos rurais (défice sentido numa ampla zona rural e remota da península ibérica), permitindo assim uma constante migração e relações desiguais entre contratadores de mão-de-obra e contratados.

Existem sempre situações polarizadoras no contexto da aldeia, produzidas na distribuição social do trabalho, na posse da propriedade (dimensão, posse de água, riqueza dos solos, terrenos na proximidade da aldeia) e no local de residência. Esta geopolítica traduz situações desiguais nos campos. As classes sociais marcaram, desde sempre, uma diferenciação homóloga no uso das línguas, oposição de distinção mantida até aos dias de hoje.

3.8 O mito da mudança social

O momento “antes” da história mirandesa pareceu-nos adequado para o situar numa época em que o “cavalo de Troia” da escola oficial ainda não penetrou profundamente na realidade social mirandesa, sendo possível, na ausência de outros cavalos de Troia, a existência de um quadro de uso e transmissão da língua mirandesa relativamente estável (equilíbrio social, ecológico, agrário, de semiautarcia). O que aconteceu no momento “depois” foi uma mudança súbita: o epicentro desta escalada de transformação social situa-se nos anos 50/60 do século XX, fruto de transformações nacionais e internacionais.

O período do Estado Novo adia e reforça o desvanecer da vitalidade da língua e dos seus falantes que se afastam do seu berço por motivos de sobrevivência. O momento de pós-revolução de 1974 e a oficialização do mirandês em 1999 demarcam o “ressurgimento” tão desejado mas fragmentado desde meados do século XX. O mirandês do século XXI é um resgatar de memórias imprescindíveis para a “escrita” justa de uma língua também portuguesa.

Ferrão (2002) chama a este período de mudança demográfica as três décadas da revolução demográfica, dada a velocidade das transformações, mas outros cavalos de Troia podem ser identificados para tentarmos compreender a relação de forças que se operam também no campo linguístico. De forma resumida, devemos entender os processos de mudança social segundo os próprios sintomas de transformação e recomposição sentidos no interior do espaço vital mirandês. No que se refere aos sintomas de transformação nos modos de vida (a partir dos anos 60), destacam-se: a dupla crise de reprodução (crise técnica e familiar); o alargamento do espaço social (alterações demográficas e esvaziamento, isolamento e envelhecimento de algumas regiões rurais); a crise de estratégias de reprodução familiar e procura de herdeiro para a manutenção da terra (a sucessão como problema social grave e de crise do mundo rural tradicional); a crescente intervenção do Estado na economia, na família e na escola como indutores à mudança do mundo rural português. Relativamente aos sintomas de um território em recomposição, como espaços de crise social e de ameaça para a língua, convém mencionar: a crise do modo de vida camponês/tradicional; a transição violenta do espaço rural português; a crise económica da década dos 70; a presença do Estado na década de 80; a procura de mercados de trabalho alternativos; a fuga para o litoral e cidades centrais/estrangeiras; o momento fraturante entre as gerações “que ficam” e as “que partem”.

3.9 O mito do monolinguismo português

Finalizamos este artigo com a questão do monolinguismo português. Seria de todo estranho que, no mapa das línguas europeias, Portugal permanecesse orgulhosamente monolíngue, monolinguismo este comprovado e legitimado pela sua antiguidade na posse e utilização de apenas uma língua desde tempos imemoriais. Certamente que este cenário não seria possível, muito menos no contexto da Península Ibérica com tantas variações linguísticas quantas as regiões e os povos que nela habitaram.

No jogo político e nos outros correlativos, os confrontos inscrevem-se assim num contexto nacional de uma “ideologizada desvalorização cultural” (Verdelho 1993: 8), de uma realidade cultural e linguística afastada dos centros de decisão e do mercado nacional dos meios de comunicação de massa, bem como de grande parte da comunidade científica. O controlo e domínio linguísticos não foram nem são sentidos em Portugal; este problema não existiu, não existe e somente será foco de atenção (e reflexão para alguns) aquando da aprovação de uma segunda língua oficial portuguesa momento que surpreende a maior parte dos portugueses e de grande parte da comunidade académica. Tal fenómeno chega a ser paradoxal quando se verifica que a primeira língua oficial portuguesa (a língua multiseular da pátria lusa) nem sequer estava inscrita na Constituição Portuguesa e especificamente legislada como tal até 2004.

4. CONCLUSÃO

Impõe-se num estudo sociológico sobre a realidade social da Terra de Miranda tornar visíveis alguns traços estruturais e estruturantes, no passado e na atualidade, que permitam entender de forma aprofundada os fatores sociais que foram determinantes para a manutenção da língua e cultura mirandesa, e num momento posterior de mudança social profunda, entender que alterações contribuíram para implantação da crise do campesinato português e com consequências sobre a produção e reprodução da língua e cultura mirandesas. Impõe-se igualmente compreender a atualidade do fenómeno linguístico e cultural mirandês, avaliando os efeitos sociais e identitários desde a sua aprovação como língua oficial portuguesa.

Será nosso objetivo nuclear aprofundar a análise sócio-histórica das práticas, das atitudes e das representações sobre a língua mirandesa, como comunidade cultural e linguística minoritária e singular no território português.

Por outro lado, através da abordagem da realidade das práticas linguísticas e culturais, devemos procurar entender que transformações ocorreram nos últimos 50 anos no domínio das estruturas sociais e das práticas simbólicas da população local. Este período assinala sem dúvida o momento de transição dos espaços rurais e a profunda transformação no interior das famílias camponesas, espaço privilegiado de transmissão cultural do mirandês.

Consequentemente, estudar a realidade dual (antes e depois da abertura dos espaços rurais locais) do fenómeno mirandês deverá permitir enquadrar diferencialmente as dinâmicas de (re)produção cultural da língua mirandesa, assim como os processos de alteração das lógicas institucionais, familiares, laborais, entre outras.

Este trajeto a dois tempos distintos implica estudar uma dualidade antes/ tradição/ oralidade *versus* depois/ modernidade/ escrita, enfoque obrigatório sobre a análise das continuidades e rupturas no acesso, utilização, manutenção e representações sociais do mirandês nos diferentes espaços sociais, segundo o género, a idade, o lugar de origem, a profissão e o lugar de classe.

Importará igualmente abordar os diferentes tipos de estratégias dos atores locais e exteriores e diferentes instituições para a manutenção e reprodução da língua como fator identitário. Nesta matéria incluiremos o estudo do papel e função da memória coletiva e dinâmicas simbólicas e culturais na cultura mirandesa, tal como a evolução de língua sem escrita para a fase com escrita.

Com este estudo pretende-se enquadrar adequadamente as desigualdades sociais no uso e representação da língua mirandesa, de acordo com o sexo, a idade, as classes sociais, a origem geográfica (rural vs. urbano), entre outros, procurando uma possível genética da língua mirandesa relacionada com espaços e gentes específicas do mundo rural na Terra de Miranda.

As diferentes técnicas de pesquisa acionadas (quantitativas e qualitativas) deverão permitir produzir uma análise dos diferentes níveis de consciência coletiva e individual, graus de pertença a uma comunidade linguística e seus efeitos no quotidiano vivido. Neste domínio, impõe-se a abordagem do efeito de fronteira e periferia territorial sobre as estruturas sociais e práticas simbólicas da população camponesa da Terra de Miranda.

Na dimensão mais atual da realidade da língua mirandesa, propomo-nos no futuro próximo a observar e interpretar os eventuais efeitos da normalização e planificação linguística, nomeadamente a tensão e o conflito entre formas de (re)produção oral e escrita da língua mirandesa, nomeadamente sobre os mais jovens.

Iniciámos esta comunicação na língua mirandesa e terminamos este artigo também em língua mirandesa com um excerto de um texto escrito por Carlos Ferreira denominado “La Fin de Dous Mundos”:

Essa fin de l mundo, era la fin de l sou mundo, l mundo dua aldé que por mil anhos bibiu de la tierra de l sou termo i que agora yá naide querie lhaboriar. Na capielha de l Castanheiro, yá dieç anhos que nun se dizie missa. Hoije, para oubir la prática yá nun era perciso ir a la capielha cumo datrás, bundada acender la telebison. L dius inda ye Cristo, mas yá solo s’acradita ne l denheiro. El ye milagre para to ls males. (Rodrigues e Ferreira 2011: 513)

REFERÊNCIAS

- [1] Bourdieu, Pierre. (1972). *Esquisse d’une théorie de la pratique – précédé de trois études d’ethnologie kabyle*. Geneve: Librairie Droz.
- [2] Casanova, José Luís. (1995). “A “Teoria da Prática” – uma prática menos teorizada?”. In *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 17, 61-73.
- [3] Ferreira, Amadeu. (1999). *Çtino Para Ua Lhéngua Marimunda: manifesto an modo de hino*. Documento policopiado.
- [4] Hagège, Claude. (2009). *On the death and life of languages*. New Haven/London: Yale University/Odile Jacob.
- [5] Boudieu, Pierre. (1998). *O que falar quer dizer – A economia das trocas linguísticas*. Lisboa: Difel.
- [6] Vasconcelos, José Leite de. (1992). *Estudos de Philologia Mirandesa - I Volume*. Miranda do Douro: Edição Câmara Municipal de Miranda do Douro (Edição fac-similada de 1900).
- [7] Ferreira, Amadeu. (2007). “A língua mirandesa: da diversidade à unidade e a superação do complexo de patinho feio”. in *Colóquios – Lusofonia, Diversidades Culturais. Línguas*,

Culturas e dialectos minoritários (Actas do congresso). Bragança: Câmara Municipal de Bragança.

- [8] Ferrão, João. (2002). "Portugal três geografias em recombinação – espacialidades, mapas cognitivos e identidades territoriais". in *Lusotopie*, pp. 151-158.
- [9] Mourinho, António Maria. (1961). *Nuossa Alma i Nuossa Tierra*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.
- [10] Cunha, Celso e Cintra, Lindley. (1986). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições J. Sá da Costa.
- [11] Tap, Pierre. (1986). *Identité collective et changements sociaux*. Toulouse: Privat.
- [12] Martins, Moisés de Lemos. (1996). *Para uma Inversa Navegação – O discurso da identidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- [13] Alves, António Bárbolo. (2007). *Palavras da Identidade da Terra de Miranda*. Porto: Publicações Pena-Perfeita.
- [14] O'Neil, Brian Juan. (1984). *Proprietários, Lavradores e Jornaleiros: Desigualdade social numa aldeia transmontana 1870-1978*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- [15] Verdelho, Telmo. (1995). "Falares asturo-leoneses em território português", in *Lletres Asturianias n.º 50*. Oviedo: Academia de La Llengua Asturiana.
- [16] Rodrigues, Ernesto e Ferreira, Amadeu (coord.). (2011). *A Terra de Duas Línguas - Antologia de Autores Transmontanos*. Bragança: Editor Academia de Letras de Trás-os-Montes, Instituto Politécnico de Bragança e Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

MATERIAIS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO*

Catarina Castro

Fundação para a Ciência e Tecnologia (PORTUGAL)

castro.aclm@googlemail.com

No atual contexto de promoção de mobilidade académica e aprendizagem de línguas na Europa, sustenta-se a necessidade de elaboração de materiais didáticos especificamente dirigidos ao ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) em contexto universitário, com base em um conjunto de princípios adequados, capazes de promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

Palavras-chave: Princípios de Elaboração, Materiais Didáticos, Contexto Universitário, Competência Comunicativa Intercultural

* Please cite article as Castro, Catarina (2014). Materiais para o Ensino do Português como Língua Estrangeira em Contexto Universitário. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 92-98. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Teaching Material for Portuguese as a Foreign Language at University Level

In the current context of promoting academic mobility and language learning in Europe, there is a pressing need to develop material specifically for teaching and learning Portuguese as a Foreign Language (PFL) at University level, based on a set of appropriate principles that can promote the development of intercultural communicative competence.

Keywords: Development Principles, Teaching Material, University Context, Intercultural Communicative Competences.

1. A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA PLURILINGUE EM CONTEXTO FORMAL DE APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, no campo da aprendizagem de língua estrangeiras tem vindo a ganhar centralidade o conceito de plurilinguismo que se refere, fundamentalmente, a uma competência compósita que permite ao falante estabelecer [ou mediar] um certo grau de comunicação, em diferentes situações e com diferentes finalidades, com base em recursos linguísticos variados desenvolvidos ao longo da vida [1].

Uma competência plurilingue e pluricultural sugere, assim, um perfil transitório e em evolução, que depende do trajeto profissional e pessoal de cada um, e cuja promoção em contexto formal de aprendizagem tem implicações pedagógicas significativas que radicam em uma mudança na finalidade do estudo das línguas, uma vez que "... não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas [...], tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas" do falante [2].

Esta mudança de paradigma concretiza-se, assim, por um alargamento de objetivos e por uma conceção do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como um processo não limitado apenas "(...) à exigência de aquisição de um determinado nível de proficiência, por mais importante que isso seja" [3], e orientado também para o desenvolvimento do

conhecimento sociocultural, da consciência intercultural e de outros valores fundamentais [4].

Os cursos de línguas estrangeiras, particularmente os que têm lugar em contexto universitário são, portanto, perspetivados como espaços privilegiados de promoção e desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes que facilitem a mobilidade, favoreçam a compreensão recíproca e reforcem a cooperação na Europa, o que tem motivado o surgimento de medidas destinadas a apoiar a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras no Ensino Superior (tal como enunciado no Plano para a implementação de Políticas Linguísticas a nível universitário: HELP - Higher Education Language Policy) e em função de domínios identificados pelo Conselho da Europa como prioritários, nomeadamente, a necessidade de adequação dos materiais didáticos - conceito que é aqui limitado a materiais textuais (tais como manuais, cadernos de exercícios, recursos informáticos e materiais autênticos usados com finalidades didáticas) - ao contexto de aprendizagem e o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

A crescente promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino superior tem vindo, assim, a refletir-se em um aumento gradual da oferta de cursos por parte de Centros de Línguas associados a Universidades e no investimento em materiais especificamente dirigidos a este nível de ensino por parte de editoras estrangeiras que lançam regularmente no mercado recursos didáticos inovadores, adaptados à língua e cultura (académica) do país onde decorre a aprendizagem.

No contexto editorial nacional, não obstante o trabalho meritório que continua a ser feito nesta área, a produção de materiais didáticos dirigidos à aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) reflecte ainda algumas lacunas que se traduzem, nomeadamente, na inexistência de manuais especificamente dirigidos ao contexto universitário, e por uma focalização em competências comunicativas, em detrimento de competências gerais, contrariamente ao que se verifica em manuais equivalentes dirigidos ao ensino de outras línguas estrangeiras [6].

Relativamente ao formato, sustenta-se ainda que o material didático especificamente dirigido à aprendizagem de línguas estrangeiras que se realiza em contexto universitário pode desempenhar um contributo importante, por um lado, para a eficácia da aprendizagem, e por outro, para a promoção do ensino da língua, assim como para a transparência e equivalência de práticas pedagógicas no espaço europeu, desde que a sua elaboração seja feita com base em algumas orientações, nomeadamente:

- parta de um conjunto fundamentado e coerente de princípios, que sustentem todo o processo de elaboração, e que sejam selecionados em função das características do contexto de aprendizagem;
- integre objetivos de aprendizagem válidos e realistas, aferidos em função das necessidades gerais dos estudantes, e que passem pela promoção tanto de competências comunicativas como de competências gerais;
- adote um formato flexível (eventualmente com uma componente digital) que permita complementar os conteúdos; atualizar e aceder a informação mais variada e fazer uma melhor adequação ao contexto de aprendizagem.

Tendo em conta o cenário descrito, defende-se, assim, um maior investimento na produção de materiais didáticos especificamente dirigidos ao ensino e aprendizagem de PLE em contexto universitário que, para além de competências comunicativas, promovam também o desenvolvimento de competências gerais - como o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural ou a competência de aprendizagem –

fundamentais ao estabelecimento de uma comunicação intercultural eficaz, à autonomia e à formação de um perfil plurilingue do estudante.

Assim, partindo dos pressupostos referidos, passam a destacar-se algumas orientações metodológicas gerais que podem sustentar a elaboração de materiais didáticos dirigidos ao ensino do PLE em contexto universitário.

O conjunto de princípios que de seguida se apresenta corresponde a uma amostra feita com base, fundamentalmente, em resultados recentes da investigação sobre aquisição e aprendizagem de segundas línguas e métodos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeira, considerando-se que a abordagem que melhor se adequa às necessidades de comunicação, interação e negociação que caracterizam atualmente as finalidades de aprendizagem de línguas estrangeiras, e que por isso deve nortear a elaboração de manuais didáticos com o fim referido, é a atual Abordagem Comunicativa, adaptada a um programa de língua dirigido a adultos com necessidades linguísticas específicas, como é o caso do estudante universitário [7].

Sublinha-se, contudo, o facto de a abordagem comunicativa ter evoluído bastante e, desde 1990, ter passado a descrever um conjunto muito geral de princípios, baseados na noção de competência comunicativa como finalidade do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, e um programa e metodologia comunicativos como meios para a atingir, havendo atualmente várias correntes que se baseiam em paradigmas e tradições diversas sem que exista um único conjunto de princípios, mas apenas orientações gerais que podem ser aplicadas de modos diversos em função do contexto de aprendizagem [8].

Assim, e com base em orientações gerais preconizadas atualmente pela Abordagem Comunicativa, e complementadas por teorias recentes na área, destacam-se alguns princípios gerais, sublinhando-se, contudo, a necessidade de serem complementados com princípios metodológicos mais específicos (que se encontram atualmente a ser aferidos e que serão oportunamente divulgados), adequados às necessidades cognitivas do estudante universitário e aos objetivos de aprendizagem oficialmente estabelecidos para este nível de ensino.

2. PRINCÍPIOS GERAIS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PLE

Uma primeira orientação a ter em conta na elaboração de materiais didáticos diz respeito à *necessidade de contextualização*, o que significa que os materiais didáticos devem ser elaborados em função do contexto de aprendizagem a que se dirigem, contrariamente ao que se verifica em muitos instrumentos didáticos atuais dirigidos ao ensino e aprendizagem de PLE que, sobretudo, por razões financeiras, não são elaborados em função de um público ou contexto definido. De facto, a nível editorial nacional, a adaptação de materiais didáticos ao contexto geográfico e cultural de aprendizagem caracteriza-se por um investimento, quase exclusivo, na elaboração de recursos dirigidos à aprendizagem que decorre em países de língua oficial portuguesa ou, mais recentemente, em manuais destinados à aprendizagem do Português por hispanofalantes (veja-se o exemplo do manual *Entre Nós – Método de Português para Hispanofalantes* editado pela Editora Lidel).

A adaptação do material didático ao contexto de aprendizagem revela-se, portanto, fundamental e implica uma análise de aspetos como: o perfil geral do estudante e do professor, o espaço cultural e académico, e os objetivos institucionais estabelecidos para o nível de ensino a que se dirige.

Neste contexto, a adequação do material ao perfil do estudante permitir contribuir para a orientação geral, amplamente defendida nomeadamente no QECR, e preconizada também pela atual Abordagem Comunicativa [9], segundo a qual a aprendizagem de uma segunda língua é facilitada quando o estudante participa em interações significativas, que resultam do facto de processarem, ao nível das atividades propostas pelo material didático, conteúdo considerado relevante, interessante e com uma determinada finalidade, que contribua para a motivação, necessária à continuação da aprendizagem [10].

Para além da aferição do perfil dos potenciais utilizadores do material didático (não só dos estudantes, mas também do professor), a contextualização do material didático abrange ainda a adequação ao espaço geográfico e à primeira língua dos estudantes, bem como ao universo cultural e académico onde decorre a aprendizagem que podem condicionar a forma como determinada atividade é valorizada ou não [11].

Finalmente, a adaptação ao contexto diz respeito à necessidade de os materiais desenvolverem os objetivos de aprendizagem definidos pelo Estado e, em alguns casos, pela própria Universidade para aquele nível de ensino [12] sustentando-se que a seleção de objetivos especificamente comunicativos deve ser feita com base no princípio, preconizado também pela abordagem comunicativa, segundo o qual a comunicação é um processo holístico que envolve várias competências e modalidades, o que implica promover um uso integrado da língua [13].

Esta orientação metodológica significa, pois, que o material didático deve propor atividades que promovam a aquisição de hábitos comunicativos reais, em detrimento de uma focalização em domínios do modo oral (compreensão e expressão oral) ou do modo escrito (leitura e expressão escrita) como, frequentemente, se verifica em alguns materiais didáticos, que valorizam atividades linguísticas de produção em detrimento das de receção, ou vice-versa [14]. Quer isto dizer que deve, por um lado, ser promovido um uso da língua com finalidades comunicativas reais e, por outro, a participação em situações que exijam o tipo de interação em que os estudantes terão de participar, bem como a gestão de fatores extralinguísticos e a exploração frequente de novos territórios linguísticos.

No âmbito da abordagem comunicativa, também o recurso a atividades e materiais autênticos é considerado um aspeto importante por permitir ao estudante treinar, num ambiente seguro, o contacto com o mundo real em que a língua de aprendizagem é usada. De facto, têm vindo a ser desenvolvidos vários trabalhos que *relacionam os resultados da investigação científica com o desenvolvimento de materiais didáticos*, como o apresentado por Mishan [15] que revê a literatura sobre aquisição de uma segunda língua e conclui que a disponibilização de textos autênticos é uma fonte fundamental de *input* para os estudantes de línguas, tendo um impacto em fatores fundamentais para a aprendizagem, como a motivação, a empatia, o envolvimento emocional e o processamento cognitivo, que contribuem para uma aprendizagem mais duradoura.

Com a finalidade de se promover uma comunicação real sustenta-se, portanto, que os materiais devem estimular a interação e ser geradores de linguagem e que as tarefas e atividades devem permitir ao estudante negociar o significado, alargar os seus recursos linguísticos e verificar como a língua funciona [16], o que reflete, como referido, o facto de a finalidade do estudo das línguas se ter modificado profundamente e de a grande meta ser, fundamentalmente, o desenvolvimento de um reportório linguístico e cultural, valorizando-se mais uma mensagem que permite concretizar eficazmente uma determinada intenção comunicativa, graças a uma boa gestão de eventuais interferências extralinguísticas e diferenças culturais, do que uma outra que, apesar de correta do ponto

de vista linguístico, não produz os efeitos desejados, por falhas no conhecimento sociocultural, no desenvolvimento da consciência intercultural ou no domínio de estratégias comunicativas fundamentais.

No mesmo sentido, e ainda que se sustente que a competência gramatical representa uma dimensão importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, e que os materiais devem encorajar os estudantes de línguas a adotar uma abordagem analítica da língua, o seu domínio, por si só, não é suficiente ao desenvolvimento da competência comunicativa, sendo necessário aliar o desenvolvimento gramatical à habilidade de comunicar e à aquisição da noção do que é culturalmente apropriado no uso de formas linguísticas [17].

3. A PROMOÇÃO DE UMA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

O estudante de língua estrangeira é, atualmente, perspectivado como um interlocutor envolvido em um processo comunicativo e de ação intercultural, considerando-se fundamental o desenvolvimento de pensamento crítico relativamente a valores e práticas da cultura alvo, assim como da própria, o que reforça a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ter como finalidade, não só o desenvolvimento de competências comunicativas, mas também de competências gerais, como o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural, que passam a ser consideradas partes integrantes da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na designada fase “pós-comunicativa” [18] a perspectiva sobre a comunicação alarga-se, sendo a cultura abordada não apenas como um conjunto de informação disponibilizada pela língua, mas como uma componente da própria linguagem, acentuando-se a importância dada à promoção de capacidades, valores e atitudes no processo de desenvolvimento da *competência comunicativa intercultural* [19].

Reconhecem-se, assim, algumas limitações à *Abordagem Comunicativa*, o que não significa que os seus princípios estejam ultrapassados ou que tenham deixado de ter validade, mas apenas que se procuram encontrar respostas que evidenciam o surgimento de novas teorias sobre a linguagem e a aprendizagem, que vieram enriquecer alguns dos seus fundamentos iniciais [20].

A *Abordagem Comunicativa Intercultural* constitui, assim, um desenvolvimento necessário relativamente à *Abordagem Comunicativa*, evidenciando o facto de o domínio de competências comunicativas, por si só, não garantirem o estabelecimento de uma comunicação intercultural eficaz, sendo necessário promover, por um lado, o conhecimento dos códigos sociais e culturais da cultura alvo e, por outro, a consciência intercultural que não está necessariamente relacionada com um aumento do conhecimento sobre a cultura alvo, e que exige um trabalho consciente para que ocorra [21].

A implementação de uma *Abordagem Intercultural* no ensino de línguas implica, portanto, o estabelecimento de novos objetivos, nomeadamente, a perceção do indivíduo como um ser cultural; a tomada de consciência face a diferenças e semelhanças entre a cultura de origem e outras; a diminuição de mal-entendidos; e a promoção do entendimento e empatia relativamente a pessoas de outras culturas [22].

Ainda relativamente a princípios destinados a sustentar a elaboração de manuais didáticos e, não obstante a importância reconhecida atualmente ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, destaca-se ainda uma outra orientação segundo o qual, a

sala de aula é um espaço onde os estudantes aprendem por cooperação e partilha [23], o que representa uma atitude que valoriza a colaboração baseada no respeito mútuo e no desempenho individual de cada membro, por oposição à competição [24], e cuja integração passa, fundamentalmente, por propostas de trabalho a pares ou em pequenos grupos, e por uma partilha de responsabilidade pelos resultados obtidos [25].

4. CONCLUSÃO

Fundamentalmente, procura-se sublinhar o facto de, no atual contexto de harmonização de metodologias adotadas no ensino e aprendizagem de línguas vivas em Universidades europeias, ser necessário o investimento na elaboração de material didático especificamente dirigido ao ensino e aprendizagem do PLE em contexto universitário, que contribua, por um lado, para a transparência e certificação das aprendizagens realizadas e, por outro, para a promoção do ensino da língua e cultura portuguesas no estrangeiro.

Procura-se também sublinhar que este instrumento de aprendizagem pode desempenhar um papel relevante na preparação dos estudantes para comunicarem em língua estrangeira, se a sua elaboração se sustentar em princípios metodológicos coerentes, adaptados ao contexto de aprendizagem e orientados para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

REFERÊNCIAS

- [1] Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas - aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Asa, pp. 231.
- [2] Idem, 24.
- [3] Ibidem
- [4] Byram, M. Plurilingualism in Europe and its implications. In BERLIN CONFERENCE: PREPARING FOR THE WORLD OF WORK- LANGUAGE EDUCATION FOR THE FUTURE. Berlim, 26-27 janeiro de 2007.
- [5] Fenner, A. B., & Newby, D. (2006). *Fenner, Coherence of principles, cohesion of competences- Exploring theories and design materials for teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe, pp. 42.
- [6] Castro, A. C. (2008). Desenvolvimento da competência de aprendizagem: uma exigência da educação do século XXI – o caso dos manuais de português língua estrangeira. *Dissertação de mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira*. Lisboa: Faculdade de ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- [7] Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 37.
- [8] Idem: 2.
- [9] Idem: 21.
- [10] Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University – The society for Research into Higher Education*. Berkshire: Open University Press, pp. 37.
- [11] Bell, J., & Gower, R. (1998). "Writing course materials for the world: a great compromise". In B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching* (pp. 116-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- [12] Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences - An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass, 73.
- [13] Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 20.
- [14] Bell, J. and Gower, R. (1998). "Writing course materials for the world: a great compromise". In B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching* (pp. 116-123). Cambridge: Cambridge University Press.

- [15] Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.
- [16] Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 20.
- [17] Idem, 21.
- [18] Fenner, A. B. and Newby, D. (2006). *Coherence of principles, cohesion of competences- Exploring theories and design materials for teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe, pp. 42.
- [19] Idem, 9.
- [20] Newby, D. (2006). Communicative Language Teaching. In A. B. F. Fenner and D. Newby, *Coherence of principles, cohesion of competences-Exploring theories and design materials for teacher education* (pp. 17-26). Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe, pp.20
- [21] Fenner, A. B. (2003). Intercultural dialogue – Or the lack of it: some aspects of Norwegian students' attitudes towards British culture. In A. Simensen, *Teaching and learning a foreign or second language*. Oslo: Acta Didactica.
- [22] Idem: 30.
- [23] Byrd, P. (1995). *Material Writer's Guide*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 29.
- [24] Óhidy, A. (2008). *Lifelong learning – interpretations of an Education Policy in Europe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 90.
- [25] Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.18.

O PORTEFÓLIO NA AULA DE LÍNGUA, CULTURA E LITERATURA*

Cláudia Martins¹ e María Asunción Pérez Pajares²

¹Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL)

²Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL), El Corte Inglés/Fundación Areces e
Consejería de Educación de España en Portugal

¹claudiam@ipb.pt ²asunperez@ipb.pt

Este artigo pretende dar a conhecer os fundamentos teórico-práticos da utilização do portefólio europeu em aulas de língua, abordando as subdivisões em biografia pessoal e linguística, passaporte linguístico e dossiê de língua(s). Um dos objetivos fundamentais é desmistificar os possíveis preconceitos face ao portefólio de língua, explorando as suas vantagens e possíveis desvantagens a partir de duas perspetivas distintas: a do professor e do aluno. Como suporte neste exercício crítico, utiliza exemplos retirados de portefólios levados a cabo no contexto das aulas de língua espanhola da ESEB. Paralelamente, explora a utilização do portefólio na sua versão eletrónica através da aplicação informática disponibilizada para este efeito na Internet, apresentando as várias partes que o constituem de forma exaustiva, contudo crítica.

Palavras-chave: Quadro Europeu Comum de Referência para Aprendizagem das Línguas; Níveis de Língua; Portefólio Tradicional; Portefólio Eletrónico

* Please cite article as Martins, Cláudia e María Asunción Pérez Pajares (2014). O Portefolio na Aula de Língua, Cultura e Literatura. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 99-126. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

THE USE OF THE PORTFOLIO IN LANGUAGE, CULTURE AND LITERATURE CLASSES

In this paper, we intend to present the theoretical and practical principles for the use of the European Language Portfolio (ELP) in classes of language, culture and literature by focusing on its divisions into personal and linguistic biography, linguistic passport and language dossier. One of our aims is to demystify possible judgements against the portfolio by discussing its advantages and disadvantages from two different standpoints: the teacher and the student's. As a means for this critical exercise, examples will be drawn from students' portfolios developed in the Spanish language class of the School of Education in Bragança. Additionally, special emphasis is given to the electronic version of the ELP, available on the Internet, namely its many parts which will be analysed thoroughly and critically.

Keywords: European Framework for the learning of languages; language levels; conventional portfolio; electronic portfolio

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se apresentar o portefólio europeu como uma ferramenta útil e eficaz no ensino das línguas (seja como língua materna, seja como língua estrangeira), definindo não só a sua estrutura (biografia, passaporte e dossiê), mas também as suas funções pedagógica e informativa, segundo as diretrizes do Conselho da Europa e do Quadro Europeu Comum de Referência.

As vantagens e desvantagens do uso do portefólio serão também alvo de atenção, particularmente a partir das perspetivas dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – professor e aluno – e através de exemplos reais. Estes foram retirados dos dossiês de diversos alunos das unidades curriculares de Língua Espanhola 1, Espanhol 2, Literatura e Cultura Espanholas 1 e 2 do ano letivo de 2010/2011, lecionadas na licenciatura em Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol, assim como a unidade curricular de Língua Estrangeira: opção Espanhol da licenciatura em Educação Social.

Finalmente, apresentaremos o portefólio eletrónico como uma alternativa à versão em papel, em conformidade com a exigência e necessidade metodológico-pedagógicas da introdução das TIC na aula de línguas, assim como uma opção mais ecológica e de fácil manipulação. No entanto, não serão apenas focadas as suas vantagens: a versão eletrónica disponível online de forma gratuita será analisada de forma crítica, mas construtiva.

2. O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA

O Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem das Línguas consiste num projeto inscrito no âmbito da política linguística do Conselho da Europa e que pretende definir o nível de conhecimentos requeridos para realizar os diferentes exames de língua (como língua estrangeira ou língua segunda) [1]. Simultaneamente, facilita possíveis equivalências entre diferentes países e sistemas educativos, contribuindo para o desenvolvimento de uma abordagem comum para todas as línguas nacionais europeias, uma vez que as línguas minoritárias não são, por norma, alvo desta estruturação.

Assim, estabeleceram-se seis níveis de conhecimento linguístico, com base na divisão clássica em nível de iniciação, nível intermédio e nível avançado, tal como representado na figura 1.

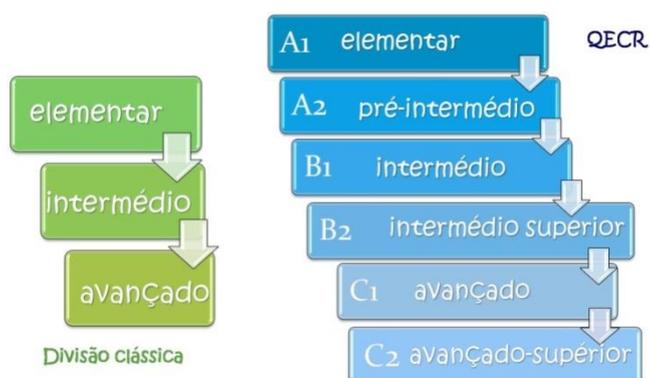


Figura 1 – Divisão clássica dos níveis de língua versus a versão do QECR

A par do estabelecimento dos seis níveis de língua – elementar, pré-intermédio, intermédio, intermédio superior, avançado e avançado superior –, descreveram-se igualmente as competências e objetivos a alcançar aos níveis da compreensão oral, da compreensão na leitura, da interação oral e da produção oral e escrita [2].

3. O PORTEFÓLIO TRADICIONAL OU EM SUPORTE DE PAPEL

O portefólio europeu de línguas (PEL) é um documento onde os aprendentes de língua podem arquivar todas as suas experiências de aprendizagem linguística e cultural que

realizaram ou das quais usufruíram ao longo da sua vida. A junção destes documentos e o seu armazenamento podem ser feitos durante o período de aprendizagem, como parte do currículo educativo, ou de forma espontânea e autodidata.

O PEL pertence única e exclusivamente ao utilizador, podendo este usá-lo simplesmente como uma ferramenta de trabalho em sala de aula (que corresponde à nossa proposta), isto é, como uma amostra dos seus conhecimentos de língua, como uma compilação de trabalhos para uso pessoal ou como uma exemplificação dos diversos trabalhos realizados para futuras experiências profissionais. Apresenta-se também como uma ferramenta na qual consta toda a experiência relacionada com a aprendizagem de línguas estrangeiras, seja a nível académico, seja pessoal, segundo os critérios e escalas estabelecidos pelo QECR e pelo Conselho da Europa [3].

Qualquer instituição de ensino pode fazer uso do portefólio (ou a ideia subjacente ao portefólio); no entanto, somente uma instituição autorizada poderá emití-lo, assim como unicamente o Comité da Educação (Conselho da Educação, Juventude e Cultura do Conselho da Europa) poderá avaliar a informação e os documentos neste incluídos, assegurando o correto cumprimento dos princípios e diretrizes estipuladas pelo Conselho da Europa [4].

Para além disso, o PEL cumpre duas funções fundamentais: a informativa e a pedagógica. Quanto à função informativa, esta faz referência às competências do utilizador em LE, reconhece os certificados e os diplomas obtidos e pode ser complementada com as experiências linguísticas dos seus utilizadores. Relativamente à função pedagógica, esta possibilita ao utilizador consciencializar-se do seu processo de aprendizagem e refletir e autoavaliar o desenvolvimento dos seus conhecimentos, permitindo uma maior autonomia, uma vez que o utilizador se torna responsável pela sua própria aprendizagem, aspeto que pressupõe uma alteração radical dos paradigmas educativos atuais e das metodologias seguidas [5].

Desta forma, mediante a utilização desta ferramenta, o Conselho da Europa aposta na educação para toda a vida, tentando preservar a diversidade linguística e fomentando o multilinguismo, ao mesmo tempo que promove os princípios de tolerância e diversidade e assegura uma educação democrática [5].

No que refere à estrutura do PEL, este compreende três partes: o passaporte linguístico, a biografia linguística e o dossiê, tal como exemplificado na figura 2.



Figura 2 – As partes do portefólio [2]

O passaporte linguístico permite demonstrar as competências linguísticas do utilizador nas línguas que conhece de uma forma abrangente, especificar as competências linguísticas, apresentar as experiências culturais interculturais (por meio de ERASMUS, Tempus, entre outros) e determinar o seu grau de domínio, de acordo com os níveis do QECR acima referenciados. Nesta parte do PEL, podem ser integrados tantos documentos quanto aqueles que o utilizador considerar relevantes, como é o caso de

Communication without Borders

programas e certificados oficiais. Estes documentos podem ser avaliados pelo próprio utilizador, professores e instituições, comissões de exames, entre outros, sempre que tal se revelar oportuno [5].

As figuras 3 e 4 apresentam as grelhas do PEL para a definição do perfil linguístico do utilizador, nomeadamente as suas competências, e a apresentação das suas experiências culturais e interculturais.

Profil linguistique
Profile of Language Skills

Langue(s) maternelle(s)
Mother tongue(s) _____

Autres langues
Other languages _____

Auto-évaluation
Self-assessment

Écouter / Listening Prendre part à une conversation / Spoken interaction Écrire / Writing

Lire / Reading S'exprimer oralement en continu / Spoken production

Langue / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Langue / Language *langue language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Langue / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Langue / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Nom
Name _____

Auto-évaluation
Self-assessment

Écouter / Listening Prendre part à une conversation / Spoken interaction Écrire / Writing

Lire / Reading S'exprimer oralement en continu / Spoken production

Langue / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Langue / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Langue / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Langue / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Spoken interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Spoken production						

Figura 3 – Perfil linguístico: competências [2]

Résumé des expériences linguistiques et interculturelles
Summary of language learning and intercultural experiences

Num. Name _____

→1 Jusqu'à 1 an Up to 1 year →2 Jusqu'à 3 ans Up to 3 years →3 Jusqu'à 5 ans Up to 5 years →4 Plus de 5 ans Over 5 years

Langue: Language:																				
Apprentissage et utilisation de la langue dans le pays/région où la langue n'est pas utilisée: Language learning and use in country/region where the language is not spoken	→1	→2	→3	→4	→1	→2	→3	→4	→1	→2	→3	→4	→1	→2	→3	→4	→1	→2	→3	→4
Enseignement primaire / secondaire / professionnel Primary/secondary/vocational education																				
Enseignement supérieur Higher education																				
Éducation des adultes Adult education																				
Autres cours Other courses																				
Utilisation régulière sur le lieu de travail Regular use in the workplace																				
Contacts réguliers avec des locuteurs de cette langue Regular contact with speakers of the language																				
Autre Other																				
Informations complémentaires concernant des expériences linguistiques et interculturelles Further information on language and intercultural experiences																				

Figura 4 – Experiências linguísticas e interculturais [3]

Relativamente à biografia linguística, esta permite que o utilizador avalie os seus objetivos de aprendizagem, planeie o seu processo de aprendizagem e reflita sobre as suas experiências interculturais dentro e fora do contexto educativo.

Finalmente, o utilizador pode compilar no dossiê linguístico os seus melhores trabalhos, os mais exemplificativos exigidos pelo professor, como uma amostra da sua aprendizagem, estejam eles em papel, no formato tradicional do PEL, estejam em suporte digital, no caso do PEL eletrónico. Tal como já foi referido, afigura-se conveniente incluir os certificados correspondentes aos exames oficiais ou a cursos realizados.

3.1. As primeiras experiências com o PEL

Segundo Little e Perclová [5: 17], no seu guia sobre o PEL destinado a professores e formadores de professores, as primeiras tentativas de implementar o portefólio em sala de aula no âmbito dos quinze países-membros que na altura integravam a União Europeia (a saber: Áustria, República Checa, Finlândia, França, Alemanha, Hungria, Irlanda, Itália, Países Baixos, Portugal, Rússia, Eslovénia, Suécia, Suíça e Reino Unido) não se ofereceram como fáceis, apesar de terem obtido resultados consideravelmente positivos, tal como as opiniões das partes implicadas no processo educativo – alunos e professores – refletem [5: 17-19].

I was helped by the Portfolio's clear statements about the aims of teaching and the transparency of teaching and learning results. The descriptors encouraged me to reflect more deeply on my objectives as a teacher.

Contrary to what I expected, some weaker learners were motivated by the Portfolio. I think this may be because the Portfolio is not connected with a grading system and does not require learners to memorize rules and new vocabulary. (Czech teacher of English at lower secondary level)

The Portfolio helps me and my learners to reflect on the language and on how and why we learn it. (Teacher of French at a Moscow lycée)

Some of my learners were surprised by how much they knew, and this knowledge was only made available to them via the Portfolio. Even children as young as 8 or 9 were able to say what they could and could not do in languages. (Czech teacher of English at primary level)

Trials in France have shown that, under favourable circumstances [...], the Portfolio can make language learners and teachers aware that modern language learning goes beyond the classroom. The learner becomes a protagonist, takes the initiative and puts forward demands, which the educational establishment must meet. A new vision of language teaching/learning comes into focus.

3.2. A nossa experiência no Instituto Politécnico de Bragança

No ano letivo de 2010/2011, propusemo-nos a utilizar o PEL de forma a avaliar não só o resultado de testes e exames que, na nossa perspetiva, nem sempre comprovam que os nossos alunos aprenderam, mas também do seu trabalho diário. Assim, concretizámos a experiência com os alunos de Literatura e Culturas Espanholas 1 e 2 e de Língua Espanhola 1 e 2 das licenciaturas em Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol, em Línguas para Relações Internacionais e em Educação Social. De tal forma a experiência se revelou profícua que decidimos continuar a sua utilização no ano letivo corrente, o que contribuiu para que outros professores das restantes línguas estrangeiras optassem por integrá-lo nas suas aulas, apesar de cada um deles estipular as suas componentes e as percentagens a atribuir.

No que se refere às unidades curriculares (UC) acima mencionadas, o portefólio contava com 50% da nota final no caso das Literaturas e Culturas Espanholas e 40% nas línguas, percentagens estas distribuídas nos valores abaixo representados na figura 5.



Figura 5 – Gráfico representativo das percentagens de avaliação com base no portefólio.

Como é possível observar, este portefólio consiste numa adaptação daquele que é proposto pelo Conselho da Europa, uma vez que acreditamos que cada professor pode e deve adaptar o portefólio às condições da sua instituição e aos seus próprios interesses e aos dos seus alunos. Nesta primeira experiência, optámos por planificar objetivos possíveis e acessíveis, especialmente porque a utilização do portefólio implicava uma alteração considerável no *modus operandi* dos alunos.

De facto, este foi sem dúvida o maior obstáculo: habituar os alunos a trabalhar de acordo com uma metodologia diferente e com prazos de entrega mais ou menos rigorosos para as atividades propostas e para as posteriores correções, assim como a própria realização

de atividades inovadoras que, na maioria dos casos (principalmente nas UCs de Literatura e Culturas Espanholas), exigiam uma visão crítica e autónoma e um desenvolvimento do pensamento divergente [6] [7]. Todas estas questões são compreendidas pelos princípios propostos pelo Conselho da Europa no sentido de promover a educação para a vida, a tolerância e a diversidade. Para além disso, os alunos mostraram também alguma resistência à produção das reflexões pessoais sobre a sua própria experiência de aprendizagem para os seus diários, tal como se pode comprovar pelas suas opiniões.

DARSO	
Asignatura E. Español II	Prof. María Asunción Pérez
Licenciatura Relaciones Internacionales	Nivel A2-B1
Curso 2016-17	Tipo de asignatura anual
Fecha	
Hoy hemos...	"En mi opinión, hacer comentarios de gramática o corregir los errores en clase es un buen ejercicio porque se aprende mejor".
Reflexión sobre mi propio aprendizaje	"Esta clase me ha permitido revisar y aprender el vocabulario importante del cuerpo, pero también de la salud. Lo que me gusta es que la clase, la manera de trabajar de la profesora es dinámica."
	"Para mí esta clase tuvo muchos puntos positivos (...) Me quedé decepcionada con mi nota: la próxima vez pondré menos en tela de juicio mis respuestas. Durante esta clase, mi actitud no fue muy ejemplar."
	"Esta aula não correu bem uma vez que grande parte da turma não levou os materiais solicitados pela professora. De qualquer forma, pude trocar algumas ideias com a professora e avançar na realização do trabalho".
	"Hoy no he estado en clase, pero la profesora ha mandado una tarea que trataba en profundidad el tema de Guernica. (...) pero debo confesar que el arte no es mi fuerte, porque no me dice nada, así que no me intereso de la misma manera que lo hago con otros temas. Lo siento, pero estoy siendo lo más sincera posible."

Figura 6 – Algumas reflexões dos alunos sobre os sumários das aulas

De entre os aspetos negativos para o professor, destaca-se o esforço exigido na preparação de um maior número de atividades, dado o peso que o portefólio assumia na nota final, aliado a uma reflexão mais profunda sobre os objetivos linguísticos, culturais e pedagógicos, por um lado, e a uma planificação e organização mais cuidadosa das aulas, por outro. Não devemos esquecer também as horas extra investidas na correção diária das atividades, na confirmação das correções e na revisão de todo o portefólio no final do semestre e/ou do ano.

Apesar de implicar uma maior dedicação antes, durante e depois da entrega dos portefólios, consideramos que os aspetos positivos superam os negativos, tanto para os professores como para os alunos, principalmente na melhoria da relação professor↔aluno, no diálogo entre estes intervenientes e na compreensão recíproca dos papéis de cada um no processo de ensino-aprendizagem.

O professor, por seu lado, encontra-se mais motivado e disposto a aprender não só para transmitir conhecimentos aos alunos, mas para aprender com estes, estimulando o processo de feedback. Por exemplo, quando os nossos alunos nos fazem comentários como os seguintes: "Esta clase me ha permitido revisar y aprender el vocabulario importante del cuerpo, pero también de la salud. Lo que me gusta es que la clase, la manera de trabajar de la profesora es dinámica" ou "Hoy no he estado en clase, pero la profesora ha mandado una tarea que trataba en profundidad el tema de Guernica. (...) pero debo confesar que el arte no es mi fuerte, porque no me dice nada, así que no me intereso de la misma manera que lo hago con otros temas. Lo siento, pero estoy siendo lo más sincera posible", estes contribuem com dados importantes não só sobre os interesses dos alunos (no 1.º comentário), mas também sobre o funcionamento da metodologia seguida (no 2.º comentário).

Em relação aos alunos, verificámos que estes se tornam mais ativos e inclusivamente se propõem fazer trabalhos voluntários, estimulando a sua criatividade – havendo mesmo alguns que superam as nossas expectativas – e tornando-se mais responsáveis pela sua própria aprendizagem, visto que refletem sobre os objetivos que pretendem alcançar, sobre as suas competências linguísticas e interculturais. Paralelamente, tomam consciência dos seus problemas e dificuldades, tentando superá-los, e observam o progresso dos seus resultados, graças à compilação dos seus trabalhos e das suas correções, que também serve de autoavaliação. Desta forma, contribuímos para que os

alunos se tornem mais autônomos, competentes, motivados e com uma autoconfiança mais elevada como agentes sociais.

4. O E-ELP

A versão eletrônica do Portefólio Europeu (e-ELP) é uma aplicação informática gratuita que se pretende apresentar como uma alternativa à versão tradicionalmente realizada em suporte de papel, assim como acompanhar a paulatina introdução das novas tecnologias na sala de aula, especialmente na de línguas estrangeiras.

De acordo com o Conselho da Europa, existe uma miríade de razões que justificam a utilização da versão eletrônica, tais como o facto de esta aplicação ser facilmente descarregada da Internet e de utilização acessível, ser mais rápida de preencher e atualizar do que a versão em papel, dispensando o uso de papel (daí ser amiga do ambiente), apesar de poder ser impressa, caso seja necessário. Para além disso, esta versão pode ainda ser modificada e atualizada por professores e outros alunos e partilhada entre pares (por exemplo, via email), promovendo as relações interpessoais e sociais. Os utilizadores podem reunir os seus documentos em papel, digitalizando-os posteriormente, assim como compilar amostras áudio e vídeo do seu próprio trabalho, seja sob a forma de exames orais, apresentações em aula, *podcasts*¹ produzidos no âmbito das aulas de língua, de literatura e cultura ou até mesmo de linguística. *Podcast* (= *i-Pod* + *broadcast*) designa o ficheiro áudio ou vídeo disponibilizado na Internet periodicamente de forma gratuita. Uma outra grande vantagem consiste no facto de esta versão permitir a coexistência de várias línguas no mesmo portefólio eletrónico [8].

Desta forma, tal como já foi mencionado, o e-ELP é uma ferramenta pedagógica e informativa com duas funções primordiais – descrever as competências linguísticas e interculturais dos seus utilizadores de forma a serem reconhecidas internacionalmente e refletir de forma crítica sobre o processo de aprendizagem para o desenvolver e aperfeiçoar.

Tal como a versão em papel, o portefólio eletrónico também é constituído por 3 partes: o passaporte linguístico, a biografia linguística e o dossiê. Relativamente ao passaporte, este inclui os dados pessoais, o perfil das competências linguísticas do utilizador, um questionário consideravelmente exaustivo relativo às experiências formais e informais de aprendizagem da(s) língua(s) e a referência ao conhecimento da língua em causa para fins específicos.

No que se refere à biografia linguística, esta secção inclui uma *checklist* de autoavaliação, a explanação das competências estratégica, pragmática, intercultural, sociolinguística e para a aprendizagem em geral, assim como a definição dos objetivos da aprendizagem.

Finalmente, o dossiê abrange exemplos de trabalhos realizados durante o período de aprendizagem das línguas em questão, assim como pequenos projetos realizados em aula, individualmente ou coletivamente, cartas, artigos, listagens de livros lidos, programas de cursos frequentados, emails, poemas, experiências de escrita criativa, diários, gravações áudio e vídeo, imagens e fotos (por exemplo, de posters, de exposições realizadas ou visitadas), apresentações digitais (tais como a apresentação/promoção pessoal para efeitos de candidatura a empregos) e projetos na Internet (*webquests*), entre muitos outros, somente limitados pela imaginação dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Um *Webquest* é um projeto que utiliza a Internet como principal fonte de informação, conduzindo os alunos à combinação

de informação proveniente de diferentes sítios (considerados relevantes e adequados pelo professor), de uma forma inovadora, crítica e criativa; este projecto obedece a uma estrutura pré-definida, isto é, introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão.

4.1. A estrutura do e-ELP

Apresenta-se de seguida a estrutura da versão eletrónica do ELP, de forma a permitir uma navegação mais facilitada e um conhecimento mais apurado da sua organização atual. Na secção do perfil (figura 7), o utilizador fornece a sua informação pessoal, incluindo nomes, data e local de nascimento, língua materna e nacionalidade, podendo ainda carregar uma foto.

The screenshot shows a web browser window titled "E-ELP". The navigation menu includes buttons for "INICIO", "PERFIL", "PORTFOLIO", "AJUSTES", "FEEDBACK", a logo, and "CERRAR". The "PERFIL" section contains the following form fields:

Nombre(s) Claudia Susana	Apellido(s) Nunes Martins	picture/foto Inserte una imagen JPG de un máximo de Navegar
Fecha de nacimiento 28-3-1975	Lugar de nacimiento Porto	
Sus lenguas maternas Portuguese	Nacionalidad/es	
Correo electrónico claudiam@jpb.pt		
Información de contacto (dirección, teléfono, fax) 		

At the bottom of the form are "Guardar" and "Cerrar" buttons.

Figura 7 – *Printscreen* da secção do perfil do e-ELP [8]

O separador portefólio (figura 8) permite adicionar e/ou remover as línguas de trabalho de acordo com as línguas em aprendizagem ou com o interesse do seu utilizador, assim como exportar todo o portefólio em formato pdf ou imprimi-lo, seja na sua totalidade ou apenas partes. Por sua vez, esta secção subdivide-se em três outros separadores: o passaporte, a biografia e o dossiê.

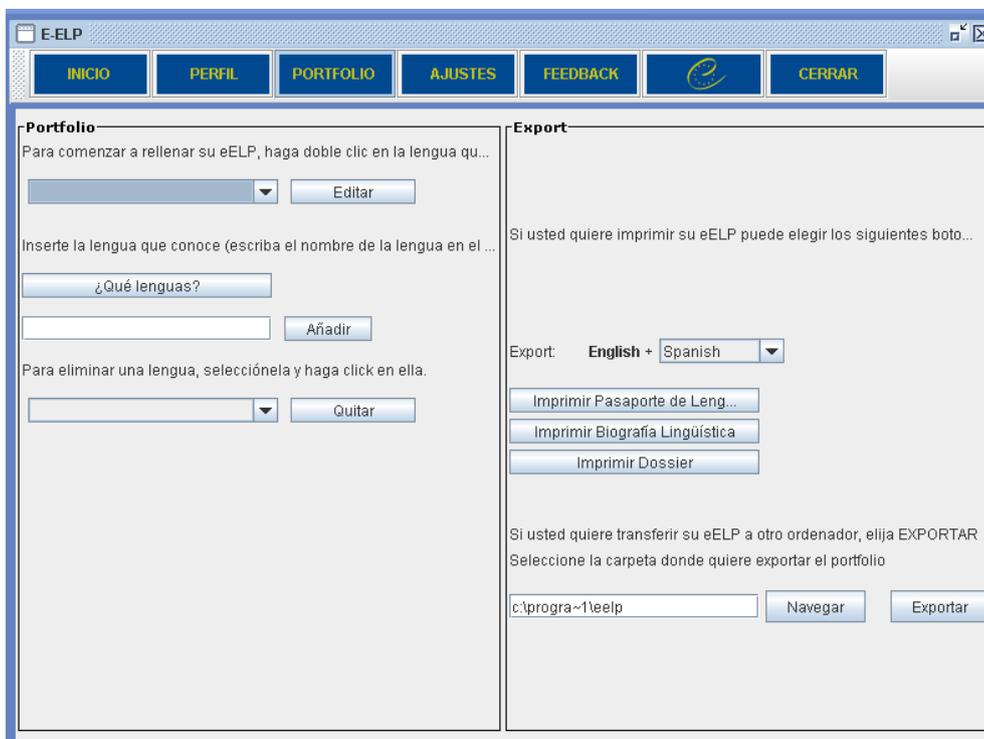


Figura 8 – Printscreen da secção do portefólio do e-ELP [8]

O separador passaporte (figura 9) compreende o perfil das competências linguísticas, a aprendizagem da língua e respetivo uso no país em que esta é falada ou em que esta não é falada e a definição da língua para fins específicos. Tem por objetivo principal fornecer informações de forma mais detalhada sobre as experiências de aprendizagem do utilizador, incluindo também 2 momentos de autoavaliação relativos ao perfil das competências linguísticas e à língua para fins específicos.

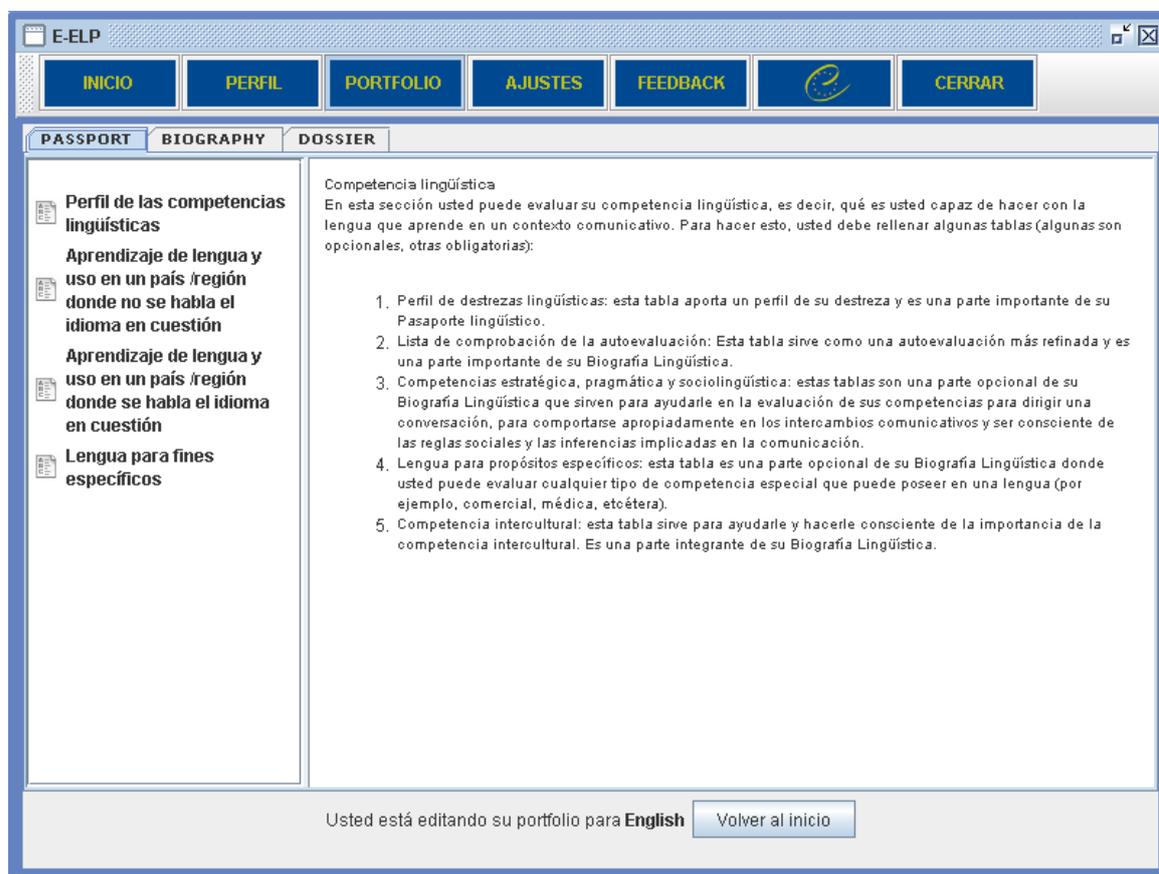


Figura 9 – Printscreen do Passaporte do e-ELP [8]

No perfil das competências linguísticas (figura 10), o utilizador identifica o nível das competências linguísticas entre A1 e C2 no que se refere à audição, à leitura, à produção e interação orais e à escrita. O utilizador pode ainda fazer uso dos ícones à direita para obter esclarecimentos sobre o sentido destes mesmos perfis, inserir notas devidamente identificadas por data e hora e obter dados relativos à inserção dos níveis para cada uma das competências linguísticas.

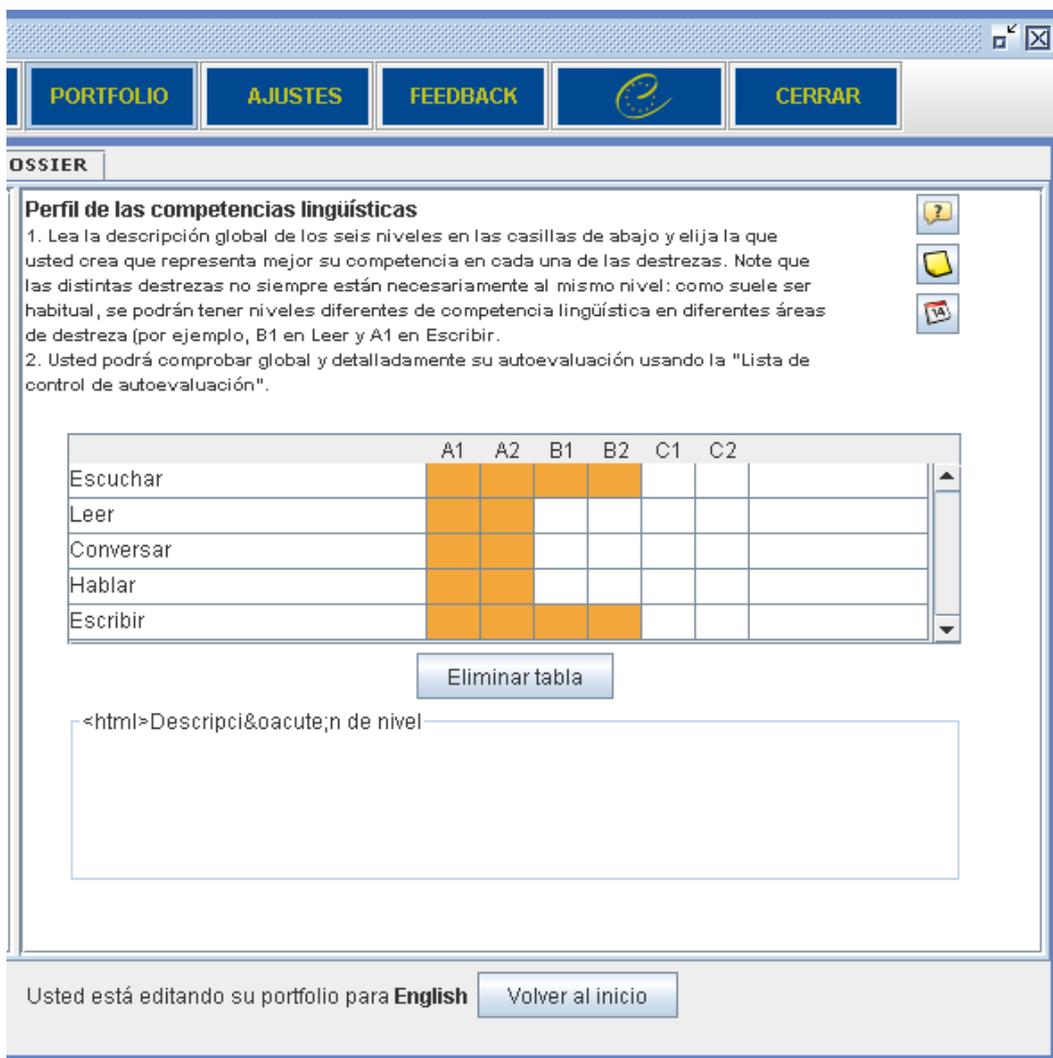


Figura 10 – Printscren parcial do perfil de competências linguísticas [8]

Relativamente à aprendizagem da língua estrangeira (figura 11), o utilizador deve optar ou pelo questionário referente à região ou ao país onde a língua em causa não é falada ou onde essa mesma língua é falada. O questionário é consideravelmente longo, abrangendo informações sobre o ensino primário, o ensino secundário, o ensino superior, a formação profissional, a especialização universitária e pós-universitária, a participação em cursos de línguas, outros cursos realizados utilizando a língua em causa, a utilização da língua estrangeira para a continuação dos estudos ou a formação profissional, o seu uso regular no local de trabalho, os contactos frequentes com outras línguas e culturas estrangeiras e outras experiências relevantes.

The screenshot shows a web application window with a blue header containing buttons for 'PORTFOLIO', 'AJUSTES', 'FEEDBACK', a logo, and 'CERRAR'. Below the header is a tab labeled 'Dossier'. The main content area is titled 'Aprendizaje de lengua y uso en un país /region donde no se habla el idioma en cuestión'. It includes the following text: '¿Qué experiencias ha tenido? Selecciónelas en la siguiente tabla. Comience con una tabla general y marque allí las experiencias adquiridas en un cierto período de tiempo durante el cual ha estado en continuo contacto con el idioma extranjero en lugares donde éste no es la lengua nativa. Note que debe referir experiencias lingüísticas tanto dentro de contextos de aprendizaje formales como fuera de ellos (por ejemplo, viendo regularmente películas en la lengua extranjera)'. Below this, there are two sections: 'Enseñanza primaria' and 'Enseñanza secundaria'. Each section has radio button options: 'No', 'Un mes', 'Seis m...', 'Un año', 'Tres a...', 'Cinco ...', and 'Más de...'. At the bottom of the window, it says 'Usted está editando su portfolio para English' and has a 'Volver al inicio' button.

Figura 11 – *Printscreen* parcial do questionário sobre a aprendizagem da língua e do respetivo uso no país onde essa língua não é falada [8].

Esta análise exaustiva deve ser complementada com a explicitação do período de experiência, sendo possíveis as opções de um mês, seis meses, um ano, entre três e cinco anos e mais de cinco anos. A partir do momento em que seleciona uma destas opções, surge automaticamente uma outra janela (figura 12) onde devem fornecer-se informações sobre as atividades realizadas, quando e onde ocorreram e a sua frequência, podendo ainda anexar-se os documentos comprovativos das mesmas.

The screenshot shows a window titled "ELP - Grid" with a standard Windows-style title bar. The main content area is titled "Descripción de experiencias de aprendizaje" and is divided into three sections, each with a question in Spanish and a corresponding text input field:

- Section 1: "¿Qué hizo? Describa esta experiencia" (What did you do? Describe this experience)
- Section 2: "¿Cuándo?" (When?)
- Section 3: "¿Dónde?" (Where?)

At the bottom of the window, there is a button labeled "Cerrar" (Close).

Figura 12 – Printscreen da descrição da experiência de aprendizagem [8].

Finalmente, este separador (figura 13) permite ainda a autoavaliação da língua estrangeira, no que diz respeito ao seu uso para fins específicos, ou seja, às áreas de especialidade do comércio, da medicina, das TIC, da religião, do direito e do desporto, sem negligenciar o conhecimento da sua gíria e das variedades regionais ou dialetos. É de salientar o facto de a identificação do nível do utilizador variar entre o não conhecimento e o conhecimento desde 1 ponto (*), conhecimento residual, e os 3 pontos (**), conhecimento mais profundo, afigurando-se como uma classificação pouco fiável e sujeito a alguma subjetividade. Seria expectável que esta aplicação informática do Conselho da Europa fizesse uso dos níveis do Conselho da Europa A1 a C2 para todos os momentos de autoavaliação do utilizador, daí causar algum estranhamento esta escala, assim como outras que serão identificadas mais à frente.

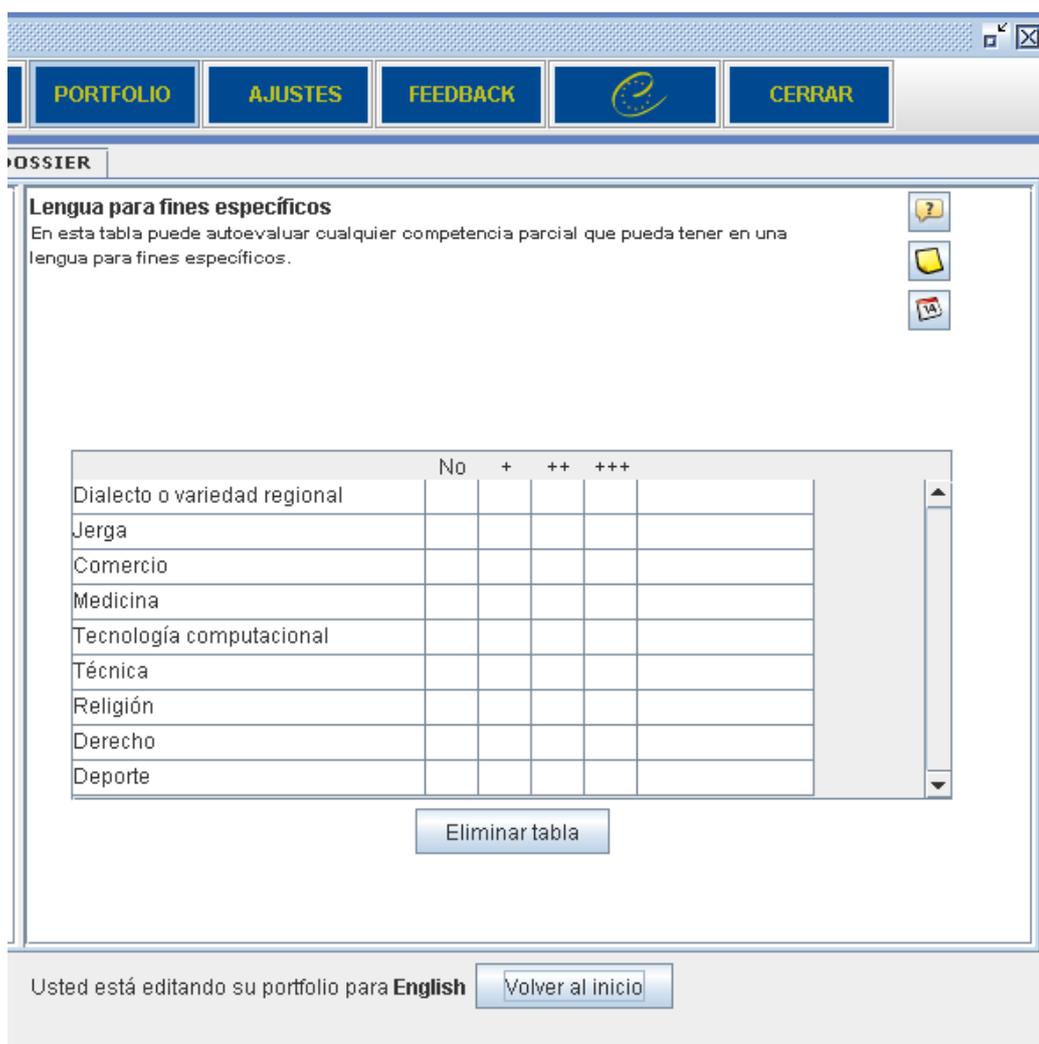


Figura 13 – Printscren parcial da descrição da língua para fins específicos [8]

Seguidamente, o separador intitulado Biografía Lingüística (figura 14) comprende una *checklist* de autoavaliação, a explicitação das competências pragmática, sociolingüística, estratégica, intercultural e de aprendizagem, assim como os objetivos que o utilizador pretende atingir no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

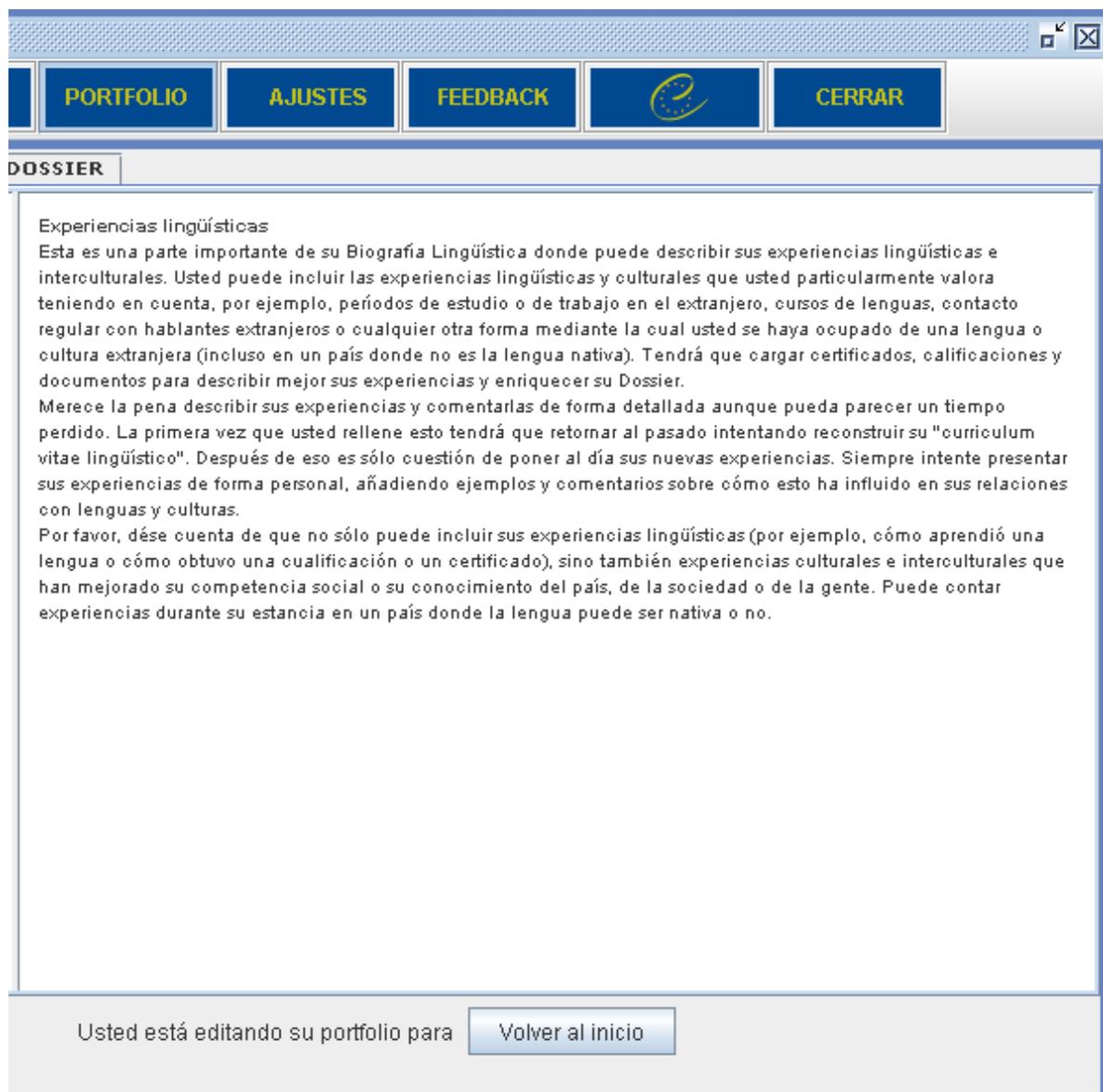


Figura 14 – *Printscreen* parcial do separador Biografía [8]

No âmbito desta *checklist*, o utilizador deve preencher um questionário de autoavaliação (figura 15), através dos descritores fornecidos para a audição, a leitura, a produção e interação orais e a escrita, tendo ainda a possibilidade de visualizar a explicação de cada um dos descritores antes de editar o seu nível para cada uma das competências linguísticas. Por razões que se desconhecem, parte da informação neste separador e nos respetivos descritores surge em inglês, apesar de a língua selecionada para a interface desta aplicação ter sido o espanhol.

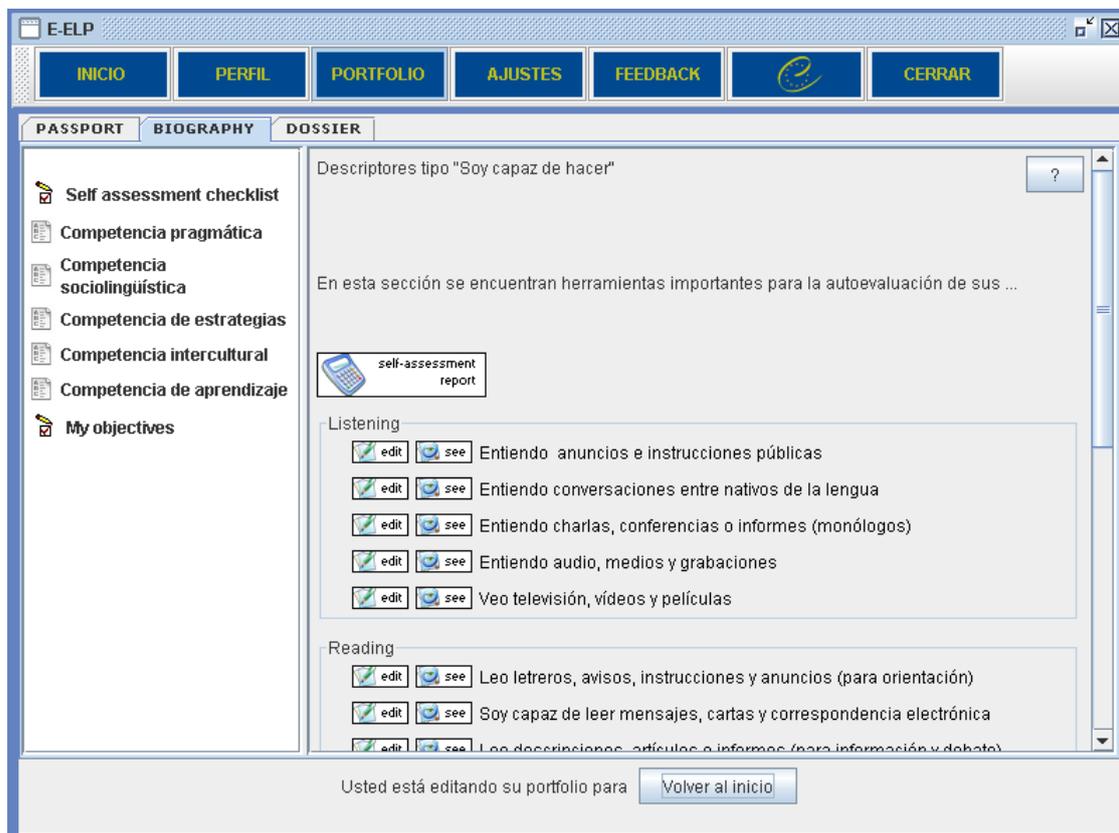


Figura 15 – Printscreen da *checklist* de auto-avaliação [8]

Aquando da edição dos descritores para as respetivas competências, o utilizador pode optar por sim, não ou mediante determinadas condições (figura 16), podendo ainda usar os ícones apresentados na parte inferior que permitem realizar a descrição de experiências, a inserção de notas, a identificação daquele descritor como um dos objetivos a atingir e a navegação entre descritores.

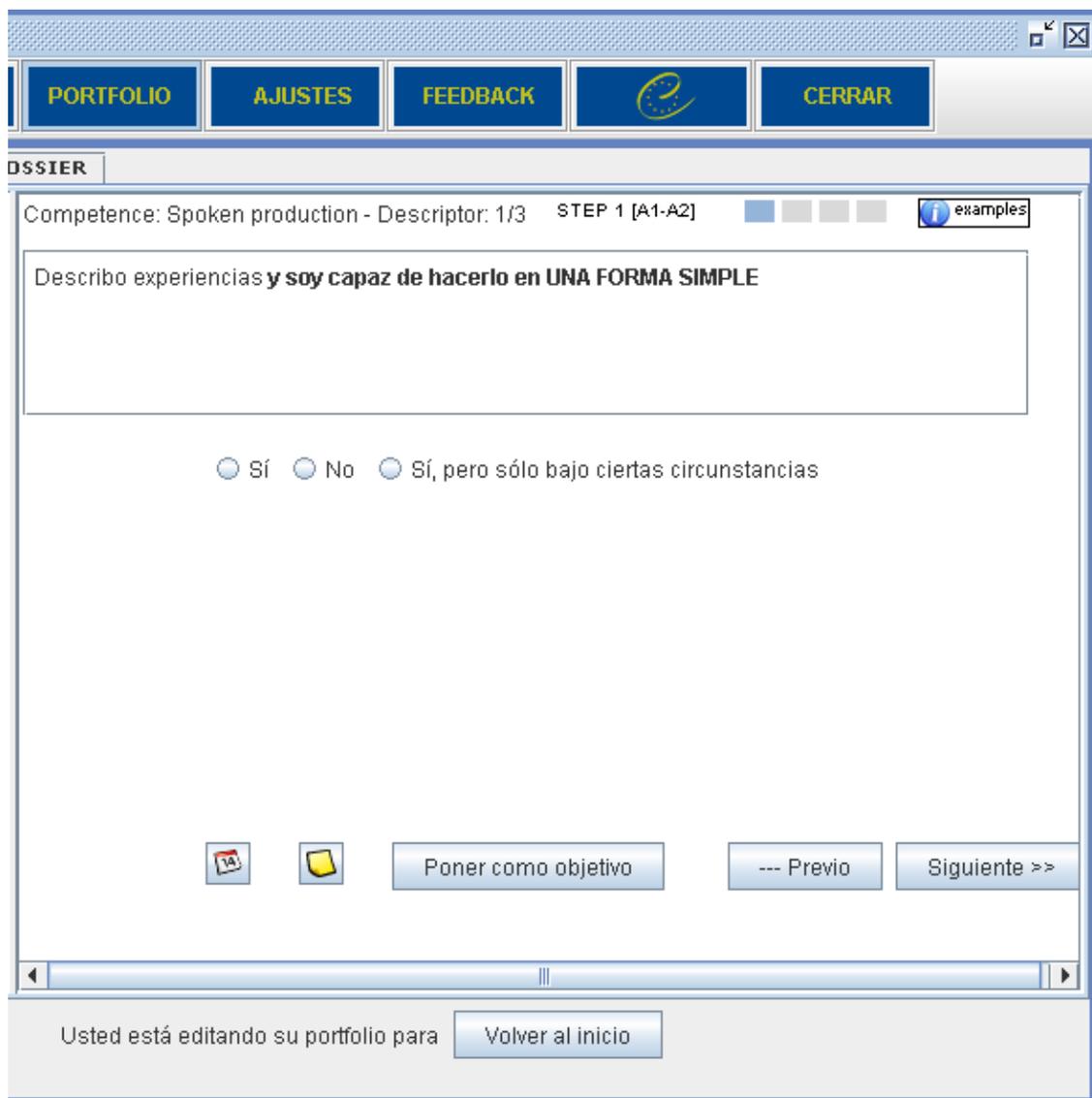
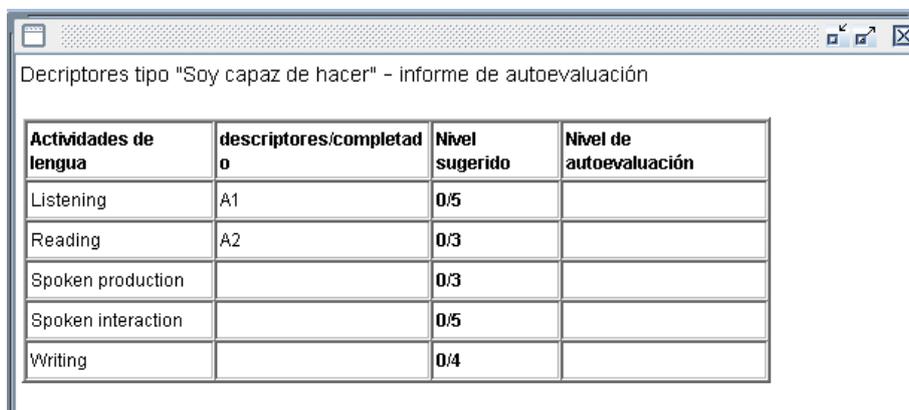


Figura 16 – *Printscreen* parcial da edição dos descritores das competências linguísticas [8]

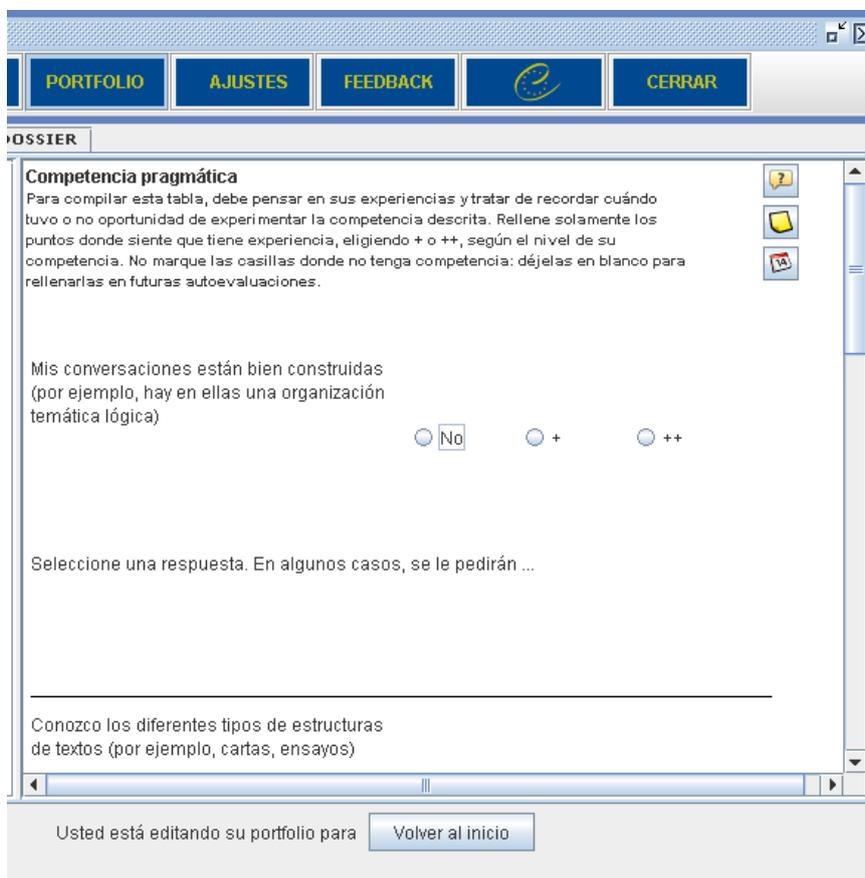
Posteriormente, em função das respostas atribuídas a cada um dos descritores, é produzido um relatório de autoavaliação (figura 17), com a identificação do nível atual para cada uma das competências linguísticas (de A1 a C2), o nível sugerido e o nível de autoavaliação, já identificado no separador do passaporte. Verifica-se novamente uma troca de informação, patente entre a segunda e terceira colunas.



Actividades de lengua	descriptores/completado	Nivel sugerido	Nivel de autoevaluación
Listening	A1	0/5	
Reading	A2	0/3	
Spoken production		0/3	
Spoken interaction		0/5	
Writing		0/4	

Figura 17 – Printscreen do relatório de autoavaliação [8]

A competência pragmática (figura 18) aborda aspetos relacionados com a estruturação lógica da conversação oral, o conhecimento de diferentes tipologias textuais, a utilização de recursos estilísticos no discurso, o relacionamento com a cultura e a perceção de que aquilo que é produzido oralmente e os efeitos com esta obtidos correspondem ou não efetivamente à intenção elocutória.



PORTFOLIO **AJUSTES** **FEEDBACK**  **CERRAR**

BOSSIER

Competencia pragmática

Para compilar esta tabla, debe pensar en sus experiencias y tratar de recordar cuándo tuvo o no oportunidad de experimentar la competencia descrita. Rellene solamente los puntos donde siente que tiene experiencia, eligiendo + o ++, según el nivel de su competencia. No marque las casillas donde no tenga competencia: déjelas en blanco para rellenarlas en futuras autoevaluaciones.

Mis conversaciones están bien construidas
(por ejemplo, hay en ellas una organización temática lógica)

No + ++

Seleccione una respuesta. En algunos casos, se le pedirán ...

Conozco los diferentes tipos de estructuras de textos (por ejemplo, cartas, ensayos)

Usted está editando su portfolio para [Volver al inicio](#)

Figura 18 – Printscreen parcial da competência pragmática [8]

Quanto à competência sociolinguística (figura 19), esta abrange a capacidade de cumprimentar e de utilizar as fórmulas de cortesia apropriadas em diferentes contextos sociais, de usar expressões da sabedoria popular (dizeres, provérbios e outras expressões idiomáticas), de reconhecer diferentes registos de língua, assim como pronúncias regionais, de entender a linguagem corporal culturalmente determinada, nomeadamente as expressões faciais, os gestos e a própria distância corporal (a proxémica).

The screenshot shows a web application interface with a navigation bar at the top containing buttons for 'PORTFOLIO', 'AJUSTES', 'FEEDBACK', a logo, and 'CERRAR'. Below the navigation bar is a 'DOSSIER' section. The main content area is titled 'Competencia sociolingüística' and contains the following text: 'Para compilar esta tabla, debe pensar en sus experiencias y tratar de recordar cuándo tuvo o no oportunidad de experimentar la competencia descrita. Rellene solamente los puntos donde siente que tiene experiencia, eligiendo + o ++, según el nivel de su competencia. No marque las casillas donde no tenga competencia: déjelas en blanco para rellenarlas en futuras autoevaluaciones.' Below this text is a question: 'Sé cómo saludar'. Underneath the question are three radio buttons labeled 'No', '+', and '++'. Below the radio buttons is the instruction: 'Seleccione una respuesta. En algunos casos, se le pedirán ...'. At the bottom of the form, there is a text input field with the text: 'Sé cómo usar fórmulas de cortesia en las convenciones lingüísticas (por ejemplo, expresar afecto, compartir experiencias o...'. At the bottom of the application window, there is a status bar that says 'Usted está editando su portfolio para' followed by a 'Volver al inicio' button.

Figura 19 – Printscren parcial da competência sócio-lingüística [8]

A competência estratégica (figura 20) pretende auscultar a capacidade do utilizador de gerir a tomada de vez numa conversação, de admitir que não entende alguma coisa, de construir estruturas sintáticas similares às conhecidas, de controlar de forma inteligente os erros e de os corrigir e de pedir ao seu interlocutor que repita ou clarifique o que disse, que fale mais lentamente ou que explicita como se pronuncia determinada palavra.

The screenshot shows a web application window with a blue header bar containing navigation buttons: 'PORTFOLIO', 'AJUSTES', 'FEEDBACK', a European Union flag icon, and 'CERRAR'. Below the header is a tab labeled 'Dossier'. The main content area is titled 'Competencia de estrategias' and contains the following text: 'Para compilar esta tabla, debe pensar en sus experiencias y tratar de recordar cuándo tuvo o no oportunidad de experimentar la competencia descrita. Rellene solamente los puntos donde siente que tiene experiencia, eligiendo + o ++, según el nivel de su competencia. No marque las casillas donde no tenga competencia: déjelas en blanco para rellenarlas en futuras autoevaluaciones.' Below this is a question: 'Soy capaz de manejar el turno de palabra en una conversación (por ejemplo, cómo iniciarla y terminarla, cómo ganar tiempo, etc.)' with three radio button options: 'No', '+', and '++'. A note below the options says 'Seleccione una respuesta. En algunos casos, se le pedirán ...'. At the bottom of the content area, another question is partially visible: 'Soy capaz de decir cuándo no entiendo /comprendo algo'. The footer of the application shows 'Usted está editando su portfolio para' followed by a 'Volver al inicio' button.

Figura 20 – Printscren parcial da competência estratégica [8].

Na autoavaliação referente às competências pragmática, sociolinguística e estratégica, o utilizador deve optar entre não e a gradação de (+) e (++) , novamente apresentando-se como sendo pouco objetiva e explícita.

No que se refere à competência intercultural (figura 21), esta compreende diversos contextos culturais, tais como se o utilizador alguma vez se apercebeu que os estereótipos são uma forma genérica e simplificada de encarar uma cultura, se geriu situações de conflito ou mal-entendidos de uma forma racional, se conseguiu perspetivar as questões a partir do ponto de vista do seu interlocutor, se apreendeu o modo de vida de uma cultura, assim como os factos mais importantes relacionados com a geografia, história, política e afins, e os comparou com os seus, se compreendeu a diversidade social e local da cultura estrangeira, os tabus e outros temas conflituosos e se absorveu as convenções interpessoais e as convenções sociais de cortesia dessa mesma cultura. Estes itens são avaliados de acordo com o binómio sim–não.

The screenshot shows a web application window with a blue header bar containing navigation buttons: 'PORTFOLIO', 'AJUSTES', 'FEEDBACK', a logo, and 'CERRAR'. Below the header is a tab labeled 'OSSIER'. The main content area is titled 'Competencia intercultural' and contains instructions: 'Para compilar esta tabla marque la casilla que mejor refleje sus experiencias interculturales. No olvide la cantidad de experiencias interculturales que puede tener en su propio país (no solamente fuera)'. It features a question: 'Casualmente estuve en situaciones en las que he entendido que los estereotipos son una forma simple y genérica de ver una cultura' with radio buttons for 'Nunca ...' and 'Pienso...'. Below this is a prompt: 'Seleccione una respuesta. En algunos casos, se le pedirán ...'. The interface includes a scroll bar on the right and a 'Volver al inicio' button at the bottom.

Figura 21 – Printscren parcial da competência intercultural [8]

Seguidamente, a competência de aprendizagem (figura 22) aborda questões como a possibilidade de aprender uma língua de diferentes modos e em diferentes situações, o gosto em aprender essa língua estrangeira, o facto de o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem residir no utilizador e não no professor, a consciência da existência de diferentes recursos para apoiar essa aprendizagem, a capacidade de descobrir estes recursos e de usar obras de referência (como os dicionários e as enciclopédias), a capacidade de planear a aprendizagem, de estipular um limite temporal para a concretização dos objetivos de aprendizagem e de o respeitar, tentando fazendo um uso racional do tempo, a capacidade de inferir o sentido de uma palavra nova, de organizar vocabulário novo e de imediatamente tentar utilizá-lo num contexto novo, a consciência de que os erros são parte integrante do processo de aprendizagem, o hábito de reler e de reescrever os rascunhos de trabalhos escritos, a consciência de que muito se pode aprender em grupo e o gosto em fazê-lo, desenvolvendo diferentes estratégias de socialização com diferentes grupos, e de que existem diversas fases de adaptação aquando de uma estadia no estrangeiro e, por fim, o facto de ser um bom ouvinte e observador para melhor compreender novas situações. Estas questões são avaliadas em função de um escala de sim, não e parcialmente.

The screenshot shows a web application interface. At the top, there is a navigation bar with five buttons: 'PORTFOLIO', 'AJUSTES', 'FEEDBACK', a logo, and 'CERRAR'. Below this is a section titled 'BOSSIER'. The main content area is titled 'Competencia de aprendizaje' and contains a text area with instructions in Spanish. Below the text area are three radio buttons labeled 'No', 'Parcial...', and 'Sí'. Below the radio buttons is another text area. At the bottom of the interface, there is a status bar that says 'Usted está editando su portfolio para' and a button labeled 'Volver al inicio'.

Figura 22 – *Printscreen* parcial da competência de aprendizagem [8]

Finalmente, ‘os meus objetivos’ (figura 23) são apresentados em 2 grupos distintos: um relacionado com os objetivos estipulados pelo próprio utilizador no início do processo de ensino-aprendizagem ou da utilização do e-ELP (caso tenha sido feito) e um outro referente aos resultantes da autoavaliação efetuada na biografia. Contudo, o utilizador

pode a qualquer momento acrescentar outros objetivos que deseje atingir no decurso do processo de aprendizagem (ver figura 24).

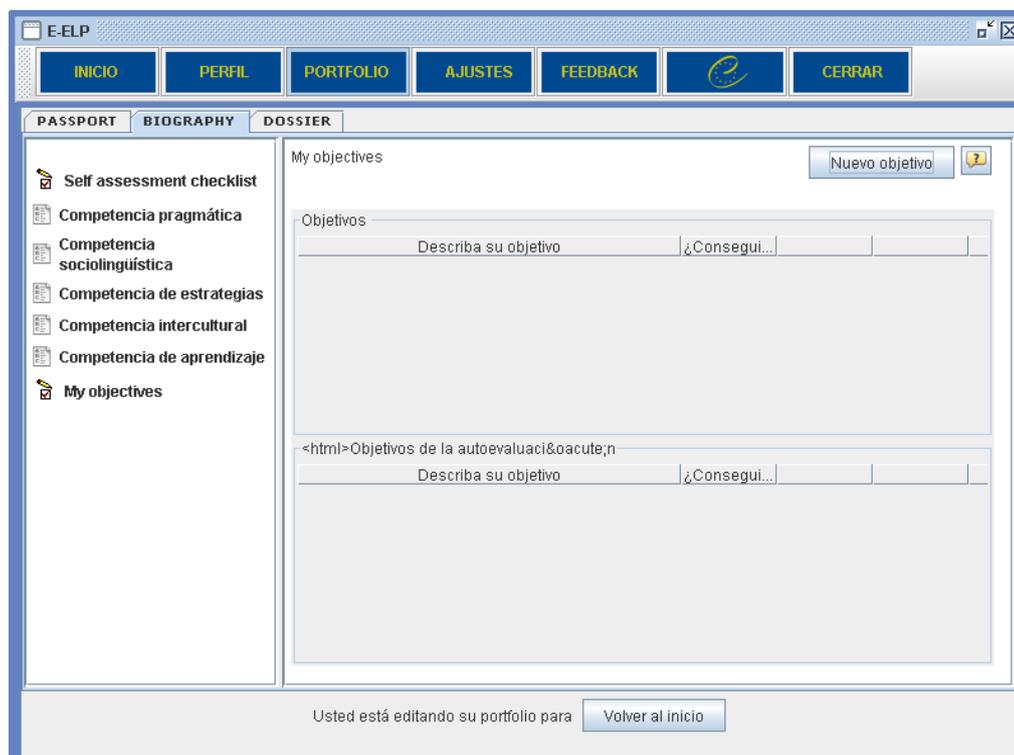


Figura 23 – Printscreen dos meus objetivos [8].

Na descrição de novos objetivos (ver figura 24), o utilizador deverá descrever o objetivo em si, indicar se este já foi alcançado e quando, o que poderá ser feito para o concretizar ou fornecer um exemplo prático que ilustre claramente que este já foi efetivamente alcançado.

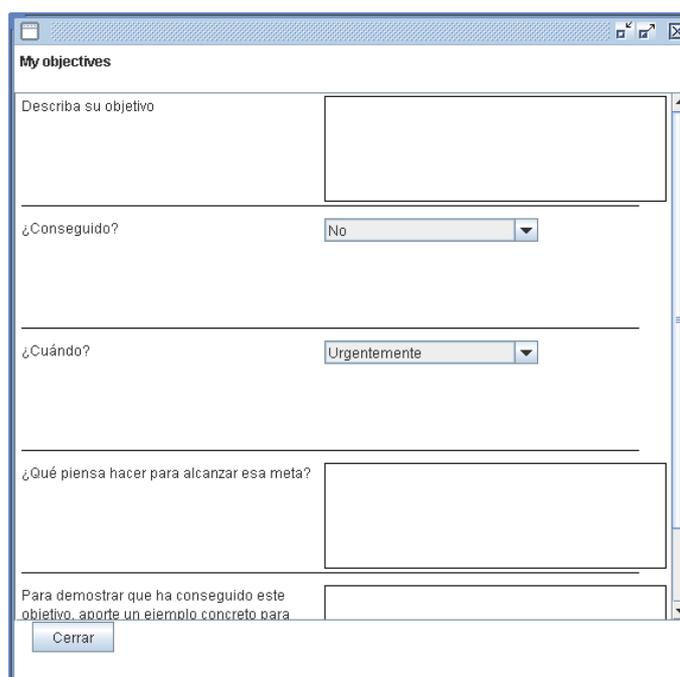


Figura 24 – *Printscreen* da definição de novos objetivos [8].

O separador do dossiê (figura 25) possibilita o carregamento de documentos relacionados com a aprendizagem do utilizador, os quais foram previamente explicitados e identificados mediante a língua, o nível, o título e o ano do documento. O dossiê pode funcionar como um dossiê de trabalho para demonstrar ao professor a evolução da aprendizagem, como um dossiê de autopromoção, para o qual se selecionam normalmente os melhores exemplos, ou como um dossiê ilustrativo de uma competência específica, para compilar trabalhos nas áreas específicas da medicina ou do comércio ou de tradução, entre outros.

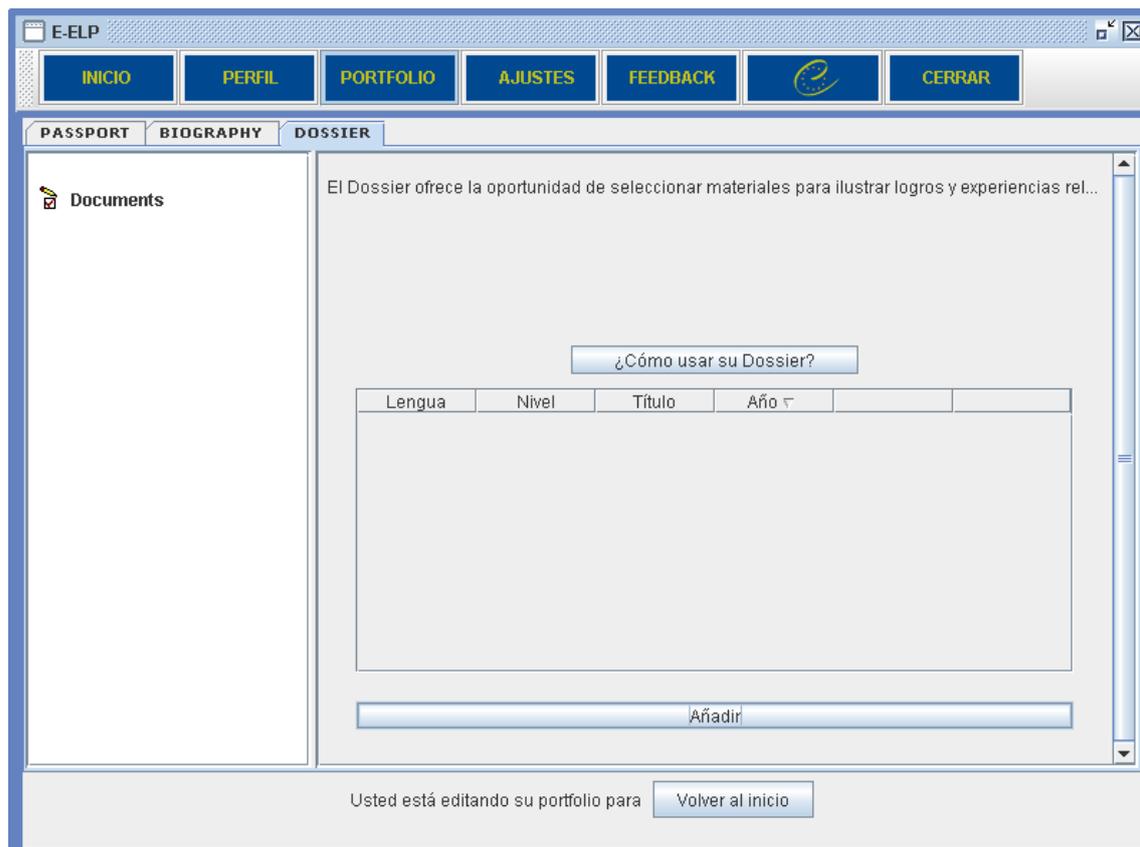


Figura 25 – *Printscreen* do separador dossiê [8]

Por último, o separador da configuração (figura 26) permite selecionar a língua da própria aplicação, entre as quais se contam o italiano, o inglês, o grego, o alemão, o espanhol e o sueco, assim como importar o portefólio ou abrir um portefólio enviado por e-mail ou guardado no computador ou noutra dispositivo de armazenamento.



Figura 26 – Printscreen parcial do separador relacionado com a configuração [8]

Após a descrição exaustiva da aplicação informática do PEL, afigura-se necessária uma posição mais crítica face à mesma.

Em primeiro lugar, como versão digital, o e-ELP apresenta inúmeras vantagens face à versão em suporte de papel, não só porque todos os documentos são reunidos num só “espaço” que pode ser transportado num mero dispositivo de armazenamento e eventualmente impresso, mas também porque possibilita a inclusão de documentos em formatos distintos, como as apresentações PowerPoint, os ficheiros de áudio, vídeo ou simplesmente de imagem, dispensando a utilização de papel. É, por isso, mais versátil.

Em segundo lugar, tanto as informações requeridas no separador do passaporte, relativamente ao passado de aprendizagem linguística, como aquelas pedidas no separador da biografia, referentes às diferentes competências, são excessivamente exaustivas e consomem uma quantidade de tempo totalmente desadequada a faixas etárias mais baixas ou níveis linguísticos mais elementares. Torna-se, assim, uma atividade aborrecida e que conduz inevitavelmente à perda de motivação dos alunos. No entanto, não se pretende com esta afirmação menosprezar a importância desta recolha de informação nos processos reflexivos dos aprendentes de língua, tal como afirmada por Little e Perclová [5: 2].

Para além disso, questiona-se alguns dos itens colocados de forma tão estanque nas competências pragmática, sociolinguística, estratégica, intercultural e de aprendizagem, visto que se observou uma sobreposição de aspetos mencionados entre as várias competências.

Na nossa perspetiva, a ideia subjacente ao portefólio é a criação de um “espaço” de armazenamento dos exemplos (os melhores ou os específicos para cumprir diferentes objetivos) dos seus utilizadores, devendo a parte correspondente ao dossiê ter prioridade e preferência face às restantes. Contudo, observa-se exatamente o oposto: o tempo despendido no preenchimento do passaporte e da biografia são desproporcionais, revertendo-se a lógica do que pretende ser o portefólio. Para além de complexas, as informações exigidas afiguram-se opacas e de difícil diferenciação.

Como conclusão, pode afirmar-se que a versão atual do e-ELP não pode ser utilizada com alunos de faixas etárias mais baixas nem com alunos de níveis mais elementares. Paralelamente, o preenchimento na sua totalidade, caso seja uma exigência do

professor, deverá ser faseado e distribuído por diversas aulas, de forma a evitar o cansaço dos alunos e levá-los a desistir da sua utilização. Finalmente, recomenda-se que os diversos questionários contidos nos separadores já mencionados sejam revistos por especialistas e sejam consideravelmente reduzidos para que a sua compreensão seja viável e a sua eficácia verdadeiramente alcançada.

5. CONCLUSÃO

O PEL tem vindo a ser encarado por muitos professores e alunos como uma sobrecarga de trabalho, a acrescer ao funcionamento normal das aulas. No entanto, apresenta-se como uma ferramenta de autoanálise fundamental que possibilita uma reflexão crítica sobre os seus próprios trabalhos escritos ou orais, realizados individualmente, em pares ou em grupo, afigurando-se como essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua, cultura e literatura, especialmente ao nível do ensino superior.

Para além da tradicional versão em papel, atualmente encontra-se disponível a respetiva versão eletrónica que oferece inúmeras vantagens, entre as quais se destacam a sua versatilidade, o facto de poder ser aplicada a várias línguas ao mesmo tempo (pois cada uma detém um lugar dentro da aplicação), de ser gratuita, fácil de transportar e de ser amiga do ambiente.

Como conclusão, gostaríamos de lançar um repto aos professores de línguas, especialmente os do ensino superior, para utilizarem o portefólio nas suas aulas, em qualquer das versões disponíveis, e educarem os seus alunos para o seu uso ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e para a sua importância na mobilidade dentro da União Europeia. Apesar do esforço exigido aos intervenientes, demonstrou-se que os resultados positivos ultrapassam em larga escala os aspetos mais negativos, sendo uma mais-valia inegável.

REFERÊNCIAS

- [1] Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco (consultado a 27 de Setembro de 2011)
- [2] Europass – Níveis europeus – grelha de auto-avaliação, <http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/pt> (consultado a 13 de Dezembro de 2011)
- [3] El Portfolio Europeo de Lenguas (PEL): http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm (consultado a 27 de Setembro de 2011)
- [4] DGES – Conselho e Comité da Educação: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Conselho+e+Comit%C3%A9+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/> (consultado a 9 de Dezembro de 2011)
- [5] Little, D. e Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio Guide for Teacher and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Language Division. www.coe.int/t/dg4/education/.../ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf (consultado a 9 de Dezembro de 2011)
- [6] Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms*. RSA Animate. <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U> (consultado a 9 de Dezembro de 2011)
- [7] Runco, M. (1989). *Divergent thinking*. Norwood/ New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- [8] e-ELP – Electronic European Language Portfolio: <http://eelp.gap.it/about.asp> (consultado a 9 de Dezembro de 2011)

DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA AO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA*

Carla Helena Henriques Candeias de Teles Ravasco Nobre

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)
- PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – Projeto financiado pela
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
Instituto Politécnico da Guarda (PORTUGAL)
c.ravasco@ipg.pt

Hymes cunhou o conceito de competência comunicativa por volta dos anos 70. Deste conceito desenvolveu-se um método de ensino conhecido por *Communicative Language Teaching* que, de modo muito simplista, se centra nas funções da língua e na capacidade de optar por um determinado nível consoante a especificidade da situação. O aprendente ocupa, aqui, um lugar central. Alguns anos mais tarde, o Conselho da Europa, em documentos oficiais, descrevia o *syllabus* como assente na utilização da língua sob o ponto de vista da sua funcionalidade. Mais recentemente, o Quadro Europeu Comum de Referência e o Portfolio de Línguas fornecem uma base comum para elaboração de programas e orientação de curricula no espaço europeu, visando a mobilidade, a aprendizagem ao longo da vida e a autonomia do aprendente. Face a estas evoluções, qual o estado atual do ensino das línguas no ensino superior politécnico?

Palavras-chave: Competência Comunicativa; Quadro Europeu Comum de Referência, Ensino/Aprendizagem, Abordagem Comunicativa

* Please cite article as Nobre, Carla Helena Henriques Candeias de Teles Ravasco (2014). Da Competência Comunicativa ao Quadro Europeu Comum de Referência. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 127-133. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

From Communicative Competence to the Common European Framework of Reference

Hymes first referred to the concept of communicative competence around the seventies. From this concept, a new method – known as Communicative Language Teaching - has evolved. In simple terms this approach is centred on language functions and the ability to choose a certain level of language, according to the situation. The learner has a central role in this approach. Years later, in official documents, the European Council described the Syllabus as based on language from a functional point of view. More recently, the Common European Framework and the Language Portfolio provide a common ground in the making of school programs and guide the curricula throughout Europe. The aim is mobility, life learning competence and autonomy. What is, thus, the state of language teaching in Polytechnics Schools?

Keywords: Communicative Competence, Common European Framework of Reference, Teaching/Learning, Communicative Approach

Ciências como a Psicologia, a Sociologia ou a Linguística em muito contribuíram para o desenvolvimento do estudo das línguas em geral, particularmente devido a relações de interdisciplinaridade que foram estabelecidas. Se a Linguística e a Sociolinguística estão mais centradas no uso da língua em sociedade, a Psicologia dirige os seus estudos para o indivíduo como um utilizador da língua e como um aprendente. O uso de novas tecnologias, como o gravador, a rádio, a televisão (ou, mais recentemente, o computador)

dotou esta área de uma componente mais científica e, conseqüentemente, mais credível nos círculos académicos. Como constata Byram (2004), a segunda metade do século XX produziu uma variedade de métodos de ensino das línguas estrangeiras. Na verdade, a grande maioria destes métodos está ancorada em noções como a centralidade da comunicação, na negociação de sentido e no papel da cognição. Certamente que o *Communicative Language Teaching* funciona como o enorme polo em torno do qual outros métodos da contemporaneidade giram.

Por volta do meio da década de 70, a ênfase recaiu no conceito de competência comunicativa ou comunicação. Este conceito foi cunhado por Dell Hymes em 1972¹, afirmando-se como uma oposição evidente ao termo de competência linguística chomskiano. Hymes mostrava preocupação com as comunidades de falantes e com a integração da língua e da cultura. O seu propósito era o de evidenciar a importância da língua como um comportamento social. Simultaneamente Savignon (no ano de 1972 na América) utilizou a expressão competência comunicativa para caracterizar a capacidade dos aprendentes de línguas estrangeiras em interagir com outros falantes, produzindo mensagens reais, diferentes dos diálogos ensaiados tradicionais nas aulas de língua. Alguns anos mais tarde, na década de oitenta, Canale e Swan desenvolveram estratégias utilizadas por Savignon, na esteira do conceito de competência comunicativa. Conforme resulta dos estudos práticos incrementados pelos referidos autores, foi concluído que os aprendentes que haviam trabalhado mais a vertente da comunicação não obtinham resultados inferiores em testes gramaticais aos dos alunos que haviam aprendido com base nos exercícios mais tradicionais. Mais ainda, os resultados vieram provar que a fluência, a compreensão e a quantidade de comunicação em situações comunicativas não ensaiadas eram superiores à do segundo grupo de aprendentes.

Como concluímos, o *Communicative Language Teaching* foi desenvolvido tanto no continente americano como no europeu. A competência comunicativa é definida em termos de expressão, interpretação e negociação de significados. Este conceito de competência advém, uma vez mais, da visão social prevalecente desde os anos sessenta, que considera que a aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser perspectivada no ponto de vista da comunicação e não do ponto de vista linguístico. A língua assim considerada é um conjunto de acontecimentos comunicativos. O aprendente precisa de ser competente na vertente da comunicação. Esta foi a semente do Método Comunicativo, ou, em inglês, *Communicative Language Teaching* (cujas iniciais CLT representam toda a designação). O CLT tem origem em perspetivas multidisciplinares que incluem a Linguística, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a Educação. O seu principal móbil é a implementação de programas e metodologias que promovam o desenvolvimento da participação dos aprendentes em situações verdadeiramente comunicativas. A língua é vista como uma questão tanto educacional como política. Porque o ensino de uma língua tem muito de político, pela responsabilidade executiva que representa e pela relação interpessoal e social que carrega. A abordagem comunicativa centra-se no conhecimento das funções da língua e na capacidade de optar por determinados níveis de língua consoante a especificidade da situação.

No CLT o aprendente ocupa um lugar central. Harmer resume do seguinte modo as linhas de orientação deste método:

CLT has two main guiding principles: the first is that language is not just patterns of grammar with vocabulary items slotted in, but also involves language function such as inviting, agreeing, disagreeing, suggesting (...). The second principle of Communicative Language Teaching is that if students get enough exposure to language and opportunities for language use - and if they are motivated - then language learning will take care of itself. (2001: 50)

¹ Citado por Stern (1991: 111).

Na verdade, o *Communicative Language Teaching* evidencia que os aprendentes têm de reconhecer a importância do tipo de discurso que devem empregar, de acordo com a especificidade das situações comunicacionais e sociais. A opção entre a formalidade ou a informalidade, entre a linguagem técnica ou familiar é um aspecto que deve estar implícito no processo de aprendizagem. De forma semelhante, as funções da língua - como o expressar concordância, convidar, aceitar, negociar - não podem ser descuradas do planeamento das aulas. Resumidamente, para o CLT não basta conhecer a língua, é preciso saber usá-la. Para tal, é indispensável uma grande exposição à LE e oportunidades para o seu uso. Consideramos errado pensar que o CLT é somente aplicável à comunicação presencial, à produção e receção oral na qual os interlocutores dialogam em presença. Os princípios desta abordagem são extensíveis tanto ao domínio da leitura como ao da escrita. Nas atividades que envolvem estes dois domínios, os aprendentes têm a possibilidade de trabalhar a interpretação, a expressão e a negociação de significados, tal como acontece em atividades orais. Os objetivos do CLT dependem das necessidades sentidas pelos aprendentes e dos objetivos estabelecidos em função dessas mesmas necessidades. Não esqueçamos que a centralidade da figura do aprendente deriva, nesta abordagem, da ponderação das suas necessidades de aprendizagem e da posterior determinação de objetivos.

As aulas deste método procuram que os aprendentes comuniquem mensagens reais e não tão-somente pedaços da língua gramaticalmente calculados. Ao nível do aluno, a abordagem comunicativa orienta o ensino das línguas estrangeiras para situações de vivência dos aprendentes, tentando encaminhar as aulas para os interesses presentes dos alunos. É, pois, muito centrada no aprendente. No currículo comunicativo, sobressaem as funções da linguagem, dando ênfase aos atos de fala e à análise do discurso como objetivos específicos. Assim se justifica a necessidade de utilizar materiais autênticos¹ e apelativos, retirados da vida real. As estratégias utilizadas para a produção de enunciados comunicativos são variadas. Podemos nomear o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos, as dramatizações e *roleplay* ou a leitura silenciosa e global de textos autênticos. A autoaprendizagem é valorizada e o erro é visto como naturalmente fazendo parte do processo. O professor pode assumir o papel de facilitador, de orientador ou de organizador das atividades.

A relação aluno / aluno ou alunos / professor deve ser fundamentada no processo de comunicação e de interação, já que a língua serve a intenção primordial de comunicar. O aprendente deseja-se progressivamente autónomo na aprendizagem, construindo a sua interlíngua em constante evolução. Apesar do envolvimento dos aprendentes em situações comunicativas ser essencial para o desenvolvimento da língua, este envolvimento não escamoteia a forma, que é absolutamente importante. A comunicação não pode acontecer se os intervenientes na comunicação não partilharem noções básicas do funcionamento da língua. Estamos assim a referir-nos à gramática. A consciência metalinguística², o conhecimento das regras gramaticais e do discurso não são banidos do CLT. Devemos considerar que a competência gramatical se insere numa competência mais abrangente que é a comunicativa.

O *Communicative Language Teaching* trouxe uma vantagem marcante, dado que lembrou os professores de línguas estrangeiras que os alunos desejam aprender línguas

¹ O interesse no uso de materiais autênticos no ensino das línguas desenvolveu-se na década de setenta e tem-se relacionado com abordagens comunicativas. O material autêntico destina-se a falantes da LM mas pode ser um bom recurso, se o nível se adequar, a utilizar para atingir objetivos didáticos.

² A consciência metalinguística é a habilidade de refletir sobre a linguagem como objeto de pensamento, isto é a reflexão explícita de conhecimento linguístico.

não tanto para conhecerem a língua em si mas para poderem comunicar através dela. Esta abordagem atraiu interesse universal e influenciou (e influencia ainda) as práticas atuais. Contudo, houve, por outro lado, reações por parte de linguistas e de professores de LE que alertam para a dificuldade de interrelacionar funções e noções em aula. Aos aprendentes deve, em nossa opinião, ser possibilitado fazer a ponte entre os aspetos funcionais da língua e o uso correto das estruturas formais. Aliás, como já constatámos, o aspeto gramatical não tem de estar ausente nas aulas de teor comunicativo. Byram alerta, ainda, para um outro perigo, o da proliferação desmedida de estratégias de ensino / aprendizagem sob o nome de *Communicative Language Teaching*:

Disappointment with both grammar-translation and audio-lingual methods for their inability to prepare learners for the interpretation, expression and negotiation of meaning, along with enthusiasm for an array of alternative methods increasingly labelled 'communicative', has resulted in no small amount of uncertainty as to what are and are not essential features of CLT. (2004: 128)

De facto, muitos manuais e professores alegam seguir o CLT, quando, muitas vezes, estão somente a desenvolver outros procedimentos que, muito embora partilhem de estratégias do CLT, podem não o ser na sua essência. Cremos que, em termos de seriedade e verdade, não é legítimo etiquetarmos determinado produto com a designação de um outro. Assim, não concordamos que seja utilizada designação alguma para algo que não corresponde à definição de referida designação. Não queremos com isto afirmar que a suspeição de que algum manual ou algum professor usa o termo CLT sem o cumprir na íntegra condicionará, de imediato, o sucesso do ensino. Também não advogamos que o uso de determinado método ou abordagem tenha de ser escrupulosamente condicionado aos pressupostos e desenvolvimentos teóricos. Contrariamente, acreditamos que o bom senso dos professores os deve auxiliar a encontrar soluções de consenso, adaptáveis às circunstâncias de ensino e aos aprendentes. Por vezes, tais soluções de consenso podem, até certo ponto, passar pela aplicação de diferentes métodos e procedimentos. Aliás, existem técnicas e procedimentos que servem diferentes objetivos e aplicações teóricas. Admitindo que a essência da CLT é o envolvimento dos aprendentes na comunicação, encontramos outras orientações relativas a esta abordagem, de entre as quais se destacam a *process oriented* ou *task-based*.

Na Europa, fez-se sentir a necessidade de ajustar medidas políticas e administrativas às novas realidades de aprendizagem das LE. Surgiu o conceito de *Syllabus* definido por Byram (2004: 590) como a especificação de objetivos e a seleção de conteúdos usados como base para planear o ensino de uma LE. Esta noção é conhecida pelos professores de línguas e, de certo modo, é algo rotineira. Assim, o *syllabus*, numa utilização mais comum, reporta-se aos conteúdos e objetivos de uma disciplina escolar e faz parte de um *curriculum* mais geral, que pode ser o do ano letivo ou da escola, por exemplo. No campo linguístico, o *syllabus* reflete a tendência metodológica de separação das LE das restantes disciplinas do plano curricular. No último quartel do século XX, a política educacional refletiu a possibilidade do *syllabus* influenciar a escolha dos materiais e as práticas na sala de aula. O Conselho da Europa não foi imune a esta tendência. O Conselho da Europa é uma organização intergovernamental cujo objetivo é assegurar uma Europa unida e democrática, baseada nos direitos humanos. O *syllabus* descrito no âmbito dos documentos desta organização, assenta num conceito de utilização da língua sob o ponto de vista da sua funcionalidade. A base é uma visão das línguas assente na centralidade do contexto situacional, vendo-as como sistemas compreensíveis do ponto de vista do seu funcionamento. No Conselho da Europa, foi, então, proposta uma definição de níveis de língua de acordo com o que os aprendentes podem fazer com a língua. O termo comunicativo aparece, desde então, associado a vários documentos e programas que usam as noções de funções da língua e a noção de avaliação das

necessidades dos aprendentes. O *Threshold Level* é, actualmente, um objetivo do Conselho da Europa perspectivado no desejo de compreensão e colaboração entre os povos. O *Threshold Level* (Howatt, 2004: 291) começou por ser um projecto desenvolvido no seio do Conselho da Europa nos anos setenta. A sua originalidade assentou basicamente na tentativa de construir um dicionário em que a língua fosse perspectivada do ponto de vista da sua utilização e não apenas no sentido clássico da tradução palavra a palavra. O uso de categorias funcionais que são, geralmente, associadas a este projeto começou a ser divulgado já no final da década de 70, com um enfoque especial nas categorias de noção e de função. Daqui houve uma progressão natural para a inevitável abordagem da avaliação por parte dos professores sob o ponto de vista da funcionalidade das línguas. O móbil inicial do projeto do *Threshold* foi o de auxiliar adultos que desejavam adquirir as competências básicas de uma LE, bem como os profissionais que necessitavam de determinada língua para o exercício das suas profissões.

Para que se atinja a desejável compreensão e colaboração entre os povos, a capacidade de comunicar entre os diferentes falantes da Europa avoluma-se como sendo um propósito de elevado interesse. A capacidade comunicativa é vista como uma capacidade que permite aos falantes comportarem-se de modo adequado em diferentes situações comunicacionais. Este comportamento adequado é definido em termos de contexto, de papéis dos intervenientes, dos tópicos de conversa e das suas intenções comunicativas. As funções da língua são, também, essenciais uma vez que denotam o que os falantes desejam fazer através da língua.

Há outras noções ligadas à comunicação. A competência discursiva, entendida como a capacidade de utilizar estratégias diferentes na construção de textos ou na conversação e a competência sócio-cultural que reporta à consciência cultural dos falantes nativos da LE. Acima de tudo, a noção de “aprender a aprender” caracteriza o novo paradigma, no qual a aprendizagem é vista como contínua, ao longo da vida e da responsabilidade do aprendente. O ensino / aprendizagem é um processo que conduz à autonomia do aprendente.

Mais recentemente, foi criado o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) e o *Portfolio de Línguas*. O primeiro visa promover e facilitar a cooperação entre as instituições de ensino dos diferentes países europeus e refletir acerca das práticas pedagógicas correntes. Com o QECR¹ pretende-se fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientação para currículos, exames e manuais em toda a Europa. Com o Quadro Comum de Referência, e na esteira de outros projetos entretanto desenvolvidos, procura-se a eliminação de barreiras de comunicação, em especial entre os profissionais que atuam no campo das línguas vivas. Este documento está organizado em nove grandes capítulos que cobrem aspetos como o contexto político e educacional, os níveis de referência, o ensino e a aprendizagem das línguas, a diversificação linguística e o currículo e a avaliação, nomeando apenas alguns. Os descritores de nível e as respetivas grelhas são a base fundamental da conceção do Portfolio.

O *Portfolio de Línguas* é um documento baseado no QECR e nas competências em línguas estrangeiras adquiridas em contexto formal ou não formal que são emolduradas de acordo com 6 níveis definidos, desde o mais elementar - o A1 - até ao mais alto nível de proficiência - o C2. Este documento é passível de ser utilizado por escolas e por professores de línguas com o objetivo de descrever o nível de competências de uma LE dos seus alunos. Paralelamente é, também, um meio que permite aos aprendentes

¹ Cf Gloria Fischer, “Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas” in Educação e Comunicação, vol.7, pp 19-26.

manter um arquivo atualizado dos seus trabalhos escolares e não escolares na aprendizagem das línguas. O *Portfolio Europeu de Línguas* é composto por 3 partes distintas, sendo elas o passaporte linguístico, a biografia linguística e o dossier. Na primeira parte é feito o registo das competências interculturais do portador. Na biografia linguística o aprendente faz o registo regular dos seus progressos linguísticos e no dossier são arquivados materiais e documentos oficiais que atestem as competências do falante.

Nas décadas de 80 e 90, a abordagem de Ensino por Conteúdos (no inglês, *Content-Based Instruction*) e a *Task-Based Learning* emergiram como novas abordagens ao ensino das línguas. Esta última abordagem é, como afirmámos anteriormente, em grande parte, uma extensão do *Communicative Language Teaching*. Contudo, aqui a ênfase é posta na tarefa mais do que na língua. Os aprendentes realizam tarefas da vida real, tais como questionar acerca de horários de transportes públicos ou fazer apresentações sobre temas reais. Só posteriormente a estas tarefas é que regressam à sua própria produção linguística com o intuito de apreciar e corrigir erros gramaticais ou imperfeições de estilo. A mesma tarefa pode ser executada várias vezes num crescendo de complexidade. Inicialmente, a tarefa será muito simples e orientada, seguidamente, tornar-se-á mais difícil e será exigida ao aprendente mais autonomia na sua concretização. Na verdade, o que se passa nesta abordagem é uma proposta de inversão da ordem estudo da língua /utilização da língua. Assim, na *Task-Based Learning*, a base é a tarefa (o mesmo será dizer que a utilização da língua) e, subsequentemente, a análise da língua. A produção não é ponto de chegada, antes ponto de partida. O programa curricular deste género de abordagem pode chegar mesmo a contemplar unicamente listas de tarefas e atividades a desenvolver.

A sequência de ensino típica deste método é iniciada com uma pré-atividade (no inglês *pre-task*). Nesta parte inicial da aula, é dado aos aprendentes conhecerem o tópico, o tema da aula e tarefa que devem executar. Na parte seguinte, a atividade (*task*) propriamente dita, os alunos recolhem informações para o exercício da tarefa e produzem algo, sob a forma escrita ou oral, de acordo com as instruções que lhes forem fornecidas. Por último, acontece a fase de apreciação da língua que foi utilizada – a *language focus*. Nesta fase, é analisada a língua, através de correções ou melhoramentos e de prática mais intensa de determinados aspetos que se revele necessária. A TBL, à semelhança do que acontece com a CLT, permitiu que aprendentes e professores se concentrassem em como atingir certos objetivos através da língua e como desempenhar as tarefas do ponto vista linguístico.

O Ensino por Conteúdos é uma abordagem que favorece primeiramente a aprendizagem dos conteúdos, mais do que a aprendizagem da língua que é encarada como consequente da primeira. Na versão mais pura desta abordagem, os cursos são ministrados por professores mais generalistas e não por professores de línguas estrangeiras. O professor deve ensinar o conteúdo utilizando a língua estrangeira como veículo. No final, é esperado que os aprendentes interiorizem tanto os conteúdos como a língua. No entanto, quando nos referimos à *Content-Based Instruction* temos em mente uma utilização mais inerente às aulas de línguas estrangeiras, com o objetivo de ensinar e de aprender a língua em si. Neste contexto, o conteúdo é usado pelo professor como forma de motivação dos seus alunos e também como ferramenta real capaz de oferecer aos aprendentes tópicos autênticos para comunicação em aula. Os conteúdos podem pertencer ao projeto da escola, podem ser multidisciplinares ou, ainda, podem ser estabelecidos de acordo com os interesses específicos do grupo de alunos.

Na atualidade, grande parte do ensino / aprendizagem das línguas estrangeiras tenta estabelecer um compromisso entre várias ideias e elementos que expusemos atrás. Por

um lado, é reconhecido o valor que a exposição à língua acarreta, nomeadamente se for através de um *input* adequado. Por outro, é aceite que a maior parte das pessoas é capaz de se concentrar em formas linguísticas muito particulares e é igualmente capaz de perceber a utilidade dessas mesmas formas. Daqui decorre a prática comum de permitir que os alunos analisem o modo de funcionamento da língua e de lhes proporcionar oportunidades para usar a língua em situações comunicativas ou no desenvolvimento de tarefas específicas. Como professores, temos em aberto a possibilidade de optar por estratégias, procedimentos e técnicas de entre as várias abordagens e métodos. Há, contudo, que acautelar o perigo de aprovar tudo, de aceitar todas as práticas e teorias por serem apenas parcialmente usadas. No caso de uma aceitação de todas as teorias e práticas, correríamos o sério perigo de transformar as aulas de língua num conjunto de retalhos desprovidos de qualquer coerência ou familiaridade entre eles. Assim sendo, nem uma rigidez absoluta, nem uma permissividade a qualquer metodologia deverão ser o melhor caminho a seguir.

REFERENCES

- Byram, M. (ed) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Stern, H.H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, Jeremy (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Howatt, A.P.R. with H.G. Widdowson (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Concelho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: edições Asa.

AS PLATAFORMAS DIGITAIS AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS: PRIMALINGUA – UM PROJETO LINGUÍSTICO COM CRIANÇAS DE 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO*

Florbela Rodrigues, Elisabete Brito e Natália Gomes

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)

- PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – Projeto financiado pela
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
Instituto Politécnico da Guarda (PORTUGAL)

florbela.rodrigues@ipg.pt, beta@ipg.pt, ngomes@ipg.pt

A integração do espaço Europeu permite, atualmente, que alunos de toda a Europa trabalhem, aprendam e colaborem em conjunto, adquirindo novos conhecimentos no domínio da aprendizagem de línguas e culturas, com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente, através da utilização de plataformas Web de formação interativa. Neste âmbito, apresentamos o *Primalingua*, um projeto educativo, desenvolvido sob o paradigma do “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”, financiado pela União Europeia (UE). O objetivo do projeto é que alunos de toda a Europa possam, de uma forma fácil e inovadora, em termos pedagógicos e didáticos, construir saberes e trabalhar em unidades interativas criando, deste modo, retratos multimédia, das suas escolas e do seu espaço envolvente, partilhando opiniões com outros alunos *Primalingua* de toda a Europa. Neste artigo é apresentado o propósito do *Primalingua*, a sua contextualização e a avaliação tida com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) no distrito da Guarda.

Palavras-chave: Ensino das línguas estrangeiras, projeto linguístico, plataformas digitais.

* Please cite article as Rodrigues, Florbela, Elisabete Brito e Natália Gomes (2014). As Plataformas Digitais ao Serviço da Aprendizagem das Línguas: Primalingua – um projeto linguístico com crianças de 1º ciclo de Ensino Básico. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 134-141. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

DIGITAL PLATFORMS FOR LANGUAGE LEARNING: PRIMALINGUA – A LINGUISTIC PROJECT WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN

European integration today allows students from all over Europe to work, learn and collaborate together to acquire new knowledge in learning languages and cultures through new ICT, like interactive Web learning platforms. Primalingua, an educational project developed in the Life Long Learning Program paradigm and financed by the European Union (EU), exists in this context. The objective of the project is to easily and innovatively assist some European students in the construction of knowledge and the opportunity to work in interactive units, both pedagogically and didactically, so as to create multimedia portraits of their schools and of their surroundings, sharing opinions with other European Primalingua students. In this article, Primalingua is presented as it was carried out with primary school students in the district of Guarda, Portugal, including the purpose, contextualization and evaluation of the project

Keywords: Foreign Language Teaching, Linguistic Project, Digital Platforms

1. INTRODUÇÃO

O projeto *Primalingua* insere-se no quadro europeu do “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”, financiado pela União Europeia para o ensino das línguas. Tem como objetivo primordial ensinar línguas estrangeiras a crianças entre os oito e doze anos.

Diversos estudos revelam que aprender línguas estrangeiras (LE) precocemente influencia favoravelmente o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças, potencia a aprendizagem e melhora o próprio conhecimento da língua materna. Deshays [1] reforça esta ideia, afirmando que “connaitre une langue étrangère, c’est enrichir la sienne” [1: 40]. No entanto, a aprendizagem precoce de LE tem de ser combinada com métodos de ensino eficazes, centrados na compreensão auditiva e na competência oral [2]. O sucesso do ensino e aprendizagem precoce da língua passa, também, por ministrar aulas a pequenos grupos e dispor dos recursos pedagógicos e didáticos adequados [3], de que as plataformas digitais são apenas um exemplo.

A aprendizagem de diferentes línguas é fundamental para uma Europa multilingue. O multilinguismo permite a comunicação e a compreensão de diferentes culturas europeias [4] com a finalidade de se conseguir um espaço europeu que trabalhe num *continuum*, rumo a metas comuns, definidas pela própria UE, que visem, entre outros, o bem-estar social, económico e comunicacional [5]. Hagège [6] confirmando a importância do multilinguismo, afirma que se a aprendizagem de várias línguas se tratar de uma prática generalizada, constituirá “o futuro da Europa. Para as culturas europeias, ele será mesmo, provavelmente, a chave da sobrevivência” [6: 11].

Atendendo à importância atribuída pela UE à aprendizagem de línguas, tem-se investido na produção de instrumentos que promovam a mesma, tendo surgido, ao longo dos anos, várias iniciativas no sentido de fomentar o ensino/aprendizagem da LE. É nessa sequência que surge o projeto *Primalingua*, financiado pela União Europeia, cujo objetivo é possibilitar que alunos, do espaço europeu, possam de uma forma fácil e inovadora, em termos pedagógicos e didáticos, construir e trabalhar em unidades formativas interativas, através de uma plataforma digital, criando, deste modo, retratos multimédia das suas escolas, do seu espaço envolvente e das suas vivências.

1.1 O quadro europeu para o ensino das línguas estrangeiras

A União Europeia tem sustentado ativamente a expansão do ensino das línguas e a melhoria dos métodos de ensino, sobretudo a partir da década de 90. Nesse âmbito, surge a criação do programa Língua [7], introduzido pelo programa Sócrates [8].

O Programa Sócrates destina-se à cooperação no domínio da Educação. Desenvolveu-se em diversas fases, a segunda das quais, terminada no final de 2006, dá especial atenção à aprendizagem ao longo da vida e prioriza o desenvolvimento da sociedade do conhecimento na agenda política da UE. A terceira fase, ainda em vigor, tem permitido que mais de um milhão de estudantes realize a sua formação universitária ou pós-universitária no estrangeiro.

O programa contempla inúmeros objetivos, como o reforço da dimensão europeia na Educação a todos os níveis e na promoção da melhoria quantitativa e qualitativa do conhecimento das línguas. Pretende, também, incentivar a inovação através do desenvolvimento de práticas pedagógicas e da construção de materiais didáticos que explorem temas do interesse comuns no domínio das políticas de educação.

Na prática, as metas do programa são concretizadas através das seguintes ações:

- **Ação 1. Comenius – Ensino escolar**
- Desenvolvimento de parcerias escolares, a formação inicial e contínua do pessoal educativo, redes.
- **Ação 2. ERASMUS – Ensino Superior**
- Cooperação a nível do Ensino Superior.
- **Ação 3. Grundtvig – Educação de adultos e outros percursos educativos**
- Promoção de mais oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.
- **Ação 4. Língua – Ensino e aprendizagem de línguas**
- Aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento de instrumentos, materiais didáticos.
- **Ação 5. Minerva – Educação aberta e a distância**
- Utilização de tecnologias da informação e da comunicação na educação.
- **Ação 6. Observação e inovação de políticas e sistemas educativos**
- Cooperação entre decisores políticos, intercâmbio de informação e disseminação das boas práticas e das inovações.
- **Ação 7. Ações conjuntas**
- Complementaridade entre os programas Sócrates, Leonardo da Vinci, Juventude e outras iniciativas comunitárias.
- **Ação 8. Medidas de acompanhamento**
- Iniciativas destinadas a promover os objetivos globais do Programa.

De entre estas ações, destacamos apenas as de âmbito linguístico, nomeadamente o Programas Leonardo da Vinci e Língua. O Programa Leonardo da Vinci colocou em prática políticas de formação profissional na UE. Nas suas atividades, subvenciona projetos que visem desenvolver novos métodos e suportes para o ensino das línguas e a avaliação das necessidades linguísticas das empresas. O Programa Língua debruça-se especificamente sobre o ensino e aprendizagem das LE, propiciando a realização de projetos transfronteiriços e de atividades linguísticas que envolvem professores e estudantes.

De assinalar ainda a elaboração, em 2001, de um documento do Conselho da Europa: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) [9], produzido para estabelecer níveis comuns de referência, com vista ao reconhecimento dos níveis de competência alcançados por cada aprendiz, com o objetivo de fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem próxima de contextos reais de comunicação.

Na sequência da realização da conferência "Ensino precoce das línguas e depois?", os Ministros da Educação da UE adotaram uma resolução que convidou os Estados-Membros a fomentar o ensino precoce das línguas e a cooperação europeia entre as escolas. Entre os diferentes objetivos delineados para estes projetos destacam-se:

- aprendizagem contínua das línguas;
- abertura de oportunidades no mercado de trabalho;
- maior autoestima do aprendiz;
- conhecimento e compreensão de outras culturas.

Em Março de 2002, no Conselho Europeu de Barcelona, os chefes de Estado da UE apelaram à introdução no ensino de "pelo menos duas línguas estrangeiras a partir da idade mais precoce". Nessa sequência e dada a relevância desta premissa, surgem alguns projetos de ensino de LE, de que são exemplos o Primalíngua e o Montalíngua, ambos integrados no Programa Língua que pretende atingir os seguintes objetivos:

- sensibilizar a população para a riqueza multilíngue da UE;
- incentivar as pessoas a aprenderem línguas durante toda a vida;
- melhorar o acesso aos recursos de aprendizagem das línguas em toda a Europa;
- desenvolver e divulgar técnicas inovadoras de ensino LE e melhores práticas;
- garantir que as pessoas que aprendem línguas dispõem de um leque suficientemente amplo de instrumentos de aprendizagem.

Estatísticas recentes revelam que o programa teve uma grande adesão desde o seu início por parte de diversos públicos participantes em toda a UE [8]. Os números são elucidativos e mostram que já participaram em diversas atividades do mesmo cerca de:

- 19.000 professores que realizaram uma formação na UE;
- 83.000 jovens e respetivos professores que participaram em projetos educativos conjuntos com diversas escolas;
- 32.000 estudantes universitários que receberam bolsas de mobilidade;

De realçar também que foram criadas 800 parcerias transnacionais com vista a promover a formação dos professores de línguas.

Atualmente, a comissão financia o desenvolvimento de Lingu@netEuropa [10], um centro de recursos virtuais para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e apresentou, sob a forma de Recomendação, ao Parlamento Europeu e ao Conselho Europeu, o documento *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework* [11], no qual a competência de comunicação em línguas estrangeiras é considerada como um dos oito domínios-chave.

1.2 As plataformas digitais ao serviço da aprendizagem das línguas

As plataformas digitais de ensino têm tido, ao longo dos últimos anos, um desenvolvimento significativo, reduzindo distâncias, complementando aulas presenciais, possibilitando o acesso a conteúdos educativos de forma virtual e a novos projetos baseados em modelos de ensino à distância e de *blended learning*.

O ensino à distância e o *blended learning*, enquanto novas metodologias de ensino, podem revelar-se importantes e facilitadores de mecanismos do processo ensino e aprendizagem através do recurso a plataformas, na procura da melhoria da qualidade do ensino e na promoção da autonomia do aluno. Esta realidade obriga-nos, enquanto educadores/formadores, a novas dinâmicas, novos procedimentos e novas práticas pedagógicas. Alteram-se hábitos tradicionais e exige-se uma nova pedagogia, novos conhecimentos mas também um novo desempenho do professor [12].

As plataformas permitem, deste modo, desenvolver novos processos de ensino aprendizagem baseados no paradigma da comunicação e da colaboração. Com base neste conceito, existem, atualmente, um grande número de plataformas interativas de ensino disponíveis para utilização em diferentes graus de escolaridade, bem como em diferentes tipologias de curso.

As plataformas atuais dispõem de um elevado número de ferramentas colaborativas e possibilitam disponibilizar conteúdos pedagógicos (texto, vídeo, som, etc.), desenvolver novas formas de interação/colaboração entre aluno e professor, avaliar os conhecimentos adquiridos, gerir os processos de ensino e aprendizagem e utilizar recursos da Web 2.0 como fóruns, *chats*, entre outros. A utilização de plataformas permite uma interação entre professores e alunos, independentemente da localização física ou do número de participantes bem como da sua área de aprendizagem e interesse (Humanidades, Engenharias, entre outros). Deve referir-se, no entanto, que podem ainda existir algumas limitações na utilização de plataformas, tais como a velocidade de conexão e o, por vezes difícil, acesso a tecnologias de informação e comunicação.

1.3 O projeto Primalingua

A primeira experiência do Primalingua surge na Escola de Idiomas *Dialogue* em Lindau (Alemanha). Com este projeto emergem diversos instrumentos pedagógicos que fomentam e potenciam a qualidade do ensino/aprendizagem das LE. Destes, realçamos, como peça fundamental do projeto, a plataforma digital utilizada que permite aos alunos desenvolver competências extralinguísticas e conhecer de uma forma interativa, divertida e fácil outros países da Europa [13].

Lançado o projeto, houve a imediata adesão de várias escolas de diferentes países, tendo-se criado uma rede escolar virtual com crianças entre os oito e os doze anos, e dos seus respetivos professores, que trabalham em contexto de sala de aula, em unidades de aprendizagem interativas, podendo comunicar na sua língua materna e nas línguas de comunicação definidas (inglês, francês ou alemão) com a ajuda de um professor de LE. As crianças são orientadas para trabalharem, com criatividade, diferentes meios de comunicação, tais como máquinas fotográficas, dispositivos de gravação e computadores. O projeto tem como objetivo para os alunos:

- conhecer as escolas de países parceiros e descobrir o seu povo, cultura e paisagem;
- incentivar o uso criativo dos materiais de multimédia;
- ter uma ideia mais abrangente das línguas e culturas na Europa;
- aprender uma língua estrangeira de uma forma autêntica;
- fazer amigos noutros países europeus.

No que concerne aos professores, o projeto permite:

- tornar-se parceiro num projeto de educação internacional;
- estabelecer contatos internacionais;
- trocar ideias e experiências com professores de toda a Europa.

O Primalingua utilizou uma plataforma de formação interativa (figura 1) que possibilita aos alunos de diversas escolas, de toda a Europa, trabalhar à distância e em colaboração com outros alunos e professores em unidades formativas interativas multimédia. A plataforma permitiu que, em diferentes escolas, os alunos criassem os seus próprios retratos multimédia, o das suas escolas e o do meio envolvente, trocando experiências pessoais e culturais com outros alunos.

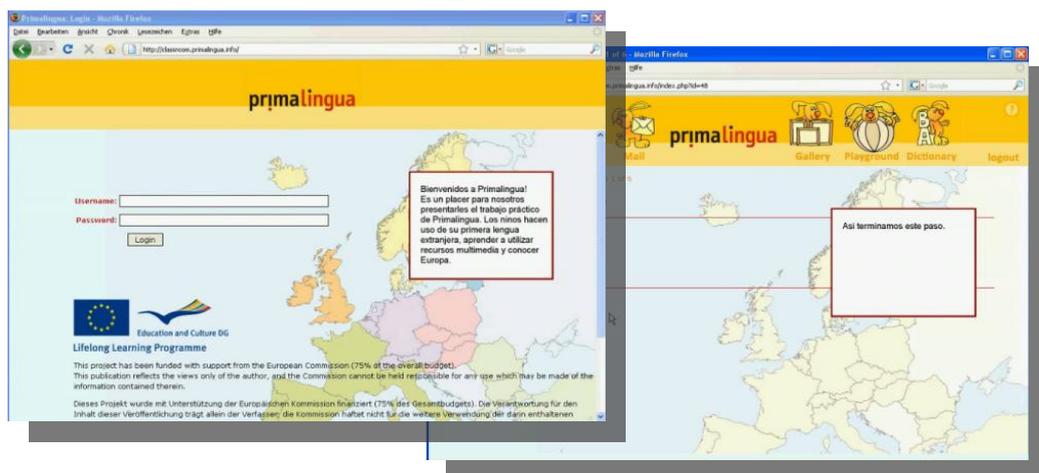


Figura 1 – Acesso à plataforma Primalingua

1.4 Enquadramento do projeto em Portugal

O projeto decorreu em Portugal durante dois anos letivos, entre outubro de 2009 e junho de 2011. As escolas participantes tinham acesso à plataforma mediante o pagamento de uma quota e cada turma usufruía do apoio de um professor de LE que facilitava a tradução entre os interlocutores. Os objetivos principais consistiam no desenvolvimento de trabalhos que retratassem a sua escola, a sua cidade, o seu país e o seu ambiente através da troca de opiniões de todos os participantes do Primalingua.

De acordo com os objetivos do projeto e devido à sua importância, a escola EB1 do Bonfim, localizada na cidade da Guarda, foi a representante de Portugal juntamente com a escola EB1 das Velas, localizada na ilha de São Jorge nos Açores no ano letivo 2009/2010. No entanto, no ano letivo 2010/2011, a EB1 do Bonfim passou a ser a única parceira portuguesa.

A participação das autoras restringiu-se à escola EB1 do Bonfim, mais propriamente na turma C16, que iniciou o projeto no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo escolhido como língua de comunicação o francês. O projeto envolveu, ao longo dos dois anos letivos, 23 alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos e a professora titular da turma. De referir, que apenas 29% dos alunos já tinham conhecimento da língua francesa através do projeto *123 français*, iniciado no jardim-de-infância.

As atividades realizadas eram previamente definidas pelos mentores do projeto, na Alemanha, e disponibilizadas em rede através da plataforma a todos os utilizadores. As mesmas eram compostas por diferentes unidades didáticas, contemplando um leque variado de temáticas abordadas sempre em ambiente virtual: a cidade local, a alimentação, as refeições diárias, os animais domésticos, as festas tradicionais, as atividades escolares e extraescolares, o lazer, os nomes próprios e as férias. Outra atividade interessante foi a construção de um dicionário *on-line* que possibilitou o enriquecimento linguístico e vocabular dos alunos. De realçar, ainda, a troca de algumas iguarias tradicionais de cada país, como por exemplo o envio, por correio, do bolo-rei tradicional de cada país na época natalícia.

O registo das atividades era feito através do uso da máquina fotográfica e/ou o uso de dispositivos audiovisuais de modo a permitir a sua partilha, publicação e divulgação na galeria da plataforma. Esta prática possibilitava a visualização daquilo que cada país

disponibilizava, com vista a dar a conhecer hábitos quotidianos das crianças, bem como algumas especificidades culturais dos seus países de origem.

A mascote do projeto, Primaline, percorria todas as escolas participantes, viajando numa caixa, via postal, acompanhada de um mapa onde se desenhava o percurso percorrido, ficando assim registado o caminho desde a sede em Lindau, local do início do projeto, até à última escola visitada.

2. CONCLUSÃO

As LE são, para todos, importantíssimas, independentemente da idade ou das razões que levam à sua aprendizagem, pois permitem, entre outras, eliminar barreiras pessoais, sociais e nacionais. Contudo, em idades precoces, como o são as idades das crianças do 1º CEB, pela sua natural inibição, as crianças são normalmente participantes entusiásticas em interações verbais [14], tendo na aprendizagem precoce das LE um excelente fator de desenvolvimento de competências.

Aprender uma língua pode e deve ser uma experiência agradável e profundamente gratificante, sendo importante que essa aprendizagem seja enformada numa relação de afetividade. O essencial é, por isso, conciliar esta relação afetiva com métodos de ensino adequados às necessidades de cada aprendiz, sendo a utilização de recursos multimédia inovadores, como o foi a plataforma utilizada no projeto Primalíngua, um tipo de ferramenta importante para potenciar essa aprendizagem.

Futuramente e perante o panorama europeu e mundial, deve facilitar-se o acesso à LE e diversificar o ensino precoce das línguas, sem o restringir apenas à língua inglesa, pois esta será incontornavelmente englobada no currículo do aluno. Deve ainda, alargar o ensino da língua estrangeira, integrando-a desde muito cedo nos currículos escolares. Deshays [1: 39] afirma a esse propósito que “nos enfants vivront dans un monde encore plus cosmopolite, [...] et il faut leur donner l’outil qui leur permettra d’être à l’aise dans leurs relations”. A língua é, sem dúvida, a ferramenta mais poderosa da comunicação e projetos como o Primalíngua são apenas um exemplo de uma nova metodologia, e um potencial facilitador do processo de ensino e aprendizagem, na procura da melhoria da qualidade do ensino e na promoção da autonomia do aluno aprendiz de LE.

Ensinar línguas é, pois, essencial. Ao encorajarem os alunos a aprender outras línguas desde muito cedo, os professores estão a ajudar as crianças a tornar-se mais abertas a outras culturas e mais capazes de se movimentarem numa sociedade cada vez mais plurilingue e pluricultural. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos alunos sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e atos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes [15: 43], para que os aprendizes atinjam elevados níveis de competência em LE e se tornem cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

- [1] Deshays, E. (2003) *L'enfant bilingue*. Paris: Robert Laffont.
- [2] Porcher, L. e Groux, D. (1998). *L'enseignement précoce des langues*. Paris: PUF.
- [3] Garabédian, M. et al. (1991). *Enseignements/apprentissages précoces des langues*. Paris: Hachette.

- [4] OCDE. (1989). *L'école et les cultures*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris: OCDE.
- [5] François-Salano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris: L'harmattan.
- [6] Hagège, C. (1998). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- [7] http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/consult/action_pt.pdf (consultado em 11 de dezembro de 2011)
- [8] http://www.educacao.te.pt/pais_educadores/index.jsp?p=86&id_art=99 (consultado em 11 de dezembro de 2011).
- [9] http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf (consultado em 11 de dezembro de 2011).
- [10] <http://www.linguanet-europa.org/y2/> (consultado em 11 de dezembro de 2011).
- [11] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf (consultado em 11 de dezembro de 2011).
- [12] Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: VISOR.
- [13] Blondin, C., M. Candelier, P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek-German e T. Taeschner (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education, estudo sobre investigação recente realizada ao nível da União Europeia*. Londres: Centre for Information on Language and Research.
- [14] O'Neil, C. (2004). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: LAL, Hatier, Didier.
- [15] Currículo Nacional do Ensino Básico (2007). *Competências Essências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [16] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf (consultado em 11 de dezembro de 2011).

EL USO DEL POWERPOINT EN LAS EXPOSICIONES ORALES DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (E/LE)*

María Jesús García Méndez

Universidad de Aveiro (PORTUGAL)

mjmendez@ua.pt

En un tiempo de abrumadora presencia de herramientas tecnológicas, ya nadie renunciaría al apoyo del *PowerPoint* en las presentaciones orales. En general, un uso inteligente de este programa no impide que el orador sea dinámico e interactivo. Pero en un ámbito educativo, y en el caso particular de las exposiciones orales de nuestros alumnos, nos preguntamos si no estaremos contribuyendo a reducir el esfuerzo de los aprendices por articular un discurso bien estructurado y con argumentos. Como consecuencia, al docente también se le plantea la dificultad de evaluar este tipo de pruebas orales que contemplan formas nuevas con los procedimientos de siempre.

Palabras clave: La Expresión Oral, en E/LE–E/L2, Lenguaje y Nuevas Tecnologías, Nuevas Prácticas Docentes, Evaluación Compleja

* Please cite article as García Méndez, María Jesús (2014). El Uso del PowerPoint en las Exposiciones Orales del Español Lengua Extranjera (E/LE). In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 142-152. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

THE USE OF POWERPOINT IN ORAL PRESENTATIONS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (E/LE)

In an era of the overwhelming presence of technological tools, no one renounces the help of PowerPoint in oral presentations these days. In general, the intelligent use of this program does not prevent the presenter from being dynamic and interactive. But in the educational arena, and in the particular case of our students' oral presentations, we ask ourselves if we are not contributing to reducing their effort to articulate a well-structured and argumentative discourse. As a consequence, professors also find themselves with the difficulty of assessing these oral examinations that mix new technology with traditional procedures.

Keywords: Oral Communication in SFL/SL2, Language and New Technologies, New Teaching Techniques, Complexities in the Evaluation Process

1. INTRODUCCIÓN

El arranque de este estudio se debe a la crítica que apareció hace un año en los medios periodísticos españoles ante el uso generalizado, por parte de oradores y conferenciantes de todo el mundo (se calculan más de 500 millones), del programa de apoyo audiovisual PowerPoint. La recensión hecha por un articulista catalán [1] viene a hacerse eco de las alarmas surgidas ya en años anteriores [2] [3] y diferentes países en donde se venían analizando algunos efectos de las aplicaciones de este *software*, en lo que se refiere a las nuevas formas de comunicarse: más concretamente, en los nuevos modos de lenguaje y de escritura que imponen la cultura y el pensamiento del PowerPoint, no solo en sus esferas próximas de la publicidad y manejo de las nuevas tecnologías como también en todo tipo de ámbitos empresariales e institucionales, ya sean de carácter público o privado. Se ponen de relieve – entre otras consecuencias – la hábil manipulación practicada en los discursos así como una sutil imposición en la

manera de pensar estándar consagrada por un programa que obedece a esquemas informáticos y que es seguido fielmente por los gestores de la información-comunicación de todo el mundo. También se manifiesta la inquietud por su empleo indiscriminado en la educación (son varias las centenas de comentarios surgidos a raíz del citado artículo), tanto es así que son en su mayoría profesores y alumnos quienes se encargan, desde su experiencia personal, de dar a conocer y explicar las ventajas e inconvenientes del empleo de dicho soporte en el ámbito académico, para acabar reconociendo, casi de forma unánime, que el PowerPoint “no nos hace estúpidos” dado que es muy instructivo que podamos sustentar y esquematizar las ideas que queremos transmitir, pero “cómo lo usemos tal vez sí”. Según comentan, el discurso PowerPoint por sí mismo no enseña, no explica: es un guión cerrado y fragmentario que impide que las líneas argumentales del discurso se interrelacionen y ensanchen la exposición oral; y lo peor de todo es que “nos hace vagos”, ya que – en opinión de los críticos – los textos de las presentaciones no están hechos para ser estudiados sin más, ni los profesores deberían limitarse a leer una serie de diapositivas en las clases, porque ésa no debe ser la finalidad del PowerPoint. Y si en las clases universitarias – como advierten otros – no se pone coto al abuso de este modelo de exposición, observaremos un cuadro de docentes con peores cualidades oratorias y de discentes cansados de leer pantallas de contenidos con formatos esquemáticos y simplificados conocimientos que no todos sabrán después recuperar o ampliar en un ejercicio de (re)composición lógica, y para el necesario análisis o estudio.

Para los intereses de nuestros estudiantes de E/LE–E/L2 en particular, no dudamos en reconocer que en niveles iniciales o medio-bajos (A1-A2) puede ser una herramienta muy útil: en efecto, digamos que funciona a modo de prótesis que sustituye y enmascara las carencias de conocimientos gramaticales y de vocabulario propias de los aprendices, facilitando así la lectura y memorización de unos textos (con oraciones breves y frases cortas) que podrán reproducir en una exposición oral relativamente aceptable, haciendo posible por tanto un discurso oral que de otro modo sería harto difícil (con cierta frecuencia, un alumno elemental “se paraliza” verbalmente debido a sus limitaciones). El problema surge en el alumnado de nivel medio-avanzado (B1-B2), ya que la formación lingüística troncal de este amplio grupo ha adquirido y deberá exhibir unos más amplios conocimientos morfosintácticos y del léxico o la fraseología, con los marcadores discursivos que articulen un discurso oral ya no tan alejado del de los hablantes nativos; para ellos, pensamos que no será aconsejable que repitan en sus exposiciones lo que han escrito en las diapositivas -como suele ocurrir- ya que no se esfuerzan por ampliar el guión del PowerPoint y, en consecuencia, percibimos unas producciones orales disminuidas, con una atrofia que menoscaba la cohesión sintáctica y puede rozar incluso la incoherencia semántica. Otro es también el caso de aquellos estudiantes de nivel más avanzado o superior (C1-C2) que han adquirido ya algún dominio del español, con un perfil de estudiantes familiarizados con otras lenguas y experiencias laborales, y/o que incluso están cursando alguna maestría de los nuevos segundos ciclos de Bolonia. Para estudiantes de este nivel sí que podemos recomendar que usen el programa de presentaciones PowerPoint, aprovechándolo ahora como medio didáctico de entrenamiento para futuras profesiones, poniendo a prueba habilidades tecnológicas productivas que discurren a la par de nuestro intento de forzarles a organizar un discurso que ya no será un monólogo de repetición aburrido sino un ejercicio de comunicación abierto al diálogo y a la interacción con sus compañeros de clase e incluso con el propio profesor, que estará atento a evaluar su competencia oral (esto implica poder corregir para enseñar/aprender) mediante este tipo de pruebas o exposiciones.

2. LAS EXPOSICIONES ORALES EN EL AULA UNIVERSITARIA DE E/LE-E/L2: EVOLUCIÓN Y AJUSTES

Todos los docentes de segundas lenguas sabemos bien la importancia que tiene la expresión oral en la adquisición de éstas; máxime cuando enseñarlas hoy en la universidad significa no tanto formar a filólogos o profesores (si bien el porcentaje de estos últimos en el contexto particular portugués actual es considerablemente alto) como preparar a futuros profesionales en busca de nuevas oportunidades laborales, con el español como instrumento de comunicación global. Con este fin, nuestros universitarios deberán aprender, en una vida académica más participativa, una serie de destrezas lingüísticas propias de los diferentes géneros discursivos, que les son útiles para ir ensayando prácticas cercanas a un próximo empleo.

Ya han hecho suya esta preocupación didáctica colegas como Sanz Álava (2007), postulando con sus trabajos un mejor desempeño de la competencia oral y escrita en las aulas del Español Profesional y Académico (EPA), acotando modelos de textos – las presentaciones orales académicas y el correo electrónico profesional – como herramientas lingüísticas imprescindibles que tendrán que manejar en su actividad laboral y profesional. Precisamente sobre discurso oral y presentaciones orales ya había escrito esta docente, hace ahora una década [4] [5]; se trata de dos artículos en los que podemos observar, en primer lugar, su apuesta decisiva por el uso de los soportes audiovisuales en la enseñanza/aprendizaje del español, subrayando sobre todo las bondades del entonces innovador PowerPoint porque “simplifica lo complejo” – escribía esta profesora – y “ayuda a la audiencia y al orador a organizar las ideas o sus pensamientos”... Y he aquí la cuestión que palpita en esta crítica actual que hemos acotado: el poder de un programa que se ha hecho omnipresente en las presentaciones profesionales y académicas de todos y para todo, hasta hacerse casi imprescindible. Como justificación de esa fascinación tecnológica diremos que el profesorado/alumnado de diez años atrás no se había percatado aún de los efectos manipuladores de forma y contenido; y en defensa de ese uso perfectamente diseñado para la docencia del EPA [6] en las aulas universitarias del E/LE, está también nuestra particular y vigente utilización del programa en la enseñanza/aprendizaje del español, como segunda lengua extranjera aplicada en las nuevas licenciaturas y maestrías adaptadas a Bolonia, desde hace más de siete años, en la Universidad de Aveiro (Portugal).

En efecto, conviene que expliquemos nuestra experiencia con el uso del PowerPoint en las exposiciones orales de los estudiantes de español, ya que puedo ofrecer un estudio retrospectivo y de prospección -el que va desde el año 2003 hasta 2011-, interesante por las reformas habidas en las universidades de cara a la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior; y por ser asimismo una práctica docente llevada a cabo en un contexto internacional (la Universidad de Aveiro) que mantiene estrecho contacto con modelos anglosajones en enseñanza de segundas lenguas (el pragmatismo del inglés está muy atento y abierto siempre a las TIC). De manera que en lo que se refiere al objeto de nuestro estudio – el discurso oral de nuestros estudiantes –, creo que habría que hablar de ‘evolución’ y de ‘ajustes’ como palabras clave. Señalaremos por tanto – de forma resumida – que en los comienzos (2003/2006) y para alumnos de primero/segundo año de español, experimenté lo novedoso de las atractivas presentaciones con PowerPoint que mis alumnos venían haciendo con gran soltura en inglés. Para aquellas pruebas orales de evaluación había que seguir unas pautas muy simples: bastaba preparar algunos aspectos culturales de España (arte, paisajes, ciudades, fiestas, gastronomía, etc.) y exponerlos en clase “sin más” añadidos que seguir el orden de lista; la misma que debía publicar después con unas calificaciones en sintonía con el ambiente positivo y de entusiasmo que comunicaban las vistosas imágenes del soporte visual. Claro está que entonces estábamos en fase experimental y de entusiasmo con el invento

informático y confieso que dejé de lado cualquier reflexión en torno a la calidad de unos discursos orales que repetían casi exactamente lo que estaba escrito en las diapositivas: que era poco y con incorrecciones de todo tipo; pero los estudiantes estaban motivados y muy pocos sentían nerviosismo o inseguridad ante su falta de recursos lingüísticos ya que el aparato protésico del PowerPoint les auxiliaba y cumplía perfectamente su misión. En los cursos posteriores (a partir de 2006) ya me replanteé aquellas pruebas orales y decidí que se realizaran sin ningún apoyo informático, debiendo poner a prueba con toda nitidez la competencia discursiva de mis estudiantes. Así pues, considerando que estos aprendices de nivel intermedio-avanzado ya deberían ser capaces de interrelacionar discurso escrito y discurso oral, en ese *continuum* de manifestaciones propias de los dos lenguajes, les propuse que prepararan un discurso oral de carácter expositivo-informativo, planificado desde la escritura, y partiendo siempre de un texto literario; pero esta vez para un ‘cara a cara’ conmigo y ante sus compañeros de clase. No ignoro que imponer este sistema puede ser considerado como demasiado exigente o tildado incluso de anticuado, pero personalmente me resulta mucho más productivo y didáctico puesto que se pretende que por medio de la lectura interioricen vocabulario y morfosintaxis; así como también se les estimula para que redacten y organicen enunciados coherentes en una producción debidamente cohesionada, para exponerlo después “como si no hubiera sido escrito”; es decir, adecuándolo a los rasgos propios de una situación comunicativa, con un registro habitual/formal que deje paso a la interacción (en este caso, con preguntas, comentarios o interrupciones que amplían, aclaran y corrigen) en esta ‘aula participativa’ que evidencia, además de las capacidades lingüísticas verbales, ese otro paralenguaje que lo complementa [7] y no por eso es menos importante (nos estamos refiriendo, claro está, a la pronunciación, vocalización, fluidez, ritmo adecuado, vacilaciones o silencios, repeticiones, gestos, errores en palabras de transición, etc.).

Pero serán todos estos rasgos del discurso oral los que habremos de potenciar con mayor interés en niveles superiores al ahora citado, para con alumnos de tercer año y de segundo ciclo o *mestrado*. Estos estudiantes portugueses poseen ya una competencia lectora y auditiva elevada y por eso tratamos de que desarrollen – desde una visión funcionalista, contextual – una escritura y oralidad más completas y complejas. Por eso creemos que deben limitar el uso del soporte PowerPoint a un mero apoyo visual y de organización para sus exposiciones orales, ya que en esta fase de aprendizaje deben demostrar mejores habilidades para informar, describir, explicar y argumentar; y todo ello en un ejercicio inteligente de análisis, de relaciones lógicas y de síntesis. Además, el nivel léxico de estos estudiantes también debe incorporar a la lengua estándar las necesarias terminologías específicas dado que se insertan en un ámbito académico-social (de asambleas, jornadas, eventos, etc.) y pretenden, en su mayoría, una formación para la vida profesional (el español está muy presente en las relaciones empresariales de este alumnado portugués). Es tal vez con ellos con quienes mejor justificamos los docentes nuestra tarea de enseñar: valorando las necesidades y diferencias que representan unos alumnos que tienen los pies puestos en clase y la cabeza pensando en buscarse un puesto de trabajo. Y todo esto implica, sin duda, esfuerzo, exigencia y mucha voluntad para que cobren fuerza unos discursos autónomos (libres ya de necesidades protésicas) y bien estructurados, con mecanismos de cohesión aprendidos en la morfosintaxis (la importancia de los marcadores o conectores como guías del discurso es aquí fundamental por cuanto que revelan su capacidad de raciocinio y a un tiempo les permiten incorporar todo ese arsenal de palabras y expresiones de transición o de relleno, para un discurso oral lo más cercano posible al de un hablante nativo: éste es nuestro principal objetivo, al que se suma el deseo – no siempre posible, claro está – de que los interlocutores (compañeros, profesor) que se encuentran en el aula, se adhieran y participen de unas sesiones que, aun siendo pruebas de evaluación oral, ofrecen también la posibilidad de conversar en torno a temas culturales propiciados por la literatura – que es historia, que es cultura – en español [8].

3. LAS EXPOSICIONES ORALES CON POWERPOINT – ESTRUCTURA GLOBAL: DATOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS DIAPOSITIVAS

Es en este apartado en donde vamos a describir y analizar el discurso oral de mis estudiantes, como parte principal del objetivo de este trabajo. Lo primero será recordar que el ámbito discursivo es formal (en tanto que supone una prueba académica con su consiguiente evaluación) y tiene como protagonista a un alumnado de perfil muy amplio: por su edad (de los 19 a los 23 años, si bien contamos con numerosos estudiantes trabajadores de edades superiores), por sus diferentes estudios (licenciaturas varias que se reconvierten o proyectan hacia la enseñanza, el mundo empresarial, o la traducción), y por un bagaje de conocimientos muy dispar (tiene que ver con la nota de corte en el acceso a la universidad y la motivación individual sobre todo).

Dado que la lengua española está presente en su currículo durante los tres años de formación de primer ciclo, conviene que precisemos que hay seis asignaturas – *Espanhol I y II – Espanhol III y IV – Espanhol V y VI* – que se corresponden con los seis semestres del grado de Bolonia. Por lo tanto, vamos a contar con un *corpus* de presentaciones orales tan extenso como generalizado [9], conscientes de que no enseñamos para esos pocos estudiantes de brillantes cualidades sino para la mayoría, y en un periodo lectivo de apretado calendario. Queremos, además, destacar que nos centraremos en el estudio global de los textos que acompañan las diapositivas del soporte PowerPoint, con fines logísticos y de estrategia para superar una prueba oral, como obra exclusiva de los propios alumnos. Ya anticipábamos antes que no será igual para los de primero/segundo año que para los que finalizan licenciatura o comienzan un segundo ciclo universitario. Lo vamos a ver a continuación en un análisis de dichos textos – concebidos en forma escrita y al mismo tiempo proyectados para la expresión oral –, a la luz de aquellos rasgos lingüísticos y empleo de recursos visuales o de animación empleados que presenten mayor relevancia.

Destacaremos pues, grosso modo, dos grupos con fines metodológicos: un primero (1º) que contempla las asignaturas (*Espanhol I-II-III-IV*) de primero/segundo año del primer ciclo, y un segundo (2º) nivel constituido por el *Espanhol V-VI y VII*, valorando los datos obtenidos a través de una personal experiencia docente, en los años comprendidos entre 2003-2007. Hemos elaborado para ambos los dos correspondientes apartados, junto con las observaciones que aquí siguen [10]:

1º) *Espanhol I-II-III-IV* (alumnos de primero/segundo año): Presenta, de forma generalizada, una estructura global de exposiciones orales con PowerPoint que podemos calificar de ‘deficiente’. Por todas estas razones:

- Es un discurso oral excesiva o totalmente dependiente del texto escrito en las diapositivas (en general, el alumnado no es capaz de glosar o comentar lo que lee sin salirse del guión esquematizado que viene impuesto por el programa).
- La audiencia apenas percibe una serie lineal de secuencias audiovisuales (voz identificada con texto/imagen), en un mero transcurrir de diapositivas que no deja lugar a la explicación ni a posibles preguntas, para una posterior interacción. (Los compañeros dan por hecho que no hay que interrumpir ni poner al alumno/orador en un brete. La docente se limita exclusivamente a tomar notas, para hacer su evaluación, sin otras preocupaciones).
- Se da prioridad a la imagen en detrimento de la palabra (predominan los mapas, fotografías y abundantes recursos gráficos para esquemas, frente a un porcentaje menor de diapositivas con ‘escritura/lectura’. Acaso se reduzca este último binomio a un menguado 30%, teniendo en cuenta la disposición espacial que exhibe el

conjunto de las diapositivas empleadas (una media de treinta por cada exposición); en consecuencia, escuchamos un discurso pobre, notablemente disminuido, en favor del efecto impactante y seductor de las imágenes; contando con que la animación/movimiento no ha llegado a ser todavía un recurso utilizado con frecuencia aquí.

- No muestran estas presentaciones – salvo excepciones, como siempre – los principios básicos de organización del discurso: además de no seguir formatos uniformes (descuidos en la tipografía, por cierto muy variable) en títulos/subtítulos, suelen carecer de ejes temáticos o de índice de contenidos, y los apartados que realizan en éstos están más al servicio de una preferencia subjetiva que de la lógica que debiera gobernar todo texto expositivo mediante introducción/desarrollo/conclusión. Por otra parte, causa decepción que no sigan un orden y una jerarquía en los enunciados ‘escritos/orales’, toda vez que solo se les exige que ‘informen’ o ‘divulguen’ del modo más sencillo –pero ordenado- un aspecto singular de la historia y de la cultura españolas que muestre el rico patrimonio de nuestras ciudades, acotando algunas fiestas, tradiciones y gastronomía destacadas, en nuestro país. Como también causa desagrado su manera de finalizar la exposición: los discursantes enmudecen de pronto y da la sensación de que con el apagón de la pantalla se esfuman también otras luces oratorias. Advertimos asimismo – siempre de forma generalizada – una preparación de las presentaciones orales hecha de manera apresurada y superficial, lo que revela que en este periodo de aprendizaje lingüístico los apoyos tecnológicos vienen a restarle muchas horas al estudio y revisión de lo que han aprendido en las clases de lengua española.
- Los rasgos textuales – propiamente lingüísticos – de las diapositivas presentan un denominador común: la falta de rigor. Parece que en ellas no importan la puntuación, la observancia de mayúsculas/minúsculas, el correcto uso de abreviaciones o de acrónimos, ni que se contraigan o eliminen los artículos, o que se elida el verbo principal; tampoco que se usen infinitivos en lugar de las debidas formas conjugadas, porque a fin de cuentas “se entiende igual” – como se autojustifican. Y todo ello, en clara sintonía con el pensamiento/lenguaje rápido de las nuevas tecnologías, en donde todo es presente o inmediatez (apenas se detecta el uso del subjuntivo ni otras formas complejas de verbos): esto es más que evidente.

Pero es que a los docentes de una lengua no nos pueden dar igual sus carencias ni debemos pasar por alto las incorrecciones gramaticales. Somos, sí, comprensivos con unos aprendices de segunda lengua que no poseen aún un caudal léxico suficiente, aceptando que hagan uso y abuso de sintagmas nominales o de unos usos atributivos, por ejemplo, mal seleccionados; de un empleo sistemático de oraciones simples que articulan una expresión muy reducida y esquemática... Pero, ¿se puede acaso concebir un lenguaje oral sin conectores ni nexos que coordinen o subordinen periodos oracionales básicos, o los traten equivocadamente en secuencias condicionales o temporales, sin establecer las necesarias relaciones de causa/finalidad/consecuencia (son solo ejemplos)... cuando precisamente han constituido el objeto de estudio durante las clases de lengua española? Dejamos pues constancia de la falta de correspondencia que se da entre la expresión fragmentaria de “lo escrito” (que se identifica aquí con “lo que leen/expresan” en sus presentaciones orales) y la textura compleja del discurso oral que deberían ensayar (¡no digo dominar!) nuestros estudiantes de E/LE-E/L2, en sus exposiciones orales, durante estos primeros años de adquisición/aprendizaje del idioma extranjero que han elegido.

2º) *Espanhol V-VI y VII* (alumnos de tercer año y de 2º ciclo): Este grupo presenta una estructura global de exposiciones orales con PowerPoint que podemos calificar de merecido 'notable'. Por las siguientes razones:

- El discurso oral de estos estudiantes revela una mayor competencia gramatical, sociolingüística y estratégica, casi consolidadas en su propia lengua materna (más responsables, habituados a un aprendizaje autónomo por ser trabajadores algunos de ellos), lo que facilita mucho el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua. Poseen mayor capacidad expresiva y de raciocinio (algunos son profesores de lengua(s) en institutos o colegios de secundaria, otros están súper familiarizados ya con el uso del PowerPoint en materias de otras disciplinas: *Marketing*, Economía, Gestión o RR.HH., en la formación de una empresa). De manera que este alumnado, de probada madurez mental, ya en muy pocos casos incurre en la dependencia del programa: saben servirse de él utilizándolo como mero valor añadido para sus presentaciones orales. En consecuencia, ellos mismos tratan de construir un discurso oral en español que obviamente habrá de ser más rico y más complejo cuanto más se distancie de los textos que han escrito en las diapositivas. Éste es el reto.
- La audiencia, en estas aulas, ya está más receptiva y dispuesta a interactuar con el alumno/orador, habida cuenta de que estos estudiantes han tenido precisamente en sus contenidos programáticos un estudio de la gramática que contempla no ya la sintaxis de las oraciones sino de unidades lingüísticas mayores: con lectura/comentario de textos de todo tipo y la práctica de una conversación formal/informal. Han practicado en sus clases el debate, la simulación de entrevistas ambientadas en un contexto laboral y se han percatado de los convencionalismos de situaciones comunicativas muy diversas (el código de la conversación telefónica, entre otros). Y algo muy importante: quieren aprender a hacer presentaciones, como algo útil en su presente académico y para su futuro profesional.
- La importancia de las imágenes en sus presentaciones es aquí sensiblemente menor (existe un mayor espacio dedicado a la escritura) y, además, siempre que las introducen en las diapositivas están justificadas: bien porque ilustran a la audiencia mientras hablan (si se trata, por ejemplo, de un tema cultural de interés artístico o de paisajes urbanos), o bien porque se hace necesario (cuando presentan una empresa y sus productos). Es justo reconocer que los recursos gráficos empleados (organigramas, tablas o barras, etc.) son útiles y cumplen su función. Son también alumnos que conocen varios programas informáticos y formatean unas diapositivas de calidad.
- Los textos redactados en el PowerPoint tienen ya una textura diferente; presentan ahora cierto esmero en la tipografía (debido a la práctica frecuente en otras materias o asignaturas) y un mayor cuidado con la ortografía y la puntuación. No obstante, persisten los errores sintácticos "fosilizados" (del tipo *a + infinitivo en lugar de gerundio, *hacer con que, *mismo que, *vuestro por 'su', *hacer parte de, *preocuparse en/con, *no... pero, *es así que/fue entonces que, en vez de 'como'/cuando', *para aplicarse, o *para entendernos en lugar de 'para que se aplique'/para que nos entendamos', *hay quien diga, *tornarse por volverse, etc.; pero abundan más los de tipo léxico-semántico (*verificar, *cobranza por 'cobro', *dormidas por 'pernoctaciones', *recibir por 'cobrar', *brinde por 'regalo', *exploración por 'explotación', *acrecentar, *objetivos, *destaque, *profesionalismo, *convictos, *mais-valia... son sólo unas muestras a las que habría que añadir esa serie de extranjerismos ya acuñados en el alumnado lusohablante ('Workshops', 'off Shore', know how', 'role', 'holding', 'stock', 'low cost', 'design', 'check-in', 'royalties', 'software', 'interface', 'performance', 'layout', 'lobby', 'show', 'holding', 'fair play', 'manager', 'catering', 'resort', 'spreads'... etc.). Errores todos o deficiencias que encuentran relativa justificación si pensamos que en estos textos

las oraciones son más largas y complejas que las del primer nivel descrito arriba, y si observamos, además, que alternan los párrafos de una línea con los de dos, tres y hasta cuatro; en consecuencia, estamos ya ante una prosa ensanchada en el espacio de la diapositiva y con menos fragmentación (sobre todo porque el alumno inconscientemente piensa que va a ser utilizada en su oralidad, proyectándola así para ese canal expresivo).

- Los rasgos propios de la producción oral son también notablemente distintos: en primer lugar, se observan secuencias informativas-descriptivas más ordenadas (de pasado→presente→futuro y de introducción→desarrollo→conclusión); se incorporan explicaciones que requieren periodos subordinados extensos (expresiones de causa, finalidad o de conclusión) y de coordinación más compleja de las ideas (consecuencia), para la expresión oral de un extranjero; pero lo que más destaca es el uso de la argumentación como recurso imprescindible para cualquier tema que presente algo a alguien. El alumno de este nivel sabe que debe combinar dos tipos de texto en su comunicación oral: uno expositivo/informativo para el planteamiento y otro argumentativo con el que analiza, demuestra o deberá responder (cuenta con que haya preguntas por parte del profesor/compañeros). Por lo tanto, desde esta madurez mental, repetimos, es más fácil que los discursos orales exhiban y traten de asimilar los marcadores discursivos sintácticos que previamente les hemos descrito y facilitado, recogiendo de (re)conocidas tablas de manuales [11] para ejercitarlos en clase, en sus entrenamientos/intervenciones orales, o a veces con textos escritos usados como modelo.

Es asimismo fácil deducir que cometen todavía errores y se detectan aún carencias importantes, pero esto sucede porque la información del alumno es ahora más relevante y la intenta conducir y expresar como lo haría en su propia lengua materna (portugués). Por otra parte, resulta curioso observar que este alumnado tiene un lenguaje no verbal más discreto y con mayores pausas que el de los españoles, ya que sus miradas, gestos y movimientos poseen menos espontaneidad o viveza: todos en general se muestran comedidos y persiguen la prudencia. Pero interesa subrayar que durante la intervención no pierden el contacto visual con la audiencia, mirando solo lo justo y necesario hacia la pantalla del ordenador (lo que viene a corroborar que su dependencia del PowerPoint es relativa y menor de lo que señalábamos para los del primer apartado) y que incluso recurren – si bien es verdad que tímidamente – a referencias situacionales empleando conectores fónicos en un canal oral que se distancia (para satisfacción de la docente) de la “escritura meramente leída”.

4. CONCLUSIONES

Tras haber descrito algunas experiencias y resultados con la aplicación del PowerPoint en el discurso oral del E/LE, no podemos llegar al punto de concluir estas reflexiones (analizar implica voluntad de mejorar) sin que manifestemos nuestras dudas y cierta preocupación, a la hora de valorar las repercusiones de esta práctica subsidiada por la tecnología que tiene mucho de prodigio pero también de problemático, si no se ponen límites – es nuestra opinión – para un uso adecuado, en el particular ámbito de las exposiciones orales de nuestros estudiantes.

Esto lo decimos después de haber examinado *lo que* es la herramienta en sí misma: un invento útil, de mediación que mediatiza (por cuanto que modifica y condiciona la capacidad expresiva del alumno); y tras haber analizado lo que puede haber de positivo en ella (apoyo para aprendices, valor añadido en quienes dominan el idioma), pero también de nefasto (porque ya explicamos los inconvenientes de propiciar en nuestras aulas un discurso escrito/oral que ni responde a la adquisición del lenguaje guiada por el

normal desarrollo de la lógica ni presenta unos usos lingüísticos habituales o presididos por la autenticidad). Así las cosas, solo nos queda reflexionar sobre *lo que nos gustaría que fuera* el uso del PowerPoint en las exposiciones orales del E/LE, sabiendo de antemano que en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua tenemos objetivos bien distintos de los promovidos por el modelo PowerPoint: los docentes no queremos sustituir un discurso oral autónomo, con marcas de espontaneidad y de recursos múltiples por otro dependiente y que constriñe: ése que fue concebido por y para los eficientes saberes informáticos y de la técnica en general, pero que en la enseñanza de las humanidades se resiste a ser encajado por profesores e incluso por los propios alumnos, en el sentido que describíamos al principio de esta comunicación.

Desde nuestra modesta experiencia, manifestamos, efectivamente, una justificada inquietud ante algunas consecuencias de las TIC en la lengua que aprenden/ejercitan nuestros estudiantes de español (¿será por eso que los menos jóvenes exhiben un nivel más elevado/rico de expresión?). Por esta razón, pretendemos revitalizar la expresión oral creativa, obviando la pasividad generada por las máquinas, para evitar con ello la amenazadora y sutil pereza mental que planea sobre nuestros alumnos más jóvenes. Lo digo desde el conocimiento de que el discurso oral se está modificando “también” en el ámbito formal y académico del E/L2. Y lo saben de sobra quienes desde sus investigaciones hablan de una “revolución tecnológica sin precedentes”, estudiando el impacto del desarrollo tecnológico en la formación, la práctica pedagógica, los discursos educativos y la cultura, en el nuevo contexto de la Sociedad de la Información (actual Sociedad del Conocimiento), con sus oportunidades y consecuencias. También estos especialistas repiten en sus artículos la palabra ‘incertidumbre’ o califican de ‘inquietantes’ [12] los cambios generados por las TIC (el PowerPoint no es más que una muestra representativa de las mismas con su papel facilitador) en las prácticas educativas, con sus nuevas posibilidades en la enseñanza, de avances hacia una convergencia en el EEES, etc. Y en efecto, así es: una cuestión ciertamente cerrada por cuanto que su presencia es inevitable en el mundo que nos rodea [13]; pero nadie vislumbra qué vendrá después de toda esta carrera de fascinación por la tecnología en la enseñanza de la lengua en general, y apenas se cuestiona la falta de criterios [14] en las aulas universitarias para la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas que, como el español, son idiomas que requieren mucho más que la pobre interfaz protagonizada por el conocido *software* del PowerPoint, en las pruebas orales de nuestro desempeño docente.

Sin embargo, algo se mueve cuando no para de crecer la literatura científica (y de divulgación¹) en torno a la pertinencia pedagógica de las plataformas o recursos virtuales como usos que se están afianzando en la enseñanza universitaria sin ser debidamente examinados [15], con un bienintencionado “estar al día”, ante unos alumnos que se identifican con las máquinas². Estamos por tanto ante un nuevo perfil del estudiante de idiomas que demanda asimismo otras metodologías y nuevas formas de evaluación, más complejas por cuanto que ya no se contemplan recursos discursivos tradicionales, sino relatos orales/escritos de extensión visual, concebidos en formatos específicos para ser vistos en una pantalla. Además, un discurso discente que incorpora nuevas herramientas tecnológicas y sus funciones exigirá pues de quienes les enseñan una mirada diferente: adoptando, sobre todo, una visión centrada en la realidad y en lo pragmático [16] [17]. Sin duda alguna, creemos que una respuesta inteligente no está en ignorar ni rechazar nuevas prácticas docentes sino en educar a los alumnos para que comprendan – mediante prácticas comunicativas plurales, convergentes y de destrezas combinadas– que los nuevos modos de percepción, de lenguaje y de escritura promovidos por las TIC no están reñidos –porque son perfectamente compatibles– con el aprendizaje de los

pilares discursivos que siempre han sustentado la expresión oral, para cualquier tipo de pruebas orales. Que no se trata tampoco de abdicar de nuestro discurso educativo, en favor de los nuevos lenguajes surgidos con la aplicación del PowerPoint, como es el caso que nos ocupa y tratamos de compartir en estas páginas: de seguro que nadie daría prioridad al discurso instrumental de un determinado número de diapositivas, en detrimento de un texto bien fundamentado y con argumentos... esto es algo incontestable.

Así pues, apostamos porque desde las instancias educativas no se imponga el “seguidismo” tecnológico sino más bien a la inversa: que sea la tecnología la que esté al servicio de nuestro ejercicio docente [18]. Para que cuando nuestros alumnos nos pregunten si hacen la exposición oral con o sin PowerPoint, adviertan que los medios no son el fin y que se debe perseguir una utilización eficiente del programa como herramienta útil para la demostración de sus habilidades o destrezas de expresión oral, pero en ningún caso para encubrir conocimientos lingüísticos deficitarios ni disminuir precisamente esas capacidades que los profesores tratamos de desarrollar, cada día, en nuestros estudiantes durante las clases de español lengua extranjera.

REFERENCIAS

- [1] Delclós, T. (2010). ¿PowerPoint nos hace estúpidos? Barcelona, *El País*, el 20 de octubre de 2010.
- [2] Tufte, E. R. (2003). *The Cognitive Style of PowerPoint*. Cheshire, CT: Graphics Press.
- [3] Frommer, F. (2010). *La pensée PowerPoint. Enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. París: Éditions La Découverte.
- [4] Sanz Álava, I. (2000). Las presentaciones orales en el español profesional. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0018.pdf
- [5] Sanz Álava, I. (2001). Presentaciones orales con PowerPoint para la asignatura Español avanzado. *ASELE Actas XII*, 125-129.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0125.pdf
- [6] Los estudiantes de la citada profesora son alumnos extranjeros de ingenierías técnicas-superiores, con nivel alto de español, entre los que se encuentran también investigadores europeos y españoles poco habituados a hablar en público. Todos motivados por mejorar su competencia discursiva, para acostumbrarse a futuras presentaciones profesionales y académicas.
- [7] Castellà Llidón, J. M. y Helena Aparicio-Terrasa (2010). El discurso docente universitario con PowerPoint. <http://www.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG22.pdf>
- [8] El pasado curso 2010/2011 les indiqué la lectura de *El tiempo entre costuras*, de María Dueñas (primer semestre) y *Las rosas de piedra*, de Julio Llamazares (segundo semestre). Es fácil deducir que los interesantes temas de historia y de viaje cultural por España que desgranar estas dos conocidas obras, dan pie para muchísimos comentarios y reflexiones.
- [9] Digamos que para estas reflexiones se han contemplado, aproximadamente, a unas dos centenas de estudiantes.
- [10] Nos sentimos deudores de la ayuda proporcionada por numerosos trabajos publicados en Internet; sobre todo de aquéllos que divulgan guías de preparación de presentaciones orales, que son muchos (sorprende la aportación de profesores de países

hispanohablantes) y no hay espacio para citarlos aquí; pero de un modo especial agradecemos la metodología empleada por personas o grupos de investigación –que no son tantos- en este campo que estudia las posibilidades educativas del PowerPoint (citamos a algunos de ellos, deliberadamente al azar, en la bibliografía del final).

- [11] Agradecemos especialmente la recopilación ofrecida por la *Serie Gramática y recursos comunicativos*, de la Editorial Santillana.
- [12] Esta inquietud fue la que me llevó también a leer una serie de publicaciones científicas de reconocidos especialistas, recogidas en una revista - creada en 1998 - que lleva por título *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Ediciones Universidad de Salamanca.
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/index
- [13] Sirva el título de esta muy reciente noticia como ejemplo: Los ordenadores están en las aulas. ¿Y ahora qué?, Linde, *El País*, 10 octubre 2011.
- [14] Aún así, “vale la pena continuar explorando en qué medida conviene esta alianza de la mente y de la máquina, para continuar mejorando las posibilidades de aprender; aun cuando existan riesgos de producir un letargo intelectual en un mundo dispuesto a esforzarse cada vez menos”, Escudero, C. (2009). En San Martín Alonso (Coord.), *Una mirada alternativa acerca del residuo cognitivo cuando se introducen nuevas tecnologías*, 286.
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_escudero.pdf.
- [15] San Martín Alonso, Á. (2009). Incertidumbre ante las pedagogías emergentes.
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_editorial.pdf
- [16] Pedró, F. (2011). La tecnología y la educación: una dosis de realismo, Madrid, *El País*, el 21 de noviembre del 2011. Los medios se encargan oportunamente de difundir,
- [17] *Semana Monográfica de la Educación de la Fundación Santillana*, en Madrid, los días 21 y 25 de noviembre de 2011.
- [18] Gutiérrez Martín, A. (2009). Formación del profesorado y tecnologías de la información y la comunicación.
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_gutierrez_martin.pdf

LEARNING DIFFERENT SUBJECTS BY USING OTHER LANGUAGES ... OR THE OTHER WAY ROUND? – THE RELEVANCE OF THE CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) APPROACH*

Maria Margarida Morgado¹ and Margarida Coelho²

¹Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL)

²ESTG – Instituto Politécnico de Portalegre (PORTUGAL)

marg.morgado@ipcb.pt, margco@estgp.pt

Content and Language Integrated Learning (CLIL) theoretical framework and pedagogical experiences at different educational levels are currently being widely reported. These reports underline the importance of doing things with the foreign language and list positive results such as broader conceptual horizons, greater learning success, greater learner's motivation, enhanced language competence and self-confidence in foreign language learning and skills.

This paper argues for the increasing relevance of the CLIL approach and focuses on some CLIL success cases in higher education, contextualized after the Bologna reforms, the widespread internationalization process it brought, the high numbers of exchange students on the move and the vital relevance of foreign language skills for local students.

Keywords: Content and Language Integrated learning (CLIL), Higher Education, Language Centres, Learner Motivation, Foreign Language Learning, Successful Cases

* Please cite article as Morgado, Maria Margarida, and Margarida Coelho (2014). Learning Different Subjects by Using Other Languages... or the Other Way Round? – The relevance of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach. In Maria del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 153-162. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

1. INTRODUCTION: CLIL AND ITS CONTEXTS

“The term Content-and-Language-Integrated-Learning (CLIL) refers to educational settings where a language other than the students' mother tongue is used as medium of instruction” [1]

Although the term CLIL is by now well established in the academic world, the idea of using a second language to impart non-linguistic content is part of other pedagogical approaches, such as Content-Based-Instruction (CBI), English as an Additional Language (EAL), Bilingual Teaching, Dual Language Program or English Across the Curriculum [2], all supported by slightly different philosophical justifications or set in particular historical and cultural/national contexts where they made particular sense in view of the national languages, the preferred language for education and the aim and scope of education – international schools, education of children in multilingual and multicultural contexts or education in countries with two or more official languages.

In the Portuguese context, CLIL is considered an acceptable methodology (though not completely undisputed) for higher education. It is, however, rather challenging or daunting for parents of primary and secondary school children or teachers for those years, who would prefer children to learn their mother tongue solidly before progressing into the learning of a FL and who might consider the linguistic input to hamper the learning of content.

In Europe, a substantial number of countries have introduced some form of CLIL provision and it is in primary and secondary education that CLIL has been most widely and successfully implemented and reported on. The 2006 Eurydice Reports on Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe concluded that

in certain countries, around 3% of pupils or students are concerned at primary and/or secondary levels, while in others the proportions stand at between 10 and 15%. Countries in which over 20% is reported are few in number. The highest percentages correspond, in general, to situations in which instruction is provided in regional or minority target languages. Such is often the case in countries in which the language situation is very complex and these data reflect real determination to safeguard the languages spoken by their populations. [3]

As for Portugal, the Eurydice national report on CLIL states that no official provision is made for CLIL in the national curriculum and it is up to the schools to decide whether or not to introduce it. It should be highlighted, however, that there is a pilot project in a couple of primary schools underway in collaboration with the British Council. The uncommon use of CLIL-type provision in Portugal is attributed more to geographical or historical factors than to some kind of theoretical opposition to its use. In contrast to Spain, for example, where CLIL has been an educational strategy for bilingualism, there seems to be little immediate motivation for the progressive learning of language and content in two or more languages in Portugal [3].

In some European countries that are not obviously or openly bilingual, the idea of using a language other than the mother tongue as a medium of instruction seems to grow from a changing demographic dynamic of European societies, which has turned them into multicultural pots, where people (and goods) circulate freely in a Common European community and market, and therefore need to be proficient in at least three languages to be professionally successful and flexible.

The clear trend towards progressive internationalization and globalization has obvious socio-political consequences and implications in peoples' lives in general and in education in particular. Dalton-Puffer claims this whole new setting puts "pressure on educational systems to provide skills which will allow students to stand their ground in international contexts" [1]. Thus, in order to better prepare students for the global knowledge society, CLIL is put forward not just as another tool for education but as an integrated educational approach that affects curricula, teacher education, methods and learning.

That is why CLIL, as the teaching of subject-specific contents **with** and **through** a foreign language, is experiencing exponential interest all over Europe. The notion that while you learn about a specific content you may be reinforcing your linguistic skills in the Foreign Language (FL) corresponds to two purposes: it allocates more time to practicing a FL in school, rendering the linguistic learning more authentic and therefore increasing student motivation; it has also proved to stimulate cognitive development and is therefore considered a plus in preparing for a very demanding knowledge society where flexibility and adaptability to a number of linguistic and cultural environments is crucial for economic and social survival.

However, while politically CLIL seems to be a trend that will stay because it promotes multilingual education, which is a key factor for the European Community and its multicultural and multilingual reality and policies, in terms of practice, one can hardly say that it is a *widely* established practice.

Another set of reasons that may justify growing interest in CLIL is funding for research and pilot studies. The European Union has decisively contributed to the expansion and

development of the CLIL approach, mostly by funding projects and networks that lead to the implementation of CLIL programs in primary and secondary schools, by favoring the exchange of information about CLIL practices and by creating training opportunities for teachers [4]. A similar policy has been pursued by the European Centre for Modern Languages, which is leading thematic research in the area of content and language integrated learning and bilingual education [5].

2. RESEARCH ON CLIL

Let us now look at CLIL from another perspective, from the inside of research and practice. CLIL refers to more than just using a FL (usually English) as a medium of instruction to teach subject-specific content either in the language classroom or in the science or history classroom; it describes educational innovative approaches that **integrate** language **and** subject-specific learning. In CLIL programmes and classes, the foreign language and the non-language content have a joint curricular role and are developed without the precedence of one over another. As Marsh puts it, “[CLIL] does not give emphasis to either language teaching or learning, or to content teaching and learning, but sees both as integral parts of the whole” [6].

So, from the point of view of the language teacher, students have more time to reinforce linguistic skills in the FL while learning another subject, and from the perspective of the subject teacher, students learn subject-specific content **through** and **with** a FL and therefore they may access authentic materials, get in touch with specialized uses of the FL and develop cognitive skills. Carmen Muñoz [6] lists seven aspects of CLIL which contribute toward improving the quality of FL teaching and simultaneously overall cognitive and communication skills of students: growing awareness of the learner’s linguistic needs on the part of the teacher; attention to strategic language use, frequent comprehension checks and consequent improvement in communication and in imparting and using meaning as well as in addressing confidently more complex issues; better fluency as a concomitant of accuracy in the FL; getting used to producing discourse that is meaningful and understandable; and higher levels of cognitive skills and higher motivation.

3. MODELS IN HIGHER EDUCATION

The questions relevant for language centres in higher education and for higher education policies are: How has CLIL been implemented in higher education, to what purposes and with which results? Does higher education need CLIL? Which are the models to be used and why? How can Language Centers contribute to the promotion of CLIL?

European programmes geared to higher education under the *Life Long Learning Action (ERASMUS, Leonardo da Vinci, Comenius and Grundtvig)*, *Marie Curie*, or *Youth in Action* consider language learning to be part of plurilingual, intercultural and inclusive learning that may occur within formal, non-formal and informal education. They all frame the learner as acquiring more autonomy for his/her learning and being able to transfer knowledge from one context to the next. It follows that if a student has learnt a foreign language well s/he will be able to perform in that language in both academic and professional contexts.

However, Marsh [6] has identified a general delivery gap between FL curricula and learning results in secondary education that holds important repercussions for higher education students. Many higher education students in Portugal, for example, lack the linguistic skills in FL that will enable them to study or follow a career abroad or even to do

the academic reading in the FL that higher education requires of them. There are linguistically proficient students in the FL (English, for example) though often they will lack the cognitive skills to transfer subject-specific knowledge to a foreign context either because they have not learnt through authentic materials and the specialized uses of the FL in their field of expertise or because they are unable to transfer from one cultural-linguistic context to another, where practices of thought and display of academic knowledge vary.

Thus, in terms of FL input at higher education level there seems to be scope for developing and refining the linguistic skills of students. Loranc-Paszylk [7] compares skill development in FL in a group of students who studied through CLIL and another who did traditional FL instruction and concludes that, among other benefits, those who did CLIL progressed much more.

4. HOW CAN CLIL BE IMPLEMENTED IN HIGHER EDUCATION?

Despite warnings about language problems that constrain teaching and instructional methods [8], research shows that students improve FL when they are exposed to authentic and functional interactions [9]. Krashen [10] highlights the advantages of FL learning through meaningful content rather than through a focus on form, which could be interpreted as an invitation to focus on what is learnt rather than the language as medium. Graaf [11] underlines how important it is to use FL as a functional means of communication and information by using communicative strategies as well as task-based and content-oriented learning. Furthermore, according to Huibregtse [11], CLIL evaluation in the Netherlands shows that there is progression in the FL proficiency levels and that there are no negative side-effects on content learning.

A survey conducted at the University of Management and Economics, in Lithuania, covering three academic years (2006, 2008 and 2010) and aimed at understanding student attitudes toward the introduction of integrated content and language learning into their studies concluded that

CLIL type teaching in higher education increases learner motivation, contributing to both cognitively more demanding content and language learning and communicative skills development. It enables learners to perform to the level of their linguistic and academic competence. Student empowerment and involvement in the criteria-based assessment proved to be motivating and was perceived as fair by the majority of the students [12].

Though several other studies have shown that students will significantly improve their FL skills through CLIL approaches and methodologies [13], given the characteristics of higher education students, it is important to consider other factors, namely purpose and motivation. Some of the best programs in higher education CLIL take this into account and operate within the framework of internationalization of study programmes and students, professional and academic mobility for staff and students as well as promoting excellence in research by motivating students to read and write in a FL (mostly English). Let us look at these three key factors to involve students in CLIL before proceeding any further.

Internationalisation

Many higher education institutions are geared towards greater internationalization, measurable by their capacity to attract students and to send students abroad. This involves, on the one hand, preparing incoming students to follow classes in a FL and preparing staff to welcome and monitor students who are working in a FL. It may also include asking staff to teach in a widely accepted international language, such as English

or Spanish, in Portugal. What are the strategies available for this purpose? Part of a course programme may be taught in a FL and another part in L1 (mother tongue). Texts may be in L1 and FL, though discussions are in the mother tongue or vice-versa. This does not, however, guarantee that a CLIL approach is put into practice. It may be just teaching the same content through bits of translated language for foreign students.

Preparing for mobility

Mobility (both physical and virtual) seems to be a good motivation for higher education students who may use a number of European and world academic programmes to their full advantage. Here again, many linguistic strategies may be used, such as learning the FL before the mobility or both before and during the mobility, although this has little to do with CLIL. Camiciottoli [14] describes a course for Italian management students who needed to prepare for mobility. It uses *corpora* linguistics to identify linguistic, discursive and subject matter aspects and applies learning strategies, such as brainstorming, debates, brief theoretical presentation, video activities (before, during and after viewing), transcripts, vocabulary exercises, group work for presentations and pair debates, note taking and briefing.

Research may also be the motivation for learning a FL among post-graduate students and staff who basically need to concentrate on English for the purpose of academic communication. The response may be courses in academic FL, although CLIL has ground to cover here. Moore and Dooly, for example, have explored the strategies used by science teachers in graduate courses, the kinds of verbal and non-verbal interaction that occur and the methodologies that are mostly used in the science class [15]. This idea of exploring communities of practice to see how they perform has already been stressed by Lave and Wenger [16] in that they would allow understanding of particular practices and activities that made particular sense within certain learning communities. Wesley and Buyse stress the value of this kind of analysis for reflexive practices for FL lecturers and teachers who, through collaborative strategies with subject teachers, will be able to bridge the gap between theory and practice [17].

Lucietto, in his role as consultant and evaluator of CLIL practice in Italian schools, highlights the need to create teams of subject-specific teachers, language teachers and CLIL consultants or researchers [18]. Yen-Ling promotes the 50:50/Content:Language model, whereby knowing linguistic structures should facilitate content learning and advocates the use of research-based, interactive and constructivist methodologies that should simultaneously involve pleasure, relevance, simplicity and utility [19].

From the wide bibliography that may be used as reference for classroom practice and course programme outlines in CLIL, note should be made of the following researchers: Järvinen, editor of *Handbook for Language in Content Instruction*, coordinator of the LICl project/model, which draws on Mohan's 'knowledge framework' theory as its theoretical basis which argues for linguistically-based instruction to access content [20]; Fortune, who centres on thematic approaches to content [21]; Marsh [22] and Gajo [23], who argue for a more balanced input of language and content.

5. PROBLEMS AND LIMITATIONS OF CLIL

Let us consider now some of the problems and limitations of CLIL in higher education, namely how to articulate language and content and impart them, including issues like who is supposed to do it and how staff may be trained and educated for CLIL in addition to how well the methodology may be received, fears and opportunities.

Training and educating staff seems to be the hardest issue. One other major problem identified in CLIL practice is the decision of who is to teach CLIL: the language teacher or the subject teacher? This is not easily solved and requires tactful negotiation and training. Graaf further identifies two other sorts of problems when the subject teacher decides to undertake CLIL. The first is that non-native FL teachers are not proficient FL speakers and do not know the FL well. The second is that they haven't had the professional pedagogic training for language instruction [11].

Coyle, Hood and Marsch have identified the following as the most important technical problem: how to integrate the development of skills and content for a particular subject matter and additionally in a language in an integrated way [24]? For Coyle what is at stake is integrating content (that which you want to impart) with communication (language), cognition (learning to think) and culture (self-consciousness and consciousness of an 'other'). Content, communication, cognition and culture require an understanding of the FL as classroom instruction language (*language of learning*), a language for learning, and a language for communication (*language through learning*), which may be difficult to understand among non-linguists [25] [26].

Training/ education opportunities

CLIL requires specific training and education both for language teachers and for subject specific teachers at the level of methodologies - adequate classroom management, multilingual resources, selection and adaptation of materials, understanding and scaffolding the construction of knowledge, development of communicative strategies, both written and oral, acquiring specific terminology and reading strategies. Training in CLIL also expects intercultural sensitivity (an openness towards international mobility and proactive international relationships). Doyle further claims that CLIL also involves sensitivity to inclusive education and transformational pedagogy [26].

Motivation of staff

There may also be a motivational problem; the language teacher or the subject-specific lecturer will need to want to integrate content and language as self-valorisation, linguistic development or to achieve better teacher-student communication. Some teachers will certainly perceive it as problematic that two languages of instruction are used in the classroom. Costa and Coleman conclude that most of the subject-specific CLIL teachers they have studied do not want to receive additional training and do not feel any need to confer with language teachers [27]. Lyster had previously argued that traditional teaching methods separate linguistic development from general cognitive development and that therefore subject specific teachers tend not to understand their role as language instructors [29]. It may not be difficult to prove that, unless the language teacher has had extensive training in another subject, s/he will share a similar difficulty.

Materials for CLIL courses are another concern. Size that is appropriate for the classroom, authenticity and the text's characteristics in terms of its lexis and interaction possibilities have to be taken into account and need careful attention to cognitive development.

6. ROLE OF LANGUAGE CENTRES: PROSPECTIVE

What can language centres in higher education in Portugal do to promote CLIL? Most of them are institutional centres set apart from the main teaching & research departments, entirely devoted to the teaching/learning of foreign languages. Some offer language & culture courses but they are perceived essentially as language schools where students, teachers and lecturers may train and develop linguistic skills. In this role, language

centres must be keenly attentive to what is happening in the world in terms of FL learning and teaching. There is a new logic for language learning, which is not so much linguistic as intercultural and which must respond to a new logic of organization that go beyond monolingual education systems. The new logic comprises new approaches to language that do not focus exclusively on language *per se* but rather on using language for communication and higher levels of cognition.

However, as providers of linguistic services beyond foreign language classes, such as translations, terminology databases or linguistic support for conferences, language centres stand at the interface of several university/polytechnic departments and thus occupy the ideal place to bring language teachers and subject-specific teachers together to work on CLIL profiles and methods.

Their first task must therefore be one of improving the language fluency of colleagues and of sensitising the higher education lecturer to teach content and language, not by translating content directly from his/her own particular community of practice in a particular field and in a particular national context but by paying attention to models of cognition and culture that are part of the FL and the subject-specific background. Content, communication, cognition and culture [25] is the model to be skillfully imparted to those who wish to teach CLIL.

The second task of language centres might be the creation of a space for language teachers and subject-specific teachers to come together to devise better practice in specialized FL courses by selecting the appropriate texts that would be part of a specific content to work on activities such as FL text re-construction and text-analysis; interaction as a means for collaborative learning; interaction in their own language and in a FL; exploratory and critical interaction; and terminology. As stated by de Bot,

It is obvious that teaching a subject in a foreign language is not the same as an integration of language and content (...).Language teachers and subject teachers need to work together much more than is the case now and together they should formulate the new didactics needed for a real integration of form and function in language teaching [29].

Higher education language centres can also offer particular FL courses to teachers in need of developing their skills in FL while simultaneously using participative and FL methodologies that can be used as future models for teaching. By learning in a certain way, teachers will find it easier to transfer methods into their own teaching practice. Thus, creating courses that combine classroom instruction language with language for content and language for communication will be the ideal way to get subject-specific teachers to understand how language is learnt and may be used. As Coyle purports, considering the resistance of teachers to adhere to CLIL methodologies that require greater classroom interaction and learning for autonomy on the part of students, these should be some of the main competences to develop in these courses [26].

Furthermore, these courses may work on the CLIL teacher profile as mediators of knowledge that may be imparted through L1 or FL and that will give learners access to specific communities of practice [30]. Teachers and learners need opportunities to construct knowledge in particular areas, by being led to the appropriate terminology and the adequate cultural reference frameworks. The FL is not a language anymore, but becomes an access-to-knowledge resource that the student learns about interactively, in order to acquire and construct new knowledge. Graaf argues that students should be exposed to the FL through learning scenarios in order to turn exposure to FL situations into meaningful learning through a number of activities that may include selection and adaptation of materials, identifying meanings, metaknowledge of FL, communicative skills

and compensation strategies [11]. In order to do this well, it is important to focus on what CLIL is and what it implies for higher education. We hope to have raised the curiosity that will lead to new action.

7. KEY POINTS OF WHAT CLIL IMPLIES FOR HIGHER EDUCATION

Coyle summarises CLIL potential under four basic principles: *content*, *communication*, *cognition*, and *culture*. As a multicultural, integrative approach to learning, CLIL integrates other areas of the curriculum with the communicative competence, language and cultural awareness. It is the relationship between the four elements which are present in CLIL practice [31] that requires further attention on methodology and on *how* subjects are taught and learnt **in** or **through** a foreign language [24] [25] [26].

CLIL is significantly different from just imparting content through a FL or just developing cognitive skills in a FL; it safeguards the different specialized cultures that are inherent to each scientific field and prepares students to use the appropriate resources to communicate effectively in it. One could talk of particular 'genres' of each scientific and academic community and how learning a particular content is a social practice, because it is also always about being able to participate in the texts and discourses of a particular specialized community. Traditional teaching and learning methods tend to separate linguistic development from general cognitive development, which leads to incomprehension of what is at stake when the subject teacher is expected to also teach language.

Furthermore, and as Coyle puts it, "CLIL offers us an opportunity to reexamine the role of languages as a learning tool" [32]. CLIL contexts and practice offer teachers the opportunity to promote and conceptualize learning in a way that is richer than it would be in the first language since both students and teachers have to use the language in order to really move their own thinking forward. As teachers and researchers, being confronted with this pedagogical issue enables us to reexamine the whole potential of language, set it free from a contained one-language approach and question such concepts as literacy in general, literacy(ies) across languages and the kind of transfers we can use that are not restrictively concerned with linguistic capacity, but focused on cognitive engagement and on the students potential to develop their ability to expressing themselves in different ways.

Learning and teaching methods, as well as training for CLIL, are a sensitive point in CLIL because they require change and adaptation. Language Centres in Higher Education have an interesting role to promote CLIL for higher education by motivating lecturers, creating teams of language teachers and subject-specific teachers and by creating FL courses that utilize CLIL methodologies that impart both FL knowledge and CLIL methods.

REFERENCES

- [1] Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company,13.
- [2] <http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/exams/tkt/clil-glossary.pdf> (consulted 18 July 2011).
- [3] Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe: Eurydice (2006) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2006 (consulted 22 July 2011).

- [4] Some examples can be found at <http://www.tieclil.org/index.htm> , <http://www.icpj.eu/?id=cover>, <http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil>, <http://www.dylan-project.org> and at <http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?96> (consulted 6 July 2011).
- [5] See <http://www.ecml.at/Activities/Contentandlanguageeducation/tabid/147/language/en-GB/Default.aspx> (consulted 6 July 2011).
- [6] Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union. Accessible from http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf (consulted 6 July 2011).
- [7] Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some practical solutions. *International CLIL Research Journal* 1 (2), 47-53. <http://www.icrj.eu/index.php?vol=12andpage=744> (consulted 2 July 2011).
- [8] Hellekjaer, G. O. and Westergaard, M. R. (2003). An exploratory survey of content learning through English at Nordic universities. In Van Leeuwen, C. and Wilkinson, R. (eds.), *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Nijmegen: Valkhof Pers, 65-80.
- [9] Baker, C. and García, O. C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- [10] Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Applications*. London and New York: Longman.
- [11] De Graaff, R. et al. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 603-624.
- [12] Vilkcanciené, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer ? *Studies about Language*, (18). 115.
- [13] See, for instance, <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/17/17025038.pdf> or <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/wilkinson.pdf> (consulted 3 July 2011).
- [14] Camiciottoli, B. C. (2010). A corpus-informed approach to teaching lecture comprehension skills in English for Business Studies. In *Corpus-Based Approaches to ELT*, M. C. Campoy-Cubillo, B. Bellés Fortuño & L. Gea-Valor (eds.). London and New York: Continuum, 95-106.
- [15] Moore, E. and Dooly, M. (2010). “How Do the Apples Reproduce (Themselves)? “How Teacher Trainees Negotiate Language, Content, and Membership in a CLIL Science Education Classroom at a Multilingual University. *Journal of Language, Identity, and Education* 9, 58–79. <http://pagines.uab.cat/melindadooly/sites/pagines.uab.cat/melindadooly/files/HowdotheappleSJLIEMooreDooly.pdf> (consulted 27 June 2011).
- [16] Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- [17] Wesley, P. W. and Buysse, V. (2001). Communities of Practice: Expanding Professional Roles to Promote Reflection and Shared Inquiry. *TECSE* 21 (2), 114-123.
- [18] Lucietto, S. (2008). A model for quality CLIL provision. *International CLIL Research Journal* 1 (1), 83-92. <http://www.icrj.eu/11-746> (consulted 26 June 2011).

- [19] Yen-Ling, T. T. (2010). CLIL Appeals to How the Brain Likes Its Information: Examples from CLIL-(neuro)science. *International CLIL Research Journal* 1 (3), 83-92. <http://www.icrj.eu/13-73> (consulted 26 June 2011).
- [20] Järvinen, H.-M. (ed.). *HANDBOOK – Language in content instruction*. Socrates Education and Culture. http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf (consulted 13 July 2011).
- [21] Fortune, T. (2000). Immersion Teaching Strategies Observation Checklist. *The Bridge: From Research to Practice* 3, 1-4. The Center for Advanced Research on Language Acquisition: Minneapolis.
- [22] Marsh, D., Maljers, A. and Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. The European Platform for Dutch Education, The Netherlands and University of Jyväskylä, Finland; Marsch, D. et al. (eds.) (2005), *Project D3 – CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005*. http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf (consulted 26 June 2011).
- [23] Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 563–581.
- [24] Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [25] Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Mash (ed.) *Learning through a Foreign Language*. London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- [26] Coyle, D. (2007). “Content and Language Integrated Learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5).
- [27] Costa, F. and Coleman, J. A. (2010). Integrating content and language in higher education in Italy: ongoing research. *International CLIL Research Journal* 1 (3), 19–29.
- [28] Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing House.
- [29] De Bot, K. (2002). CLIL in the European Context. In Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Strasbourg: European Commission, Public Services Contract DG EAC, 32.
- [30] Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: a sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal* 1 (3), 38-45.
- [31] Coyle D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission’s Language Learning Objectives. In Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – the European Dimension*, Public Services Contract DG EAC, 27-28. http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf (consulted 3 July 2011).
- [32] Coyle, D. (2010). Video interview. Levi Think Tank 2009 - CLIL Cascade Network, published 16 November 2010. http://wn.com/Ciil_in_Finland (consulted 2 July 2011).

ReCLes.pt WITHOUT BARRIERS*

María del Carmen Arau Ribeiro

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)
- PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – Projeto financiado pela
Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
Instituto Politécnico da Guarda (PORTUGAL)
mdc1792@gmail.com

Providing a sweeping vision of the latest activities of ReCLes.pt, the Association of Language Centers in Portuguese Higher Education, this article covers national and international academic activities and involvement of this young national association.

Keywords: ReCLes.pt, Language Centres in Higher Education, Aprolúnguas, Portugal, CercleS

* Please cite article as Arau Ribeiro, María del Carmen (2014). ReCLes.pt without Barriers. In María del Carmen Arau Ribeiro and Isabel Chumbo (editors), *Communication without Borders - Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Aprolúnguas and II Meeting of ReCLes.pt*, pp. 163-166. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.



ReCLes.pt is the acronym for the (*Rede*) Associação de Centros de Línguas no Ensino Superior em Portugal – the Network Association of Language Centres in Higher Education in Portugal. Nationally, the 2009 launch by the founding 13 universities and polytechnic institutes (16 total in 2014) at the Polytechnic Institute of Castelo Branco was attended by the member presidents and rectors, who signed the protocol and mission statement, the press and, of course, the language teachers who had been putting together this network of higher education institutes (HEIs)

over the prior three years.

Representing a myriad of languages – from French and Spanish to German, English and Mandarin, among others – ReCLes.pt meets the need for a network of HEIs that would support the common goal of quality in language learning and teaching. Just as the European Union provides a framework for its member states, so CercleS – the *Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur* (the European Association of Language Centres in Higher Education) aims to unite language centres in European HEIs, with a current count of 321 member HEIs and 12 national member associations which vote on the CercleS Coordinating Committee (information updated for 2014). ReCLes.pt applied and, after a criterious examination of the statutes and mission statement, was made a full national member at the 11th International CercleS Conference at the University of Helsinki in 2010.

The international reception of this fledgling network was notably encouraging if the reaction to the name left English speakers a bit aghast. The *recklessness*, if any, would strictly be on the part of those who did not take our mission seriously, surely not on the part of the new network!

As ReCLES.pt looked toward possibilities for national collaboration, Aprolíngu@s – the Portuguese Association of Foreign Language Teachers in Higher Education, with its membership based solely on individual teachers, presented similar aims and objectives in the context of HEIs. Another impetus for working together was that the Executive President of Aprolíngu@s (the author of this article) had also been elected to the Executive Board of ReCLES.pt.



As a result of alignment and planning between the executive boards of Aprolíngu@s and ReCLES.pt, the first ReCLES.pt scientific meeting was held in conjunction with the 9th Meeting of Aprolíngu@s in the joint International Conference *Línguas 2010: Pontes, portas, janelas, espelhos e redes* at the School of Technology and Management of the Polytechnic Institute of Guarda on 23-24 April 2010. This



event brought together researchers from around the world and honoured the keynote speakers Paulo Osório and Manuela Guilherme, specialists in Portuguese language teaching and intercultural competence, and the proceedings were published in July 2011.

The International Conference at hand, *Languages 2011: Communication without Borders* is being hosted by the Polytechnic Institute of Bragança and is, once again, fruit of the collaboration between Aprolíngu@s and ReCLES.pt.



Both ReCLES.pt and Aprolíngu@s International Conferences in 2010 and 2011 have been fortunate to merit funding from the Portuguese Ministry of Education and Science via the Foundation for Science and Technology.



Thanks to the ReCLES.pt network, a contact initiated by Orlando Grossegeesse, Coordinator of the BabeliUM, a ReCLES.pt member at the University of Minho, resulted in three talks around Portugal in October and November 2010 by Steve Kaufmann, in Braga, Oporto - at the Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP-IPP), Vila Real – at the Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) and the School of Technology and Management of the Polytechnic Institute of Guarda (IPG). Steve is a Canadian Linguist and founder of www.lingq.com whose trip to Portugal was funded by a protocol with the University of Minho.



After the launching at the Polytechnic Institute of Castelo Branco, ILNova, the Language Center of the Lisbon New University, was next to host the 2010 meeting of the ReCLES.pt General Assembly at its 3rd International Conference on Teaching English as a Foreign Language, which was organized with ReCLES.pt



Having discovered that Portugal itself is not a member of the European Centre for Modern Languages (ECML), we discovered that CercleS is in fact a standing member and had just launched a call for nominees to compete for CercleS representation in ECML activities. The CercleS Executive Board was duly impressed by the ReCLES.pt nomination – our President of the General Assembly, Margarida Morgado, of the Polytechnic Institute of Castelo Branco – who was selected out of many other European candidates to represent CercleS, and thus ReCLES.pt, in the ECML PLURImobil Workshop 4/2011, entitled “Enhancing success of mobility programmes – Tools for language teachers” in Graz, Austria. Margarida’s enriching contribution and experience from 22-24 March 2011 is the topic of her keynote speech in this 2011 conference.



ReCLES.pt also joined member BabeliUM at the University of Minho to promote the colloquium *English for Academic Purposes (EAP) in the Bologna context of Higher Education* on 23-24 September 2011.

ReCLES.pt and Arolingu@s were contacted by the British Council, Portugal, to participate in the European initiative



Language Rich Europe – Multilingualism for Stable and Prosperous Societies (see www.language-rich.eu for details; the project has since concluded). In Spring 2012, the European Index on Multilingual Practices and Policies was to be launched, with many members having become Language Ambassadors.

Shortly after this conference, the CercleS Coordinating Committee Meeting at Nebrija University in Madrid on 11 November 2011 would confirm the ReCLes.pt application to host a CercleS International event. The European association was impressed by the dynamic participation of their newest national member association from Portugal and voted that ReCLes.pt would host the CercleS Seminar 2012, to be entitled *Five Years of Bologna: Upgrading or downsizing multilingualism?*, at University of Minho, which was well-known to CercleS members around Europe because of the successful hosting of the TNP-3 meetings for Southern Europe held on tuning language teaching and learning for Bologna. With local host Orlando Grossegese and his team from BabelIUM, the ReCLes.pt Executive Board, composed of ISCAP, ESHTe and the Polytechnic Institute of Guarda would prepare to host the event on 26-28 April 2012

In 2011, other areas of research that are a focus for ReCLes.pt include translation needs in higher education, involving researchers from the Polytechnic Institute of Castelo Branco, Polytechnic Institute of Portalegre, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTe) and the Polytechnic Institute of Guarda.

Due to frequent and productive cooperation between Arolíngu@s and ReCLes.pt in the pursuit of quality in teaching and learning foreign languages in higher education, a protocol for collaboration is being prepared by the two executive boards and will likely be signed at the end of 2012 at the next Arolínguas and ReCLes.pt event hosted at the University of Évora, entitled Language, Applied Linguistics and Translation 2012 (LALT2012 – signing of the protocol confirmed at the time of publication).

Please contact ReCLes.pt via the website at <http://gaie.iscap.ipp.pt/recles/>.

Other papers presented at the International Conference

**Languages 2011:
Communication without borders**

Línguas minoritárias na Península Ibérica
Amadeu Ferreira

Apresentação do livro de Atas de Línguas 2010
María del Carmen Arau Ribeiro

A emancipação da Língua Gestual Portuguesa na plataforma multilingue

Ana Isabel Silva e Ana Maria Oliveira

A educação para a diversidade continua a ser redefinida à luz de diferentes paradigmas educacionais emergentes. Cabe nesta comunicação entender a LGP como uma língua minoritária, construtora de cidadania e de diversidade na plataforma multilingue europeia. Refletiremos acerca da importância da comunidade surda na cultura de *empowerment* deste código linguístico visuo-espacial, cujo estatuto se inscreve num conjunto de documentos oficiais de natureza nacional e internacional, mas cuja consolidação se ancora ainda a (di)visões herdadas de mundividências co-construídas entre normo-ouvintes e surdos. Reequacionaremos esta dicotomia sublinhando o papel dos agentes educativos na construção de uma terceira margem (Zarate, 2003) almejando o cosmopolitismo.

Situação de bilinguismo nas comunidades autónomas de Catalunha e Galiza

Carme Vila Cardona e Clara Ramos

A língua representa diversidade, património cultural, comunicação e cooperação, valores importantes e até imprescindíveis para viver e conviver em sociedade. É dentro desta perspetiva que as autoras deste trabalho pretendem apresentar e descrever a realidade social, educativa e pessoal, próprias de cada uma delas, no caso da Carme que nasceu e viveu na Catalunha durante 26 anos, bilingue — em casa sempre falou catalão, língua de gerações passadas e, na escola, teve toda a escolaridade obrigatória em castelhano. Naquela altura (anos 60-70), a escola ainda não era bilingue, devido à situação política que se vivia no Estado Espanhol: a ditadura do General Franco. E no caso da outra autora deste trabalho M^a Clara, portuguesa de nascença, também bilingue, pois com 7 anos deslocou-se ao México, onde viveu e trabalhou durante 30 anos, de língua materna portuguesa e como segunda língua no seu dia-a-dia o espanhol, tendo desde sempre um grande relacionamento com pessoas procedentes da Comunidade Autónoma da Galiza, devido a pouca emigração portuguesa nesse país. O ponto de partida é assim o próprio interesse das autoras, pela questão do bilinguismo individual, social ou educativo que, para além da realidade social já referida,

traduz-se na vontade de exprimir as vantagens que, um tema tão rico e diverso, pode proporcionar isoladamente a um indivíduo ou, num sentido mais amplo, à própria sociedade. Numa primeira parte, faz-se uma breve exposição das diferentes definições do bilinguismo e introduz-se uma pequena abordagem histórica das duas línguas em contacto, concretamente o castelhano - catalão e o castelhano - galego. Numa segunda parte, apresenta-se um estudo linguístico do catalão na comunidade catalã, e do galego na Galiza, através das leis e planificações linguísticas relevantes dos últimos anos e da forma como esta sociedade as assimilou politicamente, educativamente e socialmente ao longo do tempo.

Problems in teaching languages to students of specialist subjects

David Wild

This paper will examine the challenges posed to language teachers by classes of students in higher education whose main degree subject is one in which the teacher is not academically or professionally qualified. It will discuss how internet-related teaching strategies such as e-learning and b-learning can be adapted to help teachers in this position, covering ways in which the structure and subject matter of a language course can be molded with such help in mind. This discussion will reflect the need to adapt e- and b-learning methods to accommodate the high level of teacher-student contact required for developing oral skills.

Professional Communication in L2: integrating bilingualism and CLIL Methodology in Bologna's new Advertising Programs

Elena Orduna Nocito and Fernando Toledano Cuervas-Mons

The growing trend towards globalisation and the need to communicate in a second language (L2), particularly English, in professional contexts has led to important changes regarding language policy and teaching in university programmes. It is true that since the 1980s most universities have been offering a wide range of courses on Language for Specific Purposes, however, the Bologna reform states that the ability to communicate in L2 is a compulsory competence to be acquired by any professional and, therefore, should be an integrating element of university programmes. Following this Bologna spirit, most universities have adopted new language policies, implemented additional bilingual programmes at undergraduate and graduate levels and introduced innovative language teaching methodologies. Our main purpose in this paper is to examine Nebrija University's language policy which aims enabling students to acquire, at least, a B2 (MCER) level in English and C1 (MCER) in Spanish. We will focus on the role given to communication in L2 in bilingual tracks, the implementation of new pedagogical strategies and communicative methodology within the CLIL (Content and Language Integrated Learning) framework and the variety of tools Nebrija's students have at their disposal so as to develop and assess their language skills. Finally, we will present an activity carried out in the advertising bilingual program which adopts this communicative approach within a CLIL methodology and aims at developing student's second language and professional skills. This interdisciplinary activity simulates real situations in L2 students will certainly encounter throughout their

professional career and in which persuasive communication is required so as to play the role of “the client” (advertiser) and/or “agency”.

Placement tests – what do they assess?

Isabel Chumbo

Changes in the European language policy and approach in the last decade has led to an increasing demand of designing different tools able to assess a wide range of competences and skills. After some years of existence the IPB's Language Center has implemented an online placement test in order to help prospective students to choose the adequate course. Students have received this test with some mistrust, as well as teachers, especially because many of the skills which have been strongly emphasized as important by the CEFR, are left out of this test. This work will provide some answers to the question: what do placements tests assess in fact.

Use of the CercleS ELP and Intercultural Competence: Reflections on the experience in Padova

Ralph Church

After eight years of using the CercleS European Language Portfolio in Padova, the presentation will take stock of both its use in language teaching generally at the university and personally in the classroom. One feature of the ELP of its uses in teaching is developing and assessing intercultural competence. However, the use of the CercleS' ELP in this area is quite different than developing and assessing linguistic competence using the Common European Framework of reference for language learning as a measure. An attempt will be to frame the discussion of developing intercultural competence that tries to take advantage of the learners' experience both collective and individual.

Níveis de Autonomia na Aprendizagem de Línguas no Ensino Superior

Rita Arala Chaves

Incrementar a autonomia do aprendente de línguas, guiando-o num processo de autoconhecimento linguístico que lhe permita evoluir com segurança e independência no processo de aprendizagem constitui um dos pressupostos fulcrais do Portfolio Europeu de Línguas. A investigação educacional apresenta argumentos sólidos a favor da aprendizagem autónoma, revelando-se esta última mais eficaz do que outras abordagens, fornecendo concomitantemente ferramentas para uma aprendizagem ao longo da vida. Tal reveste-se de particular pertinência no Ensino Superior pós-Bolonha, devido à redução significativa das horas letivas nas aulas de Línguas Estrangeiras. Este artigo irá abordar conceitos relativos à autonomia dos alunos no Ensino Superior, tendo como pano de fundo a aprendizagem colaborativa como abordagem complementar ao Portfolio Europeu de Línguas.

RECLes.PT ASSOCIATED INSTITUTIONS

(co-founding institutions, protocol signed on 12 May 2009,
and members through 2014)

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril – cliceshte@eshte.pt

Instituto Politécnico de Beja – clc@ipbeja.pt

Instituto Politécnico de Bragança – clinguas@ipb.pt

Instituto Politécnico de Castelo Branco – clc@ese.ipcb.pt

Instituto Politécnico da Guarda – cilc@ipg.pt

Instituto Politécnico de Portalegre – clic.formacao@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Tomar – cl@ipg.pt

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto,
Instituto Politécnico do Porto – cmlab@iscap.ipp.pt

Universidade da Beira Interior

Universidade de Coimbra – cl@fl.uc.pt

Universidade de Évora – ling@uevora.pt

Universidade de Lisboa – <http://www.fl.ul.pt/unil>

Universidade do Minho – info@babelium.com

Instituto de Línguas da Universidade Nova de Lisboa (ILNova) –
ilnova@fcsb.unl.pt

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – dlac@utad.pt

Universidade do Algarve – <http://www.ualg.pt>

Elected Officers and Contacts for the Associations (2011)

	Aprolíngu@s	ReCLes.pt
General Assembly	President Walter Best	Instituto Politécnico de Castelo Branco – Margarida Morgado
	Vice President Anabela Oliveira da Naia Sardo	Universidade de Évora – Ana Clara Birrento
	Secretary Carla Ravasco Nobre	Instituto Politécnico de Portalegre – Margarida Coelho
Fiscal Council	President Luísa Campos	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Orquídea Ribeiro
	Zaida Maria Lopes Pinto Ferreira	Instituto Politécnico de Beja – Maria João Cordeiro
	Maria Helena Teixeira Pinto	Instituto Politécnico de Tomar – Sofia Silva Mota
Executive Committee	President María del Carmen Arau Ribeiro	Instituto Politécnico da Guarda – María del Carmen Arau Ribeiro
	Vice-President Paula Martins das Neves	Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Estoril – Dulce Sarroeiro
	Secretary Cristina Rita Ferreira Arala Chaves	Instituto Politécnico do Porto – Manuel da Silva

Aprolíngu@s and ReCLes.pt

CILC – Centro Interativo de Línguas e Culturas
ESTG – Instituto Politécnico da Guarda
Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, 50
6300-559 Guarda Portugal

tel. 271 220 165 ext. 416
fax: 271 222 690

www.estg.ipg.pt/aprolinguas

cilc@ipg.pt

Elected Officers and Contacts for the Associations (updated for 2014)

	Aprolíngu@s	ReCLes.pt
General Assembly	President Walter Best	Instituto Politécnico de Castelo Branco – Margarida Morgado
	Vice President Anabela Oliveira da Naia Sardo	Universidade de Évora – Luís Guerra
	Secretary Carla Ravasco Nobre	Instituto Politécnico de Portalegre – Margarida Coelho
Fiscal Council	President Luísa Campos	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Orquídea Ribeiro
	Zaida Maria Lopes Pinto Ferreira	Instituto Politécnico de Beja – Maria João Cordeiro
	Maria Helena Teixeira Pinto	Instituto Politécnico de Tomar – Sofia Silva Mota
Executive Committee	President María del Carmen Arau Ribeiro	Instituto Politécnico da Guarda – María del Carmen Arau Ribeiro
	Vice-President Paula Martins das Neves	Instituto Politécnico do Porto – Manuel da Silva
	Secretary Cristina Rita Ferreira Arala Chaves	Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Estoril – Ana Gonçalves

ReCLes.pt

Please contact us via the website at <http://gaie.iscap.ipp.pt/recles/>

Aprolíngu@s

Please note that at the time of publication, after ten years with the Instituto Politécnico da Guarda, Aprolíngu@s has returned to the leadership of Aprolínguas co-founder Nicolas Hurst, President of the Executive Board.

Universidade do Porto Via Panorâmica, s/n

4150-564 Porto PORTUGAL

Telefone +351 226 077 100

flup@letras.up.pt

Conference Information

Scientific Committee

Luís Pais

Vice-President, Instituto Politécnico de Bragança

Isabel Chumbo

Coordinator of the Centro de Línguas da Escola Superior de Educação de Bragança

María del Carmen Arau Ribeiro

President of the Executive Committees of ReCLes.pt and Arolíngu@s,
Escola Superior da Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico da Guarda

Margarida Morgado

President of the General Assembly of ReCLes.pt,
Coordinator of the of the CILCE –
the Interdisciplinary Centre for Languages, Cultures and Education
of the Polytechnic Institute of Castelo Branco

Organisation

Isabel Chumbo

María del Carmen Arau Ribeiro

Secretarial Activity

Centro de Línguas da Escola Superior de Educação de Bragança (CLESEB) – Cláudia Mendes
Maria Paula Martins das Neves, Executive Committee of Arolíngu@s
Cristina Rita Arala Ferreira Chaves, Executive Committee of Arolíngu@s

Webmaster

Projeto de Apoio On-Line (PAOL) do ISCAP – Luciana Oliveira

Sponsors

