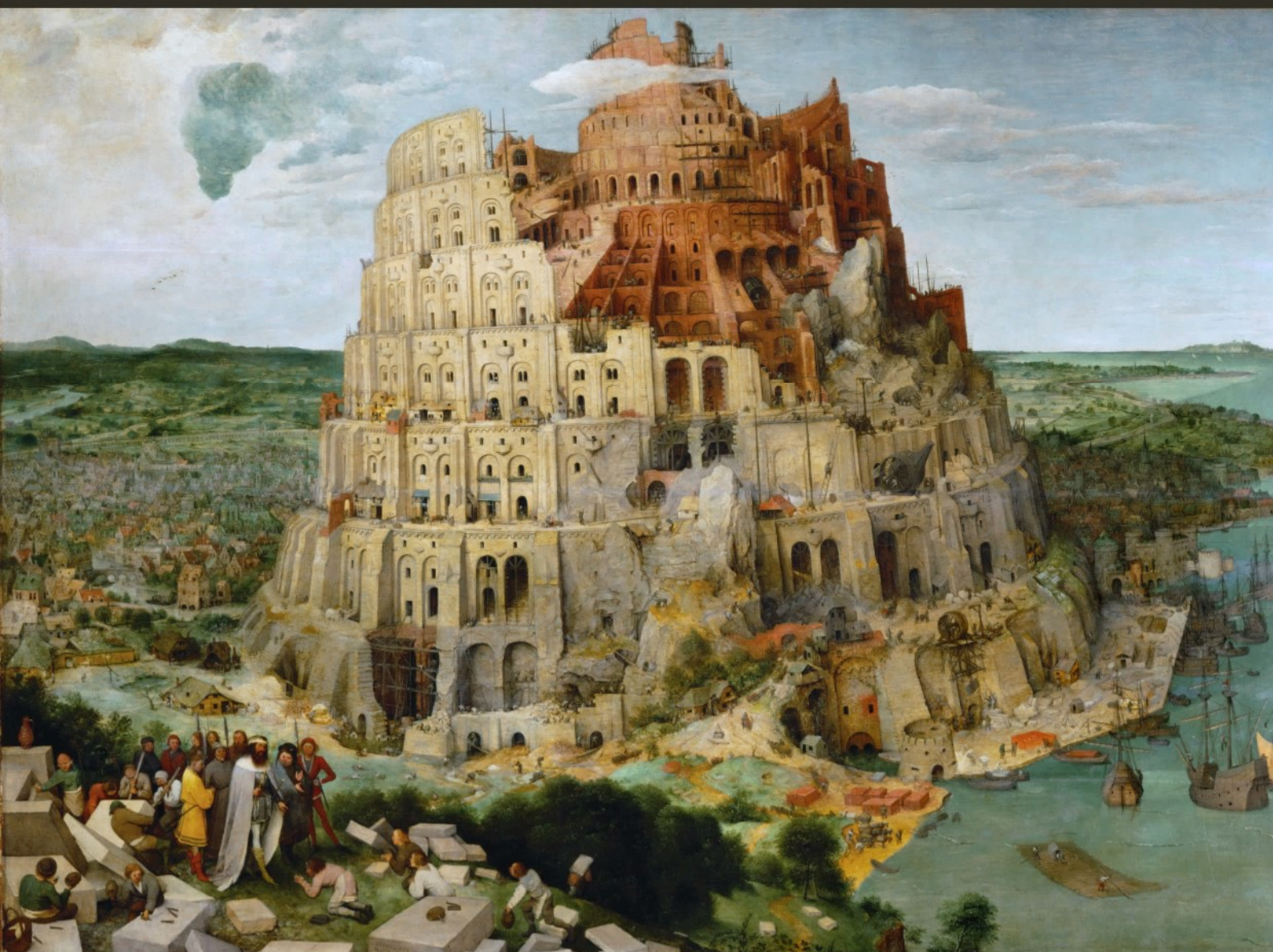


# TRANSFORMAÇÕES PERENIDADES INOVAÇÕES

Artur Ribeiro Gonçalves e Maria Isabel Orega  
(Coordenadores)



# TRANSFORMAÇÕES PERENIDADES INOVAÇÕES

## **Coordenadores:**

Artur Ribeiro Gonçalves, Maria Isabel Orega

## **Comissão científica:**

Ana Clara Santos (Universidade do Algarve)  
António Lopes (Universidade do Algarve)  
António Moreira (Universidade do Aveiro)  
Artur Ribeiro Gonçalves (Universidade do Algarve)  
Cândido Varela de Freitas (Universidade do Minho)  
Catherine Simonot (Universidade do Algarve)  
Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém)  
Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve)  
Maria Alice Fernandes (Universidade do Algarve)  
Maria Isabel Orega (Universidade do Algarve)  
Marie-José Gremmo (Universidade de Nancy)  
Olga Fonseca (Universidade do Algarve)  
Raúl Ruiz-Cecília (Universidade de Granada)  
Rosana Durão (Universidade do Algarve)  
Sophie Bailly (Universidade de Nancy)

**Editor:** Francisco Baptista Gil

**Edição:** Universidade do Algarve

2018

**ISBN:** 978-989-8859-31-0



**Imagem da Capa:** Pieter Bruegel de Oude, De toren van Babel

# Índice

## Prefácio

ISABEL ALARCÃO

*Universidade de Aveiro / CIDTFF*

## Nota de Abertura

ANTÓNIO DA CONCEIÇÃO GUERREIRO

*Diretor da Escola Superior de Educação e Comunicação*

## Nota de Apresentação

ANTÓNIO BERNARDO LOPES

*Diretor do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas*

## Conferências e Comunicações

ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO

*Universidad de Sevilla*

Cartillas y ortografías ibéricas en el siglo XVI: João de Barros y Juan de Robles

ANA CRISTINA SIMÃO MATIAS

*Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia de Tavira*

As línguas, os projetos europeus e a abertura à interculturalidade

ANTÓNIO BERNARDO LOPES

*Universidade do Algarve*

Estado atual do ensino de línguas por tarefas e utilização das TIC na Europa e Estados Unidos da América: sinopse de um estudo

ANTÓNIO MOREIRA

*Universidade de Aveiro*

As línguas, os projetos europeus e a abertura à interculturalidade

Línguas, mediações e aprendizagens à luz do Quadro Europeu Comum de Competência Digital

ARTUR HENRIQUE RIBEIRO GONÇALVES

*Universidade do Algarve*

Lídia Jorge, quando os contos breves fazem os sonhos longos...

BEATRIZ HOSTER & MARÍA INMACULADA MENA-BERNAL

*CEU Cardenal Spínola – Universidad de Sevilla*

Experiencia piloto en asignatura de literatura para maestros: grabación de un cuento para un programa de radio

CÂNDIDO VARELA DE FREITAS

*Universidade do Minho*

Revisitar o passado na Quinta da Penha

CARMEN GUILLÉN DÍAZ & FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS

*Universidad de Valladolid*

Perspectivas de profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras en el contexto español, desde las determinaciones europeas

CATHERINE SIMONOT

*Universidade do Algarve*

Une possible mission pour un enseignant de l'enseignement Supérieur dans l'autorégulation de l'apprentissage d'une langue étrangère: une expérience avec des étudiants au Portugal

CLARA FERRÃO TAVARES

*Instituto Politécnico de Santarém / GERFLINT*

Tempo, espaço e comunicação multimodal em cursos de formação de professores

CORAL IVY HUNT-GÓMEZ

*Universidad de Sevilla*

Enseñanza, correcciones y asimilación de rasgos culturales en lengua inglesa a través del aprendizaje cooperativo

CRISTINA FIRMINO & FILIPA PERDIGÃO RIBEIRO

*Universidade do Algarve*

O Centro de Línguas da UAlg ao serviço da comunidade

DULCE SARROEIRA & CLARA FERRÃO TAVARES

*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa & Instituto Politécnico de Santarém – GERFLINT*

Leitura multimodal de documentos em suportes multimodais: um estudo com metodologia *eye tracking*

ÉRICA SIMÃO TAVARES & MARIA HELENA HORTA

*Universidade do Algarve*

A (re)organização do espaço da escrita na sala de atividades de um jardim de infância

FILIPA PERDIGÃO RIBEIRO & KATE TORKINGTON

*Universidade do Algarve*

A multi-method approach to research language practices amongst foreign residents in the Algarve

FRANCISCO DE PAULA RODRÍGUEZ MIRANDA & MINERVINA SILVÁN MUÑOZ

*Universidad de Extremadura & Programa José Saramago*

A formação do português como segunda língua estrangeira para ensino professores do secundário no programa «José Saramago»: O caso do CEP «Huelva-Isla Cristina»

LÚCIA TARDÃO & MANUELA TEIXEIRA

*Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria*

Os 3C's no Ensino por Tarefas: Comunicação; Colaboração; Criatividade

MARIA ISABEL OREGA

*Universidade do Algarve*

Um Estudo sobre a Leitura e os Estilos de Aprendizagem com o DidaktosOnline

NICOLAS HURST

*Universidade do Porto*

To infinity and beyond. Reading in 21<sup>st</sup> century English language teaching

RAÚL RUIZ CECILIA

*Universidad de Granada*

Unveiling multi-transcultural readings in the language classroom

ROSANA CORGA FERNANDES DURÃO

*Universidade do Algarve*

JURIDOCs: recurso para la enseñanza del lenguaje jurídico

SHEILA MARGARET WARD

*Writer, composer & musician*

The role of stories in language learning

SOPHIE BAILLY & ANNE CHATEAU

*Université de Lorraine / ATILF-CRAPEL*

Le projet EDolang : un environnement propice à l'apprentissage de langues en autodirection

## Nota de Encerramento

FERNANDO MARTINS CARRAPIÇO

*Presidente do Conselho Técnico-Científico*



## Prefácio

Aceitar prefaciар um livro é, para mim, muito gratificante.

Poderão os leitores querer saber a razão de ser de tal afirmação. E eu vou explicar. Podem ser várias as razões, dependendo do contexto. Mas algumas são, creio eu, transversais e vou apontá-las. É gratificante, fundamentalmente, porque, ao prefaciarmos, estamos perante uma obra, uma criação, um produto que é fruto do trabalho dos seus autores que quiseram partilhar, com um público potencial, o seu saber, a sua experiência, os seus sentimentos, as suas memórias, os resultados da sua investigação, os desafios que o futuro lhes coloca e nos coloca também. Muitas vezes, também, porque aos autores ou às circunstâncias da sua produção, nos ligam laços de afetividade. Este livro, que agora me é confiado para prefaciар, tem um pouco de tudo isto.

Ao comemorar os 30 anos do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da atual Escola de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, esta obra evoca a origem, o desenvolvimento e a transmutação da Escola Superior de Educação de Faro, os seus obreiros e o seu papel originário na formação de professores, numa região, num país e num tempo bem carecido de bons e atualizados profissionais na área da educação. Evoca uma construção física, intelectual, afetiva, identitária, inovadora, mas também a sua adaptação aos contextos e ao ritmo da evolução da sociedade. Inicialmente focada na formação de educadores de infância e professores dos primeiros ciclos do ensino básico – uma urgência da sociedade portuguesa bem evidente nos anos 80 do século passado – abriu-se mais tarde a outros campos de formação quando a pressão para a preparação destes profissionais se começou a esvaír. Sem abandonar esta sua primeira missão, soube aproveitar as competências do seu corpo docente e alargar o seu leque de formações à Educação Social, à Comunicação e ao Desporto.

Desde o início e ao longo da evolução desta Escola, a área das línguas marcou presença. Orientada, numa fase inicial, para a língua materna e as línguas estrangeiras associadas à formação de educadores e professores do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, tem hoje uma maior abrangência por ter sabido identificar novos estímulos e aceitado os desafios que estes lhe proporcionam, como é o caso da introdução do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico e a pertinência de dar atenção às línguas estrangeiras, às

não maternas e às línguas de herança, numa atitude de respeito pela diversidade e ajuda à integração de pessoas oriundas de outros países. Numa zona geográfica caracterizada pela forte presença de estrangeiros, quer turistas quer residentes (13% segundo censos de 2011) e consequente diversidade linguística e cultural, outras frentes de intervenção se abrem também, como a tradução e interpretação e o ensino de português a estrangeiros. Digamos que esta Escola se situa numa área geográfico-cultural que se configura como um verdadeiro laboratório aberto à ação e à construção do conhecimento sobre os efeitos linguísticos e culturais das migrações, sobre manifestações de plurilinguismo e de multilinguismo bem assim como de pluriculturalismo e de multiculturalismo, sobre processos de intercompreensão, interculturalidade e mediação, expressões que hoje são comuns na esfera das línguas e das culturas e encontram respaldo no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

Estes conceitos, quando transpostos para a ação educativa, reclamam um trabalho pluridisciplinar. Educação, Comunicação e Línguas – 3 marcadores desta Escola – são áreas que facilmente podem entrar num diálogo entre disciplinas, entre línguas, entre culturas, entre modalidades de comunicação e entre pessoas, pois incidem sobre a pessoa como um todo, ser cognitivo e afetivo, ser social, utilizador e interpretador de linguagens verbais e não verbais de que as corporais (também trabalhadas no Desporto, mas não só) se revelam – sabemos-lo hoje graças às investigações em neurociências – fundamentais no processo interativo da expressão e da compreensão. Eu diria que estas áreas já são, em si próprias, pluridisciplinares, mas ao interagirem, podem atingir um patamar superior: o da interdisciplinaridade, aquele nível que melhor responde a alguns dos problemas, bem complexos, que hoje a sociedade coloca aos educadores.

Como educadores não podemos passar indiferentes perante os desafios, por vezes em jeito de gritos lancinantes, que as pessoas dirigem à sociedade. Temos de saber captar os sinais que nos enviam, compreendê-los, equacioná-los e, em colaboração, partir para a ação, agir como mediadores, como ensinantes, como aprendentes, como sabedores de línguas, utilizadores de linguagens perceptíveis e inclusivas e respeitadores de culturas diferentes das nossas.

Para além da nossa capacidade humana de comunicar linguística e paralinguisticamente, temos hoje ao nosso alcance instrumentos tecnológicos com imensas potencialidades de ampliar essa capacidade inata, que a aprendizagem desenvolve e que se casa com a

competência digital, tão presente e necessária no mundo moderno e globalizado como é o do nosso tempo. Assim os saibamos rentabilizar e dar às situações de formação a abertura trazida pelas abordagens multimodais, com as suas múltiplas entradas, os olhares diversos e a sua articulação. Se, acima, fiz referência ao QECRL, é pertinente mencionar a importância do QECRCD (Quadro Europeu Comum de Referência para a Competência Digital) e as necessidades de formação de professores capazes de, inteligente e criteriosamente, integrar os dispositivos digitais nas situações de aprendizagens formais, reconhecer os *inputs* das aprendizagens não formais e fazê-lo não como mais um recurso a utilizar, mas numa articulação significativa e formativa com os dispositivos mais tradicionais.

Este livro, no seu conteúdo, é uma mostra do que acabo de referir, ainda que muito brevemente, deixando ao leitor o prazer de, através da mediação da leitura, interagir com os seus autores num processo, também ele, comunicativo, intercompreensivo, multicultural e multilinguístico.

ISABEL ALARCÃO

Professora-catedrática aposentada

*Universidade de Aveiro / CIDTFF*





## Nota de Abertura

---

ANTÓNIO DA CONCEIÇÃO GUERREIRO  
*Diretor da Escola Superior de Educação e Comunicação*

### **A propósito de um Colóquio de ensino de línguas**

Numa época de hegemonia cultural em torno da língua (e nem sempre da cultura) inglesa, comemorar trinta anos de ensino de línguas e de formação de professores de línguas numa diversidade linguística, integrante de português, espanhol, francês e inglês, é, por si só, um ato de afirmação da cultura europeia (ocidental), num multiculturalismo, não subordinador nem subordinado, que agrega e não primazia uma língua em detrimento das restantes.

Congregar a estas celebrações a formação de professores, numa época de notório desvalor da profissão docente, transforma este evento num presente, no sentido de dádiva, aportado nas memórias de um longo passado, de três décadas, vivido no espaço e no saber da Quinta (do Campus) da Penha, pleno de raízes edificadoras de um futuro transformador e agregador de aprendizagens, numa diversidade política das línguas (necessariamente plural).

O percurso das memórias, com diferentes segmentos, numa conjugação de ensino de línguas (português/francês; português/inglês), numa parceria na formação em tradução (português, inglês e francês) e na diversidade de abordagens nas diferentes formações existentes (desde logo o português e o ensino de línguas como o inglês, o francês e o espanhol), alicerça a presença das línguas (e das culturas associadas) na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Ao percorrer, na companhia do professor doutor Cândido Varela de Freitas (a quem manifesto um especial agradecimento), o edifício da Escola Superior de Educação (e Comunicação), compreendi a ilusão da (im)possibilidade de um retorno ao passado, manifestada pela transformação dos espaços, do aparente mesmo edifício, mas essencialmente pela distância (proximidade) que existe entre nós, entre um projeto que nasce e uma vontade que subsiste para além das adversidades, das obstruções

que encontramos no caminho do ensino das línguas e da formação de professores para os primeiros anos de escolaridade.

Na qualidade de diretor da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e, assumindo uma dupla representação, em nome do magnífico reitor, felicito todos os docentes (internos e externos à Universidade do Algarve, nacionais e internacionais) e não docentes que tornaram possível a realização deste Colóquio, através da sua organização e na qualidade de palestrantes, e a edição destas atas, as quais são também o resultado de muitas horas de edição e composição. Manifesto uma especial referência à professora doutora Clara Ferrão Tavares pelo carinho demonstrado para com a nossa instituição académica e pelo apreço declarado pelos colegas do departamento das Línguas, Literaturas e Culturas.

## Nota de Apresentação

---

ANTÓNIO BERNARDO LOPES

*Diretor do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas*

Volvidas três décadas sobre a data em que a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve iniciou a formação de professores de línguas para o segundo ciclo do ensino básico, em boa hora decidiu o departamento de línguas, literaturas e culturas assinalar o momento com um evento especial que reuniu todos aqueles que, de um modo ou de outro, contribuíram para tornar a nossa instituição numa referência a nível regional, nacional e internacional. Esse evento comemorativo tomou a forma de um colóquio onde participantes nacionais e estrangeiros partilharam os seus saberes e experiências quer em termos das suas práticas de ensino, quer dos seus projetos e estudos, quer ainda das políticas de língua nos âmbitos europeu e português. Não menos importante, foram os momentos em que se revisitaram carreiras profissionais que marcaram de forma indelével o ensino das línguas em Portugal e em que se percorreu ainda a história passada e recente desta instituição, para todos efeitos ainda jovem, mas não menos ambiciosa nas suas aspirações e nos planos que projeta para o seu futuro.

O presente volume, fruto do intenso e dedicado labor dos professores Artur Henrique Ribeiro Gonçalves e Maria Isabel Mendonça Orega, é prova desta vitalidade e espírito de iniciativa. Resulta de uma criteriosa seleção dos melhores artigos que foram propostos para publicação na sequência do colóquio e que espelham a qualidade e pertinências das muitas intervenções que marcaram a carregada agenda do evento. Nas páginas que se seguem, leiam-se nas entrelinhas o entusiasmo e a boa disposição que esta reunião de companheiros de longa data suscitou, o que, no fundo, é aquilo nos anima a continuar no bom caminho e a olhar para o percurso trilhado com imensa satisfação e sentido de dever cumprido.





## Cartillas y ortografías ibéricas en el siglo XVI: João de Barros y Juan de Robles

ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO  
*Universidad de Sevilla*

### Abstract

This study establishes a comparison between works by João de Barros and Juan de Robles, who both published Primers for Learning for Portuguese and Spanish in the mid-sixteenth century. Both authors posed different proposals for a reform of spelling. The arguments discussed also included educational considerations in favour of the phonetic spelling, which makes them an invaluable source in the history of education in Portugal and Spain. Barros and Robles began in the Iberian Peninsula the tradition of grammars, spellings and writing arts that also dealt with the teaching of reading and writing, that until now have not received enough attention.

**Keywords:** Literacy, Spelling, primary education, Golden Age; Portugal, Spain.

*A mi amigo Artur Henrique Ribeiro Gonçalves*

A los lusitanos verdaderamente les tengo afición y deuda por las muchas amistades que de ellos tengo recibidas, estimando generalmente mis papeles no como de castellano más cual si yo fuera de su propia nación.

Mateo Alemán, *Ortografía castellana* (1609)

### 1. Introducción

Los siglos de oro<sup>1</sup> fueron una época de interminables polémicas en el ámbito de la lengua, la literatura, el teatro, la poesía, la novela o la ortografía. Estos años de máximo esplendor de la cultura ibérica coincidieron con el reajuste consonántico en portugués y en español clásicos; los cambios que se sucedían en el idioma con una rapidez vertiginosa desembocaron inevitablemente en discrepancias sobre cómo se hablaba y se escribía correctamente: el acuerdo siempre delicado sobre la ortología y la ortografía en unos idiomas que, como ya anunciaba Antonio de Nebrija en la primera gramática española de 1492, aspiraban a ser lenguas de un imperio en clara competencia con el latín (Nebrija, 2011: fol. 1r).

Es el precisamente el propio Nebrija quien propone en la primera ortografía ibérica que se había de escribir como se hablaba, rompiendo con la escritura de tradición latina que poco tenía que ver con la realidad de la lengua ya en los primeros años del siglo XVI; la reacción contra la nueva escritura se inicia con la ortografía de Juan López de Velasco, secretario de Felipe II, que plantea que son los maestros de las escuelas de primeras letras quienes tienen la obligación de enseñar la escritura correcta (Gómez Camacho, 2016: 91). La polémica estaba servida entre los ortógrafos fonéticos que pretendían una

<sup>1</sup> Este estudio se ha elaborado sobre publicaciones anteriores, singularmente *Literacy Education and Orthography in Spanish Golden Age, 1531-1631* (Gómez Camacho y Casado Rodrigo, 2016), *Los maestros ortógrafos en el Siglo de Oro* (Gómez Camacho, 2016), y la monografía *Las ideas pedagógicas en las ortografías del Siglo de Oro* (Gómez Camacho, 2015).

reforma de la escritura de nuestra lengua y los defensores de la escritura tradicional basada en la autoridad de impresores, secretarios y maestros calígrafos, que mantenía en muchos casos una norma latinizante<sup>2</sup>. En el caso de la lengua portuguesa, la defensa de la ortografía fonética se inició también en las primeras gramáticas con Fernão de Oliveira y João de Barros, mientras que la reacción en defensa de una escritura culta de tradición etimológica se produce en la segunda mitad del XVI con las obras de Magalhães Gândavo y Duarte Nunes de Leão (Menezes, 2013: 69).

En general, las propuestas de una escritura fonética no pasaron de la especulación teórica y apenas existen ejemplos impresos con la nueva escritura. Solamente Mateo Alemán y Gonzalo Correas ponen en práctica la ortografía fonética que proponen ya en el siglo XVII<sup>3</sup>.

La polémica sobre la ortografía del portugués y el español en el Siglo de Oro fue también una polémica pedagógica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. La evolución diacrónica de estas lenguas provocó que algunos fonemas se confundiesen y se redujesen, y la aparición de nuevas consonantes; en consecuencia, los cambios en la lengua dejaron anticuadas muchas cartillas de primeras letras y favorecieron las críticas a los métodos de alfabetización que muchas veces representaban sonidos que ya no existían.

La modificación del alfabeto que proponían las ortografías fonéticas tenía una traslación directa en el método alfabético para la enseñanza de la lectura que partía necesariamente de la memorización de abecedarios y silabarios en las escuelas de primeras letras. El primer ejemplo y el más significativo de la relación entre la reforma fonética de la ortografía y la renovación de los métodos de aprendizaje de la lectura es *Gramática da Língua Portuguesa* de João de Barros (1540), introducida por la celeberrima *Cartilha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539). Esta corriente se prolongó durante un siglo en la península ibérica y concluye, en nuestra opinión, con la *Ortografia kastellana nueva i perfeta* (1630) de Gonzalo Correas. De una forma natural, la batalla entre la escritura tradicional y la ortografía fonética se extendió del ámbito de humanistas, gramáticos, secretarios e impresores al mundo de los maestros y las escuelas de primeras letras.

---

<sup>2</sup> Sobre este tema, véanse Guillermo L. Guitarte (1996: 141-150) y María J. Martínez Alcalde (2010).

<sup>3</sup> Sobre este tema, véanse Gómez Camacho, Las ideas pedagógicas en la *Ortografia castellana* de Mateo Alemán (2014: 159-173) y Las ideas pedagógicas en la *Ortografia kastellana nueva i perfeta* de Gonzalo Correas (2014: 55-68).

Solo en el siglo XVI, podemos incluir en esta corriente a Fernão de Oliveira, un maestro de primeras letras, con la *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536), con la gramática y la cartilla de João de Barros (1540). En España, Juan de Iciar inserta en su *Recopilación subtilíssima, intitulada Orthographia práctica* un capítulo titulado «Compendio de ciertas reglas y avisos muy útiles para el maestro que enseña a leer» (1548: s.f.), y Juan de Robles (quien dedica el prólogo a «los maestros que enseñan a leer») destina un capítulo a «la forma que se ha de tener para enseñar a leer» en su *Cartilla menor para enseñar a leer en romance* (1564: s.f.).

También se encuentra una evidente vocación pedagógica en los ortógrafos que defienden la escritura tradicional, como en las *Regras que ensinam a maneira de escreuer a orthographia da lingua portuguesa: com hum Dialogo que adiante se segue em defensam da mesma lingua* (1574) de Pero de Magalhães Gândavo, en la *Orthographia da lingoa portuguesa* (1576) de Duarte Nunes de Leão, y en el caso de la lengua española Juan López de Velasco (el geógrafo e historiador de Felipe II) quien publica en 1582 su *Orthographia y pronunciación castellana*, que culmina con un «Epílogo e instrucción para enseñar bien a leer y escrevir» (1582: fol. 309r).

También en este siglo podemos recordar las ideas educativas recogidas en el *Libro y tratado para enseñar leer y escribir brevemente y con gran facilidad con reta pronunciación y verdadera orthographia todo Romance Castellano* de Juan de la Cuesta, que incluye «Regla muy provechosa» que recoge un minucioso tratado sobre la enseñanza de la lectura, y una «amonestación y aviso de gran aprovechamiento» dirigida a «todos los maestros de escuela que tuvieren copia de niños» para organizar el aprendizaje de la lectura y la escritura (1589: fols. 19v-60v). La última ortografía del siglo XVI será la *Instrucción para enseñar a los niños fácilmente el leer y el escribir* de Pedro Simón Abril que a modo de prólogo imprime un aviso «a los maestros que enseñan las primeras letras» (1590: s.f.).

No hay duda por tanto de que las ortografías ibéricas del Siglo de Oro se ocupan de forma recurrente de la figura del maestro de primeras letras<sup>4</sup> porque en última instancia eran los maestros, junto a impresores y secretarios, quienes tenían en su mano el éxito o el fracaso de cualquier reforma ortográfica. Ruiz Berrio analiza con detalle los diferentes tipos de maestros que existían en tiempos de Cervantes (maestros de escuelas

---

<sup>4</sup> Sobre este tema, véanse Bernabé Bartolomé (1996: 612-630), Julio Ruiz Berrio, (2004: 11-26) y Antonio Viñao (1999: 39-84 y 2002: 73-90).

de primeras letras, parroquiales, municipales, de doctrinos, públicas, diocesanas, caritativas, de huérfanos, de huérfanas, amigas, de hospital, de órdenes religiosas y de fundación real) (Ruiz Berrio, 2004: 14). A pesar de esta diversidad, en el *Tesoro de la lengua castellana o ibérica* (1611) se define con mucha claridad el término *maestrescuela* con la acepción de «el que enseña a los niños a leer y escribir» (Covarrubias, 1989: 779).

Sirva un contrato de aprendizaje suscrito por un maestro portugués afincado en Sevilla a finales del siglo XVI para ilustrar en qué consistía el trabajo diario en las escuelas de primeras letras de Portugal y España en la época.

Diego de Melo, portugués, maestro de enseñar a leer y escribir, vecino de la collación de San Juan de la Palma, conviene como Luisa de Herrera, mujer de Hernando Pesero, y con Bautista de Espinosa, en su nombre, en tener en su casa y compañía a Francisco de Herrera y a Gonzalo Pesero, sus hijos, por comensales y tiempo de un año, durante el cual les dará de comer y beber y les enseñará a leer molde y procesado, a escribir y contar las cuatro reglas, a cambio de cincuenta ducados pagaderos por los tercios del año, obligándose a tenerlos todo el tiempo de más que precisasen hasta terminar el aprendizaje de sin recibir nada más. La madre, por su parte, ha de suministrarles las camas, colchones, sábanas, almohadas, fresadas, bancos, cañizos, papel, tinta, pluma, libros y todo lo demás que necesitasen (Álvarez, 1995: 79)<sup>5</sup>.

Los maestros enseñaban a leer con cartillas de primeras letras muy deficientes desde el punto de vista pedagógico (Baranda, 1993: 30-31); por su propia naturaleza solo permitían la lectura en voz alta y recitada de textos memorizados, sin prestar atención alguna a la comprensión; simplemente se recitaban de coro en voz alta abecedarios y silabarios. No cabe duda de que la cartilla implica una práctica didáctica memorística y mecanizada que poco tenía que ver con lo que hoy entendemos por lectura, y se continuaba posteriormente con el acceso a textos más complejos característicos de los niveles superiores de la enseñanza.

Otro problema de la alfabetización con las cartillas de primeras letras ibéricas del siglo XVI era la separación radical de la enseñanza de la lectura y de la escritura; estaban concebidas en consecuencia para un nivel básico de alfabetización en el que se accedía de forma mecanizada a los rudimentos de la lectura sin que se prestase atención alguna

---

<sup>5</sup> Archivo Histórico Provincial de Sevilla, Leg. 13693, fols. 1175r-1176r.



a la iniciación en la escritura, que se reservaría para una etapa posterior de la formación escolar (Pedraza, 2013: 9). Por otro lado, ya desde los sínodos medievales se indicaba expresamente la obligación de que los elementos básicos del arte de leer se aprendieran junto a la doctrina cristiana, de ahí la existencia de los catecismos cartilla y la dedicación de los sacristanes y clérigos a la docencia (Infantes y Martínez, 2003: 42-43). La vinculación de doctrina y lectura, presente ya desde el mismo título de *doctrina* que con frecuencia se daba a estas cartillas de lectura, favorecía de alguna manera la primacía de la forma sobre el contenido, del descifrado sobre la comprensión, porque los textos sagrados no estaban sujetos a la crítica o exégesis de los jóvenes que estaban aprendiendo a leer sobre los mismos; desde este punto de vista, el método de lectura alfabético basado en la repetición y en la memorización podría considerarse especialmente adecuado para el acceso a textos sagrados y oraciones que habían de repetirse de forma ritual en la liturgia.

Sin embargo, las cartillas publicadas por algunos ortógrafos renovaron estos materiales didácticos tradicionales. De la relación que reseñamos anteriormente de ortógrafos del siglo XVI, dos ortógrafos defensores de la novedad fonética publican sendas cartillas como introducción a sus obras: el portugués João de Barros y el castellano Juan de Robles se caracterizan por una profunda reflexión pedagógica sobre los procesos de alfabetización de las escuelas de primeras letras y por planteamientos metodológicos innovadores que no se generalizarían en la península ibérica hasta bien entrado el siglo XIX.

## **2. João de Barros y el método visual de lectura**

El primer ejemplo y el más significativo del Siglo de Oro lo encontramos en la obra de João de Barros. Junto a Fernão de Oliveira con su *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536), João de Barros fue el principal defensor de la ortografía fonética en lengua portuguesa en el siglo XVI a partir de la publicación de su monumental *Grammatica da lingua portuguesa* (1540).

A primeira e principal régra na nóssa ortografia é escrever todas las dições com tantas lêteras com quantas âs pronunçiamos, sem poer consoantes ociosas, como uemos na escritura italiana e francesa. E, dado que a diçâm a nós e perde sua pureza, logo â devemos escrever ao nosso modo, per semelhante exemplo: orthographia é vocábulo grego e os latinos ô escrevem desta maneira atrás e nós ô devemos escrever com éstas lêteras: ortografia, porque com elas ó pronunciamos (Barros, 1540: 373).

A su labor como humanista, historiador, gramático y ortógrafo imprescindible en la cultura ibérica del siglo XVI, hay que añadir que fue el pedagogo más importante de Europa en esa centuria al menos en lo que se refiere a los procesos de alfabetización de los niños en las escuelas de primeras letras porque «Barros foi um precursor na didáctica moderna que utiliza os meios visuais no processo de ensino-aprendizagem das línguas» (Fernandes, 2006: 384). A finales de 1539 publica su celeberrima *Grammatica da Lingua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Mãre Igreja*, que generalmente se conoce como la *Cartilha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Mãre Igreja, e cõ os Mistérios da Missa e Responsoreos Della*, que no era sino la introducción a la *Grammatica da Lingua Portuguesa*, publicada un mes después, ya en 1540, en la que se insertaban a modo de anexos el *Dialogo em Louvor da nossa Linguagem* y el *Dialogo da Viçiosa Vergonha*.

Ninguna cartilla ibérica de los Siglos de Oro puede compararse a la sorprendente modernidad de una obra pedagógica que propugna clarísimamente el aprendizaje fonético de la escritura mediante un método visual en el que se asociaban fonemas y grafemas, muy similar a las cartillas de primeras letras omnipresentes durante todo el siglo XX en la alfabetización de los niños en español y portugués en las escuelas de primeras letras. Desgraciadamente, como en el caso de Mateo Alemán y otros ortógrafos fonéticos, se trataba de propuestas aisladas que se adelantaron demasiado su tiempo y que no tuvieron repercusión alguna en las escuelas de primeras letras del Siglo de Oro en la península ibérica.

Es evidente que el enfoque metodológico de la cartilla de Barros está directamente relacionado con su defensa de la ortografía fonética la lengua portuguesa, que debe ajustarse estrictamente al principio de que «escrever todas as dições com tantas lêteras com quantas as pronunçiamos, sem poer consoantes oçiosas» (Barros 1539, fol. 2 r.). En consecuencia, no tenía sentido proponer en su cartilla una metodología basada en la memorización del nombre de las letras; por el contrario, el abecedario y el silabario para el portugués (y la metodología para la alfabetización de los niños) son estrictamente fonéticos. Como señala Carvalhão Buescu, el método de alfabetización de Barros «o método lúcido e indutivo —memorativo, na terminologia do próprio Barros — faz da cartilha um livro original, a primeira obra *infantil* escrita em português» (Buescu, 1969: 13).

Como en el caso del resto de las cartillas ibéricas de los siglos XVI y XVII, el propósito de Barros era doble, «educar e evangelizar, pois as cartilhas, além de ensinar as

primeiras letras, serviam como instrumento de evangelização ao levar a doutrina católica aos povos recém-contactados pela expansão do Império» (Araujo, 2008:7), por lo que su interés pedagógico y por la expansión de la lengua portuguesa solo puede entenderse en el contexto de control y uniformidad religiosa que comentamos anteriormente. El *Diálogo da Viçiosa Vergonha* confirma que «para Barros, é indispensável que o mestre — ou, antes, o educador — ensine não só as letras, mas as normas do bom viver e da boa conduta» (Buescu, 1971: XXXIII).

### 3. Juan de Robles y la formación de los maestros

Juan de Robles, canónigo de Santa María del Mercado en Berlanga, compuso en 1564 su *Cartilla menor para enseñar a leer en romance* que contiene una ortografía que sigue el criterio fonético propuesto por Nebrija «lo propio es escribir como pronunciamos y pronunciar conforme a lo que leemos» (Robles, 1564: preliminares s.f.). Como en el caso de Barros, la importancia de la cartilla de Robles es excepcional y se diferencia porque está expresamente destinada a la formación de maestros; se ocupa en consecuencia de la metodología y la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura a los niños, de la que la ortografía formaría parte.

Veinticinco años después de la *cartilha* de Barros, el canónigo castellano aborda los problemas de la alfabetización en una introducción a «los maestros que enseñan a leer», y en el capítulo sobre «la forma que se ha de tener para enseñar a leer» donde reformula el método alfabético tradicional en su época.

Lo primero es que conozca bien cada letra de la lección, nombrando cada una de por sí (...), luego dé otra buelta, haziendo syllabas, nombrando cada letra de por sí, y después juntándolas en el sonido que hazen por syllabas (...). Lo tercero diga syllabas sin nombrar las letras (...). Lo quarto diga las diciones distintamente (Robles, 1564: s.f.).

No es extraño, como corresponde a un defensor de la ortografía fonética, que Robles conceda una importancia esencial en su obra «al aprendizaje temprano de una pronunciación correcta» (Calero, 2007:14). También comparten los dos autores la censura de los maestros y de su mala práctica didáctica: de la misma forma en que João de Barros se quejaba de que «qualquer idiota e não aprovado em costumes de bom viver, pôr escola de ensinar meninos» (Barros, 1540: f. 58v), el canónigo Juan de Robles se desesperaba porque «veo que por falta no de maestros sino de arte, de veinte que vienen a estudiar gramática apenas uno sabe bien leer ni aun razonablemente» (Robles, 1564: s.f.).

El canónigo Juan de Robles justifica la unión en la misma obra, dividida en tres partes, de una cartilla de primeras letras, una ortografía y varios consejos para los maestros de primeras letras que las ponen en práctica; como tantos ortógrafos de Siglo de Oro, también se ufana de que con su método se puede aprender a leer de forma autónoma sin la ayuda de maestro.

Paradójicamente, es el canónigo Juan de Robles quien separa con claridad alfabetización y evangelización, y se queja de que las cartillas prestaban más atención a la enseñanza de la doctrina cristiana que a la lectura, y de que a los niños que apenas habían aprendido las letras se les ponía a deletrear el padrenuestro sin que hubiesen aprendido a leer (Robles, 1564: ff. 23v-24r), mientras que el humanista portugués vincula expresamente *la cartilha* con los *Preceitos e Mandamentos da Santa Mãre Igreja*.

#### 4. Conclusión

El siglo XVI fue también un siglo de oro en el pensamiento pedagógico en la península ibérica. Sorprendentemente, la reflexión sobre los procesos de alfabetización en las escuelas de primeras letras se recogió también en gramáticas, ortografías y artes de escritura que participaron en la polémica ortográfica entre los defensores de una ortografía fonética (se debía escribir tal y como se hablaba) y los partidarios de la escritura etimológica (que respetaba la tradición latina), tanto en la lengua portuguesa como en la española.

Esta corriente presenta claros paralelismos en Portugal y en España; en ambos países se inician con partidarios de la novedad ortográfica según el principio fonético de Quintiliano. Las obras de João de Barros y Juan de Robles, que escriben sendas cartillas para el portugués y el español, inician una tradición de humanistas (que podríamos llamar lingüistas salvando el anacronismo) que de una forma natural relacionaron el alfabeto con la alfabetización. Pocos años después, los defensores de la ortografía tradicional responderán con argumentos pedagógicos para rebatir a los ortógrafos fonéticos, singularmente Juan López de Velasco y Pero de Magalhães Gândavo.

La polémica ortográfica se convirtió en una polémica también pedagógica que nos ha dejado una información valiosísima sobre la alfabetización en las escuelas ibéricas de primeras letras, reflejadas de manera singular en la *Cartilha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Mãre Igreja* y en la *Cartilla menor para enseñar a leer en romance*.



## Referencias

- Álvarez Márquez, M<sup>a</sup> Carmen (1995): La enseñanza de las primeras letras y el aprendizaje de las artes del libro en el siglo XVI en Sevilla. *Historia. Instituciones. Documentos*, 22, 39-86.
- Araujo, Gabriel Antunes (2008). Apresentação. In J. de Barros, *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da língua portuguesa* (7-18). São Paulo: Humanitas/Paulistana.
- Baranda Leturio, Nieves (1993). La literatura del didactismo. *Criticón*, 58, 25-34.
- Bartolomé, Bernabé (1996). Las escuelas de primeras letras. In B. Bartolomé (Ed.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edades Antiguas, Media y Moderna* (612-630). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Barros, João de [1540] (1971). *Gramática da Língua Portuguesa, Cartilha, Gramática, Diálogo em Louvor a nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha*. Edición, introducción y notas de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Buescu, M<sup>a</sup> Leonor Carvalhão (1969). *Textos Pedagógicos e Gramaticais de João de Barros*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Calero Vaquera, M<sup>a</sup> Luisa (2007). La Cartilla para enseñar a leer en romance (1564) de Juan Robles. In *Actas del Congreso de Lingüística General. Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004* (2745-2768). Madrid: Arco Libros.
- Correas, Gonzalo (1630). *Ortografía kastellana nueva y perfeta*. Salamanca: Xacinto Tabernier.
- Covarrubias, Sebastián de [1611] (1989), *Tesoro de la lengua castellana o española*. Edición, introducción y notas de Martín de Riquer. Barcelona: Alta Fulla.
- Cuesta, Juan de la (1589). *Libro y tratado para enseñar leer y escribir brevemente y con gran facilidad con reta pronunciación y verdadera orthographía todo romance castellano*. Alcalá: Juan Gracián.
- Fernandes, Gonçalo (2006). João de Barros (1496-1562?), um pedagogo precursor de Iohannis Amos Comenius (1592-1670). In A. Roldán Pérez (Ed.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística: actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía lingüística* (381-396). Murcia: Universidad de Murcia.
- Gómez Camacho, Alejandro (2014). Las ideas pedagógicas en la Ortografía castellana de Mateo Alemán. *Revista española de pedagogía*, 257, 159-173.
- Gómez Camacho, Alejandro, (2014). Las ideas pedagógicas en la *Ortografía kastellana nueva i perfeta* de Gonzalo Correas. *Bordón*, 66 (4), 55-68.
- Gómez Camacho, Alejandro (2015). *Las ideas pedagógicas en las ortografías del Siglo de Oro*. Sevilla, Diputación de Sevilla.
- Gómez Camacho, Alejandro (2016). Los maestros ortógrafos en el Siglo de Oro. *History of Education and Children's Literature*, XI (2), 27-39.
- Gómez Camacho, Alejandro (2016). Las ideas pedagógicas de Juan López de Velasco: alfabetización y maestros en la España de Felipe II. *Revista de Estudios Sociales*, 58, 87-95.
- Gómez Camacho, Alejandro y Casado Rodrigo, Jesús (2016). Literacy Education and Orthography in Spanish Golden Age, 1531-1631. *Paedagogica Historica*, LII (VI), 646-660.
- Guitarte, Guillermo (1996). Los principios ortográficos de Nebrija y el aristotelismo del Renacimiento. *Estudios filológicos*, 31, 141-150.
- Iciar, Juan de (1548). *Recopilación subtilíssima, intitulada Orthographía práctica*. Zaragoza: Bartolomé de Nágera.
- López de Velasco, Juan (1582). *Ortografía y pronunciación castellana*. Burgos: Felipe de Junta.
- Martínez Alcalde, M<sup>a</sup> José (2010). *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*. Frakfurt: Peter Lang.
- Menezes Felisbino, Adriana (2013). O percurso histórico da ortografia da língua portuguesa, *Revista Inovação Tecnológica*, 3 (1), 67-79.
- Infantes, Víctor y Martínez, Ana (2003): *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer del siglo XVII*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Nebrija Elio Antonio de [1492] (2011). *Gramática sobre la lengua castellana*. Edición, introducción y notas de Carmen Lozano. Madrid: RAE.

- Pedraza Gracia, M<sup>a</sup> José (2013). Libros «de mano» y libros «d'emprenta» para la enseñanza de los saberes en el tránsito al Renacimiento. *Anales de Documentación*, 16 (2), 1-14.
- Robles, Juan de (1564). *Cartilla menor para enseñar a leer en romance, especialmente a personas de entendimiento en letra llana, conforme a la propiedad de la lengua*. Alcalá: Andrés de Angulo.
- Ruiz Berrio, Julio (2004). El oficio de maestro en tiempos de Cervantes, *Revista de educación*, 1 (núm. ext.), 11-26;
- Simón Abril, Pedro (1590). *Instrucción para enseñar a los niños fácilmente el leer y el escribir*. Zaragoza: Ioan Escarilla.
- Viñao, Antonio (1999). Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII). In A. Castillo (Ed.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes* (39-84). Madrid: Gedisa.
- Viñao, Antonio (2002). Towards a Typology of the Primers for Learning to Read (Spain, c. 1496-1825). *Paedagogica Historica*, 38, 73-90.

## As línguas, os projetos europeus e a abertura à interculturalidade

---

ANA CRISTINA SIMÃO MATIAS

*Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia de Tavira*

### **Abstract**

If mastering communicative skills is a means of reaching others, whether they share or not the same cultural background, and knowing foreign languages is an added value for mutual understanding and acceptance, getting involved in European projects is an excellent opportunity to have students broaden their knowledge of one or more foreign languages in real-life contexts and to enhance intercultural skills. Therefore, the core of our paper is in sharing learning experiences provided by European projects and giving account of a workshop of continuing professional development for teachers addressing transdisciplinary and intercultural learning.

**Keywords:** European projects, skills, languages, interculturalism.

A socialização e a escolarização de qualquer indivíduo permitem-lhe adquirir e desenvolver as suas competências comunicativas, desde a discursiva e gramatical até à estratégica e sociolinguística, e quanto mais variadas e estimulantes forem as circunstâncias em que o ser em devir é desafiado a comunicar e cooperar com o outro, mais este ativa estratégias de comunicação. No conjunto dos recursos de que dispomos para comunicar com o outro, as línguas são um meio privilegiado e a sua aprendizagem e uso implicam o conhecimento de outras culturas, seus ritos, modos de ser e estar, tradições, património histórico, literário e artístico e, conseqüentemente, favorecem a aproximação, a compreensão e a aceitação mútua. Saber uma, duas ou mais línguas, além da nossa língua materna, é uma forma de potenciarmos a nossa integração num mundo cada vez mais global.

Aprender uma língua estrangeira em contexto escolar é sempre mais enriquecedor se ao aprendente foram proporcionadas ocasiões de comunicação em situações do quotidiano real. Quem já domina melhor a língua alvo de aprendizagem sente a sua autoestima reforçada e o seu desejo de expandir esse domínio intensifica-se. Por outro lado, quem até aí investiu pouco ou desvalorizou a utilidade de saber uma língua estrangeira, sendo, por isso, a sua capacidade de utilizar essa língua muito limitada, reavalua as suas prioridades e atribui um outro valor à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os projetos europeus que envolvem a parceria entre escolas e o intercâmbio de estudantes, mesmo que de um período temporal curto, normalmente uma semana, são um excelente meio de colocar os alunos em contextos autênticos de comunicação e de uso das línguas estrangeiras ensinadas na escola. A língua de trabalho dos projetos europeus é, maioritariamente, o inglês, mas como cada projeto envolve, por norma, várias escolas de

distintos países europeus, o francês, o espanhol e o alemão também são utilizados nas múltiplas interações em pequenos grupos.

Durante a semana em que alunos de uma escola recebem no seio das suas famílias um parceiro de um outro país europeu, partilhando o seu quotidiano familiar, escolar e social, há um autêntico mergulhar na cultura do outro e um intercâmbio cultural que faz o jovem valorizar mais a sua própria cultura, apreciar a diversidade e conhecer e compreender *in loco* a especificidade da(s) cultura(s) do(s) parceiro(s).

A própria comunidade escolar e o meio em que a escola se insere são beneficiados com esses projetos europeus que alargam os horizontes dos que estão diretamente envolvidos, bem como de todos os que são testemunhas de visitas ao património local ou assistem a sessões de partilha de trabalhos realizados pelos alunos no âmbito do tema do projeto.

A Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia, Tavira, tem sido parceira e dinamizadora de vários projetos europeus que se prolongam, em média, dois anos, implicam ser organizadora de um encontro na nossa escola e cidade e estar presente em outros encontros em cada uma das escolas e países parceiros. Saliente-se que não se tem optado por selecionar uma única turma para afetar a um projeto europeu, mas sim envolver alunos de diferentes turmas, anos e cursos, incluindo alunos acompanhados pela equipa de educação especial, para que o projeto seja abraçado por toda a escola. A cada encontro vai um pequeno grupo de alunos, no mínimo dois e no máximo oito, envolve-se numa etapa do trabalho colaborativo final e, quando regressa, dá testemunho da sua experiência e passa a continuidade da realização do trabalho a um outro grupo de alunos. Há, assim, um verdadeiro estímulo a todos se sentirem parte de um projeto transdisciplinar em que cada estafeta é relevante para o produto final.

A equipa de professores envolvida nestes projetos tem tido um núcleo estável de quatro professores a que se junta outro grupo variável de professores, consoante o tema e a harmoniosa conjugação com as diferentes turmas e cargos pelos quais o professor é responsável. São todos professores de línguas? Não, nem a maioria o é. Por isso, acabe-se de vez com o preconceito de que os projetos europeus são para serem dinamizados por professores de línguas estrangeiras. Claro que o podem ser, e é evidente que a sua maior fluência em inglês, francês, espanhol ou alemão são uma mais-valia para o projeto, mas os professores de outras áreas também têm um maior ou menor grau de domínio de uma língua estrangeira, e a sua formação em Economia, Filosofia, Física e Química, História, Português, ou outra especialidade, também é enriquecedora para a condução do projeto e uma excelente

oportunidade para pôr professores de departamentos curriculares distintos a colaborarem na consecução de um mesmo projeto. No nosso caso, a coordenação da equipa tem sido da responsabilidade da coordenadora de projetos da Escola, professora Fátima Martins, do grupo disciplinar de História, e temos podido sempre contar com a colaboração voluntária de professores de Inglês e de outros grupos disciplinares, não inscritos no projeto, na realização de uma ou outra atividade em que os seus conhecimentos de especialidade são necessários.

Avaliar os ganhos que estes projetos têm tido nos nossos alunos não é facilmente medido por uma escala numérica. Em contrapartida, temos as evidências do seu entusiasmo, do alargamento de núcleo de amigos europeus que não conhecem apenas virtualmente, do desenvolvimento das suas capacidades comunicativas, incluindo o uso de línguas estrangeiras, de uma maior valorização das experiências proporcionadas pela Escola e o sentimento de pertença a uma comunidade alargada, a europeia.

Em abono das anteriores afirmações, convocamos para aqui alguns testemunhos escritos de participantes nos últimos projetos europeus em que a ESJAC se envolveu e que foram publicados no jornal EcoEstudantil, editado pela Biblioteca da nossa Escola.

#### Projeto Comenius Multilateral: *Intercultural Competences Across the School Curriculum*

Encontro em Tavira, Portugal:

Os alunos estrangeiros ficaram alojados em casa de alunos nossos e durante cerca de uma semana com eles conviveram e partilharam experiências.

Em Lisboa, visitaram monumentos históricos emblemáticos e uma casa de fados; enquanto em Tavira, assistiram a aulas, visitaram a nossa biblioteca, participaram em reuniões de trabalho e conheceram a nossa cidade na sua vertente histórica e turística. Um dos dias foi dedicado a uma visita a Lagos e a Sagres. (Matias 2010: 12)

#### Projeto Comenius: *All roads lead... home*

Encontro em Salemi, Sicília, Itália:

O intercâmbio traduziu-se em doze dias de intensa atividade, nas vertentes culturais, patrimoniais, gastronómicas e lúdicas, numa partilha de experiências que nos encantou e marcará para a vida.

Os nossos parceiros foram verdadeiros embaixadores da sua cidade, professores e pais também, por isso deixamos neste espaço, o nosso obrigado pelo carinho e simpatia demonstrados. (Couto 2011: 2)

### Projeto Leonardo da Vinci: *Developing Training Materials for Teaching Golf Tourism*

O projeto insere-se no âmbito do programa europeu Leonardo da Vinci. Trata-se de um programa dirigido aos alunos dos cursos profissionais, com vista ao desenvolvimento de competências adicionais ao currículo, facilitadoras da integração no mercado de trabalho. [...]

Neste projeto participam dois institutos europeus de certificação de competências, três escolas secundárias com cursos profissionais e duas escolas de turismo. (Pires 2014: 20)

### Parceria Multilateral – Programa Comenius: *Working with movies – moving people and their ideas*

Encontro em Amiens, França:

Os italianos voltaram a destacar-se pela festividade latina, bem como *nuestros hermanos* que ficaram surpreendidos com o facto de os percebermos tão bem e dominarmos um pouco o espanhol, porque eles dizem não nos compreender. [...]

Ainda que o inglês fosse a língua dominante, nem todos a dominavam, porém, entendíamo-nos todos. E, na hora das emoções, o entendimento foi total porque as culturas distinguem-se apenas na maneira de pensar. Nunca a cultura será uma barreira ao convívio! (Nogueira 2014: 6)

Encontro em Istambul, Turquia:

Os restantes dias foram calmos. Adaptamo-nos logo muito bem às nossas famílias e elas a nós, embora a comunicação com os pais das nossas parceiras tivesse sido um autêntico desafio. No primeiro dia, tivemos uma aula de zumba. Algo de que não estávamos à espera, pois pensávamos que tínhamos chegado a um mundo extremamente religioso, mas não é assim tão verdade. (Bensusan 2015: 15)

Encontro em Vinkovci, Croácia:

Vinkovci é, sem dúvida, uma cidade esplêndida, não só uma das mais antigas da Europa, como também uma das mais afetadas pela guerra civil, que ocorreu há pouco mais de 20 anos, e da qual ainda há vestígios evidentes na sua paisagem. A hospitalidade e amabilidade croatas, em geral, são surpreendentes. Dado não ser uma cidade muito turística, ao repararem que éramos estrangeiros, as pessoas mostravam-se curiosas acerca do nosso país e da nossa cultura. (Martins & Martinez 2015: 6)

### I Congresso Internacional das Comunidades Emblemáticas da Dieta Mediterrânica

Soria, Espanha:

Um dos pontos altos do nosso programa foi a nossa apresentação sobre dieta e cultura mediterrânicas em Tavira, tendo sido feita em português e em inglês.

Todas estas atividades foram extremamente interessantes e formativas e uma oportunidade de fazer novos amigos e conhecer novas culturas, sendo este um dos principais motivos da organização deste congresso. A nossa apresentação e toda a nossa participação foram muito

bem-recebidas e sucedidas, e julgamos que a Dieta Mediterrânica, mais do que uma ideia ou conceito, é uma escolha de valor. (Viegas, Church, Santos & Pereira 2016: 2)

#### Projeto Erasmus +: *TEAARS (Technology and Arts for At Risk Students)*

Encontro em Tavira, Portugal:

A despedida foi a parte mais difícil, pois criámos verdadeiros laços de amizade. A experiência foi bastante enriquecedora, dado que conhecer pessoas de quatro países diferentes permitiu-nos ver as semelhanças e diferenças entre culturas, o que nos abre novos horizontes e nos desperta para o mundo. (Mana & Sousa 2016: 3)

Encontro em Istambul, Turquia:

As famílias turcas e a escola receberam tanto os alunos como os professores com enorme hospitalidade e afeto, e esses membros não baixaram os braços enquanto não fizeram desta semana algo único e memorável para todos.

A gastronomia, a música e a dança foram apenas três dos fatores que induziram os alunos a um choque cultural. Tantos estes como os professores foram expostos a um padrão cultural bastante diferente, mas ao qual, durante aquela semana, se foram adaptando. (Oliveira & Ferreira 2016: 4)

#### Projeto Erasmus +: *Food and Sustainability Trive*

Encontro em Veghel, Holanda:

De 3 a 7 de abril viajámos até Veghel, uma pequena cidade que corresponde à ideia que temos da Holanda. [...]

O convívio com os nossos parceiros holandeses e de outros países foi enriquecedor e divertido. Não podemos esquecer a imagem das nossas chegadas de bicicleta e, muito menos, as sessões intensivas de treino nas deslocações de bicicleta que nos transformaram em ciclistas de primeira. (Caruso 2017: 5)

Se estes testemunhos são evidência da consciência da diversidade cultural, são também da vontade de preservar a diferença, o respeito e a compreensão mútua, ou seja, uma prática da interculturalidade.

Esta aprendizagem para a vivência da interculturalidade não é exclusiva dos projetos europeus. As nossas escolas são meios onde há alunos de proveniência diversa, há culturas distintas que coabitam, não raro sem qualquer entrecruzar, exceto na escola. Somos uma sociedade multicultural, mas devemos ensinar para a interculturalidade, promovendo trocas, partilhas e interações entre indivíduos de culturas diferentes. Essa promoção pode ocorrer no interior da própria escola e é para essa prática que também pretendo sensibilizar-vos.

Convoco, então, para aqui a experiência de uma ação de formação para pessoal docente, «Ao encontro da educação intercultural: o desafio da multiculturalidade na sala de aula», dinamizada por António Viegas da Silva e Ana Cristina Matias, na Escola Secundária de Vila Real de Santo António e promovida pelo Centro de Formação Dr. Rui Grácio, Lagos. Perante um grupo de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário, das áreas de Português, Línguas Estrangeiras e História, houve uma sensibilização para a prática do interculturalismo, cujo conceito-chave é a aceitação, já que defende o encontro dialogante de culturas num mundo pluralista, procurando compreender a complexidade e a riqueza das relações entre as diferentes culturas e dar resposta aos problemas mundiais rumo à construção de uma sociedade guiada pelos princípios da solidariedade, igualdade, equidade, aceitação e tolerância. Afinal, os elementos prospetivos das sociedades contemporâneas.

Terminamos com a sugestão de leitura, aplicação e ajuste a cada um dos vossos contextos escolares das sugestões de atividades promotoras da aprendizagem intercultural: *Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural*; *44 Ideias Simples para promover a Tolerância e celebrar a Diversidade*; o documentário «Os lisboetas» [The Lisboners] e um artigo sobre a ação de formação mencionada e os trabalhos realizados pelos formandos, «The Algarve: Meeting the challenge of the multicultural classroom», que se encontra publicado no NALDIC Quartely (2013: 18-25). A visita aos *sites* de alguns dos projetos europeus aqui mencionados também poderão ser uma fonte de ideias e de recursos a implementar nas nossas salas de aula e fora delas.

Fazer uma outra leitura dos conteúdos programáticos das disciplinas que lecionamos, interligarmo-los estreitamente com o quotidiano presente é, afinal, estarmos a dar o nosso contributo para que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja alcançado e ele seja um cidadão que, entre outras características, «valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático» e «que rejeite todas as formas de discriminação e exclusão social» (Martins 2017: 15).

## Referências

- ACIDI (Ed.). (2007). *44 ideias simples para promover a tolerância e celebrar a diversidade*. Obtido em 30 de junho de 2017, de [http://m-igual.org/rubricas/docs\\_pdflatolerancia.pdf](http://m-igual.org/rubricas/docs_pdflatolerancia.pdf)
- Bensusan, M. I. (2015). Imaginem o que é Portugal inteiro numa só cidade. *EcoEstudantil*, 25. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p. 15. Obtido em 30 de junho de 2017, de <https://www.scribd.com/document/272188965/JORNAL-Ecoestudantil-Junho-2015>



- Caruso, A. A. (2017). Erasmus+, Food and Sustainability Thrive, *EcoEstudantil*, 29. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p.5. Obtido em 30 de junho de 2017, [https://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal\\_ecoestudantil\\_n\\_29\\_mai](https://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal_ecoestudantil_n_29_mai)
- Couto, M. A. (2011). Intercâmbio 12.º A1/alunos italianos (Salemi, de 8 a 19 de Dezembro de 2010). *EcoEstudantil*, 16. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p. 2. Obtido em 30 de junho de 2017, de [http://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal\\_ecoest\\_abril\\_2011/3?e=0](http://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal_ecoest_abril_2011/3?e=0)
- Gillert, A. (2001). Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural. 4. Estrasburgo, Bruxelas: Conselho da Europa. Obtido em 30 de junho de 2017, de Infoeuropa Biblioteca: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000046633/documento/0001/~>
- Intercultural Competences Across the School Curriculum* (2011). Multilateral Comenius Project. [Consult. 30 junho 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://circum.pbworks.com/>>
- Mana, B. B. & Sousa, M. C. (2016). A luz e o olhar. *EcoEstudantil*, 26. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p. 3. Obtido em 30 de junho de 2017, de <https://view.joomag.com/jornal-ecoestudantil-jan-2016-n%c2%ba-26/0739930001467036236>
- Matias, A. C. (2010). Comenius Multilateral. *EcoEstudantil*, 15. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p. 12. Obtido em 30 de junho de 2017, de <http://issuu.com/biblioblogue/docs/ecoestudantildez2010/13?e=0>
- Martins, G. D. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Obtido em 30 de dezembro de 2017, de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, I. & Martinez, V. (2015). 4.º Encontro em Vinkovci, Croácia. *EcoEstudantil*, 24. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p. 6. Obtido em 30 de junho de 2017, de <https://www.scribd.com/document/272120052/Jornal-Ecoestudantil-Jan-2015>
- Nogueira, P. (2014). Em Amiens, França: De braços e mentes abertos. *EcoEstudantil*, 23, Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. pp. 5-6. Obtido em 30 de junho de 2017, de [https://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal\\_ecoestudantil\\_mai\\_2014\\_com](https://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal_ecoestudantil_mai_2014_com)
- Oliveira, B. & Ferreira, C. (2016). Viver uma semana com uma família turca. *EcoEstudantil*, 26. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p. 4. Obtido em 30 de junho de 2017, <https://view.joomag.com/jornal-ecoestudantil-jan-2016-n%c2%ba-26/0739930001467036236>
- Pires, F. (2014). Projeto: Developing Training Materials for Teaching Golf Tourism. *EcoEstudantil*, 22. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. p. 4. Obtido em 30 de junho de 2017, de [https://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal\\_ecoestudantil\\_jan\\_2014/24](https://issuu.com/biblioblogue/docs/jornal_ecoestudantil_jan_2014/24)
- Project Team in the Algarve (2013). The Algarve: meeting the challenge of the multicultural classroom. (2013). *NALDIC Quarterly*, 13.3, London: National Association for language development in the Curriculum. pp. 18-25.
- TEAARS. (2015). Site do Projeto Erasmus+ TEAARS. [Consult. 30 junho 2017]. Disponível na Internet: <URL: <https://teaars-erasmusplus.weebly.com/>>
- Tréfaut, S. (Realizador). (2004). *Os lisboetas* [Filme] Lisboa: FAUX. [Consult. 30 junho 2017]. Disponível na Internet : <URL: <https://youtu.be/00trkKHTY00>>
- Viegas, B., Church, J., Santos, J. & Pereira, P. ( 2016). Uma experiência a recordar. Participação no I Congresso Internacional das Comunidades Emblemáticas da Dieta Mediterrânica. *EcoEstudantil*, 26. Tavira: Biblioteca da Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia. pp. 1-2.
- Obtido em 30 de junho de 2017, de <https://view.joomag.com/jornal-ecoestudantil-jan-2016-n%c2%ba-26/0739930001467036236>
- Working with movies - moving people and their ideas*. (2015). Comenius Multilateral Partnership. European Shared Treasure. [Consult. 30 junho 2017]. Disponível na Internet: <URL: [http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id\\_project\\_base=2013-1-DE3-COM06-35302](http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id_project_base=2013-1-DE3-COM06-35302)>



## Estado atual do ensino de línguas por tarefas e utilização das TIC na Europa e Estados Unidos da América: sinopse de um estudo

---

ANTÓNIO BERNARDO LOPES  
Universidade do Algarve – CETAPS

### **Abstract**

This chapter presents the synopsis of an international survey conducted within the scope of the European-funded project PETALL (Pan-European Task Activities in Language Learning) on the use of ICT in Task-based Language Teaching (TBLT). Besides trying to ascertain the ways in which technology-mediated tasks are put into practice by practitioners in both the EU and the USA, this study also looks into the differences and similarities that exist between their beliefs and attitudes in the implementation of other methods and approaches in the language classroom, familiarity with the theoretical tenets of TBLT, and the use of textbooks and other resources.

**Keywords:** Task-based Language Teaching; ICT in Language Teaching; Teacher Education; Teaching Practice, Comparative Study

### **Introdução**

Em programas de formação de professores em todo o mundo, os formadores têm procurado proporcionar aos seus alunos uma visão abrangente da diversidade de métodos e abordagens para o ensino de línguas que têm sido propostos ao longo das últimas décadas. Cada um desses métodos tem as suas próprias vantagens e desvantagens, sendo que alguns deles estão enraizados mais em crenças veiculadas através dos tempos do que em dados cientificamente comprovados por investigação sustentada metodologicamente (Martin-Sánchez, 2009; Kondo, Fernández & Higuera, 1997). Isto decorre do facto de estas propostas estarem associadas aos contextos sociais, culturais e económicos de onde emergem, e procuram dar uma resposta ao que se acreditam ser as necessidades, preferências e capacidades dos aprendentes e, a um outro nível, as exigências do mercado ou da sociedade em geral (Aslanova & Ayupova, 2016; Cameron, 2002. Urciuoli, 2010; Shin, 2016). Algumas dessas propostas são mais bem-sucedidas do que outras em se tornarem parte das rotinas do professor na sala de aula, o que, por si só, embora empiricamente verificável, não constitui uma forma de validação científica. O que pode ser validado, em vez disso, são os modos pelos quais os docentes assimilam essas propostas, avaliam-nas, colocam-nas em prática, descartam-nas ou simplesmente ignoram-nas. As tendências no ensino de línguas são reveladoras de preconceitos ideológicos, inclinações políticas e atitudes culturalmente enraizados não só nos professores, mas também noutros *stakeholders* e atores que condicionam o sistema educativo (Fairclough, 2006; Heller, 2003 e 2010). Medir o grau de empenhamento do professor relativamente a este ou àquele método, determinar o quanto

desse empenhamento é baseado na avaliação objetiva e no conhecimento válido, e quanto se alicerça em preconceitos ou percepções errôneas são desafios complexos para os investigadores em educação. Todavia, tal empenhamento ou adesão a um método ou abordagem por parte dos professores de línguas não deve ser confundido a validação da sua eficácia; deve antes ser entendido como o resultado de um conjunto de condições que o tornam aceitável aos olhos dos docentes.

Esta é a principal preocupação do presente estudo, que foi realizado no âmbito de um projeto financiado pela Comissão Europeia com o objetivo de promover o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) mediadas pelas TIC (Thomas & Reinders, 2010; González-Lloret, & Ortega, 2014). Este projeto, denominado *Pan-European Task-based Activities in Language Learning* (PETALL), decorreu entre janeiro de 2013 e junho de 2016 e reuniu instituições de formação de professores e escolas do ensino básico e secundário de dez países europeus (Lopes, 2015). Como um dos propósitos do projeto era oferecer cursos de formação nessa área, foi necessário determinar os principais pontos de referência metodológicos dos professores e caracterizar suas práticas de ensino, antes que o consórcio do projeto pudesse criar uma estratégia de formação sensível às suas percepções e satisfazer as suas necessidades, motivando-os a utilizar as tarefas baseadas nas TIC como rotina na sala de aula de línguas.

Por outro lado, uma vez que no decurso das ações de disseminação do projeto os membros do consórcio entraram em contato com os professores dos EUA, surgiu a oportunidade de executar a pesquisa *on-line* em ambos os lados do Atlântico. Da recolha das suas respostas resultou uma análise comparativa entre as práticas e crenças dos docentes da UE e dos Estados Unidos.

A pesquisa procurou abordar as seguintes questões:

1. Quais são as crenças e atitudes dos professores em relação ao ELBT?
2. Quais são as crenças e atitudes dos professores em relação ao uso das TIC no ELBT?
3. Como os professores classificam a importância da ELBT em relação a outros métodos e abordagens?
4. Com que frequência os professores implementam o ELBT em sala de aula?
5. Com que frequência os professores implementam tarefas mediadas por tecnologia em sala de aula?

6. Que outras abordagens e métodos que os professores usam na língua aula?
7. Que diferenças de crenças, atitudes e práticas existem entre a UE e os EUA profissionais em relação ao ELBT?
8. Que diferenças de crenças, atitudes e práticas existem entre a UE e os EUA profissionais em matéria de utilização das TIC no ELBT?
9. 9) que diferenças existem entre os profissionais da UE e dos EUA em relação a abordagens e métodos?

### **Porquê o enfoque no ELBT e nas TIC**

Tanto na Europa como nos Estados Unidos, os professores têm tido a oportunidade de experimentar uma série de diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas através de cursos de formação inicial e de formação em serviço. Uma abordagem que tem sido especialmente trabalhada nos últimos anos e que tem atraído a atenção de um número crescente de académicos, investigadores e professores é ELBT (Hadadi, Albuquerque & Goodarzi, 2014; Roessingh, 2014; Schmid & Whyte, 2014; González-Lloret, 2015; Kurek, 2015; Martins, 2015; Tsai, 2015; Lai & li, 2011; Shehadeh & Coombe, 2012). Um dos seus principais instrumentos, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) apresenta um capítulo inteiro sobre a aprendizagem baseada em tarefas, uma distinção não concedida a outros métodos e abordagens e que assinala a prioridade que deve ser dada ao uso da língua como uma capacidade prática não só para se comunicar eficazmente, mas também para produzir efeitos em contextos sociais que não somente a sala de aula. Define-se aí «tarefa» como «uma característica da vida quotidiana nos domínios pessoais, públicos, educacionais ou profissionais» e para a realizar é necessário ativar estrategicamente um número de «competências específicas para realizar um conjunto de ações num determinado domínio, com um objetivo claramente definido e um resultado específico» (p. 157). Consequentemente, o QECR rejeita a noção de que os aprendentes sejam meros recetores passivos de informação e propõe, em vez disso, reforçar o seu estatuto de agentes sociais que necessitam de adquirir competências comunicativas que lhes permitam utilizar a língua em situações da vida real com autonomia e poder discricionário. Saber usar a língua de forma socialmente apropriada visando produzir resultados tangíveis não pode ser alcançado unicamente através do conhecimento consolidado de gramática, sintaxe, vocabulário e expressões idiomáticas. O ELBT é sobretudo uma abordagem orientada para a ação, que difere claramente dos paradigmas

da aprendizagem de língua focalizados exclusivamente na língua (Ellis, 2003; Nunan, 2004). As tarefas permitem que os alunos percebam que a língua que estão a praticar não é meramente um objeto de estudo confinado a determinadas atividades em sala de aula ou os manuais, mas pode, em vez disso, ser usada num grande número de situações que, além de exigir estratégias e competências adequadas, são susceptíveis de surgir na vida diária.

Por outro lado, as TIC têm desempenhado um papel cada vez mais decisivo na definição das formas como a maioria de nós comunicamos nesta era digital, com todas as implicações que este fenómeno tem tido no uso da língua. Na verdade, não só as TIC conduzem a novos usos da língua, mas também a maioria das informações trocadas é obtida a partir de fontes que têm como suporte as TIC (Chapelle, 2001; Schrooten, 2006). Por outro lado, os jovens são cada vez mais dependentes das TIC para comunicar e moldar o seu estilo de vida, nomeadamente em termos de construção da sua imagem social e identidade, das suas redes sociais, e do seu acesso a (e partilha de) artefactos culturais. Essas práticas quotidianas justificam por si só o foco do estudo sobre a dimensão tecnológica do trabalho realizado em sala de aula, especialmente quando este trabalho implica a execução de uma tarefa.

## **Descrição do estudo**

### **Propósito principal e objetivos**

Como os professores são, em última instância, os responsáveis pela implementação dos diferentes métodos de ensino na sala de aula, torna-se fundamental analisar como é que eles percebem esses métodos, em particular o ELBT, de modo a determinar se eles possuem crenças e atitudes positivas sobre eles, de que maneira eles aderem aos respectivos princípios metodológicos e como é que os colocam em prática. Igualmente importante é determinar que outros métodos e estratégias são utilizadas concomitantemente e/ou alternadamente com o ELBT. Além disso, dada a importância crescente das TIC no contexto das escolas, tanto na Europa como nos EUA, este estudo procurou também compreender a sua incidência ao nível do ELBT. Finalmente, tendo em vista os objetivos de formação docente do projeto, o estudo teve por objetivo avaliar as necessidades de formação mais prementes dos professores nessas áreas.

Os sete objetivos estabelecidos para este estudo enquadram-se em quatro categorias distintas (metodológicas, conceptuais, práticas e formativas) e foram distribuídas da forma que a seguir se discrimina.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, os objetivos foram:

1. Compreender o papel que o QECR desempenha em sua prática docente;
2. Entenda quais métodos e recursos os docentes mais valorizam;
3. Determine a importância atribuída ao ELBT.

Do ponto de vista conceptual, o estudo procurou:

4. Determinar o quanto os professores estão familiarizados com o conceito de ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) e, por outro lado, com o potencial que as TIC têm para oferecer no ELBT.

Em relação às práticas docentes, os objetivos definidos foram:

5. Caracterizar as práticas de ensino utilizadas na sala de aula de língua em termos de ELBT e TIC;
6. Identificar as principais dificuldades que os professores enfrentam quando implementam o ELBT.

Finalmente, em termos de aspecto formativo, o objetivo foi:

7. Determinar as necessidades de formação dos professores de línguas na ELBT.

## **Método**

Como a intenção deste estudo foi reunir dados numéricos envolvendo conceitos e percepções para generalizá-los em um grupo de profissionais do ensino de línguas, adotou-se um desenho quantitativo descritivo. O questionário foi projetado num formulário Google, o que permite que os dados sejam transferidos automaticamente para um programa de análise de dados. A análise estatística dos dados foi realizada por meio do IBM SPSS 23. Testes não paramétricos (teste binomial de uma amostra e teste qui-quadrado de uma amostra) foram realizados e para determinar a significância estatística. A versão final da pesquisa, que foi baseada num questionário originalmente proposto por o coordenador do projeto e usado num projeto anterior (Lopes, 2010), resultou das contribuições de vários membros do consórcio, que forneceram uma visão crítica sobre algumas das questões.

O instrumento foi disponibilizado online no site do projeto (<http://petallproject.eu>) e, como o objetivo era direcionar um grupo específico, o consórcio concebeu uma estratégia de divulgação (Bandilla & Hauptmanns, 1998; Coomber, 1997) e publicou-o em listas de

discussão e grupos de notícias (associações profissionais e científicas, autoridades educativas, grupos escolares, etc.). A principal vantagem é uma maior consciencialização da importância do questionário, sendo o principal risco uma baixa taxa de resposta (Walczuch & Hofmaier, 1999). No entanto, como o site e seus conteúdos estão prontamente disponíveis a partir dos motores de busca mais utilizados, o questionário ainda continua a recolher dados à data. Para este estudo em particular, as respostas dos participantes foram recolhidas por um período de 5 meses, de novembro de 2015 a março de 2016.

Convém salientar que, como não foi possível construir uma série coerente e fiável de números agregados para o número total de professores de línguas que trabalham nas escolas primárias e secundárias, e nas instituições de ensino superior em todos os países que participaram deste estudo, a representatividade da amostra é discutível, tanto mais que o número de respondentes varia significativamente de país para país.

### **Instrumento**

Os participantes foram solicitados a completar um questionário que continha 31 questões agrupadas em seis secções. Em primeiro lugar, os professores foram solicitados a fornecer informações demográficas (secção A) sobre o seu género (A1), faixa etária (A2) e o país onde eles estavam a trabalhar (A3). Em segundo lugar, foram questionados sobre suas qualificações de ensino (secção B) em termos de grau (B1) data de conclusão do curso (B2) e os anos de prática de ensino (B3). Em terceiro lugar, nove itens eram dedicados ao grau de consciencialização dos professores sobre o ensino de língua baseado em tarefas (secção C). Especificamente, estas questões inquiriam sobre o conhecimento que os professores detinham do ELBT (C1), a sua definição desta abordagem (C2), os requisitos para implementar uma tarefa (C3), o seu nível de confiança para implementá-la (C4), a frequência de execução de tarefas na sala de aula (C5), a frequência de uso das TIC na implementação de tarefas (C6), os aspectos positivos das tarefas mediadas pela tecnologia mediada tarefas (C7), os desafios que este tipo de tarefas colocam ao professor (C8), e as dimensões das TIC que os professores mais valorizam no ELBT (nomeadamente TIC como a memória, a comunicação, a construção ou o processo) (C9). Na quarta secção, 5 itens inquiriam sobre a consciência que os professores têm do potencial das TIC na aprendizagem de línguas em geral. Procurou-se determinar que exploração os professores fazem do potencial das TIC na aprendizagem de línguas (D1), a forma como os recursos TIC disponíveis na escola podem afetar as suas atividades em sala de aula (D2), a sua



avaliação dos recursos de TIC na sua escola para o ELBT mediado por tecnologia (D3), a importância que atribuem às TIC na sala de aula (D4), e a frequência das atividades baseadas nas TIC na sala de aula (D5). Em quinto lugar, os professores foram questionadores sobre sua prática docente e os métodos utilizados (secção E). Esta secção incluiu oito itens, a saber: os níveis ensinados (E1), a familiaridade com o programa (E2), a familiaridade com o QECR (E3), o nível de influência do QECR na sua prática docente (E4), o nível de dependência no livro didático (E5), o tipo preferido de abordagem de ensino (baseando-se mais em textos, materiais audiovisuais, ou interação verbal, ou buscando atingir um equilíbrio entre eles) (E6), o conhecimento com diferentes métodos (E7), e o uso desses diferentes métodos (E8). A parte final do questionário centrou-se nas necessidades de formação dos professores (secção F) e procurou determinar a sua necessidade de formação no ELBT mediado por tecnologia (F1), a razão para este tipo de formação (F2) e a existência de oportunidades de formação no ensino de línguas onde vivem (F3).

### **Amostra**

Os dados recolhidos nas seções A e B do questionário ajudaram a caracterizar a amostra. Participaram do estudo 297 indivíduos, sendo 79,12% do sexo feminino (questão A1). As faixas etárias (questão A2) foram distribuídas da seguinte forma: 14,14% tinham 30 anos de idade ou menos; 30,30% estavam entre 31 e 40; 35,69% entre 41 e 50; 16,16% entre 51 e 60; e apenas 3,70% tinham 61 ou mais. Os participantes eram representativos dos professores de línguas que atuam em todos os níveis de escolaridade, do ensino básico ao superior, e foram distribuídos da seguinte forma: escolas do 1.º ciclo, 25,7%; do 2.º e 3.º ciclo, 37,2%; secundário, 44,1%; superior/terciário, 25%; educação de adultos, 17,1%; e outros, 3,6% (questão E1). Foram recolhidas respostas de treze países diferentes, nomeadamente França (2), Alemanha (1), Grécia (50), Hungria (8), Itália (54), Países Baixos (6), Portugal (44), Sérvia (17), Espanha (40), Suíça (1), Turquia (24), Reino Unido (9), e Estados Unidos (41) (questão A3). No entanto, as amostras de cada país variaram significativamente, uma vez que a participação foi voluntária e a difusão do questionário foi mais eficaz nalguns países do que noutros. Por outro lado, em países como Itália, Espanha, Portugal, Grécia e Turquia, a maioria das respostas foi recolhida num questionário pré-curso aplicado aos formandos. Em termos de distribuição geográfica, no que diz respeito à Europa, a maioria dos inquiridos é proveniente de países mediterrânicos e

representa 71,3% da amostra total. Apenas 15,7% dos participantes são da Europa do Norte ou central (incluindo a Sérvia), enquanto os restantes 13% são dos Estados Unidos. As suas qualificações de ensino (questão B1) foram adquiridas através de mestrado em ensino de línguas (33,67%), de certificado de pós-graduação em educação (23,91%) ou formação inicial de professores (21,89%), enquanto os restantes 20,54% responderam «outros». Um quarto das qualificações (24,91%) tinham sido obtidas há 10 anos ou menos, enquanto que 35,1% tinham sido adquiridas entre 11 a 20 anos atrás e 21,21% entre 21 a 30 anos atrás (pergunta B2). Estes dados diferem ligeiramente das respostas dadas quando os professores foram questionados sobre o seu tempo de serviço (questão B3): na verdade, quase um terço (31,99%) reportou estar a lecionar há 1 a 10 anos, 37,4% entre 11 e 20 anos e 24,24% entre 21 e 30 anos. Isso indica que, em média, em cerca de 4% dos casos houve um intervalo de tempo entre a conclusão de suas qualificações e o momento em que iniciaram o ensino. As amostras para análise estatística individual foram, nalguns casos, inferiores a 297, pois alguns respondentes não responderam a todas as questões do questionário. Noutros casos, no entanto, os tamanhos das amostras foram mais de 297, já que alguns respondentes forneceram mais do que uma resposta para algumas das perguntas de escolha múltipla (por exemplo, níveis ensinados).

### **Resultados e discussão**

Apenas uma minoria muito pequena dos inquiridos (4,38%) alega não estar familiarizada com o ELBT, com uma diferença pouco significativa entre os EUA e a UE. A noção predominante que os professores têm de ELBT está alinhada com o conceito de Nunan de «ênfase no significado em vez de na forma» e com a ideia de que no decurso das tarefas os alunos devem comportar-se como se estivessem no mundo real e não na sala de aula (questões C1, C2 e C3).

Um dos resultados mais evidentes desta pesquisa é que o ensino de línguas baseado em tarefas é de facto, juntamente com o ensino comunicativo de línguas (*Communicative Language Teaching*), um dos métodos mais utilizados entre os inquiridos tanto na UE como nos EUA – 72,7% (questão E8), uma percentagem que é consistente com as respostas à questão C5 (75%). Ainda assim, é menos utilizado do que o ensino comunicativo de línguas, que recolhe 84,5% das respostas; portanto, uma diferença de quase 12 pontos percentuais. Apesar de sua frequência de uso, apenas 52% dos professores afirmam estar confiantes sobre como implementar o ELBT na sala de aula

(questão C4). De qualquer modo, a necessidade de formação em ELBT mediado pelas TIC é sentida fortemente (91,3%) (pergunta F1). De acordo com os respondentes, essas necessidades não estão a ser satisfeitas adequadamente, pois sentem que as oportunidades de formação nesta área, na maioria dos casos, praticamente não existem (67%) (pergunta F3). Ainda assim, há um contraste entre os números da EU e os dos EUA na questão C4 e na questão E8, uma vez que, apesar de os professores dos EUA confessarem estar menos confiantes na implementação do ELBT na sala de aula, a percentagem daqueles que o utilizam é maior do que a dos professores da UE.

Apesar das necessidades de formação identificadas, as TIC são utilizadas no ELBT regularmente (questão C6) e a grande maioria dos professores (90%; questão D1) também frequentemente fazem outras utilizações das TIC na aula de línguas (questão D5), tanto mais porque afirmam que as atividades baseadas nas TIC podem ser efetuadas sem ter de depender fortemente dos recursos da escola (92%) (questão D2).

Acredita-se que as tarefas baseadas nas TIC conduzem a um envolvimento mais ativo dos aprendentes no processo de aprendizagem e colocam-nos em contextos da vida real (questão C7). As TIC nas tarefas são valorizadas principalmente em termos de comunicação (45%) e menos em termos de processo (29%) ou construção de produtos (23%) (questão C9). É praticamente ignorada a sua função como memória (3%).

Apesar da frequência de implementação do ELBT e do ensino comunicativo da língua, os respondentes ainda costumam recorrer ao manual (72%) (questão E5). Não demasiado, porém, uma vez que apenas 5% admitem que os manuais são sua fonte exclusiva para desenvolver as competências dos alunos (questão E6). Neste particular, os professores dos EUA mostraram ser menos dependentes dos manuais do que seus colegas da UE. Igualmente relevantes são os dados relativos ao empenhamento dos professores com o que pode ser chamado de abordagens mais tradicionais, em particular a abordagem estrutural (com o seu foco nas regras gramaticais) e o método gramática-tradução (centrado na memória, na gramática e no vocabulário), os quais põem de parte o desenvolvimento da capacidade oral e são desprovidos de atividades comunicativas pensadas para a interação social. Embora um número significativo de respondentes os reconheça (50,8% e 65,3%, respectivamente; e comparativamente mais os dos EUA do que os da UE) apenas cerca de metade deles implementam essas abordagens em sala de aula (26,6% e 33,7%, respectivamente e, mais uma vez, em termos comparativos, mais os dos EUA do que os da UE), o que contrasta com o ELBT e o ensino de línguas

comunicativas, onde a diferença entre as percentagens de professores que os reconhecem e os utilizam é a mais pequena da tabela 2. Isso significa, no entanto, que cerca de um quarto a um terço dos respondentes ainda dependem, embora não exclusivamente, dessas abordagens chamadas tradicionais.

A maioria dos respondentes (85%) está familiarizada com o QECR (questão E3), um documento que é apologético do ELBT. Além disso, 91% do total de respondentes acredita que o QECR teve, de uma forma ou de outra, alguma influência sobre sua prática docente (questão E4). De qualquer modo, o documento europeu é menos conhecido nos EUA e, portanto, os professores americanos não o veem como tendo uma grande influência sobre a sua prática docente.

### **Conclusão**

Foram fornecidas novas evidências empíricas acerca das crenças, atitudes e práticas dos professores sobre o ELBT mediado pelas TIC. Os resultados da análise comparativa dos dados gerados pelo questionário mostram que a abordagem não está apenas a ganhar cada vez maior visibilidade, como está a caminho de se estabelecer como uma das mais amplamente utilizadas no ensino de língua estrangeira por professores de ambos os lados do Atlântico, apesar de se encontrarem por vezes perante circunstâncias adversas ou difíceis. Do mesmo modo, os docentes em geral veem o ELBT como algo que em si convida ao uso de recursos tecnológicos. No entanto, como esses recursos continuam evoluindo, a necessidade de formação contínua é fortemente sentida.

No entanto, deve-se sempre ter em conta o facto de que a representatividade da amostra é discutível e permanece desconhecida. Isso constitui uma grande limitação do estudo, pois previne a generalização dos resultados e das conclusões. Embora se possa dizer que a evidência recolhida através do instrumento dá provas de fiabilidade e de validade interna, mais pesquisa deve ser levada a cabo a fim de estabelecer a validade externa dos resultados.

Ainda assim, com base na presente análise, pode-se dizer que, além da necessidade de novos estudos para consolidar estes resultados, exige-se trabalho futuro relativamente ao desenvolvimento de materiais e recursos em ELBT mediado pelas TIC, bem como à oferta de oportunidades de formação na área.

### **Referências**

Ahmadi, Azam e Ali Derakhshan. "EFL Teachers' Perceptions towards Textbook Evaluation." *Theory and Practice in Language Studies* 6.2 (February 2016): 260-267

- Arslanova, Gjulnar Ajratovna, e Liliya Ildarovna Ajupova. “Students’ professional competence formation in the process of foreign language learning in high school as a modern challenge.” *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict* 20 (2016): 27-31.
- Bandilla, Wolfgang, e Peter Hauptmanns. “Internetbasierte Umfragen als Datenerhebungstechnik für die empirische Sozialforschung.” *ZUMA-Nachrichten* 45.22 (1999): 36-53.
- Cameron, Deborah. “Globalisation and the Teaching of ‘Communication Skills’.” In *Globalisation and Language Teaching*, editado por David Blocke Deborah Cameron, 67–82. London: Routledge, 2002.
- Chapelle, Carol. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Coomber, Ross. “Using the Internet for Survey Research.” *Sociological Research Online* 2, no. 2 (1997). <http://www.socreonline.org.uk/1/1/coomber.htm>.
- Hutchinson, Tom e Eunice Torres. “The textbook as agent of change.” *ELT Journal* 48.4 (1994): 315-328.
- Conselho da Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Duchêne, Alexander, e Monica Heller, eds. *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge, 2012.
- Ellis, Rod. “Task-based research and language pedagogy.” *Language teaching research* 4.3 (2000): 193-220.
- Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Fairclough, Norman. *Language and Globalization*. New York: Routledge, 2006.
- González-Lloret, Marta, e Lourdes Ortega, eds. *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- Hadadi, Ahmad, Hamed Abbasi, e Ahmad Goodarzi. “Developing Competencies for Using the Interactive Whiteboard to Implement Communicative Language Teaching in the English (Foreign Language) Classroom.” *Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 98 (2014): 618-620.
- Heller, Monica. “Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity.” *Journal of Sociolinguistics* 7.4 (2003): 473–492.
- Heller, Monica. “The Commodification of Language.” *Annual Review of Anthropology* 39 (2010): 101–114.
- Kondo, Clara Miki, Claudia Fernández, e Marta Higuera García. *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1997.
- Krashen, Stephen D., e Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press, 1983.
- Kurek, Malgorzata. “Designing Tasks for Complex Virtual Learning Environments.” *Bellaterra: Journal of teaching and learning language and literature* 8.2 (2015): 13-32.
- Lai, Chun, e Guofang Li. “Technology and Task-Based Language Teaching: A Critical Review.” *CALICO Journal* 28.2 (2011): 498-521.
- Long, Michael. *A Role for Instruction in Second Language Acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985.
- Lopes, António. “Changing teachers’ attitudes towards ICT-based language learning tasks: the ETALAGE Comenius project (the Portuguese case).” *The EUROCALL Review* 20.1 (2012): 100-103.
- Lopes, António. “Critical issues in the evaluation of an international project dedicated to technology-mediated TBLT (PETALL).” *TEwT - The Journal of Teaching English with Technology* 15.2 (2015): 4-18.
- Lozanov, Georgi. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach, 1978.
- Lozanov, Georgi, e Evalina Gateva. *The Foreign Language Teacher’s Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach, 1988.
- Martin-Sánchez, Miguel. “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras” / “History of Foreign Language Teaching Methodology.” *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura* 5.1 (2009): 54-70.
- Martins, Maria de Lurdes. “How to Effectively Integrate Technology in the Foreign Language Classroom for Learning and Collaboration.” *International Conference on New Horizons in Education*, Paris, France. Vol. 174 (2015): 77-84.

- McGrath, Ian. *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
- Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nunan, David. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Roessingh, Hetty. "Teachers' Roles in Designing Meaningful Tasks for Mediating Language Learning through the Use of ICT: A Reflection on Authentic Learning for Young ELLs." *Canadian Journal of Learning and Technology* 40.1 (2014): 1-24.
- Richards, Jack, e Theodore Rogers. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.
- Schmid, Euline C., ona Whyte. *Teaching Languages with Technology: Communicative Approaches to Interactive Whiteboard Use*. London: Bloomsbury, 2014.
- Schrooten, Walter. "Task-based language teaching and ICT: Developing and assessing interactive multimedia for task-based language teaching." In *Task-based language education: from theory to practice*, editado por Kris van den Branden, 129-150. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Shehadeh, Ali, e Christine A. Coombe, eds. *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins, 2012.
- Sheldon, Leslie E. *ESL textbooks and materials: problems in evaluation and development*. Oxford University Press: Modern English Publications, 1987.
- Sheldon, Leslie E. "Evaluating ELT textbooks and materials." *ELT Journal* 42.2 (1988): 237-246.
- Shin, Hyunjung "Language 'skills' and the neoliberal English education industry." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37.5 (2016): 509-522.
- Skehan, Peter. "Task-based instruction." *Annual Review of Applied Linguistics* 18 (1998): 268-286.
- Skierso, Alexandra. "Textbook selection and evaluation". In *Teaching English as a second or foreign language*, editado por Marianne Celce-Murcia, 432-453. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- Shoebottom, Paul. *A Guide to Learning English*. Frankfurt International School. <http://esl.fis.edu/teachers/support/method.htm>
- Thomas, Michael e Hayo Reinders, eds. *Task-based language teaching and technology*. London & New York: Continuum, 2010.
- Tsai, Shu-chiao. "Implementing Courseware as the Primary Mode of Task-Based ESP Instruction: A Case Study of EFL Students." *Computer Assisted Language Learning* 28.2 (2015): 171-186.
- Ur, Penny. *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Urciuoli, Bonnie. "Neoliberal Education: Preparing the Student for the New Workplace." In *Ethnographies of Neoliberalism*, editado por Carol J. Greenhouse, 162-176. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 2010.
- Walczuch, Rita M., e Katja Hofmaier. "Measuring Customer Satisfaction on the Internet." *MARC Working Paper* MARC-WP/3/2000-13. <https://core.ac.uk/download/pdf/6941596.pdf>
- Willis, Dave, and Jane Willis. "Task-based language learning." In *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, editado por Ronald Carter e David Nunan, 173-179. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

## Línguas, mediações e aprendizagens à luz do Quadro Europeu Comum de Competência Digital

---

ANTÓNIO MOREIRA  
*Universidade de Aveiro*

### Abstract

There being a Common European Framework of Reference for Languages that regulates learning, teaching and evaluation of this domain, we will discuss its dual association to the CEFR for Digital Competence, which we understand as dialogic since Digital Technologies are part of the teaching of any language, let alone other domains. Our approach will be provocative in that, taking into account what has been called soft skills, it will show parallels that each of the teachers contribute to learning, teaching and evaluation, with implications for teacher training and teachers' respective responsibilities in the impacts of their activity in the future of their students.

**Keywords** – CEFR, Digital Competence, Languages, Mediation, Learning

### Introdução

O QECRL fornece uma base comum para a elaboração de programas de idiomas, diretrizes curriculares, exames, livros didáticos, etc. para toda a Europa, descrevendo, de forma abrangente, o que os alunos de línguas necessitam para usarem uma linguagem que lhes permita comunicar, bem como os conhecimentos e capacidades que têm que devem desenvolver para poderem atuar comunicacionalmente com eficácia. Esta definição abrange também o contexto cultural no qual determinada língua se encontra estabelecida, sendo que o quadro define níveis de proficiência – no caso das línguas, 6 – que permitem mensurar o progresso dos alunos ao longo, não só da sua aprendizagem dita formal, como também ao longo da sua vida. São assim objetivos principais do QECR, de acordo com [1]: promover o plurilinguismo e a diversificação na escolha das línguas no currículo; apoiar o desenvolvimento e a demonstração do perfil plurilingue de alunos individuais; desenvolver e rever o conteúdo dos currículos de línguas e definir descritores positivos exequíveis adaptados à idade, aos interesses e às necessidades dos alunos; conceção e desenvolvimento de livros didáticos e material didático; apoiar a formação de professores e a cooperação entre professores de diferentes idiomas; melhorar a qualidade e o sucesso na aprendizagem, ensino e avaliação, facilitando a transparência nos testes e a comparabilidade das certificações.

Pois bem, no caso do Quadro Europeu Comum de Referência para a Competência Digital, doravante QECRCD, que define competência digital enquanto utilização segura, crítica e criativa das tecnologias digitais para atingir metas relacionadas com o trabalho, o emprego, a aprendizagem, o lazer, a inclusão e a participação na sociedade [2]; *kit* de sobrevivência: social, económico, político e cultural [3, 4]; e motor para a modernização dos mercados de

trabalho, o reforço do capital humano, a empregabilidade e a competitividade, os seus objetivos não são muito díspares dos apontados para o QECRL, e que sucintamente elencamos como facilitar o desenvolvimento/compreensão da competência digital na Europa; criar um sistema de certificação comparável entre países; e informar o planeamento estratégico conducente à formulação de políticas de educação, formação e emprego; e avaliação individual e/ou profissional. Neste momento cabe uma referência a [5] que, no seu projeto de Pós-doutoramento, por mim supervisionado, se encontra a desenvolver trabalho de relevo nesta área.

### **Que ligações**

O QECR tem for finalidade fornecer uma base compartilhada para a reflexão e comunicação entre diferentes parceiros, incluindo aqueles que se encontram diretamente envolvidos na formação de professores e na elaboração de programas de línguas, diretrizes curriculares, livros didáticos, exames, etc., em todos os estados membros do Conselho da Europa. É oferecido aos utilizadores enquanto ferramenta descritiva que permite refletir sobre decisões e práticas, situando e coordenando esforços em benefício dos alunos de línguas em cada contexto ou situação particular. É, portanto, um artefacto flexível que se adapta a cada contexto específico de aplicação, aspeto fulcral e totalmente refletido no sistema de níveis que pode ser adaptado e explorado de forma flexível para o desenvolvimento de objetivos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de sequências e materiais didáticos, formulação de curricula e avaliação de desempenhos.

Elaborado com dois objetivos principais em mente, o CEFR pretende incentivar os praticantes de todos os tipos no domínio da linguagem, incluindo os próprios alunos de línguas, a refletir sobre questões como as sugeridas nas «Notas para o utilizador» [6, p. xii], no que diz respeito à análise de situações de ensino-aprendizagem, e tornar mais fácil para os profissionais se entenderem entre si e com quem interagem o que desejam que os alunos sejam capazes de fazer e como podem fazê-lo.

De qualquer modo, devemos ter bem presente que não é o QECR que define o que se deve dizer aos professores e aos alunos ou como executar esta ou aquela tarefa. O QECR chama meramente a atenção para aspetos a ter em conta; não fornece receitas pré-preparadas para aplicação em qualquer caso, contexto ou circunstância. Não lhe cabe definir objetivos para os utilizadores seguirem ou métodos e estratégias a desenvolver e/ou implementar. Essa é a tarefa do docente, do autor de manuais, do político que ocupa a tutela da educação, e até



mesmo do autodidata. Seria, contudo, injusto da minha parte afirmar que o Conselho da Europa não reflita sobre estes aspetos. Com efeito, vários especialistas contribuíram para projetos de políticas linguísticas e pensaram e trabalharam nos princípios e na prática de aprendizagem, ensino e avaliação de línguas ao longo dos anos, atividade que ainda mantêm.

### **Um pouco de história da ligação PEL/LEM com as TIC**

Teve lugar um estudo que envolveu os Estados membros do Conselho da Europa sobre o uso do QECR na formação de professores, a reforma dos currícula de línguas estrangeiras e o desenvolvimento de materiais didáticos, tendo a questão das responsabilidades sobre o uso adequado do QECR sido discutida durante um fórum intergovernamental em 2007. A relação entre o QECR e o Portefólio Europeu de Línguas (PEL) foram também desenvolvidos em paralelo. O PEL é um instrumento baseado no QECR com o qual os alunos, individualmente, podem refletir sobre a aprendizagem e registrar seu progresso. Usando o QECR em contextos específicos, este Quadro não oferece soluções pré-fabricadas, mas deve ser sempre adaptado às exigências dos contextos específicos, como por exemplo o ensino e aprendizagem de uma língua em particular, ou de idiomas associados ao Quadro. Existe, assim, uma necessidade particular de uma interpretação e adaptação cuidadosa quando o esquema descritivo do Quadro e os níveis de proficiência são, por exemplo, utilizados para explorar as necessidades comunicativas de migrantes adultos e para orientar a avaliação da sua proficiência na língua da comunidade de acolhimento. O Quadro não é específico para o idioma, mas é essencial para a definição de objetivos de ensino-aprendizagem de idiomas específicos.

Já a integração das TIC no currículo das línguas estrangeiras modernas (LEM) e sua implementação na sala de aula representam uma série de desafios importantes que se referem à forma como as ferramentas e tarefas digitais afetam a aquisição da linguagem, bem como o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral geral dos estudantes. Infelizmente ainda não se sabe o suficiente sobre o impacto do ensino-aprendizagem digitalmente assistido na aquisição de línguas e confesso que desconheço o real impacto das abordagens baseadas na investigação sobre a integração das TIC nas LEM, apesar da profusão de estudos que reclamam esse estatuto, alguns dos quais realizados ou orientados por mim próprio. Os professores aplicam intuições e experiências acumuladas através do ensino assistido, não digital, às tecnologias emergentes, muitas vezes numa espécie de «compromisso de fé», parecido com a frase «ora vamos ver o que é que isto que faço sem tecnologias dá se eu lhe juntar as ditas».

É assim importante um maior grau de sistematicidade, profundidade e reflexão sobre a integração das TIC no ensino e aprendizagem de LEM, que tenha em conta fatores cognitivos, éticos, pragmáticos e, obviamente, pedagógicos. Também pertenço àquele grupo de pessoas que, embora acredite que as tecnologias emergentes podem, de facto, melhorar as aprendizagens, estas não o irão conseguir concretizar, a menos que efetiva e eficazmente refletidas e aproveitadas, o que exige compreender como as línguas se adquirem, que implicações cada ferramenta digital tem nessa aquisição, e como é que as TIC se encaixam no ecossistema individual do professor de línguas enquanto profissional e, especialmente, enquanto indivíduo. É que, parecendo existir um paradoxo entre o QECR para as Línguas e o QECR para a Competência Digital, este pode descrever-se do seguinte modo:

1. Enquanto o QERCL, nos seus seis níveis de proficiência para uma dada língua, me pode colocar numa posição de Avançado, equiparando-me a um falante, leitor, ouvinte e escritor muito próximo do nativo dessa língua, não espera de mim que seja um especialista em Linguística ou Gramática, um escritor reconhecido (por exemplo como Józef Teodor Nałęcz Korzeniowski, um polaco que se tornou famoso com o livro *Heart of Darkness*, já sob o nome britânico de Joseph Conrad), um bilingue tão perfeito que passe por nativo da língua, por exemplo ao ponto de me possibilitar passar por espião de Sua Majestade, do arquétipo convencionado pela indústria cinematográfica, e do qual fui testemunha na Universidade Estatal Lomonosov de Moscovo, na qual as docentes de Inglês todas vestiam como a Julie Andrews no filme *Música no Coração*, e todas elas tinham a mesma pronúncia e perfeição de fala da personagem Mary Poppins. E isto em 1995. Com efeito, este seria o nível C2 (Mestria), que afirma: «The capacity to deal with material which is academic or cognitively demanding, and to use language to good effect at a level of performance which may in certain respects be more advanced than that of an average native speaker.» *Wow!*
2. O QCERCD, conhecido também por DigComp, congrega oito níveis de proficiência, para 21 competências em 5 áreas de competência. Estas áreas são Literacia de informação e de dados; Comunicação e colaboração; Criação de conteúdo digital; Segurança; e Resolução de problemas. Como se pode ver, à partida até não assusta, e é de prever que também estes oito níveis desçam para seis. De qualquer modo, e acoplando 1 e 2, temos um caminho a percorrer que não é somente responsabilidade do docente de TIC. Também nós, docentes de Língua temos não só que atingir níveis de competência digital que nos capacitem para a sua integração no ensino (e nas nossas

vidas), de modos que até agora não havíamos refletido de forma aturada. No limite, e adaptando o nível C2 (Mestria) acima, poderíamos redigi-lo do seguinte modo: «The capacity to deal with material which is academic or cognitively demanding, and to use technologies to good effect at a level of performance which may in certain respects be more advanced than that of an average ICT engineer.» *Double Wow!*

Mas não se preocupem. Se atentarem na última versão do DigComp [7], onde o nível C2 (Mestria) poderia equivaler ao nível 8 (Altamente especializado), para cada uma das competências teriam que ser capazes de criar soluções para resolver muitos fatores que interagem entre si, relacionados com:

1. *Literacia de informação e de dados*: browsing, searching and filtering data, information and digital content, and propose new ideas and processes to the field.
2. *Comunicação e colaboração*: interacting through digital technologies and digital communication means, and propose new ideas and processes to the field.
3. *Criação de conteúdo digital*: content creation and edition in different formats, and self-expression through digital means, and propose new ideas and processes to the field.
4. *Segurança*: protecting devices and digital content, managing risks and threats, applying safety and security measures, and reliability and privacy in digital environments, and propose new ideas and processes to the field.
5. *Resolução de problemas*: technical problems when operating devices and using digital environments, and propose new ideas and processes to the field.

### **Os desafios de Conti**

Parafraseando Conti [8], há doze desafios a ter em conta quando se tenta integrar tecnologias no ensino de LEM, e que o autor considera serem os mais importantes com base na sua própria experiência. O primeiro releva do poder de melhoria atribuível à integração das TIC para benefício das aprendizagens. Quando pensamos em utilizar uma aplicação de base digital, seja ela de que tipo for, nas aulas, devemos inquirir-nos sobre se tal utilização irá realmente melhorar o ensino e a aprendizagem em comparação com as abordagens que, não se socorrendo das TIC, consigo desenvolver, e como é que posso ter tal certeza. Os professores sentem-se muitas vezes compelidos a utilizar uma aplicação ou ferramenta web com receio de não parecer suficientemente inovador aos olhos dos seus pares ou alunos. No entanto, se a presença em sala de aula, o carisma, o humor, as técnicas de drama, etc., são

mais atraentes do que o *Kahoot*, o *iMovies*, o *Fluent-U*, etc., seria um absurdo utilizar ferramentas de ensino mais «inovadoras» apenas para mostrar que estamos na crista da integração das TIC em sala de aula. Com efeito, e especialmente no contexto escolares ricos em tecnologias, os professores sentem que não usarem as TIC tanto quanto possível, estão de alguma forma a falhar à escola, aos alunos e a ser deixados para trás. Tal pode provocar, em alguns professores, especialmente nos menos experientes em TIC, sérios problemas de ansiedade e de empobrecimento da sua própria autoestima. Se esta questão não for devidamente abordada de início, a aprendizagem será afetada de forma bastante negativa, especialmente durante a primeira fase de integração, que é quando os professores estão a preparar o ano letivo. Neste caso, cabe à escola oferecer formação sobre como as ferramentas e tarefas digitais específicas realmente afetam a cognição dos alunos e a aquisição de linguagem em diferentes estágios de desenvolvimentos de proficiência em LEM. Os facilitadores de oficinas de tecnologias emergentes e os formadores de integração das TIC geralmente mostram aos professores como usar uma ferramenta específica ou realizar uma tarefa baseada em TIC, mas não aprofundam como a aquisição da língua melhora nos quatro *skills* convencionais ou porque é que tal integração digital é superior às estratégias não digitais. Experimentar uma ferramenta digital em prejuízo da aprendizagem dos alunos não só é eticamente errado por não garantir resultados, como reduz o já parco tempo de contato do professor com os alunos de línguas.

O segundo desafio releva das metáforas de aprendizagem de línguas em que vivemos, nomeadamente a que defendem a alfabetização digital dentro e fora do domínio da aprendizagem de línguas, como, por exemplo, as estratégias de *e-Learning* (ou seja, o conjunto de abordagens e técnicas que os alunos de LEM podem implementar para usar de forma independente recursos baseados na web para melhorar a sua aprendizagem). No entanto, se pretendemos criar hábitos de aprendizagem de línguas ao longo da vida nos nossos alunos, também temos o imperativo ético para impressionar a importância da interação entre seres humanos como capacidades fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida. A integração das TIC nas LEM tem geralmente como resultado a proficiência oral e, em contrapartida, a negligência da fluência. E isto é geralmente devido a uma tendência de envolver os alunos em atividades lúdicas como os jogos online de baixo valor educativo, a criação de artefactos digitais através de aplicações únicas ou múltiplas de valor didático duvidoso, ou ainda a participação em projetos de aprendizagem assistida digitalmente, cujas

atividades são enviesadas de modo a estarem de acordo com a previsão dos gostos dos alunos, tornando-se apelativas, mas vazias de conteúdo útil.

Ao esticar o processo de aquisição da linguagem em sala de aula com base num modelo pobre de aprendizagem, e principalmente baseado no digital, damos azo ao surgimento de metáforas de aprendizagem que não refletem verdadeiramente a forma como a linguagem é produzida e aprendida no mundo real. Tais metáforas – sejam ou não razoáveis – podem constituir o cerne das crenças dos nossos alunos quanto ao modo como as línguas são aprendidas para o resto de suas vidas. Cabe aos professores garantirem que há uma combinação equilibrada de tarefas digitais e não digitais e que as atividades orais destinadas a desenvolver a competência oral e a interação entre os alunos e entre estes e o professor habitem regularmente as aulas de LEM. É finalidade última do docente de línguas que os seus alunos possam comunicar e interagir com outros humanos, quer diretamente, quer por mediação tecnológica.

O desequilíbrio curricular é o terceiro desafio que, de acordo com o anteriormente referido, implica que a integração das TIC nas LEM tem o potencial de prejudicar o desenvolvimento da fluidez oral. Há, de qualquer modo, outros aspetos da aquisição da língua que também sofrem – a fluência e a transformação da gramática num mero elemento processual. No que diz respeito à audição, uma das razões é que não há muitas aplicações gratuitas e recursos baseados na web que promovam competências de compreensão oral. Outra questão diz respeito ao facto de que um aspeto muito importante da compreensão oral é frequentemente ignorado na sala de aula de cariz mais tecnológico. A compreensão oral refere-se à capacidade de ouvir, compreender e responder como parte de uma interação com um interlocutor. Quando os alunos trabalham com uma máquina, não há interlocutor para reagir, a menos que se utilizem aplicações como o Skype ou outras ferramentas digitais de comunicação síncrona. Quanto à gramática, existem conjugadores verbais online, aplicações e sites que envolvem trabalho em morfologia e sintaxe. Mas estes não são projetados para desenvolver qualquer controlo cognitivo sobre as estruturas da gramática-alvo, ou seja, desempenho escrito ou oral preciso em condições operacionais reais. As funções linguísticas e comunicativas, como, por exemplo concordar e discordar, informações de sequência, comparação e contraste também são frequentemente negligenciadas no PBL digital. É assim necessário verificar que em todas as unidades e planos de trabalho a integração baseada em TIC não resulta num excessivo foco na leitura, escrita, aprendizagem do vocabulário ao nível

das palavras e nas práticas gramaticais do tipo de preenchimento mecânico, típicas das técnicas behavioristas.

A menos que os alunos sejam altamente proficientes na língua alvo, a manipulação digital tem o potencial de impedir desviem a sua atenção da aprendizagem de línguas. É este o quarto desafio, o da atenção dividida. Cortando, colando, conjugando aplicações, procurando efeitos de som, fazendo o download de imagens, etc., solicitam muitos recursos cognitivos dos alunos, que normalmente se queixam de se distraírem com as notificações que recebem do e-mail e da rede social enquanto se encontram de desenvolver uma tarefa. A consequência óbvia é uma atenção dividida que pode levar a uma retenção deficiente. Outra fonte de atenção dividida é a natureza dos média digitais. Numa interação típica com um professor ou um parceiro, um aluno de LEM pode contar com muitas pistas verbais e não-verbais (por exemplo, expressões faciais e gestos) que irão melhorar a compreensão ou esclarecer quaisquer dúvidas que ele ter. No entanto, quando se trata de ambientes digitais, aplicações ou ferramentas da Web que não se conformem ao princípio, por exemplo, da videoconferência, tipicamente síncrona, não são tão ricos em tópicos e podem representar vários desafios que podem desorientar os alunos menos conhecedores das TIC, ou que tenham menos à-vontade com elas. Com vinte ou mais alunos, não é raro ocorrerem duas ou três experiências deste tipo de problema em simultâneo numa mesma aula. Eis mais uma fonte de atenção dividida que carece que, por exemplo se opte por solicitar aos alunos que desativem as notificações das redes sociais e se estabeleçam sanções claras para aqueles que não anuírem a este conselho. Por outro lado, não se deverá permitir aos alunos que realizem manipulações digitais na aula, a menos que seja absolutamente necessário e justificado. Por fim, modelar o uso de uma aplicação ou ferramenta web até à exaustão, de modo que, enquanto docente, fique 100% convencido de que todos entendem como a utilizar. Para além disso, deve-se agrupar os alunos menos experientes em TIC, que são extremamente fáceis de identificar. Isso irá poupar o aborrecimento de andar de um lado para o outro na sala de aula, evitando que outros alunos se distraiam por pedidos de ajuda provenientes desses mesmos alunos.

O quinto desafio reduz-se à relação tempo-custo, e decorre do desafio anterior na medida em que, tendo em conta o exíguo tempo de contacto do professor para ensinar LEM, é imprescindível alocar a todos os minutos disponíveis uma boa dose de utilidade. As sugestões avançadas acima aplicam-se também aqui.

A variedade constitui o sexto desafio. Tendo observado muitas aulas tecnológicas, nas quais os alunos passaram uma hora inteira a manusear o *iPad* sem aparente finalidade de aprendizagem, é votar os alunos ao abandono digital. Com efeito, existe evidência de investigação que afirma que muitos alunos acham este tipo de atividade tedioso e não propício à aprendizagem. Como em tudo na vida, na alimentação, no vestuário, na escola, e nas várias disciplinas do currículo, a variedade é essencial para combater a monotonia ou sensação de rotina. É de bom tom, e duvido que alguém discorde, que é essencial alternar o foco e tempo das tarefas, o trabalho individual e em grupo, as ferramentas/tarefas digitais e não digitais, as estratégias de ensino-aprendizagem, o enfoque em capacidades recetivas e produtivas, atividades lúdicas e académicas, etc.

O sétimo desafio consiste em obter informação pela voz do próprio aluno. Vai sempre existir um momento em que teremos a necessidade de saber como é que a integração das TIC nas nossas aulas está a ser apreendida pelos alunos. Em vez de criar um questionário com escalas de Likert, ou de verdadeiro/falso, a ideia é questionar os alunos em entrevistas semiestruturadas individuais, envolvendo uma série de alunos de diferentes habilidades e género, ou mesmo despende algum tempo com a aplicação de técnicas de inquérito com grupos focais.

A avaliação da integração das TIC pelos pares de LEM constitui o oitavo desafio. Em muitas escolas, a integração das TIC em LEM é avaliada recorrendo ao modelo SAMR [9], muito vulgar no *m-Learning*. Tal pode prejudicar a aprendizagem de línguas estrangeiras por razões que podem ser visitadas em [10].

Já o nono desafio remete para as atitudes do aluno face às ferramentas digitais. Se a escola passar todo o tempo com *iPads* ou outro tipo de *tablet*, pode ter a certeza de que, na maioria das aulas, haverá um ou mais alunos que não retirarão qualquer proveito do uso do dispositivo para aprendizagem de línguas. E isto apresenta um dilema ético: se é imperativo diferenciar o nosso ensino de modo a atender às necessidades cognitivas e emocionais de cada aluno, o que é que se pode fazer para nos adequarmos às suas preferências de aprendizagem? Se, depois de várias tentativas, não se conseguir «vencer o aluno» e a sua aversão ao dispositivo móvel permanece, há três opções: 1. é difícil, mas eles necessitam de se adaptar; 2. Dê-se-lhes tarefas alternativas com resultados de aprendizagem semelhantes, mas recorrendo aos média tradicionais; 3. se usarmos o *iPad* para atividades rápidas de não mais de 10 a 15 minutos, alternadas com outras tarefas que não se socorrem de artefactos tecnológicos, verificaremos que esses alunos, afinal, até não se queixarão muito.

A falta de consciência meta-digital de aprendizagem de línguas é o décimo desafio. A Internet oferece uma vasta gama de oportunidades de aprendizagem transformativa<sup>1</sup>. No entanto, os alunos precisam de ser dotados das ferramentas metacognitivas que lhes permitam aproveitar tais oportunidades. E isso implica ensinar os alunos a aprender com fontes de aprendizagem transformativa na Internet, ferramentas web e aplicações necessárias que possa usar de forma autónoma (por exemplo, como usar melhores programas de conjugação de verbos, o *Youtube*, o *Memrise*, fóruns de *Wordreference*, etc., para aprendizagem independente). Incorporar um ou mais programas explícitos de exercitação dos alunos em estratégias de aprendizagem meta-digital (por exemplo, estratégias de *e-Learning*) por ciclo de integração de TIC é uma possibilidade de enfrentar este desafio. Uma vez que os programas de exercitação de alunos exigem uma prática extensiva nas estratégias de ensino, devemos oferecer instruções apenas numa série limitada de estratégias por ciclo.

O desafio décimo-primeiro reporta-se aos problemas éticos. Com efeito, o fácil acesso ao meio digital e às aplicações implica o perigo de plágio, o *copy-paste* e o uso de tradutores online. Além de alertar os alunos para os perigos legais de tais práticas, os professores podem pedir-lhes que assinem um «termo contratual» no qual se comprometem a nunca praticar plágio nem utilizar tradutores online. Durante a fase inicial de integração, os professores terão de recordar aos alunos o contrato que assinaram, manter a sua consciência responsável e especificar as sanções que decorrem da violação das «regras» contratualizadas. A própria escola deveria ter este tipo de preceito no código de conduta e/ou regulamento que nela vigora, e verdade seja dita, já encontramos alguns (embora poucos) honrosos exemplos.

O décimo-segundo e último desafio remete para o binómio produto versus processo. Uma vez que muitas aplicações e workshops sobre tecnologias emergentes se preocupam com a produção de um artefacto digital (por exemplo, o *iMovies*), a integração das TIC em LEM é frequentemente caracterizada por uma preocupação excessiva com o produto da aprendizagem. No entanto, o ensino de línguas deve concentrar-se principalmente no desenvolvimento de competências de compreensão oral, oralidade, leitura e escrita (o processo de aprendizagem), em vez de apenas montar um filme digital, misturar aplicações ou proceder a apresentações, por exemplo em *Powerpoint* ou *Prezzi* (o produto). A produção de um artefacto digital pode ser favorável à aquisição da linguagem se tanto professores

---

<sup>1</sup> Para Mezirow (1996), a aprendizagem é concebida «como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a acção futura.» (Mezirow, 1996, p. 162).



como alunos colocarem tanta ênfase no processo de aprendizagem como no seu produto final. Isto envolve a identificação dos níveis de complexidade e fluência em cada macro competência que são esperados dos aprendentes em cada etapa do desenvolvimento de um determinado projeto, fornecendo uma ampla prática, contextualizada, ao longo do processo com esses níveis de aspiração em mente.

### **Conclusão**

A integração bem-sucedida das TIC no currículo de LEM e a sua implementação prática não são tarefas fáceis. Em primeiro lugar, exigem uma estrutura pedagógica consonante com qualquer abordagem educativa para a aprendizagem da L2 adotada pela equipe de LEM. Em segundo lugar, a sua eficácia será uma função da medida em que um professor sabe como, porquê e quando as ferramentas digitais melhoram a aprendizagem e afetam a cognição do aluno e a aquisição da língua. Em terceiro lugar, os professores precisam de controlar a tendência, comum durante o primeiro ciclo de integração, de deixarem o meio digital assumir e dirigir o ensino e a aprendizagem. Isto é muito comum entre os entusiastas das tecnologias emergentes e altamente prejudicial para a aprendizagem. Em quarto lugar, a consciencialização e estratégias de aprendizagem meta-digital dos alunos necessitam de ser aperfeiçoadas através de programas estruturados de aprendizagem destinadas a aprender. Em quinto lugar, os professores não devem esquecer que têm o imperativo ético de formar um falante equilibrado versado nas quatro macro competências e dotado de altos níveis de fluência e competência autónoma. A integração das TIC deve ser eclética e o docente deve estar consciente desse aspeto.

Em conclusão, a integração das TIC nas LEM ainda não é uma ciência exata. Para que seja bem-sucedida, a melhor receita é não nos deixarmos apressar pelo receio de sermos «deixados para trás» e não aparecermos como uma escola «inovadora» ou um professor «inovador». Os administradores e professores dos cursos devem sempre ter no seu consciente as necessidades linguísticas, cognitivas, sócio afetivas e morais dos seus alunos e integrar as TIC com essas necessidades em mente. Não se integre apenas para integrar. Em última análise, a integração das TIC deve ajudar, e não dirigir, a ensinar e aprender. O DigComp deve ser encarado como tal: com a naturalidade com que o QECR para as Línguas foi encarado, e que, presentemente, é um dado adquirido.

## Referências bibliográficas

- [1] Council of Europe/Conseil de l'Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. European Year of Languages 2001*. Modern Languages Division Strasbourg. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: HB 0521803136 – PB 0521005310.
- [2] Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission: JRC Scientific and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [3] van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet Skills. Vital assets in an information society*. University of Twente. Acedido em <http://doc.utwente.nl/75133/> em 21 de maio de 2017.
- [4] Eshet, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276.
- [5] Lucas, M. & Moreira, A. (2017). Information and Communication Overload: Can DigComp Help? In Rui Pedro Figueiredo Marques, Joao Carlos Lopes Batista (Eds.), *Information and Communication Overload in the Digital Age*, Chapter: 7, Publisher: IGI Global, pp.157-175 (DOI: 10.4018/978-1-5225-2061-0.ch007).
- [6] Council of Europe/Conseil de l'Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR). Acedido em <https://rm.coe.int/16802fc1bf#page=4>, 21 de maio de 2017.
- [7] Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. European Commission: JRC Scientific and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [8] Conti, G. (2015). 12 challenges of ICT integration in MFL instruction. Acedido em <https://gianfrancoconti.wordpress.com/2015/08/16/12-challenges-of-ict-integration-in-mfl-instruction>, 18 de maio de 2017.
- [9] Romrell, D., Kidder, Lisa C., & Wood, E. (s.d). The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Evaluating mLearning*. 15 páginas. Acedido em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0ahUKEwjchMzGwOvUAhXCWhQKHeJDC5kQFghUMAk&url=http%3A%2F%2Folc.onlinelearningconsortium.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F435-2313-1-LE.pdf&usq=AFQjCNEZN8zvO DW7Dqs-0DFw1jr7cFz5UQ&cad=rjt>, 22 de maio de 2017.
- [10] Conti, G. (2015). Of SAMR and SAMRitans – How the adoption of the SAMR model as a reference framework may be detrimental to foreign language learning. Acedido em <https://gianfrancoconti.wordpress.com/2015/05/27/of-samr-and-samritans-how-the-adoption-of-the-samr-model-as-a-reference-framework-may-be-detrimental-to-foreign-language-learning/>, 23 de maio de 2017.

## Lídia Jorge, quando os contos breves fazem os sonhos longos...

ARTUR HENRIQUE RIBEIRO GONÇALVES  
*Universidade do Algarve*

### Resumen

La obra de Lidia Jorge se reparte por la novela, cuento, drama, poesía y ensayo, con calidad reconocida dentro y fuera de las fronteras nacionales. En esta reseña, se privilegia la capacidad de transformar un cuento corto en un sueño largo, concretado en la imaginación de lo indefinido, del deseo y de la inocencia. Se hace un rápido paso por los universos habitados por los héroes de los cuentos. Personajes de tinta trazada en libros de papel y personas con sangre en las venas, protagonistas de historias simuladas escritas con letra de molde y de historias verdaderas subrayadas con precisión milimétrica en la condición humana. Todas estas micro narrativas fueron tareas en situación de clase, sobre todo en los cursos de primero y segundo grados en Educación Básica, a lo largo de 30 años de transformaciones, perennidades e innovaciones.

**Palabras clave:** imitación – imaginación – indefinido – deseo – inocencia.

### 1. Imitações de vida em forma de conto...

«Um[a] personagem levantou-se e disse. Isto é uma história. E eu disse. Sim. É uma história.»<sup>1</sup>

Lídia Jorge, *O dia dos prodígios* (1980: 13)

Permiti-me pedir de empréstimo uma epígrafe de Lídia Jorge e adaptá-la à medida das necessidades, para intitular esta reflexão e assim falar dos contos breves que fazem os sonhos longos<sup>2</sup>, epígrafe tantas vezes transcrita em resenhas críticas à obra da autora, que já faz parte de toda a comunidade de leitores granjeada em três décadas e meia de criação literária. Onze romances, dezoito contos reunidos em três compilações e alguns outros em edições avulsas, duas histórias infantis, duas peças de teatro, um ensaio e um número não contabilizado de textos diversos publicados em jornais, revistas e antologias<sup>3</sup>. Em todas as modalidades elencadas, o cunho pessoal da sua escrita impõe-se dum modo singular não deixando ninguém indiferente às suas propostas de visões interpretativas da realidade envolvente delineadas à escala planetária. As traduções para cerca de duas dezenas de línguas e a atribuição dos mais prestigiados prémios nacionais e internacionais provam-no à saciedade. Prémio Máxima de Literatura (Portugal, 1999), Oficial da Ordem das Artes e das Letras (França, 2005), Prémio Internacional da Fundação Günter Grass (Alemanha, 2006), Grande Prémio Sociedade Portuguesa de Autores (Portugal, 2007), Premio Speciale Giuseppe Acerbi, Scrittura Femmenile

<sup>1</sup> *Incipit* do romance inaugural de Lídia Jorge, *O dia dos prodígios*, registado sob a forma de didascália geral da representação cénico e diegética que estava prestes a ser revelada ao público-leitor da obra.

<sup>2</sup> Epígrafe da edição avulso de *A Instrumentalina*: «Um conto breve faz um sonho longo» (1992: 7).

<sup>3</sup> O número de obras publicadas foi, entretanto, ampliado para doze romances e vinte e sete contos reunidos em quatro compilações.

(Itália, 2007), Prémio da Latinidade (União Latina, 2011), Escritora Galega Universal da Asociación de Escritoras e Escritores em Língua Galega (Espanha, 2013), Prémio Luso-Espanhol de Arte e Cultura (Portugal e Espanha, 2014), serão, porventura, os galardões mais significativos, porque lhe foram atribuídos pelo conjunto da sua produção literária e como reconhecimento público duma carreira plenamente conseguida. Foi o que lhe quis demonstrar a Universidade do Algarve quando, a 15 de dezembro de 2010, lhe concedeu o Doutoramento *Honoris Causa em letras*<sup>4</sup>.

Centrar-me-ei no domínio restrito das imitações de vida em formato narrativo de conto, com uma passagem muito rápida e enquadradora pelo romance<sup>5</sup>, ponto de partida escolhido pela criadora para se iniciar no circuito da criatividade literária. O caráter proteiforme por excelência do género, associado à pluralidade de ação dramática, de espaços geográficos e de tempos cronológicos e psicológicos, tê-la-ão inspirado na síntese ficcionada da totalidade do universo que nos envolve a todos (Moisés, 1999: 451-459; 1997: 157-341). E como as formas livres só se definem pela sua liberdade de expressão, a vertente regionalista emprestado a *O dia dos prodígios* (1980)<sup>6</sup> e a *O cais das merendas* (1982) cede lugar em etapas seguintes ao palco urbano da *Notícia da cidade silvestre* (1984) e ao africano de *A costa dos murmúrios* (1988)<sup>7</sup>. O sul do país regressa em força com *A última dona* (1992) e a capital portuguesa com *O jardim sem limites* (1995). Depois os espaços dão-se as mãos e abrem-se para o mundo em *O vale da paixão* (1998), em *O vento assobiando nas gruas* (2002), no *Combateremos a sombra* (2007) e em *A noite das mulheres cantoras* (2011). A Revolução dos Cravos de 74 e o Verão Quente de 75 surgem retratados em *Os memoráveis* (2014), à distância de um quarto de século e com uma visão jornalística, com o intuito de visitar os locais onde os destinos do devir nacional tinham sido traçados num passado recente para memoração vindoura. O Algarve, Lisboa, Portugal, Moçambique, Cabo Verde e Angola emprestam um cenário de lusitanidade secular que se espalha à diáspora da emigração espalhada pelos cinco continentes. Os dramas coletivos alternam com os dramas

<sup>4</sup> *Vd. Lúcia Jorge, João Guerreiro & Pedro Ferré, Doutoramento Honoris Causa de Lúcia Jorge. Faro: UAlg, 2015.*

<sup>5</sup> *Vd. «Lúcia Jorge, o prodígio de uma escrita sem limites», reflexão sobre a produção romanesca completa até então publicada pela autora, apresentada num ciclo de conferências organizado pelo Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade do Algarve (Gonçalves, 2009: 177-186).*

<sup>6</sup> Adaptado ao teatro por Curcha Carvalheiro, tendo estreado em Lisboa no Teatro da Trindade a 28 de setembro de 2010.

<sup>7</sup> Adaptado ao cinema em 2004 por Margarida Cardoso.

individuais, as vozes femininas dão por vezes a palavra às vozes masculinas, as memórias vindas do fundo dos tempos já vividos traçam pistas aos horizontes dos tempos do porvir. Esta particularidade abrangente de situações é destacada no apontamento registado nas *Lettres européennes*, um manual universitário de história da literatura europeia, quando, a propósito da sua obra inaugural, se afirma: «Lídia Jorge (née en 1946) raconte dans un récit fictif imprégné du réalisme magique caractéristique de la littérature portugaise *O dia dos prodígios* (La journée des prodiges, 1980) le sentiment collectif d'espoir éprouvé lors de la Révolution d'avril de 1974» (Benoit-Dusauroy & Fontaine, 2007, 764).

Assim funciona *ab initio* o cosmos romanesco de Lídia Jorge, arte imagética de explanar «todas as metamorfoses do real, todas as formas de conhecimento [que] cabem no perímetro do romance, assim transformado numa espécie de síntese ou de superfície refletora da totalidade do mundo» (Moisés, 1999: 452). Atrevo-me a alargar esta capacidade criativa de transformar em sonhos do tamanho do universo essas tais células dramáticas únicas para a área do conto (Moisés, 1999: 98-104; 1997: 29-101). A capacidade de construir personagens de fingir modeladas em pessoas de verdade é atingida com o mesmo grau de mestria em ambas as formas maiores que podem ser concebidas na república das letras pela prosa poética, aptidão que só os grandes conhecem os segredos.

### 1.1. A imaginação do indefinido...

«Fecho os olhos e vejo um bando de pássaros. A visão dura um segundo ou talvez menos; não sei quantos pássaros vi. Era definido ou indefinido o seu número?»<sup>8</sup>

Lídia Jorge, *A prova dos pássaros* (1997: 29)

A primeira coletânea de narrativas breves de Lídia Jorge, *Marido e outros contos* (1997), é constituída por sete textos autónomos, publicados em diversas revistas, antologias e avulso, em língua portuguesa e traduzidos para inglês, francês e espanhol, com um intervalo cronológico de oito anos a separá-los ou a unificá-los, se preferirmos. Inicia-se com *Marido* [1.1] que empresta o nome ao livro que o acolhe, seguido de *A prova dos pássaros* [1.2], *António* [1.3], *Espuma da tarde* [1.4], *A Instrumentalina* [1.5], *Testemunha* [1.6] e *O conto do nadador* [1.7].

<sup>8</sup> Cf. Jorge Luis Borges, «Argumentum Ornithologicum», IN *El hacedor* (1960): «Cierro los ojos y veo una bandada de pájaros. La visión dura un segundo o acaso menos; no sé cuántos pájaros vi. ¿Era definido o indefinido, su número?» (Borges, 1998: 7).

Os contos não se contam como as histórias. Leem-se. As sínteses não devem ultrapassar os limites do razoável. Aqueles em que caibam as linhas gerais do argumento, sem invadir os labirintos da intriga, sem desvendar os arremates do desenlace e sem deitar por fora, em suma, os ingredientes fundamentais que dão encanto aos sonhos com que são feitos. Contrariamente ao verificado com as restantes compilações, o volume que aloja os sete contos arrolados não aponta de modo explícito para um foco temático unificador. A leitura atenta de cada um deles permite-nos, todavia, identificar com facilidade o fio condutor pretendido. Falam-nos de afetos, propõem-nos provas de sagrado e questionam-nos sobre as marcas de divindade da espécie humana. Remetem-nos globalmente para a finitude da vida e para a imaginação do indefinido.

Em [1.1], uma *voz-off* revela-nos as preces da porteira dum prédio citadino à Salve Rainha, debitada em latim em honra do marido, a quem se sente unida pelo sagrado-divino sacramento do matrimónio. Lúcia, a protagonista, ora à *Regina* para atingir o coração do *Rex*, o antagonista da unidade dramática convocada pela tessitura narrativa do *exemplum*. A violência conjugal é revelada à cadência musical do tema-e-variação litúrgico, declamado em torno duma «Salve, Regina, mater misericordiæ, vita, dulcedo, spes, imensa doçura, salva e vem...» (Jorge, 1997: 11). A ironia trágica do episódio de vida real ficcionada reside na penumbra em que a heroína/anti-heroína vive, apesar das promessas de luminosidade presente no nome que a fábula lhe empresta. Por outras palavras, pela prova provada da falibilidade divina, conquanto a ajuda solicitada para valer ao vale de lágrimas, ao local de degredo ou desterro da condição humana tenha sido efetuada com o recurso a uma oração reconhecida e recomendada pelos gestores terrestres dos alegados assuntos celestiais.

O tema-e-variação documentado em [1.2] assenta no *Argumentum ormithologicum* que Jorge Luis Borges desenvolveu em *El hacedor* (1960), com o intuito irónico de confirmar a existência/inexistência duma divindade transcendente. Lúcia Jorge retoma o texto argentino, verte-o do castelhano para o português, inventa uma história enquadradora da experiência em curso, transmite-a com a sabedoria máxima duma entidade exterior aos factos narrados e enceta uma fuga contrapontista ancorada na ciência oculta dos números inteiros. A prova dos pássaros, proposta polifonicamente pelas duas entidades autorais, a criadora e a imitadora, obedece ao princípio ontológico idealizado por santo Anselmo de que Deus existe e que só pode ser considerado como

um ser perfeito e finito. As contagens efetuadas pelo professor de matemática do conto em apreço são conclusivas, mas os resultados tidos como frágeis, dado terem dado resposta a uma causa estúpida obtida através duma demonstração errada, abrindo assim caminho ao alvedrio humano de dar corpo à imaginação do número indefinido.

O terceiro caso de tema-e-variação está explanado em [1.3], consubstanciado na transferência da dimensão sagrada duma figura factual para uma criada pela ficção, separados por dois mil anos de devir histórico. O imperador Adriano deifica Antínoo. A personalidade do cabeleireiro unissexo António apropria-se do perfil peculiar do jovem romano e traça para si o perfil dum ser divino assumido. Os hipotéticos clientes masculinos ignoram-no, as mulheres são escolhidas por padrões marcados pelo mistério da sua aplicabilidade. Erradica as feias e captura as belas. O despeito duma das vítimas ostracizadas serve de testemunho ao decalque ou pastiche contido num episódio da vida real, captado em forma de letra impressa no conto que lhe dá corpo e sentidos. Apresenta o inspirador de todas as ambiguidades como a única criatura capaz de servir de mediadora entre os «filhos da carne» e os «filhos dos deuses» (Jorge, 1997: 47). Tentou passar na prova seletiva criada pelo divino António e caiu no lodo destinado ao humano Antínoo. Os contos breves, de vez em quando, também revelam sonhos longos transformados em pesadelos infundáveis.

A falta de espaços na vida funciona em [1.4] para apostilar a presença inesperada da morte. A conversa havida entre três jovens numa esplanada situada à beira-mar da praia da Caparica, na babugem da espuma da tarde, enquanto debicam o milho estufado em açúcar contido num balde de *popcorn*, é o ponto de partida para revelar a história duma fuga falhada seguida duma outra conseguida. O fascínio pelo estrangeiro faz-nos lembrar da temática central desenvolvida em *O cais das merendas*. As referências fílmicas ao *Mississípi em Chamas* (1988), de Alan Parker, sublinham uma carga de forte incidência racista latente em todo o conto. O erotismo que acompanha os jogos de sedução cultivados pela jovem empregada de mesa completa o quadro. A convicção de que a divindade de Cristo é percecionada de modo distinto pelos seguidores da sua mensagem toma corpo. O desfecho pouco expectável para um encontro de início de tarde num lugar pacato e sem espetadores à vista serve também para confrontar a indiferença das testemunhas masculinas é posta em flagrante confronto com a

sensibilidade da testemunha feminina perante as peripécias dramáticas representadas à vista de todos.

A prova de afetos desenhada em [1.5] está centrado em dois elementos duma mesma família: sobrinha e tio. Têm como ponto catalisador de vivências comuns uma bicicleta, a Instrumentalina, símbolo duma liberdade total que só a infância concede incondicionalmente. Os cenários escolhidos do reencontro têm como ponto de partida a Casa Grande das Campinas, presumimos que de Faro, e como ponto de chegada o bar do Royal York Hotel, numa cidade canadiana situada junto ao Lago Ontário. Estão separados por trinta anos de vidas vividas em lugares distintos. O fluxo de pensamento da jovem protagonista tornada adulta toma conta da viagem pelos espaços e tempos revisitados, recorda a figura do tio Fernando e das suas máquinas de escrever e de fotografar, corredor de bicicleta e filho mais novo duma linhagem de camponeses decadentes votada à emigração. Repassa pela memória a imagem das quatro mulheres férteis e sozinhas, do avô inválido e dos muitos irmãos e primos deixados para trás no rescaldo da diáspora forçada dos maridos, filhos e pais. Chama a si a admiração que o companheiro da sua meninice nutria por Greta Garbo, a mulher divina, aquela que renunciara ao estrelato nas telas do cinema para eternizar a sua beleza efémera de atriz no apogeu da carreira. Rememora o momento em que ele partira à conquista do mundo, na plenitude da juventude, e atribuiu-lhe o estatuto de herói, pois, tal com a diva sueca, estabelecera a ligação entre a imortalidade dos deuses e a mortalidade dos humanos<sup>9</sup>.

A fala feminina que toma a seu cargo a atualização narrativa modelada em [1.6] recupera um episódio de infância ocorrido nos longínquos anos cinquenta, em Vale de Vaca, e torna-se testemunha assumida dum episódio de *bullying* perpetrado a Zuzete, numa altura em que a palavra ainda era desconhecida, mas em que os castigos físicos aplicados em termos pedagógicos era perfeitamente aceitável e até recomendável. A oscilação entre os tempos dum pretérito mal vivido e dum o presente remediado são constantes, dando-nos conta das mudanças profundas na existência atribulada dessa sua companheira de escola. A revisitação ao país profundo está centrada numa sala de aula abafada pela presença dum Cristo crucificado de braços abertos, colocado estrategicamente por cima do quadro negro de compor palavras e fazer contas, ladeado

---

<sup>9</sup> O argumento central do conto *A Instrumentalina* (1992) será mais tarde ampliado, qual mote-e-glosa ou tema-e-variação contrapontista, em *O vale da paixão* (1998), o mais traduzido e premiado dos seus romances.



por duas figuras sinistras não nomeadas, encaixilhadas em jeito de ícone que presidiam aos destinos dum império moribundo, uma com o «olhar de um peixe vago, electrocutado e vivo, no fundo dum aquário mágico», outra com um «bigode espesso, acerado, hirsuto, dólmén enfaixado», (Jorge, 1997: 110). A descrição dispensa o trabalho de identificar o retábulo sagrado e permite manter o pudor da instância produtora de discurso, aquela que à distância de meio século demonstrou uma prova de afeto pela colega que um dia vira descalça, agredida e sacrificada pelo regime e agora via casada, com os filhos pela mão e a olhar confiante para a frente.

O derradeiro representante da série [1.7] revela-nos as reminiscências juvenis de João Desidério, dono do Hotel Paraíso, localizado numa praia do Sul, provavelmente no barlavento algarvio, onde as rochas e falésias são rainhas. O relato omnisciente do narrador recua até ao verão de cinquenta e cinco, ao ambiente de sedução insinuadas por uns e imaginadas por outros, em que uma toalha-escarlata, umas combinações tornadas transparentes pelas águas do mar-oceano, cinco raparigas e um observador constroem o conto do navegador, uma história com duas versões e muitas ambiguidades. A mentira triunfante da calúnia a tomar a dianteira à verdade rejeitada. O sagrado e o demoníaco dão-se as mãos e desenham as raias nebulosas entre a graça divina perdida de Deus e a graça divina perseguida pelos homens. A imaginação do indefinido a reinar em toda a sua pujança no espaço cénico dos dramas representados nessas tábuas de ribalta aquecidas pelos raios do sol e perfumadas pelo o iodo das marés.

## 1.2. A imaginação do desejo...

«Um desejo, por exemplo. Alguém sabe dizer por quanto se arremata um desejo?»

Lídia Jorge, *Leão Velho* (2004: 182)

O segundo conjunto de narrativas de Lídia Jorge, *O belo adormecido. Contos* (2004), reúne seis peças distintas, as duas primeiras e a última a título inédito, as restantes já publicadas anteriormente em livros e revistas, encontrando-se a quinta traduzida para búlgaro. De acordo com a visão da autora, trata-se de «seis contos sobre o desejo»: *O belo adormecido* [2.1], *As três mulheres sagradas* [2.2.], *Assobio na noite* [2.3], *Miss beijo* [2.4], *Leão velho* [2.5] e *Para além das estradas* [2.6].

O conjunto compilado abre com uma epígrafe de Carlos Fuente: «São necessárias várias vidas para fazer uma só pessoa» (Jorge, 2004: 9)<sup>10</sup>. Neste caso concreto, correspondendo ao ato criativo de desenhar o perfil duma personagem de ficção, através da captação atenta dos traços peculiares de personalidade observados nas gentes que preenchem o real quotidiano de existências, materializadas fora das páginas dum livro, todas elas senhoras de histórias dignas de serem contadas, as já concretizadas num cronótopo diegético pretérito ou a efetivar num porvir ainda pendente.

Em [2.1], o monólogo interior de Berta Helena, uma atriz portuguesa com quarenta anos de vida e vinte e cinco de carreira, recorda a conversa que havia tido no bar do Hotel Ritz com alguém que conhecera, seis meses antes, na Falésia Roca, um aldeamento turístico do sul do país, rodeado de pinheiros mansos e voltado para as águas do Atlântico. Identifica-o com o homem do chapéu, por desconhecer o nome e apelido. O objetivo do encontro residia na clarificação da envolvência que ela teria tido com Francisco, um adolescente de catorze/quinze anos, que se integrava uma «colónia de homens» instalados nos bangalôs vizinhos ao seu. A resposta dada ao inquiridor não corresponde exatamente aquela que, enquanto narradora onisciente do ocorrido, confia aos narratários, que somos nós, os leitores. Na realidade, retirara-se para o seio da natureza, corria o mês de março, para preparar a interpretação da versão dramática do *Orlando* de Virginia Woolf. Pretendia obter em termos nacionais o mesmo sucesso que Tilda Swinton obtivera no écran e Isabelle Huppert no palco. O convívio com o rapazinho espigado com altura de homem fora ocasional e indesejada. O desenvolvimento que tivera incluía-se na categoria do inesperado. As ambiguidades presentes na peça inglesa, associadas ao triângulo insinuado de Dali-Gala-Lorca, confundem-se com as incertezas comportamentais imaginadas de todos os atores do conto. As dúvidas ficam no ar, os contornos do desejo permanecem por esclarecer, o fascínio amor-morte instala-se no horizonte e toma conta do percurso acidentado do belo adormecido à vista duma adulta, com uma experiência de vida confirmada atrás de si.

A questão da gravidez nas adolescentes, do aborto e do fanatismo dos movimentos antiaborto/pró-vida é equacionada em [2.2]. As peripécias da fábula são-nos oferecidas *in medias res*, por uma entidade que tudo sabe. O protagonismo é assumido por três

---

<sup>10</sup> Vd. *Novela* de Carlos Fuentes, *Terra nostra*: «se necesitan varias vidas para integrar una personalidad [...]» (1975: 773).

mulheres sagradas, alouradas pela pintura, na casa dos cinquenta e bem situadas na pirâmide social, a que se vai juntar uma rapariguinha violada com quinze anos, na véspera de Natal, grávida de sete meses e meio, mais interessada em desfrutar a passagem pelos hotéis Rosália, Tranvia e Riviera das praias do Sul do que nos resultados efetivos da digressão propagandística da associação «Flores Recolhidas». O livre-arbítrio posto à disposição da Margarida Maria, usada como chamariz, é implementado e o desenlace da campanha segue por trilhos perfeitamente inesperados para as suas guias oficiais, desconhecedoras irrecuperáveis das razões ditadas pelo desejo imperioso dos sentidos, sobretudo quando saboreados na flor da idade e sem muitos alvos de vida pela frente.

O desejo está plasmado em [2.3] num caso de amor não consumado entre um professor e uma ex-aluna. As promessas registadas na interpretação dum sonho de verão acabam por sucumbir a um conjunto de encontros falhados, fruto de equívocos inesperados que só o acaso terá a capacidade de desvendar. O Hotel Amplexor, aquele com a forma duma ferradura, a sugerir abraços, manifesta-se pouco recetivo aos desígnios de futuros programados. Que o seu mentor assobie na noite enquanto as imagens fílmicas da *Cortina rasgada* de Alfred Hitchcock pairam no horizonte da memória e a inscrição grava na faca do pintor de *A virgem, o Menino e Santa Ana* ou de *A Madona dos Palafreneiros*, o tenebrista Michelangelo Merisi, conhecido por Caravaggio, se mantém como uma promessa/ameaça futura a cumprir ou talvez não: «Onde não há esperança, não há medo» (Jorge, 2004: 130). Por outras palavras, dá vontade de dizer, um pouco a contraponto, que nem sempre um sonho longo, recorrente, é ilustrado a partir dum conto breve, abreviado ou pouco conciso.

A exploração do trabalho operário, na dupla vertente masculina-feminina, toma assento da teia discursiva em [2.4]. O verbo não identificado duma testemunha revela aos ouvintes-leitores a verdade dos factos que presenciou. Explica as razões que levaram Isabel de catorze anos a participar, a contragosto, no concurso daquela estância balnear do Sul à eleição da Miss Beijo Dourado. A ser a primeira no cômputo final e a reclamar o prémio de vencedora que fora anunciado. Esclarece os motivos que levaram Ismael de vinte anos a reclamar, tal como a irmã, o salário que lhe era devido. Ilumina as mentes duvidosas das exatas causas que conduziram ao desfecho daquele episódio de verão, representado à beira-mar, num ambiente de hotéis, *boîtes*, casinos e outras casas de

espetáculo, com a areia da praia e a maresia do oceano a coroarem um caso de fraternidade falhado.

O saudosismo das grandes extensões africanas, sentido por três retornados de Moçambique, entra em cena em [2.5], trazendo com ele o desajuste à nova realidade encontrada na metrópole europeia. O leão velho refugado pelo Jardim Zoológico torna-se o verdadeiro protagonista desta história dum safari organizado no lado de cá do globo, a 38° de latitude norte, na herdade do Silveira, numa planície ampla e região temperada, nas proximidades duma lagoa, talvez a de Santo André, no litoral alentejano. Fazem-no como se se encontrassem do lado de *lá* do globo, junto ao Trópico de Capricórnio, a 23° de latitude sul, na costa índica da ex-colónia portuguesa, com o anseio íntimo de abaterem com dignidade o grande felino de Sofala, transformado num enorme gato de peluche encanecido por quinze anos de cativo num espaço citadino de exposição pública da vida animal selvagem. A concretização desse sonho longo não terá sido o programado minuciosamente pelos ex-funcionários do Banco Nacional Ultramarino, mas o resultado final, esse sabiam-no bem, «havia acontecido por alguma coisa mais – *Um desejo, um desejo sem preço...*» (Jorge, 2004: 214-215), que não tinha ficado cativo dos projetos de planificação duma caçada revivalista à fera, sem uma concretização efetiva no terreno de atuação, a demonstrar que, de todas as provas prestadas nesse dia, só o rei dos animais, apesar da idade avançada, havia saído vencedor.

A derradeira célula dramática da série, [2.6], plasma à perfeição um caso típico de intolerância baseada na fabulação de juízos de valor preconceituosos e infundados, centrados numa dupla manifestação do ser e do parecer. A dos cães de Vale Penino, que afinal eram lobos, e a da ignorância do rapazinho labrego, que afinal dera uma lição de fraternidade-solidariedade aos três adolescentes da cidade. A história exemplar é-nos confiada pela voz já adulta de Mariana. A lembrança desses dias em que era uma menina, a gozar umas curtas férias de inverno com os pais e amigos numa velha casa alugada, situada no meio duma mata e rodeada de montanhas, ficara gravada de maneira indelével na memória. A imagem do jovem aldeão, de aspeto rude e comportamento nobre, que ficara perdido para além das estradas, registado como «um intervalo na vida nascente – Entre árvores ficava um pedaço de amor humano, inexplicável. Até ao fim da vida, até ao fim das árvores» (Jorge, 2004: 240). O desejo do inefável estava concretizado.

### 1.3. A imaginação da inocência...

«Em que altura a criança troca a moeda de oiro da inocência pela agulha da perversidade?»

Lídia Jorge, *Branca de neve* (2008: 33)

A última recolha considerada<sup>11</sup> em livro único de quatro textos soltos já publicados em separado e um inédito, *Praça de Londres. Cinco contos situados* (2008), é a mais cosmopolita de todas as obras dadas à estampa por Lídia Jorge. São feitos todos eles da captação estratégica de *flashes* de espaço e de tempo únicos, repartidos por mais variados recantos do velho continente e nos instantes da nossa contemporaneidade mais recente, unidos, como destaca a instância editora, pela «questão da inocência e da perda». São eles: *Praça de Londres* [3.1], *Rue du Rhône* [3.2], *Branca de neve* [3.3], *Viagem para dois* [3.4] e *Perfume* [3.5].

O conto que dá título à coletânea, [3.1], decorre num dos mais concorridos espaços públicos de Lisboa, num «agora» diegético não precisado pela transeunte anónima que empresta aos leitores um fragmento da sua corrente de pensamento, gesto altruísta registado ao pormenor nas palavras escritas nas páginas do livro que têm entre mãos. Deixara-se surpreender pelas manifestações de afeto dum homem grisalho, na casa dos sessenta, para com uma criança que segurava nos braços, talvez filha, talvez neta, talvez outra hipótese mais. Cruzara-se com os dois quando descia o passeio lateral da praça de Londres, rua abaixo, em direção à Mexicana, e ficara fascinada por esse momento de afeto tão pouco usual dos dias que preenchem o nosso real quotidiano, num «mês ainda sem chuva nem frio, já com enfeites brilhantes por aqui e por ali, mas ainda longe daquele momento em que os sinos das lojas começam a cantar desesperadamente *Jingle bells, jingle bells*, em vez de cantarem, sem subterfúgio, Compra aqui, Compra aqui» (Jorge, 2008: 10). A inocência e a sua perda, em simultâneo, como anunciado.

A singularidade tratada em [3.2] está centrado na aquisição compulsiva duma mala de mão de senhora, em pura pele natural de crocodilo verdadeiro, caçado nas águas inquinadas das margens do Mississípi, com a etiqueta *Bally-Crocodile de Louisiane* a atestar a autenticidade da sua origem estadunidense. A aquisição foi concertada numa loja da especialidade da *rue du Rhône*, em Genève, na margem serena do lago Léman, por duas clientes portuguesas e uma helvética. O ato de inocência perdida está ancorado,

<sup>11</sup> Foi publicada em data posterior à preparação deste texto uma quarta coletânea de nove contos, *O amor em Lobito Bay* (2016) que não cabe analisar agora, apesar de alguns deles já terem sido trabalhados em situação de aula.

desta feita, numa confusão provocada conversão o escudo lusitano e o franco suíço, unidades de câmbio separadas, nesse então, por uma diferença cambial que se devia multiplicar por dez. Equívoco pouco significativo, se as freguesas lusitanas levassem a sério o reparo final da balconista local: «Oh, sim, sim! Levam convosco uma lindíssima bolsa. Não esqueçam, minhas senhoras, crocodilo puro das águas livres da Luisiana...» (Jorge, 2008: 29).

O pano de cena do episódio dramático representado em [3.3] volta a levantar-se num palco de Lisboa, com atos situados na avenida dos EUA, Campo Grande e Restelo, entre as oito horas da tarde e os últimos minutos da Noite de Natal, num qualquer ano por identificar dos nossos tempos. A protagonista, uma gerente bancária de sucesso, apesar de só ter passado por trinta e cinco feriados em honra da natividade do Menino Jesus, sentira-se uma verdadeira Branca de Neve ao ver-se seguida por um bando de sete crianças, quando se dirigia para casa duns amigos no final dum dia árduo de trabalho. Mera conjectura de ingenuidade que a crueza dos factos rapidamente lançaria por terra. A imaginação inventiva, todavia, tranquilizara-a desse pequeno/grande deslize de errar nas operações de crédito pessoais quem era exímia no balanço das alheias. Adoçou a pílula no relato às suas relações íntimas, esperou que o dia trinta e um de dezembro viesse confirmar perante todos como soubera ultrapassar os objetivos que se propusera atingir e deixou sem resposta a pergunta que um cliente rebelde lhe escrevera num cartão de boas-festas atada a uma garrafa de champanhe: «Em que altura criança troca a moeda de ouro da inocência pela agulha da perversidade» (Jorge, 2008: 33).

Em [3.4], uma personagem masculina sai do interior do conto com ação centrada num comboio italiano em trânsito entre Milão e Veneza, dirige-se à senhora que, tal como ele, embarcara na linha dezoito, e confia-lhe um episódio do quotidiano citadino de Lisboa. Pede-lhe que transforme em letras de forma aquilo que ele lhe dissera por palavras faladas. Uma história de cordel em que ambos seriam exímios: ele no ato de contá-la, ela no ato de escrevê-la. «Um conto rápido, próprio de quem sabe fazer na perfeição contas de subtrair e de somar, um conto que se dirigia a algum lugar onde [...] deveria desempenhar por certo um papel que ainda não [...] fora revelado...» (Jorge, 2008: 51-52). As marcas irónicas de cariz autorreferencial são claras. As figuras plasmadas nesta viagem para dois, apesar do carácter caricatural transmitido ao traço, são fáceis de identificar, correspondendo o detentor duma «história para contar» a qualquer

um de nós e a retentora duma «história para escrever» à própria romancista-contadora em apreço.

O livro encerra as suas páginas com [3.5], uma «Homenagem tardia a Yalmaz Güney» (Jorge, 2008: 65), cineasta e ativista turco de renome mundial, falecido prematuramente e fortemente perseguido por motivos políticos no seu país de origem. Trata-se do único inédito da série, desenvolvido em torno da fragrância duma história de amor muito particular (a cheirar a pecado, a perfume de mulher, a perfume de loba), toda ela narrada à distância dos anos pelo filho dos protagonistas, perdida a inocência da infância; e repartida pelas principais cidades da Europa. A condição de executante de guitarra clássica do pai levava-o a si e ao quinteto de música de câmara que integrava, às salas de concerto repartidas pelas principais cidades europeias: Paris, Bruxelas, Londres, Estrasburgo, Frankfurt, Amesterdão, Lyon, Utrech, Liverpool, Barcelona e, com toda a certeza, Lisboa, o ponto de partida-chegada de todas as *tournées* artísticas pelo mundo. No início do relato pode ler-se: «Diz uma velha canção que no fundo de uma garrafa se encontra a vida de um homem, e por certo que assim acontece desde que se inventou a fermentação do malte» (Jorge, 2008: 65). O segredo dos contadores de história é feito, precisamente, dessa coragem de abrir a garrafa, dar liberdade a essa vida de homem aprisionado e ouvir todas as canções que ele tem para nos cantar. Atentamente e sem recear que a inocência que possa encerrar se venha mais tarde ou mais cedo a perder.

## 2. Os heróis das novelas...

«Chamam-lhe por isso o herói das novelas. Ele não se importa. É esperto, conhece tudo...»

Lídia Jorge, *O herói das novelas* (2009: 29)

O percurso de revisitação ao universo diegético de Lídia Jorge está feito. Olhei pela janela da memória para o romance e detive-me um pouco mais a observar o conto. Os pormenores de trajeto ficam de reserva para futuras incursões. O prazer da viagem consiste em saber chamar a si no momento exato as impressões sentidas no instante preciso em que ocorreram. Os mecanismos de representação imagética da realidade obedecem sempre às leis inflexíveis da subjetividade. A literatura sugere pistas de leitura. Os caminhantes escolhem os trilhos a seguir. Os contos, mais do que os romances, interrogam o leitor sobre as imitações de vida plasmadas na folha de papel em branco com palavras pintadas e a cheirar a tinta impressa estão carentes de respostas.

Essas terão de ser congeminações por quem lê. O segredo da vida consiste, justamente, na arte de decifração de enigmas.

As instâncias narrativas inventadas pela aural convidam os decifradores de verdades codificadas a visitarem os mistérios guardados nas entranhas das histórias em apreço, a mergulharem no mundo mágico dos heróis da imaginação, a degustarem o prazer da leitura, a descobrirem os abismos contidos nos labirintos do indefinido, nos domínios do desejo e nas esferas da inocência. Na caminhada pelas texturas efabuladas propostas no *Marido e outros contos* predominam as paisagens meridionais do país, enquadradas pelas praias com longos areais salpicadas com as espumas atlânticas do oceano [1.2, 1.4 e 1.7]; com passagens estratégicas por estâncias urbanas [1.9 e 1.3] ou aldeãs [1.6], ancoradas umas e outras num qualquer país que até pode ser o nosso; ou com encontros marcados num qualquer hotel do mundo, para um acerto de contas de afetos tecidos nos confins da infância e da adolescência [1.5]. Nos sendeiros batidos por existências cruzadas em *O belo adormecido. Contos*, os cenários dum país banhado pelo mar, aquecido pelo sol e semeado de hotéis, casinos, bares, cafés, discotecas e outras salas de espetáculo estival, [2.1, 2.2, 2.3 e 2.4], alargam os horizontes em direção aos fumos dum império desfeito [2.5] ou dum vale perdido entre montanhas situadas para além das estradas [2.6]. Nas deslocações encetadas na *Praça de Londres. Cinco contos situados*, os ares de Lisboa [3.1 3 e 3.3] são substituídos pelos de algumas das mais conhecidas cidades europeias [3.2, 3.4 e 3.5], a demonstrar que o mundo é pequeno e que em todos os lugares em que o homem põe o pé deixa a sua marca indelével.

Feito o relatório da viagem repartida por dezoito etapas de paragem obrigatória, há ainda tempo disponível para fazer uma visita suplementar a *O herói das novelas* (2009), uma peça mais do grande puzzle criativo concebido por Lúcia Jorge para deleite e proveito de todos. Na capa do volume que o abriga com o estatuto de conto singular publicado avulso, o editor registou uma sentença que poderá servir de mote a todos as unidades dramáticas percorridas com o olhar e a cumplicidade sinestésica dos restantes processos físicos de captar os sentidos das pequenas e das grandes realidades: «A importância dos pequenos gestos... na literatura». O herói ficcionado da novela deve o nome de história da carochinha, de fadas ou infantil, ao facto de ter nascido no «tempo da novela *O Astro*», porque «(n)o país, só havia uma estação, só havia uma novela». E «(o) mundo parava então entre as nove e as dez» (Jorge, 2009: 27-28). Bruno, o



verdadeiro nome do herói da novela, «nascera assim retardado de três horas, vinte e dois anos atrás» (Jorge, 2008: 29), para que nos serviços da maternidade a novela pudesse ser seguida na íntegra. Bruno, *o herói da novela*, veio ao mundo com um atraso de três horas que o marcaria para o resto da vida. Diz o conto curto que faz um sonho longo que ele «(é) esperto, conhece tudo...». As reticências acabam por dizer aquilo que as palavras omitiram por pudor ou cobardia. Bruno trabalha como pode e sabe no *Springs & Falls*, um viveiro de plantas situadas num qualquer recanto deste nosso cantinho à beira-mar plantado. No Algarve, numa cidade como Lisboa, nos fragmentos restantes dum império global desfeito ou em qualquer parte do mundo, onde os sentidos do indefinido, as fronteiras do desejo e a perda da inocência possam ser imaginados ou realizados. O herói da novela mencionada abarca-nos, afinal, a todos nós, seres criadores de personagens de tinta escrita em livros e pessoas com sangue a correr nas veias, protagonistas de histórias fingidas traçadas com letra de forma e de histórias verdadeiras decalcadas com precisão milimétrica na condição humana<sup>12</sup>.

### 3. Bibliografia

- Benoit-Dusauroy, Annick & Fontaine, Guy, *Lettres européennes : Manuel universitaire d'histoire de la littérature européenne*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2007.
- Borges, Jorge Luis. *El hacedor*. 14.<sup>a</sup> ed. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- Fuentes, Carlos. *Terra nostra*. Barcelona, Seix Barral, 1975.
- Gonçalves, Artur. «Lídia Jorge, o prodígio de uma escrita sem limites». *Viajantes, escritores e poetas. Retratos do Algarve*. Coordenação de João Carlos Carvalho e Catarina. Lisboa: Colibri, 2009. 111-186.
- Jorge, Lídia, *O dia dos prodígios*. Mem Martins, 1980.
- \_\_\_\_\_. *A Instrumentalina*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. Lídia. *Marido e outros contos*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- \_\_\_\_\_. Lídia. *O belo adormecido. Contos*. Lisboa: Dom Quixote, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Praça de Londres. Cinco contos situados*. Lisboa: Dom Quixote, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O herói das novelas*. Lisboa: Padrões Culturais, 2009.
- Jorge, Lídia; Guerreiro, João & Ferré, Pedro. Doutoramento Honoris Causa de Lídia Jorge. Faro: Universidade do Algarve, 2015.
- Moisés, Massaud. *A criação literária. Prosa I*. 15.<sup>a</sup> ed. Vol. I. 2 vols. São Paulo: Cultrix, 1997.
- Moisés, Massaud. *Dicionário dos termos literários*. 14.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

---

<sup>12</sup> Faz já algum tempo que foi publicado na modalidade de livro-digital mais uma imitação de vida em forma de conto. Dá pelo nome sugestivo de *Dama polaca voando em limusine preta* (2013). Anda por aí à solta na *netosfera* à espera de leitores reais frequentadores do virtual. A micronarrativa foi, entretanto, incluída no já referido *O amor em Lobito Bay*. Mais uma voltinha mais uma viagem que deixamos em suspenso para outra oportunidade mais propícia. Dentro e fora dos livros existem, de facto, mais marés que marinheiros...



## Experiencia piloto en asignatura de literatura para maestros: grabación de un cuento para un programa de radio

BEATRIZ HOSTER & MARÍA INMACULADA MENA-BERNAL  
CEU Cardenal Spínola – Universidad de Sevilla

### Abstract

A university didactic experience for the training of teachers is analyzed. A new strategy is implemented to increase the degree of motivation of students in their reading training and to promote awareness of the importance of empathizing with children's emotions as mediators between literature and children. The traditional activity on expressive reading of stories is replaced by a project that consists of choosing a story, preparing an expressive reading, recording and creating a script for the realization of a real radio space on children's literature and values, in which children from a school talk in assembly after the audition.

**Keywords:** expressive reading of stories, evaluation of reading in university students, literary reading in teacher training, reading metacognition in university students.

### 1. Introducción y objetivos

El marco teórico de nuestra experiencia parte, entre otros, de Cole (1999: 103), quien en sus estudios relacionados con la pedagogía contempla los sistemas de actividad, analizando el aspecto productivo orientado al objeto y el aspecto comunicativo orientado a la persona. Cole también recoge las principales características de la psicología cultural, subrayando entre ellas la acción mediada en un contexto. Continuando con el encuadre teórico que nos ocupa, Díaz Barriga (2003) señala que un contexto adecuado y pertinente, con metas que se orientan a desarrollar habilidades prácticas, favorece el aprendizaje.

Por su parte, Lave y Wenger (1991: 29, 126), en referencia a la teoría del *aprendizaje situado*, resaltan que *aprender* y *hacer* son acciones inseparables. Esto supone que los estudiantes optimizan su aprendizaje cuando le dan sentido a su actividad, cuando asumen un compromiso real con el contexto desde el que aprenden y consigo mismos, cuando observan las consecuencias de su comportamiento y su trabajo (Ramos, 2011: 64-68).

Estos planteamientos teóricos nos invitan a cuestionarnos hasta qué punto son eficaces y fructíferos los enfoques metodológicos y de evaluación tradicionales en la enseñanza aprendizaje de la didáctica de la literatura por parte de futuros maestros. Así pues, nos preguntamos si el modo de hacer habitual contribuye suficientemente a la adquisición de las competencias que necesita un maestro para ser un buen mediador entre la literatura y los niños. Entre ellas, podemos destacar las siguientes, incluidas en el programa y el

proyecto docente de la asignatura *Literatura Española* correspondiente al plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla:

- *Desarrollar la capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones.* Los indicadores para el desarrollo de esta competencia, se refieren a la capacidad de analizar las características de la literatura infantil en textos concretos; saber contar y leer cuentos, así como estimular la reflexión y el gusto estético a partir de ellos; interpretar y recrear poesías, a través de las cuales se puede desarrollar la creatividad y el sentido del ritmo.
- *Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.* Como consecuencia de la adquisición de esta competencia, el alumno debe reconocer el planteamiento de la didáctica de la literatura para la Educación Primaria en las disposiciones legales.
- *Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.* Los indicadores de logro correspondientes se refieren a la habilidad para expresarse eficaz, correcta y adecuadamente y cuidar el lenguaje especialmente al narrar cuentos e interpretar poesías.

Tomando como referencia la afirmación de Lave y Wenger (1991, p. 29) «el dominio del conocimiento y habilidad exige [...] progresar hacia la plena participación en la práctica sociocultural de la comunidad», en la asignatura *Literatura española*, del plan de estudios para el Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla, en el centro adscrito *Cardenal Spínola CEU* apostamos por dar un giro a la forma de trabajar con los alumnos, implicándolos en un proyecto de colaboración entre universidad y escuela, con la intervención del Colegio CEU San Pablo Sevilla. La participación en ese proyecto por parte del centro universitario consiste en la creación de material didáctico y audios para su utilización posterior por parte de una maestra y sus alumnos en la grabación de un programa radiofónico en torno a los cuentos seleccionados por los futuros maestros, y de los que estos últimos han preparado una lectura expresiva, han realizado una grabación y, a partir de ese material, han

desarrollado un guion de preguntas para ser contestadas en el programa por los niños tras la audición de la lectura. (Véase Fig. 1.)

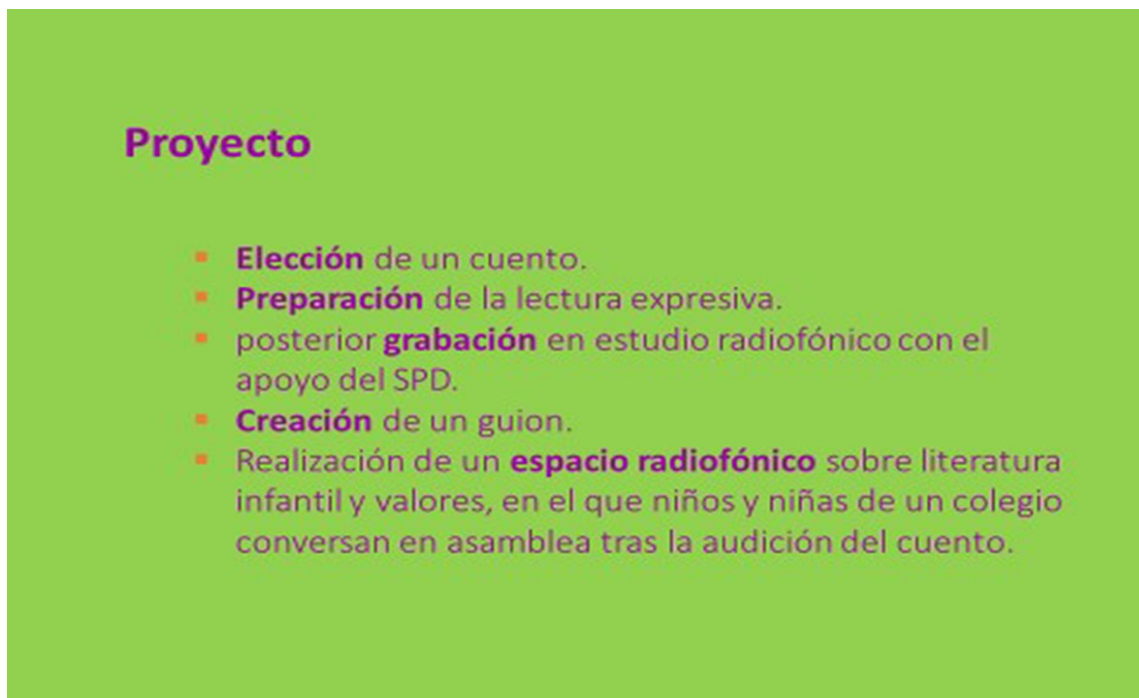


Fig. 1. Hoster, B. & Mena Bernal, I. Fuente: elaboración propia

Así pues, los *objetivos* que guían este proyecto podrían resumirse en seis:

1. Formular una nueva metodología de aprendizaje y evaluación de lectura expresiva de cuentos que sustituya a la que tradicionalmente se ha llevado a cabo en la formación de maestros de Educación Primaria, dentro de la asignatura *Literatura española*.
2. Incrementar el interés del alumnado de la asignatura *Literatura española* en la mejora de la lectura expresiva dirigida a los niños de las aulas de Educación Primaria, así como en la elaboración de instrumentos para la implementación didáctica del cuento.
3. Mejorar la capacidad del alumnado para transmitir el contenido emocional en la lectura expresiva de cuentos y en la formulación de interrogantes que ayuden al destinatario infantil a profundizar en su comprensión y análisis.
4. Identificar los beneficios de la aplicación de esta nueva metodología frente a la tradicional.

5. Analizar la opinión del alumnado sobre la experiencia desarrollada respecto a la mejora de los siguientes aspectos:
  - a. capacitación lectora
  - b. grado de satisfacción respecto a la sustitución de la prueba de evaluación lectora tradicional por el proyecto
  - c. utilidad de la existencia del guion para la asamblea como herramienta para mejorar la comprensión del cuento
  - d. mejora en la interiorización de las emociones
  - e. aumento del grado de motivación para la preparación de la lectura
  - f. satisfacción en la selección y ensayo de la lectura
  - g. satisfacción con la experiencia de grabación.
6. Ampliar el conocimiento metacognitivo del alumnado sobre sus capacidades y carencias en el proceso de transmisión de emociones a través de la narración de cuentos.

## **2. Desarrollo de la experiencia**

### **2.1. Consignas para la elección de la obra**

Disponer de unos criterios de valoración básicos y aprender a aplicarlos para perfeccionar la selección de obras literarias es uno de los principales objetivos de la asignatura. Por ello, si bien se invita al estudiante que elija cuentos en los que se sienta estética y emocionalmente implicado según la vivencia personal, también se le ofrecen orientaciones acerca de los aspectos esenciales por los que una obra se puede considerar o no literaria.

Así, tomando como referencia el estudio publicado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en colaboración con Teresa Colomer (2004), se recomienda al alumnado que compruebe que el tema resulte atractivo e interesante, que el lenguaje sea rico y evocador, o que la estructura narrativa mantenga tensión de principio a fin: con un inicio que sitúe, atrape y entrene, una trama y argumento bien contruidos que intriguen, y un final coherente y verosímil. Otros requisitos que las obras deben reunir serían: el equilibrio entre tipo de información, la entidad narrativa y la edad del destinatario y la accesibilidad de los símbolos y las imágenes.

Asimismo, se incita al alumnado a reflexionar con espíritu crítico sobre los valores que la obra transmite y a identificar si en ella aparecen prejuicios, estereotipos, tópicos u otros mensajes que atenten contra la dignidad de la persona. Por último, se insiste en la necesidad de prestar atención sobre un aspecto sumamente sensible: los mensajes educativos deben aparecer sutilmente presentados, evitando la exposición directa de conflictos y consejos para afrontarlos. (Véase Fig. 2.)



Fig. 2. Hoster, B. & Mena Bernal, I. Fuente: elaboración propia

A continuación, y a partir de una selección previa de obras ofertadas, cada alumno elige la que quiere preparar. Entre ellas se encuentran *El Pollito de la Avellaneda*, *El patito feo*, *La verdadera historia de caperucita roja*, *El zapatero y los duendes*, *El flautista de Hamelín*, *El Gallo Quirico*, *El pequeño conejo blanco*, *Garbancito*, *La gallinita roja* o *El sastrecillo valiente*. (Véase Fig. 3.)



Fig. 3. Hoster, B. & Mena Bernal, I. Cubiertas de los álbumes ilustrados objeto de estudio.

## 2.2. Claves para la preparación y el ensayo de la lectura

Una vez escogida la obra sobre la que cada estudiante va a trabajar, se le explica que si se pretende lograr una lectura convincente y que emocione a quien la escuche, hay que atravesar una serie de fases que, según el grado de experimentación del narrador, se desarrollarán de un modo más o menos ágil: asimilación del contenido del cuento, preparación para la narración y narración propiamente dicha.

Para establecer el proceso de asimilación del cuento, los estudiantes deben considerar algunas pautas fundamentales (Pelegri n, 2008), tales como leerlo varias veces, reflexionar acerca de lo que cada uno percibe como interesante y por qué le resulta especial (los personajes, la intriga, el ambiente, el humor, determinadas anécdotas o expresiones inusuales propias del cuento); indagar dónde se encuentran los pasajes que deben enfatizarse (con voz calmada, haciendo pausas que aumenten la expectación) y las emociones que producen determinadas palabras o frases.

Siguiendo con el proceso de asimilación del cuento, lograr una adecuada sonorización requiere aprender a articular y modular rimas, palabras vibrantes y onomatopeyas, pero también resaltar los momentos sonoros, tales como un sollozo, un suspiro, un lamento, un quejido, un gruñido, un murmullo, una risotada, un golpe, un alarido o un clamor, por ejemplo.



Asimismo, se debe construir una imagen mental de cada protagonista y explorar los matices que la entonación y el timbre pueden aportar a la expresividad de la voz para diferenciar con ella al narrador y a cada personaje. Los diálogos, por su parte, conviene trabajarlos prestando especial atención al modo como se quiere hacer sentir el cambio de interlocutores.

En cuanto a la historia, hay que interiorizarla escuchando la voz propia, una y otra vez, hasta dominar el ritmo, memorizar las fórmulas verbales, lograr una dicción clara y modular la entonación. Por último, el comienzo y el final deben ensayarse hasta sentir que se dicen con absoluta naturalidad.

En la preparación de la narración del cuento, un factor que también influye es sentir a quién nos dirigimos. El cuento es un lugar de encuentro y comunicación. Esta es una de las razones por las que se decidió poner en práctica la experiencia pedagógica que se relata en la presente comunicación.

Por lo que se refiere a las consignas relativas a la narración propiamente dicha, principalmente se recomienda al alumno que se centre en disfrutar leyendo y que no se precipite: despacio, con actitud serena, el cuerpo distendido, alegría y buen humor, sintiendo que su lectura es un regalo para quien lo escucha, procurando conseguir con su voz el encantamiento, la seducción y la atracción de aquellos a quienes va dirigido. El texto no es un objeto plano, debe tratarlo con flexibilidad, modulando la entonación de acuerdo con su manera de vivir el contenido, con seguridad y confianza en sí mismo. Su tono de voz debe variar conforme la historia lo requiera, diferenciando a los personajes y al narrador, siempre con naturalidad, evitando forzar el timbre o producir soniquetes o cantilenas. Con una lectura pausada que permita a quien lo escuche ir construyendo sus propias imágenes mentales a medida que suenan las palabras, para comprender y sentir la historia. (Véase Fig. 2.)

### **2.3. Entrevistas, ensayos y grabación**

Considerando, desde el punto de vista del currículo de enseñanza, que son necesarias las relaciones intencionales e individualizadas entre el que enseña y el que aprende, para favorecer la transposición de las habilidades de aquel hacia este (Lacasa, 2001, p. 132), la preparación de la lectura de cada cuento comienza mediante una entrevista del alumno con el profesor. Seguidamente se establece un periodo de trabajo autónomo desarrollado por el alumno durante una semana, y se finaliza con una segunda entrevista

para resolver las dudas que surgen en la preparación del cuento y la corrección de posibles errores en la narración.

En la primera entrevista, el profesor realiza una lectura en voz alta del cuento elegido por el estudiante. Posteriormente, el alumno lee en voz baja el texto, toma contacto con el cuento, comienza a familiarizarse con el argumento y los personajes e inicia el proceso de interiorización e identificación de las emociones presentes en la historia. Para finalizar esta sesión, realiza un ensayo de lectura en voz alta ante el profesor, quien puntualiza las correcciones de estilo y entonación necesarias.

Tras la primera entrevista, y puesto que también son importantes las relaciones entre iguales en la construcción del conocimiento, el alumno trabaja durante una semana la lectura en voz alta de forma autónoma y en cooperación con otros estudiantes siguiendo las consignas para su preparación y ensayo. En este tiempo los alumnos comparten la práctica y la reflexión sobre esta: se observan unos a otros, analizan sus interpretaciones, intercambian puntos de vista (Estebaranz, 2000).

La segunda entrevista que mantienen los alumnos con el profesor está destinada a consultar dudas, ensayar y corregir errores.

Durante las sesiones desarrolladas dentro del estudio de grabación, se cuenta con el asesoramiento del Servicio de Producción Digital (SPD) de la Fundación, que instruye al alumno en cuestiones tales como distancia desde el micrófono, factores que afectan a la calidad del sonido, alternancia entre tiempo de sonido y tiempo de silencio, o pautas de actuación ante aparición de un error o imprevisto en la elocución. (Véase Fig. 2.)

Posteriormente, las grabaciones son editadas por el SPD para ser utilizadas por la maestra del Colegio de la Fundación en un programa de radio cuyo formato, según lo acordado, consiste en la audición de un cuento por parte de niños de un aula de Educación Primaria seguida de un coloquio en asamblea sobre los temas suscitados por la historia. (Véase Fig. 4.)

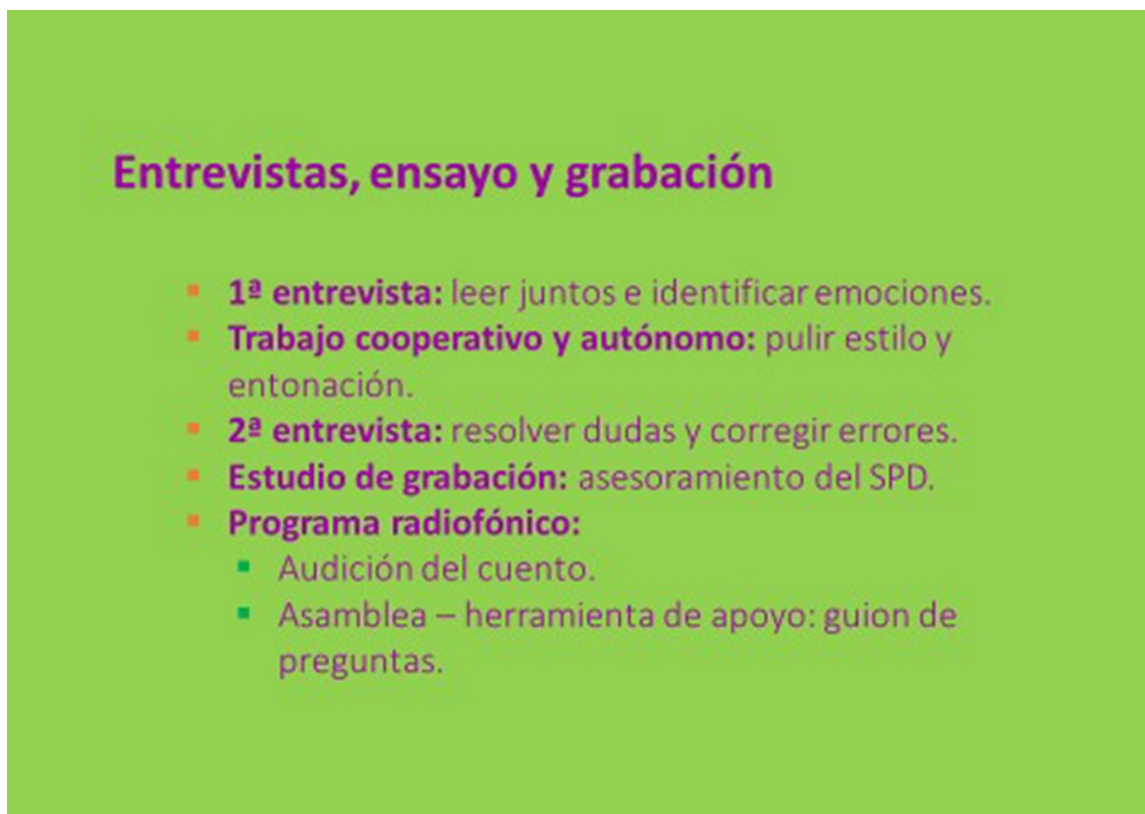


Fig. 4. Hoster, B. & Mena Bernal, I. Fuente: elaboración propia

#### 2.4. Preguntas para la interpretación y el debate sobre el cuento

Como herramienta de apoyo para la maestra, los alumnos diseñan un guion de preguntas sobre el cuento elegido ajustándose a determinadas consignas (véase Fig. 2):

- Identificar nivel de complejidad del texto (bajo/medio/alto) en función de varios parámetros: extensión del documento, grado de información implícita/explicita, vocabulario, recursos expresivos de nivel semántico y referencias contextuales culturales.
- El guion debe contener preguntas cerradas de lectura comprensiva y preguntas abiertas sobre emociones y valores vinculados al cuento.
- La secuencia de preguntas debe seguir el hilo argumental de la obra para ayudar a los niños a reconstruir la historia y ordenar su pensamiento.

Centrándonos en los diez cuentos elegidos por los estudiantes, se proponen las siguientes preguntas, que a continuación se ordenan:

1. **Preguntas sobre *El pollito de la avellaneda*:** ¿Qué estaba haciendo el pollito en la avellaneda cuando se atragantó?, ¿Cómo se sintió la gallinita cuando se dio cuenta

de que el pollito se estaba ahogando?, ¿Qué hizo la gallinita cuando se dio cuenta de que el pollito se estaba ahogando?, ¿Dónde fue la gallinita a buscar los zapatos del ama?, ¿A quién le pidió la gallinita el cuero para el zapatero?, ¿A quién le pidió la gallinita la hierba para la cabra?, ¿A quién le pidió la gallinita el agua para la hierba?, ¿Cómo llegó la gallinita hasta la nube?, ¿Cómo consiguieron los personajes que el pollito dejara de ahogarse con la avellana?, ¿Cómo crees que se sintieron todos al ver que el pollito estaba a salvo?

2. **Preguntas sobre *El gallo Quirico*:** ¿A dónde iba el gallo Quirico?, ¿Dónde estaba escondido el gusanito?, ¿Qué le pasó al gallo Quirico en el pico cuando se tragó el gusanito?, ¿Por qué nadie quiso ayudar al gallo Quirico?, ¿Qué habrías hecho para que te ayudasen si tú fueses el gallo Quirico?, ¿Qué aspecto tenía el gallo Quirico cuando llegó a la casa del tío Perico?, ¿Qué habrías hecho tú si hubieses abierto la puerta al gallo Quirico?, ¿Por qué crees que el gallo Quirico tuvo ese final tan triste?
3. **Preguntas sobre *La gallinita roja*:** ¿Qué tres animales vivían en la granja con la gallinita y sus polluelos?, ¿Qué se le ocurrió hacer a la gallinita roja cuando encontró los granos de trigo?, ¿A quiénes pidió ayuda la gallinita roja?, ¿Qué hizo la gallinita roja cuando salieron las espigas de los granos que había plantado?, ¿Dónde llevó las espigas de trigo la gallinita roja?, ¿Volvió a pedir ayuda? ¿A quiénes? ¿Y qué le dijeron?, ¿Qué hizo la gallinita roja en el molino?, ¿Volvió a pedir ayuda? ¿A quiénes? ¿Y qué le dijeron?, ¿Qué alimento preparó la gallinita roja con la harina?, ¿Con quiénes compartió la gallinita roja las hogazas de pan que había preparado?, ¿Por qué la gallinita roja no quiso darles pan al perro holgazán, al gato dormilón y al pato jaranero?, ¿Qué habrías hecho tú para convencer a la gallinita roja de que te diese pan?
4. **Preguntas sobre *El pequeño conejo blanco*:** ¿Para qué fue el pequeño conejo blanco a la huerta?, ¿Quién estaba dentro de su casa cuando regresó de la huerta?, ¿Qué le dijo la cabra *cabresa* al pequeño conejo blanco cuando llamó a la puerta y le dijo quién era?, ¿Qué hizo el pequeño conejo blanco cuando vio a la cabra?, ¿Por qué no ayudaron el buey, el perro y el gallo al pequeño conejo blanco?, ¿Cómo se sintió el pequeño conejo blanco cuando no lo quisieron ayudar?, ¿Quién ofreció su ayuda al pequeño conejo blanco?, ¿Por qué ayuda la hormiga al pequeño conejo blanco?, ¿Por dónde entró la hormiga a la casa?, ¿Por qué pudo la hormiga entrar a la casa por la cerradura?, ¿Se te ocurre una forma distinta a la que utilizó la hormiga

para entrar en la casa?, ¿En qué era diferente la hormiga del buey, el perro y el gallo?, ¿Qué hicieron el pequeño conejo blanco y la hormiga cuando pudieron entrar en la casa?, ¿Cómo hubieses ayudado tú al pequeño conejo blanco?

5. **Preguntas sobre *El zapatero y los duendes*:** ¿Dónde vivían el zapatero y su mujer?, ¿Cómo era la casa en la que vivían el zapatero y su mujer?, ¿Con qué se golpeó el zapatero el dedo?, ¿Qué encontraron por la mañana sobre la mesa el zapatero y su mujer?, ¿Dónde pusieron el zapatero y su mujer los pares de botas que hicieron los duendes?, ¿Para qué pusieron el zapatero y su mujer los pares de botas en el escaparate?, ¿Qué ocurrió cuando los clientes vieron los nuevos pares de botas?, ¿Por qué hasta ese momento no se detenían los clientes en la tienda?, ¿Dónde se escondieron el zapatero y su mujer para descubrir quiénes traían las botas?, ¿Por dónde aparecieron los duendes cuando dieron las doce?, ¿Por qué les hicieron el zapatero y su mujer a las duendes jerséis y pantalones?, Si tú hubieses visto a los duendes, ¿qué hubieras hecho?
  
6. **Preguntas sobre *Garbancito*:** ¿Por qué llamaron Garbancito al protagonista del cuento?, ¿Por qué no dejaba salir solo su madre a Garbancito?, ¿Qué hizo Garbancito para que la gente lo viese y no lo pisase?, ¿Qué hubieses hecho tú para que no te pisasen las personas que paseaban por la calle si hubieses sido Garbancito?, ¿Crees que Garbancito se sentía diferente?, ¿Qué le pidió Garbancito al tendero?, ¿Qué hubieses hecho tú para que el tendero te viese si fueses tan pequeño como Garbancito?, ¿Por qué dejó su madre ir al bosque a Garbancito?, ¿Qué hizo Garbancito con la cesta de comida?, ¿Dónde se quedó dormido Garbancito?, ¿Quién se comió a Garbancito?, ¿Cuándo salió Garbancito de la barriga del buey?, ¿Cómo ayudó Garbancito a sus padres para que lo encontrasen?, ¿Qué habrías hecho tú si hubieses tenido que sacar a Garbancito de la barriga del buey?
  
7. **Preguntas sobre *El flautista de Hamelín*:** ¿En qué ciudad vivía el flautista?, ¿Cómo consiguió el flautista que los ratones les siguieran?, ¿Cómo celebraron los habitantes del pueblo que los ratones se marcharan?, ¿Cómo crees que se sintió el flautista cuando el alcalde no le pagó lo que habían acordado por su trabajo?, ¿Para qué se llevó el flautista a los niños fuera de la ciudad de Hamelín?, ¿Qué otra solución le hubieses propuesto tú al flautista en lugar de llevarse a los niños?

8. **Preguntas sobre *El sastrecillo valiente*:** ¿Cuántas moscas mató el sastrecillo de un solo golpe?, ¿Dónde bordó con letras grandes las moscas que había matado?, ¿Qué tres pruebas, ordenadas por el rey, tiene que pasar el sastrecillo para convertirse en rey y casarse con la princesa?, ¿Qué dos pruebas tuvo que pasar el sastrecillo cuando se encontró al gigante en la cima del monte?, ¿Cómo se sintió el sastrecillo cuando el rey lo mandó a capturar el unicornio que domina el bosque?, ¿Cómo se sintió el sastrecillo al casarse con la princesa y convertirse en rey?
9. **Preguntas sobre *El patito feo*:** ¿Qué hacía la pata en la vieja granja del lago?, ¿Qué hizo mamá pata con el huevo que quedaba por incubar?, ¿Cómo era el patito que salió del último huevo?, ¿Por qué decidió el patito feo abandonar aquel lugar?, ¿Por qué decidió el patito feo abandonar aquel lugar?, ¿Por qué lo despreciaron los animales?, ¿Por qué gritó tan fuerte el patito feo cuando vio pasar a las aves blancas de cuello largo y hermosas plumas?, ¿Por qué huyó el patito feo de la casa del labrador?, ¿Qué descubrió el patito feo al ver su reflejo en el agua?, ¿Por qué crees que se sintió tan feliz al saber que era un cisne?
10. **Preguntas sobre *La verdadera historia de Caperucita*:** ¿Por qué llamaban a la niña Caperucita o Caperucita Roja?, ¿Qué hacía caperucita para terminar antes de coser?, ¿Qué tuvo que llevar Caperucita a la abuelita que estaba enferma?, ¿Con quién se tropezó Caperucita en el bosque?, ¿Qué le apeteció al lobo nada más ver a Caperucita?, ¿Por qué no hizo bien Caperucita en detenerse a coger flores?, ¿Qué camino decidió coger Caperucita?, ¿Qué camino habrías escogido tú si hubieses sido Caperucita?, ¿Por qué engañó el lobo a Caperucita indicándole el camino más largo?, ¿Quién llegó antes a casa de la abuelita: ¿Caperucita o el lobo?, ¿Qué hizo el lobo cuando llegó a casa de la abuelita?, ¿Quién susurró a Caperucita que «esa» no era su abuelita?, ¿Por qué Caperucita no podía ver al gato?, ¿Cómo se dio cuenta Caperucita que era el lobo el que estaba en la cama?, ¿Debajo de dónde se agachó Caperucita cuando trató de huir del lobo?, ¿Qué estaba haciendo realmente Caperucita debajo de la higuera?, ¿Qué se dejó Caperucita a en casa de la abuelita?, ¿Qué hubieras hecho para engañar al lobo si tú hubieses sido Caperucita?

### 3. Resultados de la encuesta de valoración de la experiencia

Una vez que los alumnos entregan los guiones con las preguntas que proponen formular sobre el cuento elegido, se les pasa una encuesta de valoración de la experiencia que

contestan individualmente. La encuesta evalúa nueve puntos que consideramos clave en el desarrollo de la experiencia, y tiene como objetivo conocer qué percepción han tenido de cada uno de estos aspectos los alumnos que han participado en la experiencia. Cada uno de los puntos encuestados deben valorarlo de 1 a 5, siendo 1 el que corresponde al menor grado de satisfacción sobre lo preguntado, y 5 el mayor grado de satisfacción.

Los ítems evaluados son los siguientes:

1. Utilidad del proyecto para el aumento de tu capacitación lectora
2. Grado de satisfacción respecto a la sustitución de la prueba de evaluación lectora tradicional por el proyecto
3. Utilidad de las orientaciones del SPD
4. Utilidad de la existencia del guion para la asamblea como herramienta para mejorar la comprensión del cuento
5. Dificultad para interiorizar las emociones que te genera el cuento
6. Dificultad para transmitir esas emociones mediante la lectura en voz alta
7. Aumento del grado de motivación en el proyecto frente a la prueba de lectura tradicional. Razona tu respuesta
8. Satisfacción con la experiencia de seleccionar y ensayar la lectura. Razona tu respuesta
9. Satisfacción con la experiencia de la grabación. Razona tu respuesta

El resumen de los resultados expresados en las encuestas por los alumnos se muestra a continuación mediante un gráfico (Fig. 5).

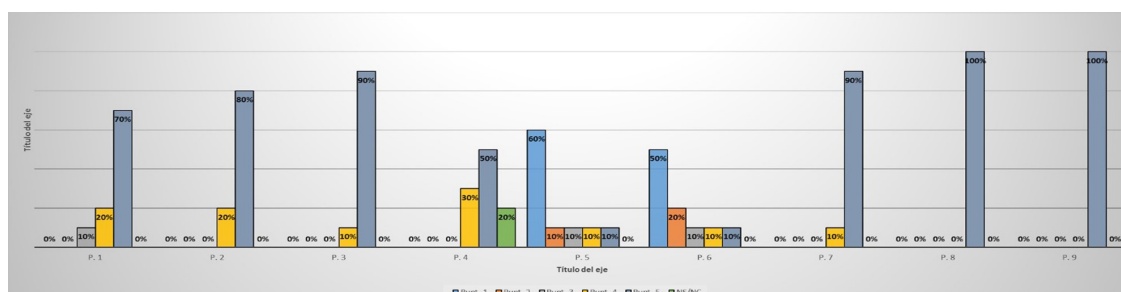


Fig. 5. Hoster, B. & Mena Bernal, I. Resultados de encuestas. Fuente: elaboración propia

Las principales razones que los alumnos arguyen para justificar el alto grado de motivación en el proyecto frente a la práctica de lectura tradicional son dos: en primer

lugar, sienten que el producto de su trabajo tiene una utilidad (en este caso por ir destinado a alumnos de un colegio concreto) y, en segundo lugar, les resulta atractivo por lo novedoso del enfoque, hasta ese momento desconocido para ellos. Transcribimos algunas respuestas:

*«Me ha gustado participar en este proyecto ya que he podido colaborar en una actividad dirigida a niños que fomenta la lectura.»*

*«Siempre resulta más interesante y motivador saber que tu lectura va a ser escuchada por niños que simplemente analizada para ser puntuada. Creo que saber que va a ser disfrutada siempre motiva más.»*

*«Al ser una forma de evaluación diferente provoca mayor motivación, puesto que utilizamos recursos nuevos frente a la prueba de lectura tradicional. Me parece mucho más enriquecedora, además que puede servir como herramienta posterior tanto con los alumnos del grado de educación, así como con los niños.»*

*«Me parece una manera de evaluar diferente que me motiva más saber que lo que estoy leyendo va directamente a niños y no solo se queda en una prueba de lectura.»*

*«Realmente ha sido una experiencia muy buena, he estado muy cómoda y segura a la hora de elegir y preparar la lectura. En gran parte, gracias a la profesora, que me ayudó, apoyó y confió en mí. Eso fue lo que me animó a participar en el proyecto. En conclusión, ha sido muy satisfactorio en general, me he dado cuenta de que me gusta muchísimo leer e interpretar cuentos y, si además participo en un proyecto como este para los alumnos del colegio, me parece muy útil y recomendable.»*

La totalidad de los alumnos ha valorado al máximo la experiencia de seleccionar y ensayar la lectura, llegando incluso a manifestar que recomendarían la experiencia a terceros. Los motivos que les han llevado a ello son diversos. Algunos agradecen la libertad de elegir una obra con la que se sienten emocionalmente vinculados, porque les ofrece la oportunidad de traer a la memoria recuerdos de infancia gratificantes, o les hace sentirse más cómodos que con una lectura impuesta. Otros reconocen la evolución positiva que han experimentado desde el comienzo de los ensayos hasta la realización de la grabación, llegando a mostrar una alta satisfacción por el proceso de análisis e interiorización y el resultado final del esfuerzo realizado. En algunos casos reconocen la inseguridad inicial por enfrentarse a lo desconocido; en otros, valoran las orientaciones



y el acompañamiento del docente, así como la confianza que se ha puesto en ellos. Y la mayoría, finalmente, destaca la fuerte implicación personal en la preparación de la lectura al conocer a quiénes iba dirigida, frente a la desvinculación emotiva en las tradicionales pruebas de evaluación. En otros casos, la motivación viene dada por la evocación de recuerdos de la infancia (alguien responde: *«adoro ese cuento, y ensayar era revivir todo lo que me hacía sentir»*).

La experiencia de la grabación ha sido completamente satisfactoria, quedando definida con calificativos, como *emocionante, única, fascinante, desconocida, novedosa, genial*: factores que perciben como estimulantes para aumentar el deseo de superación ante lo desconocido y que convierten la experiencia de grabación en un proceso de aprendizaje enriquecedor. A ello se une su gusto por poder participar por primera vez en la emisión de un programa de radio, medio que no suele estar presente en las metodologías universitarias.

#### **4. Conclusiones**

Como resultado de la observación y análisis de la experiencia didáctica, y a partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en las encuestas realizadas posteriormente, afirmamos que su implicación emocional en la preparación de la lectura y en la posterior grabación ha aumentado de forma significativa frente a la que presentaban en la prueba tradicional, en la que el alumno leía el cuento ante el profesor con el fin de ser evaluado. La posibilidad de elegir la lectura, prepararla, grabarla y saber que el material se va a utilizar de forma real, provoca en ellos la ilusión de formar parte de un proyecto útil y novedoso. La realización de guiones de preguntas de comprensión lectora, así como de reconocimiento de los valores que pretende transmitir el cuento, refuerza el análisis que el alumno realiza de la historia que tiene que narrar y sus posibilidades de empatizar con los sentimientos y emociones de los personajes a los que va a dar voz. Consideramos que el aumento de la implicación del estudiante en la lectura en voz alta le ayuda a desarrollar la facultad de interpretar el cuento seleccionado con mayor veracidad.

Además, el alumnado que forma parte de la experiencia obtiene un mayor placer en la lectura expresiva del cuento al tener presente durante su preparación y grabación que los receptores son niños concretos que van a conocer el relato y cuyas expectativas giran en torno a disfrutar con la historia que se les va a narrar. De nuevo, esta situación marca la diferencia frente a la prueba tradicional que tiene como receptor al profesor que evalúa la lectura.

Este proceso, que ha aumentado la implicación emocional del alumno y su placer por realizar la tarea de mediador entre el niño y el cuento, ayuda a mejorar su capacitación lectora: hacer de la voz una herramienta expresiva, cuidar cada palabra para que sea comprendida con el valor semántico que le otorga la historia o hacer notar cómo intervienen los distintos personajes se convierte en objetivo principal de los alumnos con el fin de que la historia pueda ser comprendida y disfrutada por los niños. Y, aunque estos elementos se valoraban en la prueba de lectura que se llevaba a cabo de forma tradicional, es ahora cuando se observa que el alumno encuentra mayor motivación para desarrollarlos.

Tras la grabación y revisión de la experiencia y el producto final, el alumno se hace consciente del control y el resultado del proceso de aprendizaje desarrollado: es capaz de evaluar los progresos que ha conseguido desde que realiza una primera lectura con el profesor hasta el momento de la grabación en el estudio. El nuevo enfoque le permite, por tanto, aumentar el conocimiento metacognitivo de sus capacidades y limitaciones en el proceso de asimilación y transmisión de narraciones literarias.

## 5. Bibliografía referida

- Alonso, T. (2002). *El Gallo Quirico*. Pontevedra: Kalandraka.
- Ballesteros, X. (1999). *El pequeño conejo blanco*. Pontevedra: Kalandraka.
- Ballesteros, X. (2002). *El flautista de Hamelín*. Pontevedra: Kalandraka.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Colomer, T. (Dir.). (2004). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Couto, X. (2004). *El sastrecillo valiente*. Sevilla: Kalandraka.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Estebaranz García, A. (2000). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Secretariado de Publicaciones: Universidad de Sevilla.
- González, O. (2008). *Garbancito*. Sevilla: Kalandraka.
- Lacasa, P (2001). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, P. (2012). *La gallinita roja*. Sevilla: Kalandraka.
- Mejuto, E. (2004). *El zapatero y los duendes*. Sevilla: Kalandraka.
- Pelegrín, A. (2008). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/>.
- Ramos Estévez, M.J. (2011). *El aprender a enseñar en la formación inicial del profesorado: El punto de vista del alumno. Una vía de cambio*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2004). *La verdadera historia de Caperucita*. Sevilla: Kalandraka.
- Rubio, A. (2006). *El Pollito de la Avellaneda*. Sevilla: Kalandraka.
- Sande, A. (2005). *El patito feo*. Sevilla: Kalandraka.

## Revisitar o passado na Quinta da Penha

---

CÂNDIDO VARELA DE FREITAS  
*Universidade do Minho*

### **Abstract**

Celebrating the 30 years of the Department of Languages, Literatures and Cultures of the School of Education and Communication of the University of Algarve, I remember the first years of life of the institution, at the time School of Education of the Polytechnic Institute of Faro, of which I was a member of the Steering Committee. Built in the still-troubled times of the post-25<sup>th</sup> of April, there were difficulties in the execution of the agenda that was delivered to us: building the buildings, selecting teachers, defining the profile of the teachers to educate, establishing the courses curricula. In an attempt to preserve the memory of those who helped building the school, the names of those who were linked to the process, during the first six years of life, are remembered.

**Keywords:** Educational Policies in the 80s Teacher Education Polytechnic Teaching

Este texto resulta da minha participação no Colóquio comemorativo dos 30 anos de atividade dos docentes do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, na sequência de convite que muito gostosamente aceitei. Propus que me fosse permitido evocar, à distância de mais de 30 anos, o nascimento da Escola Superior de Educação (ESE), na altura integrada no Instituto Politécnico de Faro (IPF) e depois na Universidade do Algarve (UAL), tempos que vivi intensamente por ter pertencido à sua Comissão Instaladora. Agradeço que tal oportunidade me tenha sido dada, esperando que possa contribuir para preservar a memória da instituição.

No começo do mês de março de 1983 (há 34 anos!) viajei de Lisboa para Faro para integrar a Comissão Instaladora da ESE, uma das escolas do IPF. Ela começara a trabalhar com apenas três elementos, o Professor Carlos Lloyd Braga, presidente, o Professor Licínio Chainho Pereira, presidente da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, e o Professor Luís Soares, presidente da ESE. Os três tinham vindo da Universidade do Minho. No entanto, à data em que rumei ao Algarve já houvera uma alteração: o Professor Chainho Pereira regressara a Braga e fora substituído pelo Professor Aristides Hall<sup>1</sup>, da Universidade de Aveiro.

Nessa altura, nada havia na Quinta da Penha a não ser as máquinas que terraplanavam o solo e a moradia que ainda hoje existe, depois de reconstruída, a qual foi residência do

---

<sup>1</sup> O Prof. Aristides Hall e o Prof. Carlos Lloyd Braga já faleceram, respetivamente em 1990 e 1997.

Presidente do Politécnico (depois do Reitor da Universidade), e sede da Fundação para o Desenvolvimento da Universidade do Algarve, já extinta.

A gestão do Instituto e das suas Escolas, com base em pouco mais de meia dúzia de pessoas, era assegurada em dois andares na avenida 5 de Outubro e noutro na praça dos Bombeiros de Faro. Durante vários meses as nossas visitas à Quinta da Penha aconteciam para «ver as obras» e, com maior interesse, para reunir com a equipa de arquitetos<sup>2</sup> e com ela discutir pormenores, na maior parte das vezes pedidos de alterações que se justificavam na nossa ótica mas que contrariavam as diretrizes provenientes do Ministério da Educação.

Posso, portanto, dizer que vivi a gestação do *campus* da Penha e, com particular interesse, da ESE. E recordo os sentimentos mistos de orgulho, alegria, e também de responsabilidade, quando, durante o ano de 1986, o edifício ficou pronto e pudemos começar a mudança dos professores e funcionários já existentes, os quais provisoriamente ocupavam salas no edifício da Escola de Tecnologia e Gestão, que se concluíra mais cedo.

Comecei por contar os meus primeiros contactos com a realidade que era, em março de 1983, a Quinta da Penha, onde se ia instalar o Instituto Politécnico de Faro. Nos finais do ano anterior recebera o convite do Professor Lloyd Braga, que fora meu Reitor na Universidade do Minho, para integrar a Comissão Instaladora da ESE. Eu estava na altura a assessorar o Ministro da Educação, o Professor João de Deus Pinheiro, que não pôs obstáculo à minha vinda para o Algarve. Há muito que os problemas da formação de professores constituíam boa parte dos meus interesses: fora professor metodólogo de História no Liceu Normal de Pedro Nunes, em Lisboa, no ano letivo de 1970-71; na Direção-geral do Ensino Secundário (1972-1975) estivera à frente do serviço de estágios pedagógicos; e na Universidade do Minho (1976-1979) fiz parte da equipa que concretizou os primeiros cursos de formação de professores (nível de bacharelato).

Por isso, participar na experiência de ajudar a construir uma escola nova cuja finalidade, a formação de professores, era aliciante. Além disso, ia trabalhar com pessoas que conhecia e com quem me dava bem. Assim não hesitei e apenas solicitei que fosse clarificada a minha situação profissional. De acordo com a legislação existente, fui

---

<sup>2</sup> O projeto pertenceu à empresa Plano X, Arquitectura e Engenharia, Ld.<sup>a</sup>, de Lisboa.

então nomeado como equiparado a professor-coordenador e vogal da Comissão Instaladora.

Os primeiros anos da década de 80 estavam ainda profundamente marcados pelo ambiente revolucionário do 25 de Abril de 1974. É verdade que a democracia pretendida vingara e o sistema político tendia para uma estabilização; em junho de 1983 formara-se um governo de coligação PS-PSD, os dois maiores partidos. Contudo, a situação financeira do Estado era tão má que logo no mês seguinte se começou a preparar uma intervenção do Fundo Monetário Internacional a fim evitar uma indesejável falência. Essa intervenção valeu uma desvalorização do escudo que conduziu a uma inflação que chegou a quase 30% e a um corte de 50% do subsídio de Natal, que mais tarde, através de certificados de aforro, pôde ser recuperado.

Era nestes tempos difíceis que o país estava empenhado na construção de 14 institutos politécnicos, a maior parte de raiz, e no desenvolvimento das novas universidades do Minho, Aveiro, Évora e Algarve. Mesmo antes do 25 de Abril existia no país a convicção de que era necessário expandir o ensino superior, como se pode comprovar pelo projeto de estatuto do ministro Galvão Teles<sup>3</sup> e, sobretudo, pela reforma de Veiga Simão, contemplada na Lei N.º 5/73, de 25 de julho. Segundo ela, «[o] ensino superior é assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados»<sup>4</sup>.

Esta orientação da política educativa no ensino superior generalizara-se na Europa: no pós-guerra de 1939-1945 a reconstrução dos países devastados proporcionou um período de desenvolvimento económico que implicou a formação de quadros especializados em menos tempo do que o normal nas universidades. Surgia o conceito de um ensino superior curto, associado ao de ensino superior politécnico, que, em boa verdade, tinha expressão como ensino médio.

Na reforma Veiga Simão, a ideia dominante era a criação de escolas de formação de professores para o ensino preparatório, designadas como escolas normais superiores. Não se pensava então em extinguir as escolas do magistério primário. Mesmo depois do 25 de Abril, a possibilidade de extinção das escolas do magistério teve apoiantes e

---

<sup>3</sup> O ministro Galvão Teles (1962-1968) subscreveu um projeto de estatuto da educação nacional que foi sendo construído ao longo do seu mandato e que teve a contribuição de um número considerável de personalidades. Foi terminado meses antes de o ministro ser substituído. Em 1969 Galvão Teles promoveu a publicação do projeto do Estatuto (ver Referências).

<sup>4</sup> N.º 3 da Base XIII da Lei N.º 5/73, de 25 de julho.

adversários. As escolas do magistério tinham ganho uma grande vitalidade após a revolução, os cursos tinham passado a exigir na entrada não apenas o curso geral, mas o curso complementar do ensino secundário, e, sobretudo, passou a ser de três anos, o que em tempo de formação representava um apreciável aumento.

No *Exame das Políticas Nacionais de Educação – Portugal*, realizado em 1984, a OCDE questiona o encerramento dessas escolas, declarando que não se tinha detetado nenhuma falha grave na formação de professores do ensino primário que justificasse uma mudança tão dispendiosa (a passagem para as ESE). Mas prevaleceu uma ideia maioritária: a formação de qualquer docente deveria ser feita a nível de ensino superior, e uma vez que a criação do ensino politécnico ia avançar, era lógico que integrasse a formação dos docentes dos primeiros graus de ensino.

Assim, ao longo de vários anos e oito ministros da educação, o país assistiu a um laborioso parto da legislação necessária para implementar o ensino politécnico e as escolas de formação de professores, que de escolas normais superiores passaram a escolas superiores de educação. O Ministério da Educação foi levado a criar uma estrutura própria de suporte ao novo subsistema de ensino, mesmo antes de ele ter uma base legal, o Gabinete Coordenador das Atividades do Ensino Superior Politécnico, no âmbito da Direção-Geral do Ensino Superior, que teve naturalmente importância no desenvolvimento do projeto<sup>5</sup>.

Durante estes anos de espera, muitos foram os documentos de trabalho e estudos apresentados, muitos deles encomendados a instâncias internacionais<sup>6</sup>. Mas os documentos mais importantes foram os definidos pelo Ministério na Direção-geral do Ensino Superior, em especial o *Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação (1978)*<sup>7</sup>, um documento de 69 páginas que especificava o que se pretendia com as novas instituições.

---

<sup>5</sup> Pelo Decreto-lei N.º 180/78, de 15 de julho. Nesse diploma a designação da nova estrutura é Gabinete Coordenador das Atividades do Ensino Superior de Curta Duração.

<sup>6</sup> Por exemplo, *Demand for pre-service and in-service training and education of teachers in Portugal*, SIDA, Estocolmo (Julho de 1977); *Propostas para a formação de docentes para as Escolas Superiores de Educação*, da autoria de Bertrand Schwartz (Dezembro de 1978); *Plano de racionalização de formação de professores do ensino básico*, da autoria de Eduardo Marçal Grilo e Maria José Rau (Junho de 1978); *Organização do Sistema Educativo – Formação de Professores*, relatório de um grupo de trabalho constituído na sequência de despacho ministerial, GEP (1978).

<sup>7</sup> A título individual, foram também difundidos estudos de técnicos a trabalhar no Ministério, como o *Contributo para a Análise do Projecto das E.S.E. – Algumas propostas*, da autoria de Ana Maria Bettencourt, em 1983.

Em certo sentido, e atendendo a que ainda não existia um verdadeiro suporte legal, esse documento era muito específico em termos de atividades que as escolas deveriam empreender, chegando ao ponto de assumir como incontroversas posições que estavam longe de poder considerar-se tal – por exemplo, declara expressamente que as ESE não poderiam ter escolas anexas, o que era a prática das escolas do magistério.

O diploma fundamental foi publicado em 1979, no governo de Maria de Lurdes Pintasilgo (Decreto-lei N.º 513-T/79, de 26 de dezembro). Nele são definidos os institutos e escolas a criar, estabelecendo-se um calendário segundo o qual as primeiras ESE, entre as quais a de Faro, iniciariam a sua atividade em 1980 e as últimas em 1984...

Contudo, existia ainda uma grande indefinição no que se referia aos docentes a formar. No Decreto-lei acima referido podia ler-se o seguinte:

1. Ao ensino superior politécnico ... incumbe ... formar educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório ... sendo essa formação conferida por escolas superiores de educação.
2. Às escolas superiores de educação cabe ainda desempenhar um papel importante no que concerne à formação em serviço e, bem assim, à atualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação.

O legislador assumiu a extinção das escolas do magistério primário e das escolas normais de educadoras de infância<sup>8</sup> e argumenta a favor de uma formação integrada dos futuros professores primários (era assim que eram designados), educadores de infância e professores do ensino preparatório. Essa integração poderia «evitar a brusca passagem do ensino de classe para o ensino por disciplina», escrevendo a finalizar que este «[é], no fundo, o primeiro passo para a implementação de um novo esquema de formação de professores, que tanta falta faz ao nosso sistema educativo».

Sendo o Ministério da Educação o empregador da quase totalidade dos professores, a ele competia a definição do perfil dos futuros docentes. O que ficava no diploma não era, todavia, suficiente, e isso vai constituir um problema em futuro próximo, atrasando o início dos cursos.

---

<sup>8</sup> Veiga Simão criara, em 1973, duas escolas de Magistério Infantil, em Coimbra e Viana do Castelo, ambas a funcionar em pleno antes do fim desse ano (Gomes, 1977, pp.113-114). Depois do 25 de Abril, foi autorizado o funcionamento de cursos de formação de educadores em escolas do magistério primário, mas dessa tentativa pouco terá resultado.

Este projeto de desenvolvimento no país do ensino superior politécnico implicava, por parte do governo, a resolução de vários problemas. O primeiro tinha a ver com as instalações e equipamentos, o segundo com a admissão de pessoal docente devidamente preparado, e o terceiro centrava-se no perfil dos profissionais a serem formados pelas diferentes escolas, o que tinha implicações para o currículo a propor.

A montante destes problemas estava um outro – o do financiamento para levar a efeito semelhante projeto numa altura de grandes dificuldades. A solução adotada foi obter um empréstimo do Banco Mundial (40 milhões de dólares no total, mas apenas cerca de um terço dessa quantia afeta ao ensino superior politécnico)<sup>9</sup>. As condições do empréstimo iriam gerar, mais tarde, alguns problemas, sobretudo no que respeitou aos equipamentos, cuja compra dependia de concursos internacionais para os quais as escolas não tinham tido qualquer intervenção, limitando-se a receber o que centralmente fora decidido face às ofertas. Por exemplo, a ESE teve inicialmente uma sala equipada que visava a aprendizagem do que nos Estados Unidos da América se designa *home economics*, ou seja, saber gerir uma casa. Recebemos frigoríficos, fogões, máquinas de costura – mas no nosso currículo não iria constar essa atividade.

Após esta breve análise à época em que se fundou o ensino superior politécnico, vou regressar à Quinta da Penha e partilhar convosco essa visita ao passado.

Como disse, cheguei a Faro em março de 1983, tomando posse como professor-coordenador da ESE do IPF e como vogal da Comissão Instaladora da mesma escola. Algum tempo depois foi a vez de reforçar a equipa o Prof. Alberto Eduardo da Silva e Melo, que assumiu a outra vaga de vogal da comissão. Alberto Melo era (e é) uma personalidade conhecida pela sua atividade na área da educação de adultos e intervenção comunitária, e a sua ação na ESE viria a ser altamente significativa na medida em que contribuiu para o desenvolvimento regional e local<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Os termos do empréstimo constam de dois documentos (*Loan Agreement* 1569-PO e *Loan Agreement* 1793-PO, ambos acessíveis na Internet em <http://documents.worldbank.org/curated/en/301271468297557566/pdf/Loan-1559-Portugal-Education-Project-Loan-Agreement.pdf> e <http://documents.worldbank.org/curated/en/803711468297879619/pdf/Loan-1793-Portugal-Second-Education-Project-Loan-Agreement.pdf>).

<sup>10</sup> Mais interessado em trabalhar na área de intervenção social do que no da formação de professores, e encontrando no Nordeste algarvio um terreno propício, Alberto Melo desenvolveu um projeto, o RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado no Algarve), o qual evoluiu para a constituição de uma associação, a In Loco, que desde 1988 vem desenvolvendo uma atividade muito significativa no campo da animação sociocultural em várias localidades algarvias.



Conhecidas as nossas maiores preocupações, foi fácil uma divisão de tarefas: enquanto eu me preocupava com a educação formal, o Alberto dedicar-se-ia mais à projeção da escola no meio, visando uma intervenção de educação não formal. O que não excluiu que em diversos momentos ele não tivesse intervindo em ações da ESE de modo muito positivo.

As tarefas que esperavam a comissão instaladora eram, fundamentalmente, quatro. A primeira tinha a ver com o acompanhamento da construção do edifício e zonas envolventes; a segunda, com a aquisição dos equipamentos; a terceira, e porventura a mais aliciante, com a organização dos cursos que a ESE deveria oferecer, e a quarta, a tomada de decisões quanto ao pessoal docente a contratar.

Como disse, o Ministério, através dos seus serviços apropriados, já tomara decisões sobre tudo isso, as quais constavam em documentos que, em princípio, deveríamos ter em conta. Mas isso só aparentemente nos facilitava a vida.

Entretanto, em fevereiro de 1985, na sequência da cessação da comissão de serviço do Prof. Luís Soares, fui nomeado presidente da comissão instaladora, continuando o Prof. Alberto Melo como vogal e tendo sido convidada para segundo vogal a Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Ramalho Gonçalves Coimbra Ferreira de Almeida<sup>11</sup>.

Quando cheguei a Faro, a ESE já tinha uma docente<sup>12</sup> que fora contratada pelo Prof. Lloyd Braga. Podia perguntar-se por que razão, não havendo alunos nem perspectivas de que existissem a muito curto prazo, se tinha de contratar docentes. Na verdade, havia eventualmente estudos a fazer, e ter quem pudesse estudar situações concretas que se pusessem a uma comissão instaladora, justificava tal contratação.

Pouco tempo depois da minha chegada à ESE foi contratado um novo docente que merece uma menção especial. Um dia, o Professor Lloyd Braga anunciou que iríamos ter uma conversa com alguém que ele conhecera em Moçambique e que acreditava poder trazer alguma mais-valia para a escola no domínio das artes. Era um pintor, de seu nome António Quadros, e com ele tivemos uma longa conversa.

António Quadros era uma personalidade exuberante que não se adequava a formalismos, mesmo mínimos: a sua veia artística, que não era apenas exposta na pintura, mas também na poesia, exigia um tipo de liberdade plena, difícil de

---

<sup>11</sup> Não foi longa a sua permanência na ESE. Algum tempo depois teve um convite para ir para Macau, onde continuou a trabalhar na área da educação.

<sup>12</sup> Era a Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Cardoso Palhinha, que tinha uma licenciatura em educação pela Universidade de Liège e se interessava sobretudo por sociologia e filosofia.

compatibilizar com a formação de uma escola onde existiam, bem ou mal, critérios a ser aceites. Contudo acertou-se a sua contratação, ainda que não me parecesse que ele se iria adaptar. De facto, assim foi: a sua estada em Faro foi curta e acabou por ir para Viseu, sua terra natal.

Estas contratações não resolviam o problema dos futuros docentes da ESE. No começo dos anos 80, o número de pessoas com qualificações para exercerem, a nível de ensino superior, a docência das diferentes matérias das ciências da educação era reduzido. Em Portugal a universidade nunca promovera uma verdadeira formação em educação: durante anos, havia anualmente nas faculdades de letras um curso de um ano, chamado de «ciências pedagógicas», constituído por cinco cadeiras (nome antigo...): Psicologia Geral, Psicologia Escolar e Medidas Mentais, Pedagogia e Didática, Psicologia Experimental e Higiene Escolar. A frequência deste curso, com sucesso, era obrigatória para os professores que queriam fazer o estágio para o ensino secundário (liceal ou técnico).

Quando o ministro Veiga Simão definiu como prioridade as escolas normais superiores, encarou a formação de docentes para essas instituições e negociou com algumas universidades dos Estados Unidos da América (do Texas, em Austin, e Northwestern, por exemplo) a ida de professores licenciados para frequentarem cursos de mestrado em educação. Houve um concurso público e algumas dezenas de professores foram seleccionados e partiram para os seus cursos em 1973. Uma vez que o projeto das escolas normais superiores não vingou, esses docentes qualificados com mestrado acabaram, no seu regresso ao país, ou por seguir carreira universitária (lembro, por exemplo, o caso dos professores João Formosinho e Júlia Formosinho, da Universidade do Minho) ou continuaram nos seus lugares de origem. Alguns, poucos, permaneceram a suas custas nos Estados Unidos e obtiveram doutoramentos<sup>13</sup>.

Esta ideia de promover a formação de docentes para as ESE levando-os a frequentarem mestrados no exterior voltou à mente dos decisores do Ministério da Educação. E assim, pela Resolução do Conselho de Ministros N.º 188/82, de 23 de setembro, reconhecendo-se a carência de pós-graduados em ciências da educação, oficializa-se um acordo com a Boston University com vista à realização de um programa de formação de professores para as escolas superiores de educação tendente à obtenção do grau de «Master of

---

<sup>13</sup> Por exemplo, casos da Prof.<sup>a</sup> Doutora Odete Valente e do Prof. Doutor António Carrilho Ribeiro (já falecido).

Education» para 120 candidatos. Na mesma Resolução é dito que desde há tempos têm existido contactos entre a Direção-Geral do Ensino Superior e as universidades portuguesas tendo em vista o lançamento de cursos de pós-graduação em ciências da educação nas várias áreas de formação das ESE.

Em Portugal, responderam ao desafio as universidades de Aveiro e do Minho, para além de outras com objetivos que interessavam para os cursos que as novas escolas iriam apresentar, como os do Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, hoje Faculdade da Motricidade Humana.

Algum tempo mais tarde, foi anunciado outro protocolo de colaboração com a Universidade de Bordéus, visando a formação de futuros responsáveis de uns designados CAFOP, assim batizados pelas instâncias governamentais responsáveis pelo lançamento do projeto. CAFOP era a sigla para «Centros de Apoio à Formação e Orientação de Professores» e a base de formação era a tecnologia educativa.

Estes CAFOP, que levaram a Bordéus docentes muito qualificados, suscitaram muitas reservas, e eu terei sido dos mais renitentes a alguma vez aceitar essa designação. Que sentido havia de ter numa escola de formação de professores um centro de apoio a essa formação? Em meu entender, e no entender de muitos mais responsáveis, fazia mais sentido que em cada escola houvesse sim um centro de recursos educativos, como veio depois a acontecer na ESE.

Tanto para os cursos de Bordéus como para os de Boston e algumas das universidades portuguesas os concursos foram abertos pelo Ministério da Educação<sup>14</sup>. Os candidatos declaravam qual a escola a que pretendiam concorrer e ficavam sujeitos à possível competição própria de um concurso nessas condições.

A ESE teve vários candidatos que, após a formação, ingressaram como docentes, com a categoria de professores-adjuntos. Com satisfação nossa, cinco vieram da Escola do Magistério Primário de Faro<sup>15</sup>. Da Escola do Magistério vieram posteriormente mais

---

<sup>14</sup> «Critérios e Modalidades de Seleção de Candidatos aos cursos de pós-graduação em educação» (Despacho N.º 302/78 de 17 de outubro da Direção-geral do Ensino Superior).

<sup>15</sup> Da Escola do Magistério Primário passaram para a ESEF a Dr.<sup>a</sup> Noémia Fazenda, a Dr.<sup>a</sup> Maria Margarida Ramires Fernandes (falecida num trágico acidente de automóvel em 2001) e a Dr.<sup>a</sup> Carolina Moreira da Silva de Sousa, com mestrados na Universidade do Minho (respetivamente Ensino da Língua Portuguesa, Análise Social da Educação e Psicologia da Educação), a Dr.<sup>a</sup> Constança Lago Brás, que fez um mestrado em Educação Física no ISEF (Instituto Superior de Educação Física, hoje Faculdade da Motricidade Humana), e a Dr.<sup>a</sup> Alexandra Magnólia Lago Bandeira, mestranda em Boston na área das Ciências da Natureza.

três docentes<sup>16</sup>, de acordo com a legislação aprovada para o efeito (Decreto-lei N.º101/86 de 17 de maio).

Foram ainda contratados mais cinco docentes com mestrados em Boston<sup>17</sup> e uma que, não sendo docente da Escola do Magistério, concorreu independente para uma universidade portuguesa<sup>18</sup>.

O candidato à formação em Bordéus regressou e passou a fazer parte do nosso corpo docente<sup>19</sup>.

Estes docentes, que *grosso modo* estavam em funções entre 1985 e 1986, não seriam suficientes para as necessidades da instituição, e por isso a comissão instaladora promoveu, entre 1983 e 1985, concursos para admissão de assistentes ou professores adjuntos em diversas áreas, tendo contratado até final de 1987 dezoito docentes (alguns dos quais não se mantiveram por muito tempo)<sup>20</sup>.

Algum tempo depois desta primeira vaga de concursos e continuando na senda de tornar mais sustentável o corpo docente da Escola, foram feitas mais algumas contratações, uma delas, a da Professora Jesuína Fonseca, relevante porque vai ser nomeada vogal da comissão instaladora, na vaga deixada pela Dr.<sup>a</sup> Cristina Ferreira de Almeida.<sup>21</sup>

---

<sup>16</sup> Foram o então diretor, Luís Filipe Tavares Melo Aguilar, ligado ao que na altura se chamava «Movimento e Drama» e hoje seria considerado «artes performativas», e duas educadoras de infância, Maria Isabel Santana da Cruz, que irá fazer o mestrado e depois o doutoramento na Universidade de Cardiff, chegando a ser vice-reitora da Universidade do Algarve, e Marília Mendonça.

<sup>17</sup> Foram eles João Eduardo Viegas Fernandes (Sociologia da Educação), Júlio Gonzaga Vaz Medeiros de Andrade (Ciências Sociais), Cristolinda Maria Santos Almeida Costa (Matemática) e Mariette Bolina (Língua inglesa). Outro candidato proveniente de Boston, da área de Matemática, o Dr. Rui João Baptista Soares, esteve pouco tempo ao serviço na escola, desistindo depois da colocação.

<sup>18</sup> Foi a Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Salvado de Sousa que frequentou o mestrado na Universidade de Aveiro (Língua Francesa).

<sup>19</sup> Era o Dr. José Carlos Ventura Abrantes, que ficou ligado ao sector audiovisual e foi mais tarde o responsável do Centro de Recursos da ESE.

<sup>20</sup> Para a área de Psicologia, foram admitidos os Drs. Carlos Alberto Marques Simões, Maria Helena Ralha Simões, Maria Teresa Ribeiro Pessoa (transferida cedo para a Universidade de Coimbra) e José Alves Farinha; para a área de Sociologia, a Dr.<sup>a</sup> Maria Leonor Alexandra Borges dos Santos Terremoto; para área de Ciências Sociais, a Dr.<sup>a</sup> Maria Luísa Amaral Varela de Freitas e o Dr. José Alberto Gonçalves; para a área das ciências da natureza o Dr. José Manuel Baptista do Carmo; para a área de Línguas, as Dr.<sup>as</sup> Esmeralda Lopes Rosa, Maria Isabel Orega, Maria Alice Fernandes e o Dr. Carlos Mendes de Sousa (transferido para a Universidade do Minho); para a área das artes, os Drs. João Tomás Ferreira dos Santos, Fernando Jorge Palácios Pérez Crespo, e as Dr.<sup>as</sup> Maria Raquel de Almeida Correia e Marina Estela de Vasconcelos Gonçalves Graça; e para a área de Educação Física, a Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Moura Vitorino.

<sup>21</sup> Foram contratados o Professor Joseph Conboy, da área de ciências da educação, e os Drs. Vítor Manuel Reia Baptista, ligado ao nessa altura emergente mundo dos media, em especial o cinema, e o Dr. Noémio

Pode perguntar-se se não seriam docentes a mais para as necessidades de uma escola que nem sequer ainda tinha alunos... A questão punha-se, nessa altura, de maneira diferente. Havia a ideia clara de que o êxito ou insucesso das ESE dependeria muito da percepção externa da sua qualidade. A dicotomia universidade/politécnico evidenciava-se no currículo dos seus docentes. Algumas universidades, como Aveiro, Minho, Évora, Vila Real, iam também formar professores do ensino primário e educadores de infância, e nelas começou a surgir a ideia de centros integrados de formação. Por isso a Comissão Instaladora do Instituto decidiu investir na formação, proporcionando a frequência de mestrados (e mais tarde doutoramentos), aos seus docentes que não os possuíam, o que implicava a ausência de muitos professores, crítica numa fase inicial.

Por outro lado, mesmo sem alunos havia sempre um trabalho de organização e de reflexão sobre o futuro. Já foi dito que os pressupostos para os nossos cursos de formação inicial eram vagos, e por isso os responsáveis pelas diversas ESE debatiam-se com muitas dúvidas. As diferentes comissões instaladoras tiveram datas de início de trabalhos diversificadas, e a de Faro nem foi das mais antigas.

Pelo Despacho N.º 311/81, de 11 de novembro, foi criada a Comissão Coordenadora das Escolas Superiores de Educação<sup>22</sup>. Competia a esta Comissão «acompanhar o desenvolvimento e execução dos programas referentes à instalação e implementação das escolas», bem como colaborar com as universidades na elaboração dos planos de formação dos futuros docentes dessas escolas, através de mestrados e – o mais relevante – «exercer até ao termo do período de instalação a competência dos conselhos científicos».

Para se ter uma ideia da instabilidade em que se vivia por nessa altura, ano e meio depois é proferido novo despacho, o N.º 32/ME/83, de 21 de fevereiro, o qual, por sua vez, é substituído cerca de um ano mais tarde, pelo Despacho N.º 51/ME/84, de 7 de março. Ambos reformulam a composição da Comissão e especificam novas competências, entre as quais «propor esquemas gerais de avaliação dos resultados das acções de implementação dos projecto das ESE». Em fevereiro de 1985 o Ministro José

---

Ramos, ligado às artes – tinha o título de «agregado» pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (este já em 1987).

<sup>22</sup> Esta Comissão era constituída pelo Diretor-geral do Ensino Superior, pelos presidentes das comissões instaladoras das escolas superiores de educação, por um representante da Secretaria de Estado das Educação e Juventude, e por três personalidades da área das ciências da educação, os Professores Doutores António Carrilho Ribeiro, Bártolo Paiva Campos e João Evangelista Loureiro.

Augusto Seabra extingue a Comissão, com o argumento (espantoso!) de que ela teria atingido já os seus objetivos.<sup>23</sup>

Não me posso pronunciar sobre os primeiros tempos de vigência desta Comissão Coordenadora. Mas pouco tempo depois de ter iniciado funções houve uma reunião e apesar de na altura não ser presidente, o Prof. Luís Soares decidiu que eu iria com ele, provavelmente com a intenção de me apresentar ao grupo. Depois dessa, quer na qualidade de vogal quer, depois, como presidente, participei em muitas reuniões, mas sempre as percebi como momentos de trocas de impressões geralmente proveitosas e num registo de informalidade muito grande.

A maior parte das reuniões decorriam em Santarém, porque a ESE local, que «herdara» as instalações do Colégio Andaluz, tinha condições excelentes para albergar os participantes em quartos individuais, para além de geograficamente ser um ponto relativamente central para quem se deslocava das localidades mais distantes. Além de Santarém existiram reuniões na Guarda e no Porto.

O problema mais debatido nessas reuniões era o do perfil do professor a formar nas ESE. Importa recordar aqui uma situação que suscitou alguma polémica e, embora nunca tivesse ocasionado mal-estar entre os membros da Comissão, afluía diversas vezes nas discussões.

No início de 1983, e com surpresa geral, é publicado um Decreto do Governo<sup>24</sup> que «cria cursos de bacharelato em ensino na Escola Superior de Educação de Viseu». Argumentando que a ESE satisfazia as condições necessárias para o início das atividades letivas e que seria «conveniente» o seu arranque como «experimentação pedagógica», e que apresentara um curriculum elaborado por «peritos nacionais e estrangeiros», autorizavam-se os cursos de «educação pré-escolar e ensino primário» e «ensino básico».

A Portaria N.º 250/83, de 4 de março, complementa e explicita informação necessária. Os cursos iniciar-se-ão no 2.º semestre do corrente ano de 1982-1983, e os de ensino básico seriam os seguintes: Português e Francês; Português e Inglês; Matemática e Ciências da Natureza e História e Estudos Sociais. O grau conferido seria o de bacharel (comum a todos os cursos do ensino superior politécnico).

---

<sup>23</sup> Despacho 23/ME/85, de 13 de fevereiro.

<sup>24</sup> Decreto do Governo 12/83, de 16 de fevereiro.

Esta situação de exceção, quando não havia ainda uma definição de qual o perfil do professor a formar pelas ESE nem de como se processaria a passagem das escolas do magistério primário para as novas instituições, foi sempre entendida como um desvio só possível por influência política. Mas ela impôs com mais força a necessidade de encontrar uma solução que ultrapassasse as maiores divergências.

Simplificando, diria que eram duas as posições de base: conservar o esquema existente, pré-anunciado na lei; tentar inovar, rompendo com a tradição. Adicionalmente, os presidentes das diferentes escolas concordavam num ponto: não seria aceitável que fosse obrigatório seguir um currículo único, mas sim que se chegasse a um acordo em relação a uma posição comum que fosse depois elaborada com independência por cada instituição.

Das discussões havidas surgiu mesmo uma proposta que foi depois considerada prematura. E nos começos de 1984, por iniciativa da nossa ESE, realizou-se uma reunião de trabalho em S. Pedro de Moel (no mês de fevereiro) onde, para além das comissões instaladoras, estiveram personalidades ligadas às ciências da educação e aos serviços centrais do Ministério da Educação. Essa reunião, de que guardo uma memória positiva, terá mesmo influenciado uma decisão do Ministro em criar um grupo de trabalho com a missão de definir o perfil do professor a formar pelas ESE<sup>25</sup>. Faziam parte desse grupo representantes do Ministro e das comissões instaladoras. O grupo cumpriu o prazo que foi determinado, mas o Ministro não deu qualquer sequência ao documento que lhe foi apresentado.

Não estive envolvido diretamente neste momento da vida da escola porque, tendo conseguido uma pequena bolsa de estudo, viajei para os Estados Unidos da América e estive nos meses de setembro a dezembro na Universidade do Colorado, em Boulder, a fim de colher elementos para uma tese de doutoramento que intentava levar a efeito com a orientação do Prof. João Evangelista Loureiro, da Universidade de Aveiro. Não pude por isso estar presente numa reunião magna marcada, creio, para meados de setembro. No entanto, fiz chegar a todos os elementos presentes nessa reunião um documento com 15 páginas (excluindo notas) intitulado «O Perfil dos professores a formar pelas Escolas Superiores de Educação».

Muito brevemente, gostaria de relembrar aqui essa minha posição, que apresentei apenas em meu nome e não como representando a ESEF. Baseando-me no pensamento

---

<sup>25</sup> Despacho N.º 138/ME/84, de 9 de agosto.

expresso por responsáveis do Ministério da Educação desde o Ministro Leite Pinto<sup>26</sup> sobre o que deveria ser a escolaridade básica, considerei que mais do que o perfil do professor se devia pensar em como se deveria organizar o ciclo de estudos para as crianças até aos 12 anos. O esquema vigente desde 1968, um ensino primário de 4 anos seguido de um ensino preparatório de 2, desenvolvido de várias maneiras (ensino direto, ciclo complementar<sup>27</sup>, via televisão – o C.P. TV), não era a meus olhos o mais adequado. E por isso defendia um ciclo único de 6 anos dividido em dois subciclos de 3, com finalidades claras: no 1.º o aluno adquiriria as competências básicas (o tradicional ler, escrever e contar) e as experiências de socialização e assunção de valores (éticos, culturais, estéticos). O 2.º ciclo corresponderia à fase de desenvolvimento na qual se daria ênfase às aprendizagens sistemáticas nas áreas científicas – línguas, matemática, ciências integradas, ciências sociais – e de expressão física e artística.

Isto definido, que professor formar para este esquema? Um professor único, capaz de lecionar da 1ª à 6ª classe, mas com uma formação por área que permita uma especialização nos últimos três anos.

É evidente que esta solução envolveria mudanças muito substanciais, que não desenvolverei aqui, mas que cuidadosamente antecipei no texto, deixando claro que eu próprio tinha muitas dúvidas sobre a possibilidade de existirem condições materiais (financeiras) para a executar. No entanto, continuo a pensar que esta seria uma solução interessante (que anos mais tarde encontraria em vigor nos Estados Unidos da América).

Regressando à história, o documento que o grupo de trabalho apresentou ao Ministro não teve resposta e isso originou um ano de 1985 cheio de incertezas. Nesta escola já estavam presentes alguns docentes e todos desejávamos começar. O edifício estava quase pronto, muitos equipamentos tinham chegado.

Vou relevar aqui, em relação aos equipamentos, um dos aspetos de que mais me orgulhei na instalação da ESE: a criação de um centro de recursos em que foi especialmente considerado o sector audiovisual. Foi necessária alguma pressão junto dos serviços do Ministério para conseguir alterações significativas ao plano de

---

<sup>26</sup> Francisco de Paula Leite Pinto foi Ministro da Educação entre 1955 e 1961.

<sup>27</sup> Pelo Decreto-lei N.º 45 810, de 9 de julho de 1964, o ensino primário passou a contar com dois ciclos, o elementar (anos 1 a 4) e o complementar (anos 5 e 6), o que constituía uma alternativa ao que existia, ou seja, à frequência dos 1.ºs ciclos do ensino liceal ou técnico.



construção da escola<sup>28</sup>. As áreas consignadas para a biblioteca e o sector de reprografia eram ridiculamente pequenas, mas após a demonstração cabal da exiguidade das áreas foi possível um aumento significativo. Embora no projeto do edifício estivesse previsto um sector audiovisual, foi possível, graças à assessoria técnica do Instituto de Tecnologia Educativa, construir um complexo de qualidade onde era possível gravar aulas (ou observá-las numa sala com visão num só sentido), dispondo de meios técnicos de montagem de vídeo. Tivemos ainda a fortuna de dispor de pessoal de grande qualidade técnica que ajudou muito na qualidade do que foi possível produzir<sup>29</sup>.

Tomou-se então a decisão de lançar um projeto-piloto de formação contínua para professores do ensino primário, que definimos como um projeto que favorecesse o «crescimento pessoal». Baseou-se esse projeto no pressuposto do desenvolvimento de atividades de formação em que os professores, partindo da análise e caracterização de situações escolares, fossem levados a definir objetivos e estratégias de ação, constituindo-se em agentes do próprio processo de formação. Constituíram-se três grupos sediados em Monchique, São Bartolomeu de Messines e Loulé, com resultados muito positivos, pelo que a experiência se repetiu em 1987-1988.

Dessa atividade, conservo ainda exemplares de livrinhos da autoria de professores da Escola sobre temas diversos, como *Expressões Artísticas no Ensino Básico*, *Novas Tecnologias da Informação, Técnicas e Métodos de Ensino*, *Linguagem, Desenvolvimento e Comunicação*, *Ensino-aprendizagem da Leitura*.

Entretanto, surgiu um facto novo: em maio, foi publicado o Decreto-lei N.º 150-A/85 que reorganizava o processo de profissionalização em exercício dos professores e conferia às instituições de ensino superior «vocacionadas para o efeito» uma «responsabilização dominante» nesse processo.

Após uma reunião magna em Lisboa, de que tenho boa memória, iniciaram-se as conversações e no começo do ano letivo, em vez de termos alunos para os nossos cursos, começámos a ter trabalho com os formandos da região. Não seriam muitos, mas eram os suficientes para nos darem alguns problemas, de que tenho uma mais vaga recordação.

---

<sup>28</sup> Esta luta começou ainda no tempo do Prof. Luís Soares como presidente e foi prosseguida por mim.

<sup>29</sup> Refiro-me a Ester Neves Ramires dos Santos e a Manuel Luís Lapierre Ferreira de Almeida. Mas na parte de reprografia foi também muito importante o trabalho de Egídio? e da Maria Jorge.

Foi preciso esperar pelo início de 1986 para se começar a ver a luz ao fundo do túnel. Logo no primeiro dia do ano é divulgado um despacho ministerial, N.º 1/MEC/86, no qual se estabelece o referencial genérico das atividades das ESE. Foi um passo importante, mas em falso... Um despacho nunca poderia «legislar», que era o que ele fazia; por isso foi necessário o Governo publicar, meses mais tarde, um Decreto-lei (N.º 58/86, de 21 de março) que dizia precisamente o mesmo que o despacho. Enfim... vicissitudes de ministérios assoberbados com problemas.

De qualquer modo, estavam as ESE em condições de começar a trabalhar na formatação dos seus cursos de formação inicial. Quais eram, então, as condições?

1. Cursos separados para educadores de infância e professores do ensino primário;
2. Possibilidade de uma formação complementar para a docência de uma área curricular do ensino preparatório;
3. Cursos com a duração de 6 semestres seguidos de um ano de indução;
4. A formação complementar durará mais 2 semestres.

Uma portaria publicada mais tarde (N.º 352/86, de 8 de julho) vem complementar e explicitar o que o Decreto-lei determina, nomeadamente quais os cursos a criar. E introduz uma novidade: permite dar um nome a um curso, «professores do ensino básico», que seria o curso de quatro anos e que teria as seguintes variantes:

Português, História e Ciências Sociais;

Português e Francês;

Português e Inglês;

Matemática e Ciências da Natureza;

Educação Visual;

Educação Musical;

Educação Física;

Trabalhos Manuais.

Em outubro de 1985 constituiu-se na ESE um grupo de trabalho para a formação inicial, que produziu um documento base pronto em novembro. Lamentavelmente não encontrei esse documento no meu acervo, e a única nota que tenho dele é que «mau grado algumas dificuldades de leitura constitui(u) um bom passo». Depois de conhecido

o despacho de janeiro de 1986 o grupo de trabalho foi remodelado, mas a pressão para que existisse uma proposta concreta de currículo levou a que se queimassem etapas e se remetesse para o Conselho Científico, como aliás teria sempre de ser, a decisão final. Essa foi tomada em 14 de maio de 1986.

Três princípios enformavam a proposta: a formação inicial é apenas o primeiro momento da formação do professor, que requer continuidade; os professores devem ser formados de acordo com os métodos que se deseja que eles desenvolvam com os seus alunos (princípio do isomorfismo); e a formação deve preparar os professores para serem também agentes intervenientes no meio social.

Considerámos, na proposta, que havia condicionantes: ainda não estar aprovada a lei de bases de educação que estava em discussão no parlamento (e viria de facto a ser aprovada em outubro desse ano) e também o facto de ainda não termos docentes para as áreas de Educação Musical e Educação Visual.

Assim sendo, a nossa proposta, que teria de ser presente ao Ministério da Educação, contemplava a abertura de dois cursos, o de formação de educadores de infância, com 30 vagas, e o de formação de professores do ensino primário, com pré-especialização em Português – História/Estudos Sociais (10 vagas), Português/Francês (10 vagas), Português/Inglês (10 vagas) e Matemática/Ciências da Natureza (10 vagas).

Em outubro de 1986, portanto, iniciaram-se os primeiros cursos, numa escola praticamente concluída. Foi admirável sentir a vida das e dos jovens (eles em menor número) que acorreram a ESEF. Eu só dei aulas no 2.º ano do curso, e, atendendo às minhas tarefas de gestão, apenas numa disciplina (nessa altura não se dizia «unidade curricular»...), «Técnicas e Instrumentos de Observação», ou «TIO», como carinhosamente os alunos a crismaram. Parece impossível, mas ainda me lembro de algumas situações vividas nessas aulas, que decorreram num ambiente muito agradável, que culminou com uma despedida afetuosa no final do ano de 1988, a escassos dias da minha partida para os Estados Unidos da América.

O ano de 1987 foi, na minha perspetiva, um ano de reflexão para o futuro. Foi decidido continuar a investir na formação contínua dos professores da região. Era minha convicção, que aliás expressei numa comunicação que apresentei no colóquio «As ciências da educação e a formação de professores», promovido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação em colaboração com o Bureau d'Action

Linguistique da Embaixada de França, que o futuro das ESE teria de passar pela formação contínua.

A par da atividade que começava a ser a «normal» da escola, existiram, por parte de alguns docentes, iniciativas que deram à ESE lugar no noticiário nacional. Assim, somente em 1987, realizaram-se dois encontros internacionais, ambos no mês de abril: o Seminário «Educação de Adultos, Minorias e Áreas Desfavorecidas», iniciativa de Alberto Melo, no qual estiveram representantes de doze países, e a 1.<sup>a</sup> Conferência Internacional de Sociologia da Educação, sob o tema «A Sociologia da Educação na Formação de Professores», organizada por João Viegas Fernandes, na qual também estiveram conferencistas de outros países para além de um bom número dos especialistas nacionais que, no momento, já eram nomes de destaque no campo da sociologia.

Em 1988, a escola estava a funcionar em pleno. Desenhava-se o alargamento das atividades, com a abertura de um polo em Vila Real de Santo António e falando-se da hipótese de Portimão. A gestão do dia a dia deixou de ser tão exigente como era nos tempos em que se acumulavam problemas que obrigavam a constantes deslocações a Lisboa – por vezes em dias seguidos!

Um dia, em conversa com o Professor Lloyd Braga, sondei a possibilidade de me ser concedido algum apoio para eu próprio conseguir o doutoramento, que ficara comprometido com a morte do Prof. Loureiro, em março de 1986. A porta foi aberta, talvez pelo reconhecimento do meu trabalho nesses seis anos. E assim organizei a minha vida para, em janeiro de 1989, rumar aos Estados Unidos da América, tendo-me inscrito no programa de doutoramento da Universidade de Iowa em «Instructional Design and Technology», que concluí em maio de 1992.

Regressei a Faro, assumindo o meu lugar de professor-coordenador, mas pouco tempo depois fui nomeado subgestor dos programas FOCO e FORGEST no Algarve. E em fins de julho de 1993 tomei a difícil decisão de regressar à Universidade do Minho, onde prossegui a minha carreira, que terminou com a jubilação em 2006.

Não quero, no entanto, deixar de dizer que um dos períodos mais gratificantes da minha vida pessoal e profissional foi o que vivi em Faro. Esta escola, ou melhor, a escola que foi a que ajudei a construir, foi uma espécie de filho. Que cresceu, e, naturalmente, se transformou no que é hoje. Um pai aceitará quase sempre as transformações dos filhos.

Por isso me orgulho da ESEC e dou os parabéns aos colegas do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas pelos seus 30 anos de atividade, agradecendo uma vez mais a ideia de me terem associado à sua celebração.

### Referências

- Bettencourt, A. M. (1983). *Contributo para a Análise do Projecto das E.S.E. – Algumas propostas*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral do Ensino Superior.
- Freitas, C. M. V. de (1987). Formação contínua – o grande desafio às escolas superiores de educação. In *Ciências da Educação e a Formação de Professores – Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de dezembro de 1986* (pp. 229-241). Lisboa: MEC-GEP.
- GCAESCD (1978). *Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação*. Lisboa: Autor.
- GEP-MEC (1978). *Organização do Sistema Educativo – Formação de Professores*. Lisboa: Autor.
- Gomes, J. F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Instituto Politécnico de Faro (1985). *Relatório do Seminário «Os Politécnicos na Europa Ocidental» – Açoteias, fevereiro de 1985*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- Ministério da Educação Nacional (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional/Secretária-geral.
- O.C.D.E. (1984). *Exame das Políticas Nacionais de Educação: Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- Teles, I. G. (1969). *Estatuto da Educação Nacional – Projecto*. Lisboa: Ramos, Afonso & Moita, Ld.<sup>a</sup>.



## Perspectivas de profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras en el contexto español, desde las determinaciones europeas

CARMEN GUILLÉN DÍAZ & FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS  
*Universidad de Valladolid*

### Abstract

Due to the responsibilities that we assume as university trainers of teachers *of* and *in* foreign languages, the references of teaching professional competences disseminated in curricular organizational levels of European international, national and regional order, are addressed. In accordance with the determinations on the continuing professional development of these teachers and the procedures of qualification and accreditation of professional competences of every individual, the relevance of conceiving and elaborating a *specific sectoral framework* is emphasized. It is about a *meta-framework* derived from the specifications of the *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*.

**Key words:** continuing professional development, sectoral policies, qualifications, meta-framework.

### 1. Consideraciones previas

Con el objetivo último de contribuir a las acciones planteadas en los sucesivos marcos estratégicos de *Educación y Formación* (E&F, 2020) del Consejo de Europa, y para los contextos y agentes que intervienen en la formación de docentes que se ocupan, de una u otra forma, de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), el contenido de este capítulo se organiza en torno a dos factores subsecuentes:

a) Las demandas socio-políticas e institucionales generadas en torno al desarrollo de la competencia 2. Comunicación en lenguas extranjeras (LE)<sup>1</sup>, estimada clave para todos los ciudadanos europeos, por cuanto que está dotada de grandes potencialidades y, como se subrayó en el Consejo europeo de Barcelona en marzo de 2002, especialmente vinculada a la empleabilidad.

Entendiendo que esta competencia clave se ha de desarrollar y mantener a lo largo de la vida, se ha constituido en un área prioritaria de la cooperación europea, como parte del Objetivo estratégico 2: Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación. Se ha confiado a los sistemas de educación y formación nacionales, para todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, y viene siendo objeto de regulación mediante disposiciones oficiales de diverso rango.

Para ello, paralelamente, se establece que «es necesario garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo

<sup>1</sup> Ver Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera» (E&F, 2020:4).

b) La consecuente atención a las dimensiones socio-académica y personal de los docentes que se ocupan de la enseñanza/aprendizaje de LE, (Sanz Trigueros, 2014), cuyo papel crucial participa plenamente del que ya se ha puesto de manifiesto en diversos estudios de la Red Eurydice<sup>2</sup> sobre los docentes en general.

Cabe además destacar el informe publicado por la OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*<sup>3</sup>, para dar cuenta de las políticas públicas respecto a ellos, de su preparación, su trabajo, su acceso a la profesión docente, su selección, su vida profesional.

En este mismo orden de cosas, el Consejo de Educación y la Comisión Europea (European Commission, 2005) elaboraron el conjunto de principios europeos comunes en materia de competencias y cualificaciones docentes, para su consideración en los Estados miembros. En ello se incide cuando leemos, en la Resolución del Parlamento europeo (2008) sobre *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, que se:

5. Alienta la promoción de un desarrollo profesional continuo y coherente para los profesores a lo largo de su carrera; recomienda que todos los profesores tengan regularmente oportunidad, desde el punto de vista académico, laboral y económico, (...) de mejorar y actualizar sus competencias y cualificaciones, así como sus conocimientos pedagógicos; considera que estas oportunidades de formación deberían estructurarse de manera que las cualificaciones sean reconocidas en todos los Estados miembros (p. 16).

Se concibe que el desarrollo profesional está al servicio de este compromiso mundial que es la Educación, sobre la cual Jacques Delors precisó en su momento que es «un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale» (Delors, 1996:9).

Este enunciado bien podría convertirse en un lema para todo individuo, ante los desafíos sociales, económicos culturales y tecnológicos, entre otros, siempre evolutivos y cambiantes.

---

<sup>2</sup> Consultar en <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/estudios.html#ancla00-1>

<sup>3</sup> En el que han intervenido 25 países.



## **2. Profesionalización, desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras y políticas sectoriales europeas**

Desde nuestra posición como formadores en la Enseñanza Superior, se nos remite así a dos conceptos clave de amplio espectro socio-económico e institucional como son: la *profesionalización y el desarrollo profesional docente continuo*. Bajo su carácter procesual y según las etapas de la carrera profesional, se espera la adquisición de competencias por la experiencia, es decir, en el desempeño de las funciones y tareas docentes (Huberman, 1989; Riopel, 2006).

Castellotti & De Carlo (1995), para el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas, nos permiten percibir que las tres etapas que proponen están vinculadas a los sistemas del organismo conductual y de la personalidad propios de cada docente, por cuanto que dichas etapas se desarrollan en el seno de medidas, planes y acciones formativas institucionales. Lo cual tiene lugar a través de la red de centros de *formación e innovación*, mediante cursos, talleres, proyectos de formación en las escuelas, proyectos de innovación e investigación y autoformación<sup>4</sup> que, indudablemente, demandan la determinación individual a participar, desde la implicación y el compromiso con la profesión. Al respecto disponemos de un conjunto de documentos que exponen los principales puntos fuertes y débiles del sistema de educación y formación, abarcando la profesión docente. Accedemos al más reciente que corresponde a España en Comisión Europea (2017), bajo el título *Monitor de la Educación y la Formación de 2017. España*<sup>5</sup>.

Ponemos el énfasis en que esta problemática de la profesionalización de los docentes es internacional y que, genéricamente, es considerada en la perspectiva de asegurar tanto un estatus y perfil profesional específico, como a su vez la empleabilidad en términos de integración e inserción profesional en cada situación docente contractual. Sobre todo en esta época crucial, en la que la diversificación de la oferta de LE, carente de espacios y tiempos –en los niveles obligatorios y post-obligatorios–, ha dado lugar a la adopción de uno de los enfoques innovadores de mayor impacto, descrito en el Appendix V. Learning methods and activities por Beacco, Byram *et al.* (2015:187).

---

<sup>4</sup> Así se expone en el documento de revisión de la Comisión Europea, para el período 2009-2011. *Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) – Country analysis*. Brussels, 20.12.2011-SEC(2011) 1608 final.

<sup>5</sup> Disponible en [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf)

Se trata de CLIL/EMILE<sup>6</sup>, para cuya implementación el docente es la gran especificidad. Es un docente *de y en* LE –*bivalente*–, del que Duverger (2005) indica que es un docente bilingüe de Disciplina No Lingüística (DNL), a quien considera *inventado /invitado*. Se podría categorizar como perteneciente a un sector profesional docente *emergente híbrido*, que parece no estabilizado o normalizado aún.

Lo echamos en falta en la clasificación de European Skills/Competences, qualifications and Occupations (ESCO, 2012)<sup>7</sup>, pues en la ocupación Profesionales científicos e intelectuales y en el sub-grupo número 23. Teaching professionals, aparecen clasificaciones que no aluden a ese perfil; tales como: 2.3.1. University and higher education teachers; 2.3.2. Vocational education teachers; 2.3.3. Secondary education teachers; 2.3.4 Primary school and early childhood teachers; 2.3.5. Other teaching professionals.

Y sucede que esta profesionalización, asociada desde la Sociología de las profesiones a formación, capacitación, aprender en el puesto de trabajo, cualificación, etc., y abordada por expertos como Bourdoncle (1991, 2000), Lang (1999), y Wittorski (2007), sitúa a todo docente como un producto social esperado, fuertemente determinado por las recomendaciones y líneas comunes derivadas de las políticas sectoriales de la Comisión Europea<sup>8</sup>, en estrecha interdependencia y complementariedad.

Se necesitan políticas coherentes, en función de las demandas generadas en los diversos contextos de E&F a los que se ha trasladado el interés y la plusvalía de todo dispositivo de enseñanza de LE. Y, como ocurre para cualquier otra profesión, para este sector de docentes que nos ocupa, se trata de políticas no solo articuladas en torno a la formación inicial, (formación de nivel superior, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE<sup>9</sup>), sino además y conforme a los principios de la European Commission (2005), en torno a la formación continua. Se apela al paradigma del «*Aprendizaje a lo largo de la vida*» que, en una perspectiva personal, social y/o

---

<sup>6</sup> Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, al que corresponde en español la sigla AICLE.

<sup>7</sup> Esta clasificación multilingüe forma parte de la Estrategia Europa 2020 y es objeto de sucesivas versiones. Utiliza las correspondencias con la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO).

<sup>8</sup> Ver en: <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=theme5.html>

<sup>9</sup> Adoptada por la UNESCO, como referencia para clasificar/organizar los programas educativos, titulaciones y certificaciones en niveles de formación logrados (Desde el nivel pre-elemental, a doctorado).

profesional, se contempla como un principio organizativo de la E&F y como un objetivo prioritario<sup>10</sup>.

Nos afectan como formadores universitarios, sobre todo la política sectorial 5.13.6. relativa a la Política lingüística, y la política sectorial 5.13.4 relativa a la Educación Superior, por cuanto que:

- Se considera *a priori* el multilingüismo societal como un valor y un compromiso común<sup>11</sup>, y el plurilingüismo para cada individuo como una necesidad socio-política, para la movilidad y el empleo. Lo cual se traduce en el desafío de la política lingüística educativa promovida por el Consejo de Europa<sup>12</sup>; a saber, el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural.

- Es urgente, por una parte, satisfacer la necesidad de contar con especialistas de la enseñanza altamente cualificados que sean capaces de crear condiciones eficaces para la atención al desarrollo del plurilingüismo; y, por otra parte, dotar de una legitimidad profesional a ese sector de docentes *de y en* LE, por el reconocimiento y certificación de sus cualificaciones.

Son pues éstos, candidatos a la validación de sus aprendizajes en formación continua (VET), y por la experiencia en el puesto de trabajo docente (VAE), conforme a los correspondientes procesos/procedimientos de cualificación: reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, y certificación y registro, derivados de las determinaciones europeas al respecto, que ya se han establecido para muchas otras profesiones incluidas en títulos de Formación profesional (para las que forman parte en nuestro contexto nacional del Catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales)<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Marcado por etapas importantes desde la introducción del concepto de *educación permanente* (Consejo de Europa, 1970), pasando por la declaración del Año europeo de la E&F a lo largo de toda la vida en 1996. Su definición se encuentra en el Glosario publicado por el Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2008:123).

<sup>11</sup> Así se contextualiza cronológicamente por las estrategias de la Comisión Europea para la promoción del multilingüismo en la unión Europea (2005) y por las Conclusiones del Consejo sobre multilingüismo (2014).

<sup>12</sup> En las Recomendaciones del Consejo Europeo de Barcelona, 2002, se plantea que al término de la enseñanza obligatoria cada escolar ha de poder dominar la lengua propia más otras dos.

<sup>13</sup> Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (Boletín Oficial del Estado número 205, de 25 de agosto de 2009. Referencia: BOE-A-2009-13781. Tiene sus referencias en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

La atención a las cualificaciones de estos docentes tiene, pues, su referente en el *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* –EQF/MEC–<sup>14</sup>, (Comisión Europea, 2008), que está configurado por 8 niveles mediante descriptores relativos a: conocimientos, destrezas/capacidades y competencias. Conocimientos que se describen como teóricos y/o fácticos; las destrezas como cognitivas y prácticas; y las competencias en términos de responsabilidad y autonomía. A partir de éste, se han ido concibiendo y elaborando *marcos de cualificaciones nacionales* y, a su vez a partir de ellos, *marcos sectoriales específicos*, considerados necesarios para los individuos en el ejercicio de una profesión. Todo ello para contribuir a la transparencia, la coherencia vertical y horizontal y la transferibilidad de las cualificaciones profesionales y acreditación de competencias.

### **3. Hacia un *metamarco* para los docentes *de y en* lenguas extranjeras**

Se espera que, como formadores universitarios, orientemos nuestra responsabilidad y acciones a apoyar y revalorizar el estatus y perfil profesional de los docentes *de y en* LE, a atender sus cualificaciones profesionales para un reconocimiento socio-académico efectivo.

Con esta perspectiva, nos aproximamos a *los documentos referenciales* procedentes de las determinaciones europeas, que se inscriben en la lógica de las competencias docentes. Tales referenciales, que se inscriben en la tradición de las *competencias para enseñar*, instaurada desde hace varias décadas por autores de diversos ámbitos como Philippe Perrenoud, Antoine de la Garanderie, Philippe Meirieu, Francisco Imbernón entre otros, no son instrumentos reservados a expertos. Son más bien medios para los profesionales comprometidos en construir un estatus, un perfil profesional europeo docente común, compartido. Tienen su base en los principios que encontramos en el documento ya citado, European Commission (2005), y subsidiariamente implican a los contextos nacionales, regionales y locales.

Como se desprende del EQF-MEC, de alguna manera se convierten en esos *marcos sectoriales específicos*, en los que las distintas categorías que los configuran se describen en términos de conocimientos y competencias diversas que los docentes deben poseer, porque sustentan su toma de decisiones relativas a la enseñanza.

---

<sup>14</sup> Creado por Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, (DO C 111 de 6.5.2008, pp. 1-7).

En este orden de cosas, para delimitar los componentes específicos competenciales de un docente *de y en* LE, indagamos en las 50 propuestas recogidas por el Proyecto *Towards a common European framework of reference for language teachers* del Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML/CELV), correspondiente al programa 2016-2019 y, de forma particular, en las publicadas en los últimos años con carácter general para los docentes de lenguas. A título ilustrativo podemos citar:

Del nivel organizativo curricular de orden internacional

- *The European Profile for Language Teacher Education* (Kelly *et al.*, 2004), de 40 elementos.
- *The European Profiling Grid* (EAQUALS, 2013)<sup>15</sup> version 2.0 de 8 niveles y 36 componentes.
- *The EAQUALS Framework for Language Teacher Training and Development* (EAQUALS, 2016).

Del nivel organizativo curricular de orden nacional

- *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012).

E incluso, del nivel organizativo curricular de orden regional

- *Modelo de Competencias profesionales del profesorado* (Junta de Castilla y León, 2012).

Y, aún podemos citar el que presenta un carácter específico para los docentes CLIL/EMILE/AICLE:

- *The European Framework for CLIL Teacher Education* (Frigols Martín, Marsh, Mehisto y Wolff, 2011).

De la revisión de ese repertorio de referenciales, observamos proximidades y distancias e identificamos en todos ellos un área de competencias específicas, un componente común «*values*», que, en términos más o menos parecidos, hace referencia a la capacidad de gestión del propio desarrollo profesional. En él se aloja el compromiso

---

<sup>15</sup> Ver en <http://egrid.epg-project.eu/> Desarrollado en 2005–2006 por Brian North y Galya Mateva como una herramienta para el perfil de docentes que trabajan en los centros acreditados EAQUALS.

profesional y personal con la profesión<sup>16</sup>, la comprensión de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, la construcción y reconstrucción permanente de la profesionalización, a través de factores como la responsabilidad y la autonomía.

Nos confrontamos así ante el hecho de que no es solo cuestión de creer en los paradigmas centrados en los conocimientos y destrezas/capacidades, sino además y con cierta prioridad en el *saber de la persona en desarrollo*, el cual depende en gran medida de la capacidad de adaptación. Tomada ésta en el sentido del potencial estructural individual, sus elementos dan cuenta del saber evolucionar e implicarse un proceso permanente de formación y autoformación.

Entendiendo que no se trata de la simple adaptación a las situaciones de aula derivada de la reflexión en la acción que ha postulado Donald A. Schön, sino más bien de la capacidad de adaptación en una perspectiva de productividad socio-académica y personal, sus rasgos son altamente profesionalizadores para el docente *de y en* LE que nos ocupa. Es por lo que, estamos en la vía de determinar *los parámetros de un metamarco*, cuya estructura suponga la confluencia de las etapas de la vida profesional y la ampliación y actualización del concepto de capital humano que subyace a esa capacidad.

Pretendemos elaborar, en el seno de la organización y regulación del sector profesional de especialistas de la enseñanza *de y en* LE, un instrumento de comunicación y diálogo ente los agentes implicados en su desarrollo profesional, para ante todo:

- debatir sobre esta profesión;
- dar cuenta de las funciones y tareas emergentes y controvertidas que conciernen actualmente a los docentes implicados en los programas AICLE/CLIL/EMILE;
- proporcionar, como promueve al respecto la Comisión Europea, un dispositivo que facilite la relación de unos marcos de cualificaciones con otros, de unas cualificaciones con otras que se localizan en otros marcos.

---

<sup>16</sup> Objeto de investigaciones significativas: la de Hopkins, D., & Stern, D. (1996), financiada por la OCDE y la de Louis, K. (1998), en donde identifica ese compromiso como una de las características principales en profesores de Secundaria.

#### 4. Algunos aspectos conclusivos

En el seno de estos planteamientos, podemos exponer que:

- La retroalimentación recibida de los formadores universitarios por pensar, debatir e identificar aspectos emergentes en estas áreas/ zonas competenciales, como es el caso de los «values», ha sido de gran importancia en la propuesta que estamos elaborando.
- Un *metamarco*, destinado en particular a los docentes que nos ocupan, es un *dispositivo profesionalizador* tanto para un proceso individual como colectivo de desarrollo profesional; es un *instrumento de acompañamiento y orientación* de calidad para los agentes institucionales a quienes corresponda atender el desarrollo profesional continuo; y, puede llegar a ser un *medio* de estabilización y normalización que haga posible en este sector profesional docente, la comparabilidad y transparencia tan necesarias a nivel nacional e internacional.

#### Referencias

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines I. La fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94. Paris: E.N.S. Éditions, pp. 73-91.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 35. Paris: INRP, pp. 117-132.
- Beacco, J.-Cl., & Byram, M. et al. (2015). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Unit Division for Education Policy Education Department Directorate of Democratic Citizenship and Participation DGII - Directorate General of Democracy Council of Europe.
- Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Comisión Europea (2005). *Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*. [Documento de trabajo de la Comisión Europea. Referencia: SEC (2005) 957, Bruselas, 8 de julio de 2005].
- Comisión Europea (2008). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cort, P., & Härkönen, A. (2004). *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Cedefop-Office des Publications.
- Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à L'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Odile Jacob-UNESCO.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- E&F 2020. *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (2009/C 119/02). [Diario Oficial de la Unión Europea, 119, de 28.5.2009, p. 2-10].
- ESCO (2012). *Clasificación europea de Capacidades/ Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones* (ESCO). Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture (DGEAC). Comisión Europea. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de [http://www.sec-educoop.net/education\\_in/pdf/01-fr\\_principles\\_en.pdf](http://www.sec-educoop.net/education_in/pdf/01-fr_principles_en.pdf)
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, (12)5. Callaghan, New South Wales (Australia): University of Newcastle (co-eds.), pp. 501-517.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1). Columbia University: TCRecord, pp. 31-57.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Louis, K. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, An International Journal of Research, Policy and Practice (9)1, United Kingdom: Taylor&Francis, pp.1-27.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Parlamento europeo (2008). INFORME sobre *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (2008/2068(INI). Comisión de Cultura y Educación. Ponente: Maria Badia i Cutchet. Disponible en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//ES>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). [Diario Oficial de la Unión Europea, L/394, de 30.12.2006, p.10-18].
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses Université Laval.
- Sanz Trigueros, F.J. (2014). *La profesionalización del docente de lenguas extranjeras en el espacio europeo. la autoeficacia percibida, factor del desarrollo profesional*. Trabajo Fin de Master Investigación Aplicada a la Educación. Universidad de Valladolid. Valladolid (España). Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7907/1/TFM-G%20366.pdf>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.



## Une possible mission pour un enseignant de l'enseignement Supérieur dans l'autorégulation de l'apprentissage d'une langue étrangère: une expérience avec des étudiants au Portugal

---

CATHERINE SIMONOT  
*Universidade do Algarve*

### Resumo

Este artigo apresenta as mudanças que ocorreram na minha prática de ensino no ensino superior, com base na reconfiguração de licenciaturas aquando do Processo de Bolonha. Passando de um modelo de aulas de línguas em presencial para um modelo que dá mais autonomia aos alunos, vejo-me confrontada com uma nova missão, a de «tutora». Concebi esta nova missão como um complemento aos cursos, um sistema de orientação para levar os alunos a autorregular-se na sua aprendizagem da língua francesa. No âmbito da minha tese de doutoramento, criei um dispositivo inovador, combinando um modelo não-formal de aprendizagem autodirigida com o novo paradigma da aprendizagem iniciado.

**Palavras chaves:** autorregulação; motivação; tutoria; autonomia; língua estrangeira

### 1. Introduction

Il y a vingt ans, l'École Supérieure d'Éducation de l'Université de l'Algarve – aujourd'hui École Supérieure d'Éducation et Communication de l'Université de l'Algarve (ESEC UAlg) – formait entre autres des enseignants de français et des traducteurs. Dans les programmes des cours – appelés aujourd'hui « fiches d'unité d'enseignement » – étaient fournies des informations sur les objectifs, les éléments de contenu, les activités principales prévues, horaires (divisés en heures théoriques, théorico-pratiques, et de séminaire, principalement), évaluation, bibliographie. Sur une période d'une vingtaine d'années, l'institution a beaucoup changé, tant dans l'organisation de l'institution que dans les plans d'études. La formation en traduction a été suspendue et la formation des enseignants de langues avait disparue pour être reprise récemment avec la création des masters de formation de professeurs d'anglais pour les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles de l'enseignement de base. L'ESEC UAlg a dû s'adapter à son environnement. Le dernier grand changement a été l'adéquation au processus de Bologne au cours de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle. Toutes les filières ont été refondues et adaptées pour répondre aux objectifs des accords internationaux. L'une des principales transformations de l'enseignement supérieur a été l'introduction de nouvelles organisations techniques et pédagogiques dans la formation. Ces organisations, je les appelle dispositifs. Un dispositif est une conception de l'accès au savoir en réseau. C'est un espace de médiation entre le savoir et l'apprenant composé de ressources humaines, de techniques, de gestions du temps, de relations et de

processus divers, dont la combinaison dépend de la conception des organisateurs et des participants et qui peut varier d'une unité d'enseignement à l'autre. Par rapport à un enseignement traditionnel, où la relation pédagogique est l'imposition d'un savoir, celui de l'enseignant, le dispositif apporte un environnement plus complexe où l'étudiant « fait l'expérimentation du savoir », pour reprendre l'expression de Peeters et Charlier (1999) et se régule. Il gagne un espace d'autonomie par rapport à une conception plus traditionnelle de l'accès au savoir. Avec la réforme des programmes d'études, nous avons donc introduit de nouvelles typologies aux cours, notamment le tutorat (*Orientação Tutorial*). À l'ESEC UAlg le rôle de tuteur est un élément obligatoire des dispositifs. Les questions de l'autoformation en langues étrangères et du soutien à l'autoformation en langue étrangère m'intéressent depuis longtemps, notamment grâce aux travaux du CRAPEL sur le rôle du conseiller en autoformation en langues. J'ai suivi un stage de formation au rôle de conseil au CRAPEL en 2003, ayant l'idée de proposer des cours de langues autodirigés à l'école. Des propositions ont été faites, mais qui n'ont jamais vu le jour pour diverses raisons. Les conditions de travail m'ont donc fourni le terrain idéal pour réfléchir et revenir à cette question de l'autonomie, via le tutorat.

A la même époque, c'est aussi la carrière des enseignants du supérieur qui change, se voyant imposer l'obtention du doctorat pour pouvoir continuer ou pour exercer dans les instituts polytechniques (écoles supérieures et instituts supérieurs). Mon projet de thèse se situait donc au centre de mes préoccupations professionnelles et de formation académique en même temps qu'à une époque charnière de l'enseignement supérieur au Portugal.

Dans le présent article, je reviens sur l'expérience menée dans ma recherche et ses conséquences dans l'exercice de ma fonction d'enseignante. Il se présente non pas comme un article de recherche mais plutôt comme le témoignage de l'un des tournants de la formation de l'enseignement dans les écoles polytechniques. Il est la retranscription de la communication dont ce témoignage était l'objet, une contribution à la rétrospective de la formation en langue de l'ESEC UAlg.

## **2. Mise en place d'un dispositif**

### **2.1. Le dispositif**

Le dispositif adopté par l'ESEC UAlg, où j'ai mené ma recherche doctorale, est un dispositif que je rapproche du dispositif de coopération en autoformation présenté par

Albero (2000). Là, la responsabilité de la formation est partagée entre les ressources humaines qui le constituent. A l'ESEC UAlg, l'organisation de la formation peut aussi être partagée entre l'étudiant et d'autres participants au dispositif, tels que le personnel technique, le personnel qui reçoit des étudiants sur le terrain en cas de besoin, etc. Mais pour l'essentiel, dans un dispositif il doit y avoir un recentrage de la responsabilité de l'apprentissage sur l'apprenant. En effet l'institution a défini que l'étudiant doit organiser un temps de travail indépendant trois fois supérieur à celui de la charge horaire hebdomadaire en présentiel. L'étudiant a donc bien l'occasion de partager des responsabilités dans son apprentissage et d'exercer son autonomie, de se réguler.

S'agissant d'un dispositif où l'autorégulation est nécessaire, j'ai aussi rapproché le tutorat du conseil dans l'autoformation en langue élaboré par le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (CRAPEL). Chez Holec (1990) et Gremmo (1995), deux des principaux représentants du modèle de conseil, le soutien apporté à l'apprenant en autoformation est axé sur l'autorégulation, le centrage des responsabilités de l'apprentissage sur l'étudiant s'effectue en premier lieu à partir du travail de conseil sur les représentations langagières de l'étudiant, sur sa culture d'apprentissage et sur les questions de méthodologie de l'apprentissage de la langue. En deuxième lieu, il s'effectue sur les étapes concrètes d'organisation et de stratégies de l'apprentissage, la mise en œuvre d'une méthode de travail.

Le dispositif mis en place est donc principalement un système de relations entre une enseignante, des étudiantes, dans un ensemble d'heures de contact distribuées en heures théorico-pratiques et d'orientation par tutorat centré sur l'apprentissage autodirigé et nous avons posé que tutorer c'est :

- Recevoir les étudiants par groupes ou individuellement lorsque cela est possible dans une optique d'accompagnement de l'apprentissage ;
- Travailler en coopération les représentations sur trois axes, culture langagière, culture d'apprentissage, méthodologie ;
- Agir par l'interaction dans le dialogue qui doit avoir les caractéristiques suivantes : adaptabilité des participants car aussi bien le dispositif que l'apprentissage sont en construction, narrativité car c'est l'apprenant et ses

décisions et démarches qui sont au centre de l'attention, réflexivité car l'analyse porte sur la régulation de l'apprentissage par le recul ;

- Partir des comportements, actions et discours de l'apprenant relatifs aux activités liées au travail dans une unité d'enseignement ;
- Procéder par écoute, questionnement, assertion, information, *feedback* ;
- Mener les apprenants de langue étrangère à se réguler dans l'apprentissage, en particulier approcher la question de la motivation avec les étudiants ;
- Mener les étudiants à prendre en charge une partie de leur apprentissage en milieu institutionnel ;
- Vérifier et accompagner la mise en place effective de stratégies et organisations des études.

## **2.2. L'autorégulation dans l'apprentissage**

Les psychologues et les socio-cognitivistes ont montré que l'autorégulation a pour moteur la motivation. Chez Fenouillet (2003), la motivation est « une hypothétique force intra-individuelle qui prend les formes les plus variées et qui donne une direction, un engagement, une persistance et une intensité à l'action et au comportement ». Ses déterminants peuvent être internes ou externes. La motivation interne ou intrinsèque, qui fournit des buts personnels, est à même de favoriser l'autorégulation. L'autorégulation dans l'apprentissage, qui est la définition, par un sujet d'un but, d'une action et du contrôle de l'action, a besoin de la motivation pour être enclenchée. La motivation doit donc accompagner toutes les phases de la régulation et de l'apprentissage. Or, si en apprentissage autodirigé l'apprenant est auto-motivé puisqu'il a choisi sa formation, en milieu institutionnel, la motivation est plus aléatoire. En interrogeant l'étudiant sur sa motivation, et ce à toutes les étapes de la régulation, le tuteur interroge le sens de son apprentissage. Le sens à l'apprentissage que le tuteur cherche en coopération avec l'étudiant permet de mettre à jour des lacunes, naît alors chez l'étudiant un besoin de combler ces lacunes. Le traitement explicite de la motivation et le travail cognitif qui en découle conduisent l'étudiant à une conscientisation de la motivation comme productrice de sens et favorise l'autorégulation. J'ai donc conçu le tutorat comme un espace de réflexion sur

les représentations autour de l'apprentissage, avec une focalisation spécifique sur la motivation comme moteur d'autorégulation.

À l'ESEC UAlg, l'autonomie est pensée de trois façons. La conception de l'autonomie apparaît normalement dans les « fiches d'unités d'enseignements ». Elle est soit un moyen, soit un objectif pédagogique, soit les deux à la fois. Dans le premier cas, l'autonomie est instrumentalisée, c'est une forme de régulation que nous pouvons appeler autorégulation. Dans le deuxième cas, l'autonomie est considérée comme un principe, ou comme une fin, c'est l'objectif de la formation que de libérer l'individu, de lui donner de l'autonomie. D'où les différentes approches du tutorat au sein de l'institution. En effet, dans le premier cas, l'autonomie est un outil qu'il faut développer ou perfectionner. Dans le deuxième cas l'individu est d'emblée autonome ou il ne le sera que par le savoir et les savoir-faire acquis. Dans le troisième cas, l'étudiant est déjà en partie autonome, mais il doit se perfectionner, perspective dans laquelle nous inscrivons notre recherche. Les conceptions de l'autonomie des participants au dispositif ont donc une importance pour le dispositif, il en découle des pratiques de tutorat qui peuvent être très différentes.

Une phase exploratoire, observation d'un modèle de tutorat dans une UE d'anglais à laquelle un collègue m'a généreusement donné accès, m'a permis de voir que, lorsque la motivation et l'autorégulation ne sont pas objets de réflexion avec le tuteur, lorsque le tuteur considère que la motivation est un prérequis, une condition préalable qui n'a pas besoin d'être travaillée car les étudiants sont censés avoir choisi leur filière et l'option de langue étrangère, les étudiants se donnent pour seul objectif l'exécution des consignes et leur attention porte uniquement sur l'obtention d'un résultat final. Dans cette phase, l'observation du modèle s'est faite par l'enregistrement audio des sessions de tutorat suivi d'entretiens de participants volontaires.

### **2.3. La situation expérimentale**

Le modèle que je concevais était différent de celui observé dans la phase exploratoire et était très spécifique, comme nous l'avons déjà vu. J'ai décidé de le mettre en œuvre dans une recherche-action pour pouvoir intervenir directement et dans le sens d'une conception originale du tutorat. J'ai pris la fonction de tutrice de façon à en contrôler les paramètres et à effectuer des ajustements nécessaires en ce qui concerne l'approche des questions de motivation. Pour obtenir des données sur la motivation

autour de l'action du tutorat, j'ai eu besoin d'analyser l'interaction verbale entre la tutrice et les étudiantes mais aussi les discours spontanés des étudiantes dans des moments d'autoréflexion, des comptes rendus écrits, c'est-à-dire sans intervention de la chercheuse. De là, une analyse de discours s'imposait.

La situation expérimentale: le tutorat s'est fait dans une UE de FLE en première année de formation initiale des professeurs des écoles, première année de licence, 16 étudiantes dont 11 volontaires seulement pour participer à l'expérience, année universitaire 2009/2010, 1<sup>er</sup> semestre. A cette époque la typologie de l'UE était de 1,5h hebdomadaire de cours théorico-pratique, 4h par semestre de tutorat en présentiel, 3h hebdomadaires de travail indépendant. Parmi les activités de travail indépendant des étudiantes, une tâche à réaliser en groupe (en fait, on est en présence de 4 binômes et 1 trinôme).

Accords de principes : Il a été convenu entre la tutrice et les étudiantes que le tutorat porterait sur le travail indépendant, dont la tâche, et que pour être appelé indépendant, le travail effectué doit être organisé par les étudiantes, de sa conception, objectifs, méthodologie, stratégies, matériel jusqu'à l'évaluation du résultat. Les étudiantes se présentent au tutorat présentiel par groupe de travail. Sur demande des étudiantes, la tutrice peut les recevoir individuellement. Il a aussi été convenu que pour bénéficier de 4h de tutorat, les étudiantes devaient venir toutes les semaines quelques minutes. Les étudiantes ont aussi donné leur accord écrit sur l'enregistrement audio des sessions de tutorat et l'utilisation des données obtenues, transcription des dialogues de tutorat et autres textes demandés au cours du semestre. Ce détail était important, preuve en a été le fait que l'une des étudiantes voulait revenir sur cet accord lorsque des tensions surgissaient dans le travail d'équipe.

Les données obtenues sont : 41 dialogues de tutorat enregistrés puis transcrits, dont 32 qui ont été analysés dans leur transcription (78%) ; des textes que j'ai appelés comptes rendus : il y en a 3 types. J'ai ainsi demandé aux étudiantes, par le biais du rôle de tutrice, de rédiger des textes pour parler de leur motivation :

- En début de semestre, un premier CR de motivation : ce qui a motivé le choix de la filière ; ce qui a motivé le choix du FLE (sachant qu'il existe l'option d'anglais).

- Au long du semestre, de façon hebdomadaire : analyse de l'apprentissage en contact ou contact avec l'enseignante ou la tutrice, en termes de motivation, d'activités, d'acquisitions et de difficultés.
- En fin de semestre, un dernier compte rendu de motivation, l'évolution ou l'état de la motivation de début de semestre, ce qui a été ou pas motivant.

Ces textes ont été insérés dans le portfolio individuel des étudiantes et compris comme nécessaires à la recherche puisqu'ils contenaient une réflexion sur les sessions de tutorat et étaient en partie remis toutes les semaines pour consultation de la chercheuse, mais aussi comme éléments formatifs puisqu'ils sont autoréflexifs et inclus dans l'outil de travail personnel de l'UE qu'est le portfolio. Ils permettent ainsi le réajustement régulier des représentations et de la méthodologie employée.

## 2.4. Les résultats

### 2.4.1. L'analyse des interaction verbales

Pour les besoins de notre communication et du type d'article que j'ai choisi, je reprends de façon succincte les principaux critères d'analyse qui ont guidé l'analyse des interactions verbales, mais elles sont bien évidemment issues d'un minutieux travail de classification et catégorisation selon Flick, U. (2005). Pour chaque critère je donne un ou deux exemples afin de mieux mettre en évidence que le tutorat n'est pas une leçon, mais que tutorer signifie établir un dialogue constructif.

- **Les thématiques** (champ sémantique et son contenu informatif): elles forment un cadre pour le tutorat, elles délimitent le champ d'action du tutorat, elles font ressortir le découpage du tutorat en un nombre restreint d'objets, notamment apparaît la motivation (ou le manque de motivation) comme objet de travail spécifique, ce qui la place comme paramètre d'apprentissage.

Dans l'extrait de dialogue suivant (où G41057 est le code groupe/dialogue et Tdp signifie Tour de parole), on peut voir nettement que la thématique est la motivation :

#### G41057:

Tdp84 – E4: alors laissez moi voir si je réussi je ne sais pas des fois je suis comme ça un peu plus *démotivée* d'autres fois plus *motivée* ça dépend des jours

Tdp85 – Tu : même euh/

Tdp86 – E4 : en français

Tdp87 – Tu : en français ? *vous vous démotiver* comme ça facilement ?

Tdp88 – E4 : non c'est quand je ne comprends pas grand-chose

Tdp89 – Tu : mais vous pouvez demander/ des explications

Tdp90 – E4 : oui

Tdp91 – Tu : *ne restez pas comme ça euh démotivée* désespérée parce que maintenant vous êtes inscrite vous ne pouvez pas revenir en arrière

Les thématiques abordées et traitées permettent aussi de repérer les axes de travail de la tutrice, les axes qui mènent à l'autorégulation : cultures langagière, d'apprentissage et méthodologique. Là, la motivation apparaît comme un moyen de résoudre des questions par la création de sens, donc de but, comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessus.

- **Les indices de pragmatique et la prise de parole :** ce sont des marques d'intention et d'agencement de l'interaction dans les dialogues. Ils témoignent de l'effective mise en place du tutorat. Par exemple, on voit nettement quand la tutrice fait du conseil, par la demande ou la suggestion. Ces critères nous donnent aussi à voir des séquences de co-construction de sens propices à la définition de but, donc de motivation, comme dans l'extrait suivant :

#### **G41057**

Tdp11 – Tu: si c'était sur le Portugal / à quoi penseriez-vous pour chercher des données sur les occupations / extrascolaires / des jeunes ? (rire) excusez-moi

Tdp12 – E4 : (rire) (silence)

Tdp13 – Tu : vous connaissez l'INE ?

Tdp14 – E4 : non

Tdp15 – E11 : non

Tdp16 – Tu : l'Institut National de la Statistique ?

Tdp17 – E4 : ah oui

Tdp18 – Tu : bon nous aussi nous avons ça en France un institut national de statistique INSEE / c'est UNE des possibilités peut-être un point de départ pour voir ce que / que les jeunes font probablement ça apporte des informations sur le sujet et à partir de là certainement que ça vous mènera euh /



Tdp19 – E4 : à d'autres endroits

- **Les indices de motivation :** les références à la motivation sont très nombreuses dans les dialogues ; ils montrent que la motivation est référée, qu'elle entre dans une large mesure dans le modèle de tutorat élaboré. Voici un exemple où la tutrice rend explicite le lien motivation-autorégulation :

**G44068 :**

Tdp1 – Tu : ok alors euh / je disais *l'utilité de / de parler de de votre motivation ça rentre dans la question de l'autorégulation / ok ? quelqu'un qui réussit à s'auto-motiver par exemple ou qui réussit à s'auto-diriger dans cette dans ce programme une personne déjà/ a plus d'autonomie qu'une personne qui ne+/ souvent ne pense même pas à ce qu'elle est en train de faire non ?* la motivation et les autres façons de travailler c'est ça ce qu'il faut dans les comptes rendus n'est-ce pas ? c'est pour voir comment vous réussissez seule avec les activités et comment vous pouvez améliorer pour être / devenir de plus en plus indépendant et autonome / vous comprenez ?

À d'autres moments, l'aide à l'action de la tutrice touche la motivation sans nécessairement être abordée de façon explicite, comme thématique d'échange, mais comme élément sous-jacente à d'autres thématiques, par la suggestion et l'encouragement, en s'assurant que la motivation reprend même si elle avait connu des aléas.

#### **2.4.2. L'analyse des comptes rendus :**

Nous avons regroupé les facteurs de motivations apparus dans les comptes rendus en 3 catégories :

- Les facteurs de motivation liés à des buts définis par les étudiantes, buts que je regroupe dans une catégorie que j'appelle Projet ;
- les facteurs de motivation comme étant le résultat de parcours, comme témoignages de pratiques ou comme conséquence du contact avec un environnement d'apprentissage et que je regroupe sous la catégorie d'Expérience ;
- les facteurs de motivation comme ensemble des éléments d'activation, de maintien et de contrôle des processus qui mènent aux buts d'apprentissage, que ce soit de façon réfléchies, planifiée, ou pas et que je regroupe sous la catégorie d'Autorégulation.

De l'analyse des comptes rendus hebdomadaires, nous avons pu dire que :

La catégorie Expérience montre l'importance du tutorat et de la tutrice dans la motivation des étudiantes, comme le montrent, par exemple, les témoignages suivants (où la lettre E associée à un chiffre est un code étudiante) :

**E5** - le fait que la tutrice nous accompagne dans le déroulement du travail parce que comme ça surgissent de nouvelles idées et manières d'améliorer le travail de groupe (le modèle de tutorat est souligné)

**E2** – ça me motive dans le sens où ça m'incite à réaliser plus de travail indépendant car c'est seulement comme ça que j'atteindrai mes objectifs de la discipline de français (sorte d'encouragement)

La catégorie Autorégulation montre que les étudiantes associent leur apprentissage à des facteurs de motivation interne. Par exemple, on voit que l'étudiante E9 se sent atteinte si la tutrice remet en question son travail :

**E9** - Je trouve que je tente de m'impliquer pour réussir à me sentir à l'aise en cours, et après, quand ce que je fais n'est pas ce qui est attendu je sens de l'injustice.

Puis E9 affirme qu'elle comprend le point de vue de la tutrice. Ce qui dérange l'étudiante c'est qu'elle est remise en cause, mais elle montre qu'elle a réfléchi à la critique qui lui a été dirigée lors de la session de tutorat.

Dans l'exemple qui suit, E4 exprime sa motivation ou plutôt sa démotivation en termes de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1995).

**E4** – Je suis un peu démotivée en français parce que mardi nous allons réaliser une évaluation et je sais que je ne suis pas préparée

Voici une autre remarque sur le sentiment d'efficacité : à un moment donné d'un dialogue tutrice et étudiante, l'étudiante E3 a remis en cause la présence de l'enregistreur numérique en session de tutorat après avoir été contrariée par une appréciation de la tutrice. Ce n'est plus seulement l'apprenante qui est affectée mais l'étudiante qui a accepté de collaborer à la recherche. La motivation touche profondément la personne, l'image de soi, parfois sous la forme d'une atteinte à cette image.

La catégorie Projet, peu employée (4 fois seulement), montre toujours la motivation comme un objectif ou un intérêt à court terme lié aux activités et au sujet de la tâche.

Dans les comptes rendus des étudiantes, la tutrice est souvent perçue comme une personne ressource, comme une conseillère, mais elle est souvent attendue sur un terrain plus directif. Les comptes rendus hebdomadaires montrent que les étudiantes se motivent, se démotivent et se régulent en fonction des appréciations de la tutrice. Cela indique que l'autonomie n'est pas acquise et qu'un travail à long terme sera nécessaire. L'analyse des dialogues puis celle de ces comptes rendus permet aussi de dire que les dialogues avec la tutrice ont des impacts sur plusieurs plans : celui des discours et celui de l'action. Nous avons vu des étudiantes reprendre les discours de la tutrice à leur compte, réorienter leur tâche, reconsidérer leur comportement.

De l'analyse des comptes rendus de début de semestre, nous avons pu dire que le choix de la filière est motivé par celui de la profession. Les facteurs de motivation sont surtout un projet de vie et des représentations sociales autour de la profession enseignante ; le choix de l'option de français est établi sur des facteurs de motivation de la catégorie Expérience, notamment la confrontation à des environnements d'apprentissage du passé (avoir eu de bons résultats, préférer la méthodologie à celle de l'autre option), des représentations de la langue (chic, universelle) et sur des facteurs de la catégorie Autorégulation, se sentir compétent, proximité de la langue française avec la langue portugaise).

De l'analyse des comptes rendus de fin de semestre, nous avons pu dire que les étudiantes formulent leur bilan à partir de critères rationnels pris dans l'environnement d'apprentissage plus que sur des représentations sociales de langue. Elles mettent en avant le rôle de la tutrice comme motivateur.

Du début du semestre à la fin du semestre, nous pouvons constater que les facteurs motivationnels sont mieux ciblés chez presque toutes les étudiantes. La catégorie Autorégulation est la plus présente dans les réflexions des étudiantes. Elles se trouvent donc en position de sujets régulés. Chez 8 des étudiantes, le nombre de références à des facteurs d'autorégulation est supérieur en fin de semestre. Les bilans individuels étudiantes montrent que des représentations sur la langue stéréotypées elles sont passées à une analyse plus rationnelle de questions d'apprentissage.

Le bilan individuel que nous avons fait pour chaque étudiante montre que certaines (5 d'entre elles) ont des prédispositions à l'autorégulation, c'est-à-dire qu'elles viennent avec un degré d'indépendance qui est plus manifeste que chez d'autres étudiantes (les

6 autres) même si elles font encore dépendre leur motivation de la tutrice et de l'enseignante. Cela ne signifie pas que les autres ne sont pas aptes à l'autonomie mais qu'elles ont encore besoin d'accompagnement afin de trouver en elles les motivations qui leur permettent de passer à une pratique plus autorégulée. Ces bilans sont en partie confirmés par l'analyse des dialogues d'OT et des comptes rendus des dialogues d'OT, à savoir l'introduction de nouvelles pratiques qui entraînent de nouveaux discours sur l'apprentissage de la langue et sur le dispositif, une approche des phénomènes d'apprentissage explicite et transverse.

Par l'analyse de toutes les données, nous identifions trois caractéristiques dans ce que disent et écrivent les étudiantes : les discours révèlent une progression car ils ne sont pas immuables, ils sont dans un processus de construction; dans les discours les apprenants évaluent leur environnement d'apprentissage, et en ce sens ils sont évaluatifs; enfin les discours reprennent les phases de l'apprentissage pour mieux les organiser, et en ce sens ils portent sur des pratiques. Ces caractéristiques sont observables aussi bien dans les dialogues d'OT que dans les comptes rendus.

### **3. Conclusion**

Malgré une apparente simplicité des résultats et de leur analyse dues au choix de type de communication, la relation pédagogique de notre tutorat est diverse et complexe. Pour cela, tutorer c'est diversifier son accompagnement en fonction des étudiantes en présence. L'expérience révèle l'importance de la propriété adaptative du tutorat et du dispositif. Les étudiantes ont des motivations variées auxquelles la tutrice doit faire correspondre des propositions variées d'adaptation au dispositif. L'adaptation des étudiantes au dispositif s'organise autour du tutorat. La tutrice est une personne ressource à plusieurs niveaux de l'apprentissage. Elle sert de source d'information, de source de *feedback*, de modèle et de symbole de rapport institutionnel, elle représente aussi l'enseignante malgré elle, l'expert, l'organisatrice du dispositif. De nombreuses compétences sont requises chez la tutrice et elle connaît un besoin de perfectionner ces compétences, notamment des places bien différenciées entre mission de tutrice et mission d'enseignante bien que complémentaires.

Les résultats de la recherche allaient dans le sens de montrer qu'il y a eu, grâce au tutorat, un gain en autorégulation chez les étudiantes, un travail sur la motivation qui a conduit les étudiantes à penser la motivation en tant que paramètre de l'apprentissage et en particulier d'autorégulation. Nous avons constaté une modification des

représentations, des changements de certaines pratiques et des discours dus à l'intervention de la tutrice.

Le modèle de tutorat proposé est un complément à la régulation en milieu institutionnel. Prendre en considération la motivation dans la formation apporte de l'autonomie aux étudiants. La motivation de l'étudiant et celle de l'institution ne sont pas incompatibles et ne doivent pas l'être.

Six ans ont passé depuis la conclusion de la thèse et je peux affirmer sans hésitation que l'impact produit sur ma pratique enseignante au quotidien est bien réel et continu. Aujourd'hui, l'élaboration systématique du portfolio dans les UE de langue française, organisé et préparé et mis à jour régulièrement dans les heures d'OT mène les étudiants et étudiantes à un travail réflexif sur leur apprentissage et l'organisation autonome d'activités. Pendant ces heures dites « de contact » entre tutrice et élèves, un travail approfondi sur des questions de méthodologies d'apprentissage autodirigé est effectué. Il permet de déceler les représentations des étudiantes et de les travailler lorsqu'elles paraissent désajustées, de détecter les fragilités et déficiences dans l'organisation de l'apprentissage mais aussi de dépister d'éventuels dysfonctionnements du dispositif. Il permet de développer des compétences nécessaires à l'apprentissage puis à la communication en langue française et finalement de préparer les étudiantes et étudiants à un apprentissage basé sur le questionnement, la recherche de sens à l'action - nécessaire à l'amélioration et l'efficacité de la méthodologie de travail - et surtout, il participe de façon significative à un changement d'attitude devant l'apprentissage. Lorsque le tutorat est effectué dans des UE pour futurs enseignants et enseignantes, le questionnement de l'action ou de l'inaction en situation d'apprentissage est pertinent et nécessaire.

#### 4. Références

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies (pp.1-45)*. Cambridge : University Press.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor. (trad. Portugaise de Artur M. Parreira)
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges, 1990*. Pont-à-Mousson : Imprimerie Moderne. pp. 75-87.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges, 22*. Pont-à-Mousson : Imprimerie Moderne. pp. 33-61.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès, 25*. Paris : CNRS Éditions. pp.15-23.



## Tempo, espaço e comunicação multimodal em cursos de formação de professores

CLARA FERRÃO TAVARES

*Instituto Politécnico de Santarém / GERFLINT*

### Résumé

Le 30e anniversaire des cours de langue à l'ESEC de Universidade do Algarve est un moment privilégié pour célébrer le passé, non seulement de cette école, mais aussi des différentes ESE qui ont eu un point de départ très similaire et constitue un moment pour envisager l'avenir. Le changement de désignation de l'institution avec l'incorporation de la communication semble justifier mon choix : j'ai privilégié la communication comme thème de mon intervention. Dans l'article qui reprend les contenus de la conférence présentée et qui garde exprès le ton dialogique, j'ai essayé d'identifier quelques « changements », certaines « pérennités » et des « innovations » dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants, en m'appuyant sur mon histoire qui, dans une certaine mesure, a beaucoup d'aspects en commun avec celle de nombreux « fondateurs » des ESE. J'essaie d'analyser les pratiques du passé avec les instruments actuels, en montrant que dans les espaces délocalisés et les temps « contractés » d'aujourd'hui, la communication multimodale devrait être une composante essentielle des programmes de formation des enseignants et des programmes de langues.

**Mots-clés** : communication multimodale, vidéo-formation, temps, espace, littéracies académiques

### Introdução

Já que o título do Colóquio remetia para a história e para o tempo e o espaço, resolvi adotar o formato narrativo, formato adotado nas minhas aulas desde 1973, mas agora com justificações decorrentes de investigações desenvolvidas nas ciências cognitivas e em neurociências. Com efeito, alguns estudos nestas áreas, que retomarei em outra passagem deste artigo, revelam que o cérebro parece produzir mais dopamina e oxitocina ao ouvir o formato narrativo, gerando empatia nos interlocutores. Assim, vou procurar mostrar a importância da comunicação multimodal na formação de professores, como se fosse uma história, ou melhor: um filme. Um filme que conheceu o seu epílogo, no Anfiteatro José Saramago, da Universidade do Algarve, lugar simbólico, já que esse foi o espaço e o tempo que escolhi, também simbolicamente, para dar a minha «última aula» de que dou conta neste artigo.

Apresento, num primeiro momento, um *flashback* dos métodos de ensino das línguas, centrando-me na questão do tempo e do espaço. Num segundo momento, procuro mostrar como a comunicação é uma competência chave no perfil de qualquer estudante do ensino superior, na linha do Decreto-lei que regulamenta os cursos, na sequência do designado «modelo de Bolonha».

Por fim, proponho um *zoom* sobre a comunicação multimodal, baseado em estudos provenientes de várias áreas, nomeadamente de neurociências, propondo uma síntese de

estudos que desenvolvi ao longo da minha carreira, mostrando a importância desta conceção da comunicação na construção de um perfil de professor que terá, também ele, de ser multimodal.

### **1. Era uma vez... ou o tempo e o espaço nos métodos de ensino de línguas e nos cursos de formação de professores**

Começo então por... «era uma vez ... o início das ESE».

Em algumas ESE, os laboratórios de línguas faziam parte das salas específicas e foram criados centros de recursos audiovisuais, tendo alguns professores feito formação para dinamizar estes espaços, mesmo antes da abertura de cursos. Estes espaços permitiram, assim, a entrada dos métodos audiovisuais no ensino das línguas nas ESE. É importante referir esta fase, porque as atividades e exercícios que decorriam de metodologias dos anos 70 do século passado, centradas em princípios behavioristas, condicionaram projetos arquiteturais de algumas ESE, duas décadas depois. Embora se tenha de reconhecer algum desfasamento entre a conceção tecnológica destes espaços e a metodologia das línguas, importa referir que, como no ensino das línguas há «perenidades», esses espaços desempenharam um papel importante. Em primeiro lugar, uma função simbólica reconhecendo o lugar das línguas nas instituições de formação de professores, em segundo lugar, um papel funcional, consagrando os «momentos da aula de línguas» (apresentação, exploração, fixação e reemprego), os exercícios estruturais e a autonomia dos alunos em relação ao professor. As salas de línguas adotaram, então, a disposição em U ou V, dada a necessidade de os alunos verem os diapositivos e ouvirem os diálogos dos métodos. Numa aula com estes métodos, centrada mesmo na metodologia, numa primeira fase, a «apresentação», os alunos viam e ouviam os diapositivos que apresentavam «situações», sob a forma de diálogo. Depois, na fase de «exploração», o professor formulava perguntas de compreensão. Em seguida, na fase de «fixação», os alunos repetiam os enunciados correspondentes aos diapositivos projetados e faziam exercícios estruturais (em tempo extremamente rápido). Depois desta fase, mobilizando conhecimentos de aulas anteriores, iam reempregando os enunciados aprendidos em novos contextos. Era a fase de «transposição» ou de «reemprego». Eram estes os «momentos da aula de língua» decorrentes dos materiais propostos pelo CREDIF, como *Voix et images de France*, que deu origem ao método *Je commence*, com o qual a primeira geração de professores das ESE começou a lecionar cursos livres de línguas, ainda antes da abertura de cursos de formação de professores



nos anos 70. Os laboratórios de língua permitiam que o aluno, de forma «autónoma», repetisse e gravasse em fita os exercícios estruturais feitos na aula, também de forma rápida.

Refira-se, no entanto, que grande parte dos primeiros colaboradores das ESE (orientadores pedagógicos) já tinha abandonado os métodos audiovisuais. Com efeito, desde 1977, os métodos comunicativos, centrados já não nos métodos, mas nos aprendentes, tinham chegado à formação de professores, aos programas do ensino básico e secundário e a alguns manuais escolares. No entanto, os espaços dos métodos audiovisuais convinham à organização da aula comunicativa, dado que as salas equipadas permitiam dinamizar simulações e atividades de *role playing*, e os equipamentos facultavam a projeção de documentos autênticos, a exploração de desdobráveis, filmes, canções. Pouco a pouco, os laboratórios de língua deram origem a salas com computadores e a aula de língua perdeu o exclusivo da sua utilização, ao mesmo tempo que o peso das línguas nos planos de estudo se ia esbatendo.

Com as abordagens acionais decorrentes do *Quadro europeu Comum de Referência do Conselho da Europa*, no início do século 21, muitos dos recursos dos métodos audiovisuais e das abordagens comunicativas foram integrados em novos dispositivos tecnológicos, o ecletismo nos exercícios implicando que práticas e exercícios dos métodos audiovisuais e comunicativos se tivessem mantido, sendo que a finalidade do ensino das línguas, a ação social, foi potenciada pela emergência de novo tipo de dispositivos tecnológicos. A sala de aula abriu-se, ou seria suposto que se tivesse aberto, a outros espaços e a designada WEB 2.0 iria permitir a concretização da abordagem acional com a abertura da sala de aula ao exterior, potenciando a «ação». De acordo com esta conceção de ensino das línguas, aprendem-se línguas-culturas para agir socialmente, para partilhar com outros estudantes, com os pais, com empresários, com responsáveis de museus para construir conhecimento ou «inteligência coletiva», como se dizia, um pouco ingenuamente, na sequência dos trabalhos de Pierre Levy, com o «cidadão participativo», nascido nesta fase da Web. Esta fase tornou possível o uso de dispositivos tecnológicos como os blogs, os fóruns, as plataformas de aprendizagem e as redes sociais. Entretanto, projetos como os de *eTwinning* e outros vieram demonstrar que era possível aprender pela ação e na ação, no sentido da educação para partilhar e «viver com o outro».

No entanto, não é difícil constatar que o aproveitamento dos meios tecnológicos e conversacionais na perspetiva acional não se traduziu nas «ações» didáticas que a tecnologia permitia. Com efeito, a não ser no ensino do Português, na fase de implementação do PNEP em que a Internet exibia um elevado número de blogues da responsabilidade de professores e alunos e de outros dispositivos de partilha de aulas, poucas são as ações visíveis na rede. E, se folhearmos manuais escolares, nomeadamente os apoios multimédia dos mesmos, ou *software* para quadro interativo, ou «cápsulas» com o método de «aula invertida», verificamos que as atividades propostas não se destinam a ser partilhadas por outras escolas, por encarregados de educação, raramente implicando a participação de falantes das línguas estrangeiras. As atividades pedagógicas ficam fechadas nas escolas e também não convidam os alunos a sair da sala à descoberta de exposições, cinemas, da cultura que seria suposto ser indissociável da língua.

A abordagem que está subjacente a grande parte destas atividades e exercícios releva, pelo contrário, concepções mecanicistas de aprendizagem ou mesmo «tradicionais». Os PowerPoint que acompanham alguns manuais condensam muito do que a aula de língua abandonou há muitos anos, reforçando e legitimando o método expositivo e as abordagens behavioristas. Se nos debruçarmos sobre a imagem, neste caso a incongruência é abissal. Muitas imagens de cursos com recurso a tecnologias avançadas propõem imagens (e exercícios) que relevavam do método direto. Ora este método que foi introduzido, por legislação, em Portugal, em 1905, apoia-se nas «lições das coisas», abordagem que propõe o vocabulário agrupado por temas como as férias, as estações do ano, o corpo humano. Aliás, grande parte das propostas pedagógicas para o ensino das línguas no primeiro ciclo releva desta abordagem (a língua estrangeira para aprender o nome das coisas que as crianças já conhecem em língua materna, em vez de estar ao serviço do conhecimento do «diferente», por exemplo, através da ficção). A verbalização de imagens referenciais centra-se no léxico. A verbalização de imagens abstratas, por exemplo, de pinturas, de imagens de álbuns infantis leva à verbalização de enunciados mais complexos. Há frequentemente incongruência entre concepções pedagógicas da aula e tecnologias, estando algumas inovações tecnológicas ao serviço de exercícios anacrónicos.

Passando ao plano da formação de professores de língua-cultura, seria expectável que tivesse havido mais «inovações», mais «transformações» motivadas pela evolução

didática e pelo avanço das tecnologias. Perspetivando o plano da formação sob o ângulo também da comunicação e recuando 30 anos, verificava-se que, em muitas ESE, havia um espaço designado de diferentes modos<sup>1</sup> que correspondia a laboratório de microensino, ou seja, um espaço em que os estudantes observavam «modelos» de sequência de aula e, num tempo limitado (micro), deviam realizar uma atividade (micro) destinada a um grupo (micro) de colegas ou de alunos, desempenhando outro grupo de alunos o papel de observadores. A prestação do futuro professor registada em vídeo era comentada e, em função dos comentários, era «repetida».

Entre a construção das ESE e a implementação de cursos de professores nessas instituições, houve evolução metodológica. Logo nos primeiros tempos das ESE, esta metodologia de formação foi substituída pela vídeo-formação, metodologia que já não pretendia a submissão a modelos, mas uma «distanciação» (Altet, Donnay, Crahay, Ferrão Tavares 1992). Observando um exemplo da minha prática, apresentado em artigo publicado no número 2 da revista *Intercompreensão*, primeira revista de Didática das Línguas da ESE de Santarém, em 1992, pode observar-se o percurso de uma formação com a vídeo-formação. Neste caso, o ciclo de vídeo-formação foi centrado no ato de contar, tendo havido ciclos para explicar e argumentar. A partir da constatação da dificuldade dos estudantes na narrativa oral, o ciclo de vídeo-formação começava com os estudantes a contar uma história (imagem 1)



**Imagem 1.** Futura professora do primeiro ciclo a contar histórias num dos primeiros dias de aula.

Antes da observação da sua prestação, os estudantes observavam outros profissionais que desempenhavam as mesmas tarefas e realizavam as mesmas operações discursivas. Procurava-se, assim, o contacto com uma diversidade de «amostras» de comunicação pedagógica e mediática, no sentido da «distanciação», perspetiva diferente da «modelização», finalidade do microensino.

---

<sup>1</sup> Por exemplo, a Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra tinha salas de microensino (utilizei equipamento na minha tese de doutoramento), a ESE da Guarda e a de Coimbra tinham salas de microensino, a ESE de Santarém tinha uma sala de microensino, posteriormente reconvertida em sala de vídeo-formação, e um centro de línguas também equipado para vídeo-formação...

No caso que está resumido na imagem 2, selecionou-se a sequência em que José Hermano Saraiva contava, na televisão, a história de João Brandão. Os estudantes tinham aprendido a analisar processos de coesão e coerência em textos narrativos escritos. Com a observação de sequências de diferentes contadores de histórias aprenderam também a identificar marcas não verbais de reforço da estruturação da narrativa. A imagem 2 põe em evidência a postura e o gesto do contador de histórias, que precedem o enunciado verbal. Refira-se que, há 30 anos, os estudantes observaram algo que se constata hoje, com outras bases: há uma corporalização do sentido antes da verbalização.



**Imagem 2.** Plano que regista gesto ilustrativo do termo «guardas que surgem diante de João Brandão».

Depois da observação de «diferentes amostras da comunicação» mediática e didática, os alunos contavam outra vez uma história, escolhendo o dispositivo proxémico. A imagem 3 documenta o momento da última prestação da mesma aluna que se apropriou de várias marcas verbais e não verbais, por exemplo, dos conectores, dos diferentes comunicadores observados para construir a sua narrativa.



**Imagem 3.** Fim do ciclo de vídeo-formação com reformulação da história inicial.

Paradoxalmente, a vetustez de imagens registadas em impressora vídeo documenta a modernidade dos meios de que as ESE dispunham, já que essas impressoras dos anos 90 do século passado foram a primeira tecnologia que permitiu o desenvolvimento de reprodução de imagem gravada em investigações sobre a comunicação didática.

A vídeo-formação foi a metodologia que sempre utilizei, quer na formação de futuros docentes, quer na de outros profissionais da comunicação, não só nas ESE, mas em

várias formações em diferentes instituições nacionais e internacionais, nomeadamente no âmbito da formação à distância da Universidade Aberta (Ferrão Tavares, 2016).

Apesar de a metodologia de formação estar longe de ser ultrapassada, a minha passagem por diferentes instituições revelou que também muitos destes espaços de vídeo-formação foram reconvertidos quase sempre em centros de informática, muitos com material obsoleto, mal-acabava de ser comprado, e os estudantes dos cursos de professores foram desviados para outros espaços, dado que as escolas se abriram a cursos de comunicação e os espaços específicos foram ocupados por esses mesmos cursos. Com a tecnologia móvel talvez não se justifiquem hoje espaços específicos, mas a inclusão da vídeo-formação na formação de professores, nomeadamente para o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal de professores e de todos os licenciados, mestre e doutores parece justificar-se, como desenvolverei seguidamente.

## **2. E hoje, o tempo e o espaço nos cursos de formação de professores**

Depois desta analepse, chegamos ao presente ou a um passado recente. Com a publicação de Decreto-lei 74/2006 seria suposto que as competências de comunicação constituíssem um dos eixos do currículo de formação, nomeadamente no caso das formações de professores. As competências de comunicação, nomeadamente a competência referencial, a competência linguística, as competências pragmáticas, como as definimos na área da didática das línguas, surgem declinadas, no contexto alargado do ensino superior, nas alíneas *d)* e *e)* (Capítulo II, artigo 5), no caso da licenciatura, sendo que essas mesmas competências figuram no perfil de mestrado e de doutoramento:

*d) Capacidade de recolher, seleccionar e interpretar a informação (...) fundamental (...) soluções (...) e os juízos que emitem (...);*

*e) Competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas.*

Aliás, todas as competências a desenvolver nos três graus implicam o desenvolvimento de competências comunicativas. Estas competências são transversais e são exigidas a todos os públicos, mas no caso dos professores elas integram de forma mais determinante a componente profissional. Com efeito, o público dos professores engloba especialistas, não especialistas, adultos e crianças. Daí a necessidade de, quando falamos da formação de professores, termos de recorrer a referenciais para esse público

específico, como por exemplo, o *Portefolio pour la formation des enseignants*. O Portefolio apresenta diferentes descritores que se prendem com o tempo, o espaço, a interação, o uso das tecnologias, as atividades de aula.

Só a título de exemplo, apresento alguns dos descritores de forma abreviada, retirados deste documento:

- «Je sais ajuster le temps...»
- «Je sais mettre en place et faciliter différents environnements d'apprentissage virtuels...»
- «Je suis capable d'installer un groupe dans une classe et de retenir son attention...»
- «Je sais comment répondre et réagir de façon stimulante aux initiatives et aux interactions des apprenants...»
- «Je sais encourager la participation des apprenants...»

Estes descritores relevam da competência comunicativa, uma dimensão essencial na formação de professores que se desenvolve, entre outros processos, através da observação. Para que o professor se possa avaliar, ou outros professores o possam avaliar, há diferentes grelhas de observação de aula, algumas até de escolas. O problema está no facto de a comunicação dificilmente ser reduzida a alguns itens e de haver necessidade de formar o professor a comunicar.

A competência de comunicação que é multimodal, ou pelo menos multicanal, é uma condição necessária ao desempenho do professor e, como tal, seria suposto que os diferentes planos de estudos de cursos de professores explicitassem, quer em termos de objetivos, quer em termos de conteúdos, metodologias, bibliografias, formas de desenvolver esta competência.

A necessidade dessa formação torna-se mais evidente se tivermos em conta um referencial nacional recente: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Neste documento, considera-se que os alunos do ensino secundário devem «desenvolver competências na área de textos e linguagens e de comunicação e informação»<sup>2</sup>.

Se todos os professores devem contribuir para o desenvolvimento destas competências nos alunos é evidente que eles próprios deverão ter capacidades comunicativas e metacomunicativas.

---

<sup>2</sup> Fundi duas competências, já que na formulação oficial a pragmática parece estar separada das outras competências comunicativas: os textos, que, do meu ponto de vista, não são competências, e as linguagens que implicam competências. Mas esse seria um assunto a desenvolver noutro artigo.

Podemos então fazer uma leitura de planos de estudo de cursos de professores colocando as seguintes questões: Como é que os cursos de professores desenvolvem competências comunicativas multimodais nos futuros professores? Estas competências aparecem especificadas nos objetivos dos cursos? De que modo os objetivos definidos nas fichas das diferentes unidades curriculares mostram o contributo específico para o desenvolvimento das competências previstas no Decreto-lei 74/2006, particularmente as alíneas d) e e) do artigo 5.º (2.º Capítulo) referidas? Que conteúdos estão previstos? De que modo a bibliografia reflete esse conteúdo? Quais as metodologias adotadas para desenvolver as competências referidas? Quais os formatos da supervisão? A vídeo-formação, para voltar a assunto focado neste texto, aparece? Aparecem simulações globais ou simulações de sequências didáticas? Quais os instrumentos de observação das interações? Quais os instrumentos de análise dos discursos? Como é que os projetos dos estudantes inscrevem a análise dos discursos multimodais nas suas problemáticas? Em que situações têm os professores de saber comunicar? Em situação de comunicação «científica» para dar a conhecer o seu trabalho de investigação aos pares e à comunidade científica e, também, em situações de comunicação com crianças e adolescentes? Quais as formas de partilha de saberes e experiências? Há organização de colóquios, de fóruns? De blogues, de redes sociais? Há recurso a projetos que impliquem a partilha de futuros professores com crianças, com alunos, com encarregados de educação, membros de associações, outros professores? No país, no estrangeiro? Através de meios presenciais ou virtuais...?

Procedi a uma análise de planos de estudo de cursos de professores disponíveis na Internet. Permitam-me que dê, somente, um exemplo positivo: «O desenvolvimento da capacidade de exposição oral e escrita em Português e em Inglês, inclusive dentro do registo académico», é um dos objetivos do Curso de Mestrado em Português e Inglês da Universidade do Algarve<sup>3</sup>. Apesar desta explicitação que constitui, de certo modo, uma exceção nos planos de estudo analisados, constata-se que, mesmo assim, nem sempre é fácil detetar a forma e o lugar dos conteúdos e das metodologias relativos à comunicação, particularmente nos espaços de didática ou de prática supervisionada.

No congresso deixei o convite para que os colegas das diferentes instituições se interrogassem sobre esta questão, até porque tinha acabado de ouvir em casa os seguintes comentários que servem de transição para a terceira parte deste artigo:

---

<sup>3</sup> <https://esec.ualg.pt/pt/curso/1483>.

«A minha professora vira as costas aos alunos quando escreve no quadro e é uma confusão!»

«O meu professor passa PowerPoint a olhar para o computador (ou de costas para os alunos) e nós copiamos».

### **3. Comunicação multimodal na formação de professores ou um professor não pode não comunicar**

Os comentários de alunos servem-me de pretexto para voltar à minha história. Conduziram-me aos anos 80 do século passado à problematização da minha tese de doutoramento de «*troisième cycle*», na Universidade de Paris 3 (Ferrão Tavares, 1984). O meu *corpus* reunia representações de alunos e professores sobre a comunicação não verbal. Reunia também transcrições «multimodais» de aulas.

Permitam-me, então, que lembre que o meu enquadramento teórico se apoiou na altura sobre os estudos da designada escola de *Palo Alto*, com nomes como Bateson, Birdwhistell, Hall, Watzlawick, Schefflen. No laboratório de microensino da Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra construí um dispositivo pedagógico com a gravação de simulação de cinco aulas dadas por cinco professores diferentes aos mesmos alunos, o que me permitiu construir uma tipologia de comportamentos não verbais articulados com comportamentos verbais do professor de Francês. Foram também os estudos desta «escola», nomeadamente os estudos de Merhabian sobre «immediacy», quer dizer, sobre os efeitos da «proximidade» afetiva na interação, sugerindo que «a afetividade cria comportamentos de proximidade» que me levaram, no designado «nouveau doctorat», que substituiu o «doctorat d'état», também na Universidade de Paris 3, em 1991, a identificar marcas verbais e não verbais dessa proximidade e dos efeitos das mesmas na motivação dos alunos, na empatia, e na qualidade da interação verbal na aula de língua estrangeira, em situação de sala de aula. Foi possível detetar comportamentos de reciprocidade de comportamentos de professores e alunos em articulação com as representações mútuas de preferência «immediacy» / distância. (Ferrão Tavares, 1991, 2016. Magali Barrière-Boizumault, 2013).

Hoje, há outros meios para analisar a comunicação com técnicas das neurociências e da bioquímica, mas, mesmo com meios rudimentares, foi possível detetar alguns padrões confirmados recentemente por metodologias dessas ciências.



Antes de chegar à definição de comunicação multimodal, permito-me mostrar, de forma humorística, o papel da proxémica e da *quinésica* na comunicação, com duas das imagens da comunicação política que apresentei na minha «última aula».



**Imagem 4.** Como se vê, as mãos falam...



**Imagem 5.** As posturas, os gestos, o olhar... os comportamentos *quinésicos* também falam.

São dois exemplos sem necessidade de grande explicitação, do que se entende por comunicação multimodal.

Retomando o fio investigativo deste artigo, para propor uma definição de comunicação multimodal ou de modalidade, regresso à conceção da comunicação desenvolvida, a partir dos anos 50, no quadro das investigações conduzidas por investigadores da designada *Escola de Palo Alto*. Para P. Watzlawick, investigador desta escola americana, «não podemos não comunicar», uma vez que «não podemos não ter comportamento» (Watzlawick, 1967, in Winkin citado em Ferrão Tavares, 1988,1991, 1999, 2016). Esta conceção total ou «orquestral» da comunicação colocou em causa modelos lineares da comunicação que emergiram em engenharia das telecomunicações e que postulam uma dissociação de funções entre o emissor e o recetor. Na lógica de P. Watzlawick, emerge uma distinção com implicações em didática das línguas-culturas: a distinção entre conteúdo e relação.

Quando produzimos um enunciado verbal, damos simultaneamente ao nosso interlocutor «instruções» para tratar esse conteúdo verbal, muitas vezes, através de comportamentos não verbais. Por exemplo, podemos acompanhar o enunciado «Olha bem o que dizes!» pela formulação seguinte: «É um conselho que te dou», mas,

frequentemente, essa relação é expressa através da entoação ou dos gestos. Quando o conteúdo e a relação se contradizem fala-se de comportamentos paradoxais ou de *double bind*<sup>4</sup>.

Da conceção alargada de comunicação desenvolvida pelos investigadores de *Palo Alto* decorreu, em Didática das Línguas-Culturas, o conceito de competência comunicativa, que não se restringe à dimensão linguística (fonológica, morfológica, sintática, semântica), envolvendo um conhecimento sobre os modos de organização dos discursos (competência discursiva), um conhecimento sobre os assuntos de que se fala (competência referencial) e um conhecimento sobre as regras sociais e do ambiente afetivo, psicológico e relacional (competência pragmática). Esta competência poder-se-á considerar de natureza multimodal.

Não creio ter encontrado o termo «multimodalidade» na *Escola de Palo Alto*, mas há referência em Watzlawick aos «modos digital e analógico». O termo multimodalidade é de uso comum no mundo dos transportes, mas terá sido adotado em nanotecnologia, em linguística e ciências da educação, nos anos 80, permitindo compreender muitas dimensões da comunicação em situação pedagógica (Bruner (1985), Jacquinot (1997), citados em Ferrão Tavares (2013, 2016).

A definição que proponho foi construída a partir de investigações conduzidas em contextos mediático e didático, apoiando-se essencialmente em J. Cosnier, investigador que sublinha que « [l]e corps est non seulement un support essentiel de l'activité mentale, comme le montre son rôle dans l'activité énonciative, mais aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et avec les autres » (Cosnier, 2007 : 20). O gesto aciona a memória e facilita a verbalização, dado que a palavra se inscreve no próprio corpo, como tem sido demonstrado por Calbris (2003), Cosnier (2007) e vários estudos em neurociências. Mas se o gesto é importante para quem fala, não o é menos para quem vê que, a partir do «esboço» do gesto do interlocutor, faz a antecipação semântica. E com os seus gestos de compreensão, o interlocutor ajuda o falante a encontrar a palavra adequada, podendo mesmo verbalizá-la primeiro. Para Cosnier, o gesto ajuda a organizar o pensamento e a verbalizá-lo, sendo igualmente

---

<sup>4</sup> Em vários estudos a partir de observação de aulas, surgem casos de professores com repetidos comportamentos de «double bind», com avaliações positivas de respostas de alunos acompanhadas de posturas, gestos e mímicas de afastamento. Algumas vezes repetidos em relação aos alunos dos quais têm uma representação negativa, o que conduz a menor número de intervenções verbais destes (Ferrão Tavares, 1991, 1999, 2013, 2016).

fonte de *échoïsation* de empatia e de sincronia mimética (Cosnier, 2007). Haverá neurónios espelho que estarão na origem destes procedimentos, em eco, na interação. Segundo Cosnier, a perceção de gestos num indivíduo é acompanhada de atividade cerebral análoga no indivíduo que observa, no caso deste realizar os mesmos gestos (Rizzolati, Craighero, Fadiga, 2002, Jeannerod, 2002 citados em Cosnier, 2007: 21). Krauss mostra também a função do gesto na gestão do pensamento e na recuperação da memória lexical (citado em Ferrão Tavares, 2013, 2016). Convido o leitor a visualizar um pequeno vídeo de vulgarização observado durante o Colóquio sobre os neurónios-espelho<sup>5</sup>.

Também as imagens apresentadas parecem exemplificar alguns destes comportamentos. Com efeito, ao analisar a imagem 5, o gesto ilustrativo de Obama precede, acompanha (e até poderia substituir «little», sendo que este gesto ajuda o processo de verbalização correspondente. Por outro lado, numa configuração de convergência interativa, este gesto terá provocado reação «neurológica» em Merkel que esboça gesto semelhante.

A partir destes exemplos, e com base nos autores referidos, proponho uma definição de multimodalidade «como um processo neurológico, cognitivo, relacional, empático que mobiliza um conjunto de modos em interação, implicando o corpo (corporização da verbalização e do pensamento) e que se traduz na ação dos envolvidos na situação de comunicação (espaço e tempo).

Não se restringe, assim, à multicanalidade que é uma das componentes da multimodalidade, mas limitada ao plano das linguagens e canais, enquanto a multimodalidade se constrói na «relação» (que quase sempre não é visível, assente em representações) entre sujeitos que partilham um espaço e um tempo de comunicação, envolvendo dimensões de natureza complexa, nomeadamente planos neurológicos que determinam ou são determinados pelo corpo e pela interação deste com dispositivos comunicativos diversos. Apesar de a interação entre os diferentes planos ser dificilmente reproduzível por escrito, por uma questão de facilidade de exposição, vou tecer várias considerações sobre o tempo e o espaço, a imagem e por último o corpo.

Para dar um exemplo, a comunicação multimodal que estou a «linearizar», neste texto escrito, começou meses antes do Colóquio sobre os *30 anos de Ensino de línguas/Formação de professores de línguas: 1986/1987 – 2016/2017*, no blogue

---

<sup>5</sup> <http://ideas.ted.com/this-is-your-brain-on-communication> Le BookTubing.

*universidadedepasargada.blogspot.pt*, e foi partilhado no *Facebook* (tendo gerado reações de leitores que implicaram modificações), nos Estados Unidos, na China, no Brasil, por exemplo. Os *post* foram lidos em momentos do dia diferentes, possivelmente em tempos não «escolares». A comunicação foi apresentada de forma contraída, em 30 minutos, em junho de 2017, na Universidade do Algarve e o *post* continua a ser lido. Há, assim, um fenómeno de deslocalização nas apresentações que acabam por ser coconstruídas por sujeitos em todo o mundo.

Também o artigo está «deslocalizado», já que vai conhecer uma versão digitalizada, mas possivelmente conhecerá versões em redes sociais especializadas, podendo ser lido em diferentes tempos e espaços, ao mesmo tempo que o leitor está a ver televisão, por exemplo. Pode ser objeto de pesquisa, mas poderá ser «percorrido», em superfície, dependendo dos suportes, podendo facilmente ser «apagado» e dificilmente será fotocopiado, uma prática muito frequente no século passado!

A apresentação da comunicação foi feita num auditório, com as luzes acesas. Efetivamente «*PowerPoint* não é cinema», «slogan» que os meus estudantes conhecem bem e que, mesmo no início da minha comunicação tive de lembrar. Numa sala de cinema, as luzes apagadas convidam ao isolamento do espectador. Na situação de apresentação em colóquios, todos os comportamentos comunicam daí a necessidade da luz. Recentemente, li que há razões de natureza neurológica e bioquímica que reforçam a necessidade da luz. A luz estará ligada à produção de hormonas necessárias à compreensão e à empatia entre apresentador e público.

Uma apresentação de trabalho é, por natureza, multicanal e multimodal, determinada pelo tempo e pelo espaço. Envolve a linguagem verbal e envolve o corpo do sujeito que a apresenta e de quem a ela assiste, sendo que o corpo de ambos condiciona o pensamento e deste decorre a verbalização. Para dar só um exemplo, o gesto metafórico das mãos a ilustrar uma bola correspondente a «conceção global da comunicação», que realizei durante a apresentação oral da comunicação que deu origem a este artigo, precedeu o enunciado verbal. E, no caso de não me ter recordado do adjetivo «global» quando estava a falar, como acontece a qualquer comunicador quando tem «uma branca», ao fazer o gesto correspondente (ou ao ver o gesto em alguns dos nossos

interlocutores), este gesto teria facilitado a cognição e desta teria decorrido a verbalização<sup>6</sup>.

Mas não são só os gestos que integram a «sintaxe mista» de que falava já Slama Cazacu, nos anos 70 do século 20. O olhar integra a estrutura do enunciado. Assim, muitas vezes, interrompemos o nosso enunciado, num dado momento, e hesitamos, correspondendo essa hesitação à necessidade de obter o olhar do nosso interlocutor ou do público no auditório e, só depois desse momento, é que completamos esse enunciado. A relação de proximidade, a inclinação do tronco ou da cabeça «incorporam-se» igualmente na sintaxe «mista», significando atitude de escuta e muitas vezes de empatia. As posturas em espelho ou de convergência interativa traduzem a qualidade da relação da qualidade que se estabelece com o público, como referi. Segundo vários investigadores da comunicação interpessoal e das neurociências, a multimodalidade implica uma interação entre diferentes planos e sentidos não só de quem fala, mas também de quem vê. As áreas corticais dos dois intervenientes serão atraídas pelas ideias transmitidas pelo orador ao construir uma narrativa coerente, gerando-se um alinhamento neuronal que se traduz nas configurações de convergência interativa, para além da eventual libertação para o cérebro e para o sangue de moléculas de dopamina ou de oxitocina. Como é evidente, são domínios em que não me aventuro, mas que prometem ter grandes implicações em educação. (Hasson, U. (2013, 2017) Schmälzle R *et al.* 2015).

Com o desenvolvimento das tecnologias e o consequente recurso a mais canais para a interação oral, os processos neurológicos, cognitivos, emotivos, relacionais e empáticos tornam-se mais complexos, tendo o cérebro de estruturar diferentes tipos de informação que provêm do corpo dos diferentes interlocutores, mas também do espaço, do tempo e dos suportes em presença (ou ausentes).

Tendo em conta os papéis desempenhados e as atividades pedagógicas realizadas em aula, fui construindo, modificando e apresentando, em diferentes colóquios e artigos, uma tipologia de configurações multimodais que emergiram nas aulas que observei, durante cerca de 30 anos, em diferentes contextos. Essa tipologia apoia-se em várias tipologias como Calbris (2003, 2005), Cosnier (1982, 2007, 2008), Efron (1941),

---

<sup>6</sup> Daí a importância do gesto de escrita em papel antes do gesto mecânico do teclado, nos primeiros anos de escolaridade.

Eckman et de Freiseman (1969), Ferrão Tavares (1991), Mc Neill (1992), autores citados por Ferrão Tavares (2013, 2016).

Os gestos integram configurações de comportamentos verbais e não verbais que desempenham funções ilustrativas ou ideacionais, reguladoras da interação, afetivas e relacionais, e podem corresponder a ações.

### **3.1. As configurações ilustrativas ou ideacionais**

Estas configurações estão normalmente ao serviço da explicação, da descrição ou da narração e englobam gestos que mimam objetos, ações ou propriedades, sentimentos, emoções e deslocções ou veiculam metáforas. Estas configurações ilustram o pensamento e ajudam o locutor a procurar a palavra, ou, como muitas vezes acontece na aula, a provocar reações verbais por parte do aluno, revelando a relação entre pensamento, memória e verbalização. Esta categoria é muito importante na aula, quando o professor procura a melhor maneira de se fazer compreender pelos alunos. (Ferrão Tavares, 2013). Muitas vezes os alunos que estão em interação com o professor realizam gestos do mesmo tipo.

*Os raccords*, termo em francês que importo do cinema, designam as configurações que desempenham uma função discursiva ou de gestão da aula, sendo compostas geralmente de articuladores verbais. Ajudam o professor a reorganizar-se e permitem aos alunos a compreensão da estrutura da aula, levando os alunos a antecipar a estrutura da sequência didática. Os efeitos da construção em eco que caracterizam a multimodalidade são particularmente visíveis nestes momentos, gerando-se, quando a relação pedagógica é boa, a adoção de posturas de convergência interativa, de «immediacy» ou de empatia entre professor e alunos.

### **3.2. As configurações reguladoras ou de sincronização da interação**

Estas configurações têm uma função de provocar a verbalização por parte dos alunos e de regular a interação pedagógica. Compreendem gestos ritualizados para tomar a palavra ou pedir a palavra com o braço levantado. Ao aproximar-se de um aluno, ao inclinar o tronco na direção deste, ao olhá-lo nos olhos, o professor passa-lhe a palavra mesmo sem falar. Espera que o aluno responda, incita-o com movimentos da mão em concha, continua a olhar na sua direção, inclina o tronco na direção do aluno e inclina lateralmente a cabeça, enquanto espera ou apoia a resposta com interjeições ou movimentos ântero-posteriores da cabeça.

### 3.3. As configurações afetivas

Estas configurações englobam comportamentos verbais e não verbais de outras configurações descritas e integram comportamentos de conforto, como as mãos nos bolsos ou de apoio na secretária. Podem ter um efeito facilitador da comunicação, sendo geradoras de empatia (*sociópetas*) ou de dissuasão da vontade de comunicar (*sociófugas*). As configurações *sociópetas* compreendem a designação do aluno pelo nome, entoações de incentivo, que implicam frequentemente o emprego do imperfeito e condicional («podias» ou «poderias») e gestos de convergência ou sincronia interativa (Ferrão Tavares, 2016): inclinação em direção ao aluno, comportamentos em espelho, inclinação lateral da cabeça, olhar, sorriso, gestos reguladores, movimentos circulares dos braços e mãos, sem tensão, movimento de aprovação com a cabeça. A convergência interativa entre professor e aluno é particularmente visível nestes momentos.

As configurações *sociófugas* implicam modificações de tom e de altura da voz, incluem a inclinação do tronco para trás, o olhar fixo, movimentos tensos, ausência de sorrisos. Frequentemente, os verbos estão no imperativo e é utilizado o modo interrogativo. «Diz-lá», «reponde!?» «Por que não respondes?». A divergência interativa fica, muitas vezes, patente nestes momentos, com os alunos em silêncio ou até com comportamentos de indisciplina.

### 3.3. As configurações – ações

Esta categoria prende-se com a manipulação de objetos ou de equipamentos. Com o uso das tecnologias, esta categoria tende a sair reforçada e, em muitos casos, substitui as configurações descritas. Alguns «erros» de utilização do quadro tradicional, apontados no comentário de aluna, saem reforçados com o uso de PowerPoint. Dado que a sequência está no ecrã, os apresentadores não se sentem obrigados a verbalizar articuladores verbais e não verbais. Também não recorrem a gestos ideacionais, porque o discurso não precisa de ser construído no momento, logo não há necessidade de procurar a melhor palavra para ilustrar o pensamento. Como referi, os gestos têm um papel importante, para quem fala, no estímulo neurológico que desencadeia a verbalização correspondente, e na memorização. O facto de as mãos do apresentador estarem «ocupadas» com aparelhos ou gestos técnicos, cria dificuldades discursivas e linguísticas. Por outro lado, o público não pode antecipar os conteúdos traduzidos em enunciados verbais sem ver os gestos correspondentes, nem antecipar o sentido de palavras-chave, sendo atraídos para aspetos acessórios da apresentação e pode não

memorizar. Esta supressão de marcas de estruturação reflete-se, ainda, na tomada de apontamentos (quando estes são tomados) e posteriormente na escrita por tópicos de textos, como constatei em estudo realizado no âmbito de cursos de mestrado (Ferrão Tavares, 2011, 2015).

Estas tipologias construídas na ação didática e de formação constituíram instrumentos de meta-análise da comunicação multimodal.

Os diferentes estudos sobre a multimodalidade da comunicação pedagógica permitem-nos, hoje, compreender melhor o que se passa na aula e integrar a observação da comunicação multimodal, no âmbito de espaços de prática supervisionada ou de didática, no sentido do desenvolvimento das competências comunicativas que é suposto que os estudantes desenvolvam nos diferentes ciclos do ensino superior com vista às diferentes situações profissionais.

### **Conclusão**

Por isso, termino a minha história de professora com a vídeo-formação que, sendo uma prática antiga, foi-se transformando, integrando transformações e será porventura perene!

É o que parece decorrer dos princípios traçados, em 2010, na Cátedra UNESCO «Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle». A videoformação é um dos modelos de formação revisto e proposto com casos desenvolvidos em diferentes países para o século XXI (Gaudin, 2010, Meyer, 2012, Ria, 2015).

Nos planos de estudo de cursos de professores e outros profissionais em que colaborei, incluí «estaleiros» de construção de discursos académicos para desenvolver o *saber* contar, explicar e argumentar, o que implicava a elaboração de projetos de escrita, a comparação entre diferentes projetos, a leitura e análise de muitos textos de natureza científica, a construção de matrizes de resumos, de definições, de paráfrases de esquemas, de citações, de micro operações cognitivas necessárias à argumentação fundamentada e à construção de discursos demonstrativos. Alguns documentos publicados pelo Conselho da Europa sobre as línguas nas outras matérias (Beacco *et al.* 2008, 2016, Vollmer, 2010), disponibilizados na *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* apoiaram esta prática de desenvolvimento de literacias académicas multimodais.



O primeiro momento do estaleiro corresponde quase ao início das aulas: os alunos apresentam, por exemplo, o que seria o seu projeto de mestrado em formato contraído, à semelhança de 2 ou 3 exemplos de *Pechakucha*, ou *a minha tese em 5 minutos*<sup>7</sup>, suas prestações são gravadas, havendo necessidade de recorrer a alguns procedimentos prévios de autorizações, como é prática habitual. Num segundo momento, declino o princípio conhecido de Schön de levar estudantes a aprender com os profissionais que são melhores na execução de uma determinada tarefa, provocando a distanciação através da observação de profissionais de outras áreas que desempenham os mesmos papéis discursivos dos professores. As conferências TED<sup>8</sup> forneceram-me exemplos de comunicadores profissionais para a observação, mas também disponho de *corpus* que inclui várias conferências e aulas gravadas<sup>9</sup>, com vista à distanciação aos estudantes. Com base na observação, os estudantes construíram instrumentos de análise dos discursos observados em diferentes situações, mediáticas, de transmissão de discursos a públicos de especialistas, não especialistas, crianças, etc.

Seguia-se a fase de observação das suas gravações, o que permitia aos estudantes aperceberem-se, por exemplo, de fenómenos de «parataxe icónica», e das suas implicações na receção dos seus discursos, como referi e desenvolvi em outro texto (Ferrão Tavares, 2016).

A Plataforma Moodle permitiu a realização do que hoje se designa de «aulas invertidas», levando os estudantes a preparar conteúdos específicos relativos às suas temáticas e tarefas a desenvolver em aula para a comunicação desses conteúdos, com apoio quase permanente da professora em *chat* ou fórum. Aliás, para a distinção das marcas de modalidade dos discursos, para a distinção entre o discurso epistémico e o discurso apreciativo, os fóruns revelaram-se um instrumento com potencialidades. Os estudantes e a professora participaram, assim, em dois fóruns, um «demonstrativo», em que os estudantes (e a professora) tinham de participar para «fundamentação da sua própria argumentação» (Decreto-lei 74/2006, III, artigo 4, alínea c) e demonstrar «Capacidade de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, (e...) fundamentar juízos que emit(iam) (alínea d). Um outro «fórum interessante» servia para

---

<sup>7</sup> <http://www.pechakucha.org/>  
[https://www.google.pt/amp/s/www.reussirmavie.net/De-jeunes-chercheurs-expliquent-leur-sujet-de-these-en-180-secondes-\\_a2328.amp.html](https://www.google.pt/amp/s/www.reussirmavie.net/De-jeunes-chercheurs-expliquent-leur-sujet-de-these-en-180-secondes-_a2328.amp.html)

<sup>8</sup> [https://www.ted.com/talks/how\\_simple\\_ideas\\_lead\\_to\\_scientific\\_discoveries/up-next](https://www.ted.com/talks/how_simple_ideas_lead_to_scientific_discoveries/up-next)

<sup>9</sup> Os vídeos de apoio à disciplina de «Escola e os Média» da Universidade Aberta apresentam vários exemplos.

os estudantes (e a professora) comentarem factos «interessantes» da sua vida pessoal, como idas ao cinema, leitura de artigo do jornal, ida a exposições. Assim, habituaram-se a distinguir marcas da modalidade apreciativa e da epistémica, uma das grandes dificuldades dos estudantes (Ferrão Tavares, 2014).

A partilha em situações de colóquio aberto à comunidade académica, autárquica, profissional, última fase do ciclo de vídeo-formação, constituía o grande teste para verificar se os estudantes tinham desenvolvido as competências previstas na alínea c) e d) do decreto referido, ou dito de outro modo, se tinham desenvolvido literacias multimodais, dado que a prática era anterior à publicação da legislação «de Bolonha». Hoje, a difusão do colóquio na Internet e o seu prolongamento em redes sociais, constituiria a forma de abrir a sala de aula a outros espaços de partilha e aprendizagem.

Trata-se de um exemplo, de uma história pessoal que se confrontou com outras histórias, houve modificações, transformações, mas há muitas perenidades no ensino das línguas e na formação de professores. Contrariamente ao que é habitual nas ciências humanas em que há tendência a construir tudo a partir do nada, há muito que foi construído ao longo destes 30 anos. Há saberes acumulados que devem ser convocados (até nas bibliografias dos cursos) que devem ser revisitados para se construir o futuro. O Colóquio que vai dar origem a publicação foi uma demonstração dessa necessidade de construir o futuro com base na história. Foi, por isso, o momento que escolhi simbolicamente para encerrar a minha história com «a última aula» de que dou conta neste artigo.

## Bibliografia

- Baillat, G. *et al* (2010). *La formation des enseignants en Europe*. De Boeck Supérieur. Consultado a 10 de fevereiro de 2018, em <https://www.cairn.info/la-formation-des-enseignants-en-europe--978280416202-p-205.htm>
- Barrière-Boizumault, M. (2013) Les communications non verbales des enseignants d'Education Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves. Consultado a 10 de fevereiro de 2018, em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127647/document>
- Beacco, J.- C., Coste, D. van de Ven, P., Vollmer H (2015). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Consultado em 12 de junho de 2016, em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf)
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goulier, F., Thürmann, E., Volmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Stasbourg : Conseil de l'Europe. Consultado a 12 de setembro de 2016, em <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>
- Begioni, L., Constanzo, E., Ferrão Tavares, C., Ferreira, F. 1998. Polyphonies. *La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris : CIRMI, Université de Sorbonne Nouvelle – Paris III.

- Cadet, L., Tellier, (M. 2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE. *Les Cahiers de Théodile*, n° 7 (pp. 67-80). Consultado a 10 de junho de 2016, em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/378851/filename/3538.pdf>
- Cosnier, J. (2007). A son tour, voilà que Psyché cause. *Actualités Psychologiques*, 19. Consultado a 10 de agosto de 2016, em <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/publications.htm>
- Cosnier, J. (2008). *La communication, état des savoirs*. Editions Sciences Humaines. Consultado a 6 de julho de 2016, em [http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8\\_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf)
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur, Sherbrooke : Editions du CRP.
- Ferrão Tavares, C. 1984. Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère. Thèse de 3e Cycle. Université de Paris 3.
- Ferrão Tavares, C. 1988. L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction en formation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5 (pp. 135-151).
- Ferrão Tavares, C. 1991. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat Nouveau. Université de Paris 3.
- Ferrão Tavares, C. 1993. Traces de didacticité dans le texte d'un programme de télévision sur la publicité. *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 2 (pp. 127-137).
- Ferrão Tavares, C. 1999. L'observation du non-verbal en classe de langue. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114 (pp. 153-170).
- Ferrão Tavares, C. 2002. La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants. *Lidil, hors Série*, Sep 2003 (pp. 133-148).
- Ferrao Tavares, C. (2011). Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos académicos. *Intercompreensão*, 16 (pp. 85-118).
- Ferrão Tavares, C. (2013). D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication. *Synergies Portugal*, n° 1 (pp. 91-117). Consultado a 7 de março de 2017, em <http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article5Tavares.pdf>
- Ferrão Tavares, C. (2015). L'intéressant et le démonstratif: à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques. *Hommage à Louis Porcher. Synergies Europe* n° 10 - 2015 (pp. 121-139). Consultado a 7 de março de 2017, em [http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao\\_tavares.pdf](http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao_tavares.pdf)
- Ferrão Tavares, C. (2016). Robert Galisson. Histoire et prospective. *Hommage à Robert Galisson. Synergies Portugal* n° 4 - 2016 (pp. 25-42). Consultado a 7 de março de 2017 em [http://gerflint.fr/Base/Portugal4/ferrao\\_tavares.pdf](http://gerflint.fr/Base/Portugal4/ferrao_tavares.pdf)
- Ferrão Tavares, C., Barbeiro, L-C. (2011). *Implicações das TIC para a aula de Língua*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 7 de março de 2017, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes\\_tic\\_pnep.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf)
- Ferrão Tavares, C, Álvares Pereira, L. (coord.) (2012). Literacias académicas multimodais. *Intercompreensão, Revista de Didática das Línguas*. Santarém : UIIPS, ed. Cosmos.
- Ferrão Tavares, C., Silva & Silva, M., Silva, J. (2014). Implicações do conceito de «multimodalidade» em Ciências da Educação... ou a Prof. tinha de estar no Facebook!. *Atas do XII Congresso da SPCE. Vila Real* (pp.1045-1055).
- Filliettaz, L. (2005). Gestualité, corporéité et multiactivité dans les interactions en situation de travail et de formation. Consultado a 10 de setembro de 2016, em [http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/article.php3?id\\_article=259](http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=259)
- Gaffary Y. (2015). Communication kinesthésique des émotions dans un contexte d'interaction homme-machine. Interface homme-machine. Consultado a 7 de fevereiro de 2018 em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01191502/document>
- Gaudin, C., Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Chaire UNESCO «Former les enseignants au XXIe siècle». Consultado a 10 de fevereiro de 2018 em <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Conference-La-videoformation-dans>
- Hasson, U. (2017) This is your brain on communication. Consultado a 8 de fevereiro em <http://ideas.ted.com/this-is-your-brain-on-communication/>

- Krauss, R. et al. (1999). « The Role of Speech-Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval ». *Gesture, speech, and sign* (pp. 93-116) Consultado a 10 de setembro de 2016, em <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/K&H.pdf>
- Lapaire, J-R (2017). La kinéflexion : produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée. 'Intellectica 68 « Langage et énonciation : corporéité, environnements, expériences, apprentissages». *La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*. Consultado a 10 de fevereiro de 2018, em <http://intellectica.org/fr/la-kinéflexion-produire-exhiber-partager-des-actes-vivants-de-pensee>
- Meyer, F (2012) Les vidéos d'exemples de pratiques pour susciter le changement. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28 -2. Consultado a 15 de janeiro, 2018, em <http://journals.openedition.org/ripes/660>
- Mondada, L., Markaki, V (2006) (eds). *Interacting Bodies. 2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS)*. Consultado a 10 de setembro de 2016, em [http://gesture.lyon2005.ens-lyon.fr/article.php?id\\_article=259](http://gesture.lyon2005.ens-lyon.fr/article.php?id_article=259)
- Parkinson, C et al. (2016) Similar Neural Responses Predict Friendship. *Tuck School of Business Working Paper No. 2881692*. Consultado a 10 de fevereiro de 2018 em [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2881692](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2881692)
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Consultado a 10 de fevereiro de 2018, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Paquay Léopold, Altet Marguerite, Charlier Évelyne et al. (2012), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2012, 4 e ed.
- Porcher. L. (1985). L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures. *Études de Linguistique Appliquée* nº60. Consultado a 15 de setembro de 2016, em <http://search.proquest.com/openview/62232aa3e0f93562f8b144998ce48016/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>
- Regev, M., Honey, U., Hasson, U. (2013). Modality-selective and modality-invariant neural responses to spoken and written narratives. *Journal of Neuroscience*. *Journal of Neuroscience* 33(40):15978–15988. Consultado a 12 de maio de 2017, em <https://pni.princeton.edu/faculty/uri-hasson>
- Ria Luc (dir.) (2015). Former les enseignants au XX<sup>e</sup> siècle. Etablissement formateur et vidéoformation. *De Boeck Coll. Perspectives en éducation et formation*. Consultado a 2 de março de 2017, em [http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat\\_de\\_lart\\_videoformation\\_23\\_janv\\_2014.pdf](http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf)
- Rizzolatti, G., Craighero, L. (2005). Mirror neuron: a neurological approach to empathy. In Changeux et al. *Neurobiology of Human Values*. Consultado a 15 de outubro de 2016, em [http://www.robotcub.org/misc/papers/06\\_Rizzolatti\\_Craighero.pdf](http://www.robotcub.org/misc/papers/06_Rizzolatti_Craighero.pdf)
- Roldão, M.C, Peralta, H, Martins, I (2017). Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Consultado a 10 de fevereiro de 2018, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- Schmälzle R., Häcker FE, Honey CJ, Hasson, U. (2015). Engaged listeners: shared neural processing of powerful political speeches. *Social Cognition Affect Neuroscience*. Consultado a 12 de maio de 2017 em [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Schmalzle\\_et\\_al\\_SCAN\\_2015\\_0.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Schmalzle_et_al_SCAN_2015_0.pdf)
- Vincent, C. (2012). Interactions pédagogiques «fortement multimodales» en ligne : le cas de tuteurs en formation. Consultado a 10 de fevereiro de 2018, em [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00765986/file/VINCENT\\_Caroline\\_2012\\_these.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00765986/file/VINCENT_Caroline_2012_these.pdf)
- Vollmer, J. H. (2010). Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation. *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Consultado a 13 de julho de 2016, em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_fr.pdf)

## Enseñanza, correcciones y asimilación de rasgos culturales en lengua inglesa a través del aprendizaje cooperativo

CORAL IVY HUNT-GÓMEZ  
*Universidad de Sevilla*

### Résumé

Le travail suivant présente la méthodologie que nous avons utilisé au sein de la matière « Analyse et production de textes en langue anglaise et éducation interculturelle » de la mention d'anglais du diplôme universitaire d'Education Primaire de l'Université de Séville. Les principaux piliers de cette méthode de travail sont l'évaluation de groupe, l'autocorrection et la coopération entre pairs. Une de ses plus grandes réussites est de permettre aux étudiants de se familiariser avec les aspects socio-culturels propres à la culture anglo-saxonne, ce qui, sans aucun doute, sera bénéfique à leur future pratique en tant qu'enseignants. Pendant les 9 sessions, les groupes formés ont dû réaliser une présentation à l'aide de diapositives en se focalisant sur un aspect socioculturel concret, dans le cas présent, du Royaume-Uni. Les thèmes suggérés furent les suivants: géographie, histoire, système politique, système éducatif, système judiciaire, économie, langue et traditions, musique et folklore et pour finir, le rôle du Royaume-Uni dans l'Union-Européenne. Les étudiants devaient se mettre d'accord pour attribuer eux-mêmes les thèmes aux différents groupes puis construire un exposé à l'aide de diapositives dans laquelle ils comparaient le thème choisi avec le thème similaire en Espagne. La présentation comprenait une table des matières et un résumé. Tous les exposés ont été faits en langue anglaise dans le but que les étudiants pratiquent et améliorent leurs compétences à l'oral. La seconde partie de la méthodologie consiste à faire en sorte que les étudiants soient capables de faire des critiques constructives et qu'ils puissent attribuer collectivement les notes aux différents groupes. Tout d'abord, nous avons transmis aux étudiants quelques consignes sur les critiques constructives, l'importance de faire ressortir les aspects positifs et de suggérer des améliorations. Les résultats obtenus montrent que les étudiants se sentent plus motivés lorsqu'ils font leurs exposés face à leurs pairs, que lorsqu'ils font des recherches, ils assimilent davantage les connaissances et cela favorise l'auto-apprentissage, qu'ils apprennent ainsi à faire des suggestions, des critiques comme à les accepter et, enfin, que leurs compétences en langue anglaise et leur capacité à parler en public s'améliorent.

**Mots clés :** compétence communicative, apprentissage coopératif, anglais langue étrangère, évaluation

### Las exposiciones orales en el aula: lengua, cultura y aprendizaje

Lengua y cultura se consideran indisociables; por tanto, resulta imposible aprender una lengua de manera independiente a su cultura y viceversa. Generalmente, el componente cultural se considera una de las partes que conforman la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que, si se pretende que se alcance una competencia comunicativa adecuada, es preciso contar que los hablantes adquieran cierto grado de competencia intercultural. En este trabajo, se entiende por cultura una suerte de mezcla entre la *cultura con mayúsculas* y la *cultura (a secas)* que definen Miquel y Sanz (2004: 5), es decir, el estándar cultural que deben conocer los hablantes de una lengua para poder comunicarse de manera adecuada en cualquier situación comunicativa y que les permita comprender y, en su caso, reproducir las prácticas culturales habituales junto con un conocimiento de lo que los hablantes comparten y dan por supuesto.

Se debe tener en consideración que, con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha producido un cambio en el papel del docente en el que se pasa de enseñar conceptos tradicionales a actuar como guía para que el alumnado adquiera diversas competencias, es decir, «the teacher is no longer an actor but a designer of the scenario and the student shifts his/her role from a spectator to an actor» (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián 2015: 77). Hace ya más de cuatro décadas, Hymes (1971: 29-31) asoció la competencia comunicativa con lo socialmente aceptado, es decir con cuándo, cuándo no, de qué, con quién, dónde y cómo hablar. Más recientemente, dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001), en la definición de la competencia comunicativa se incluye la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Desde esta perspectiva más amplia y cada vez más asentada, una de las destrezas que se pretende que los alumnos alcancen es la competencia comunicativa, que consiste en la capacidad de una persona para actuar de manera eficaz y apropiada en una comunidad de habla (Centro Virtual Cervantes 2018).

Sorprendentemente, esta íntima unión entre lengua y cultura se ignora o se posterga en el ámbito de la formación de futuros maestros. En el caso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, aquellos alumnos que se especializan para ser maestros de Lengua Inglesa reciben formación puramente lingüística o de metodologías para la enseñanza del idioma y la enseñanza de la *civilización* o *cultura* queda relegada a un segundo plano, incidiéndose en ella tangencialmente y sin estar incluida en el currículum académico. Únicamente dentro de la asignatura de cuarto curso de 6 créditos ECTS de la Mención de Lengua Inglesa del Grado en Educación Primaria «*Análisis y producción de textos en Lengua Inglesa y Educación Intercultural*» tiene cabida el estudio explícito de rasgos culturales propios de la cultura anglosajona. Esta mínima inclusión de los aspectos culturales inherentes a la lengua en los programas de estudio hace que los futuros maestros de Lengua Inglesa presenten unos conocimientos insuficientes sobre diversos aspectos de la civilización anglosajona. Esta función incompleta hace que sea potencialmente imposible desempeñar su labor como docentes de manera completa, ya que no se trabajan todos los aspectos de la competencia comunicativa.

Para poder ejercer su profesión de docentes de Lengua Inglesa de manera satisfactoria, los futuros egresados necesitan ser conscientes de las interrelaciones que se establecen

entre su propia cultura y las de la lengua con la que trabajan, ya que el mismo proceso de reflexión sobre una cultura diferente obliga a ser más consciente de la propia, tanto de sus diferencias como de sus similitudes (Fenner 2008: 277). En esta línea de pensamiento, si se pretende enseñar la lengua inglesa dentro de un enfoque comunicativo resulta ineludible potenciar la mejora de la competencia intercultural de los futuros maestros con el fin de que esta redunde positivamente en la formación de los discentes del mañana.

Otro aspecto que está en proceso de cambio en la Educación Superior son las metodologías que se aplican a la hora de evaluar las propuestas de aprendizaje permanente, de práctica reflexiva y de autoevaluación del rendimiento; estas han llevado al desarrollo de nuevas formas de evaluación en la práctica universitaria, entre las que se encuentran la autoevaluación o evaluación reflexiva, la evaluación por pares y la evaluación grupal. Las instituciones educativas ya no tienen como fin únicamente crear estudiantes expertos en un ámbito, sino que además de crear expertos en un ámbito, estos también deben poseer habilidades de resolución de problemas, capacidad profesional y ser capaces de aprender en contextos cotidianos (Dochy *et al.* 1999: 332). Este cambio lleva a una transformación de las metodologías de evaluación que se aplican, que deben incluir y valorar habilidades de acuerdo con la sociedad actual, que exceden la repetición de un determinado conocimiento.

Dentro de estas nuevas metodologías de evaluación, en el caso de los futuros maestros de Lengua Inglesa, se ha considerado fundamental que se apliquen los métodos de corrección colectiva y de autocorrección. Por este motivo, se precisan nuevas perspectivas globales en las que la evaluación sirva como reflexión y refinamiento de los procesos de aprendizaje, y que, de manera sistemática, transformen el proceso de evaluación para que ayude a los futuros docentes a entender el funcionamiento de los procesos de aprendizaje y así poder intervenir y mediar como docentes (Iborra e Izquierdo 2010: 222).

En el caso concreto de la autocorrección, se pretende que los evaluados emitan juicios de valor sobre su producción y sus logros. No obstante, a la hora de utilizar la autocorrección en el aula hay ciertos elementos, relacionados por Dochy y sus colaboradores (1999: 334), que deben tenerse en consideración:

- Los buenos estudiantes tienden a atribuirse calificaciones más bajas que las otorgadas por sus profesores mientras que los malos estudiantes hacen lo contrario. Igualmente, cuanto más avanzado sea el nivel de la clase, más acertada será su predicción en cuanto a su desempeño.
- Los estudiantes tienden a valorarse mejor al final del semestre que al principio debido a una mayor confianza en su progresión y al *feedback* que reciben.
- La enseñanza de estrategias y facilitación de instrucciones para potenciar y dirigir el autoaprendizaje resulta de gran utilidad para el alumnado.
- La inclusión de la autocorrección como una destreza evaluable es deseable si se pretende que los alumnos la apliquen de manera sistemática.

Para contrarrestar algunos de estos aspectos al aplicar el aprendizaje cooperativo se persigue que los estudiantes alcancen la comprensión de su propia evolución y resultados y, como consecuencia natural de este proceso, se interesen por el rendimiento y el esfuerzo de su compañero. Así, el aprendizaje cooperativo podría describirse como «una metodología eficaz que favorece una actitud crítica y de tolerancia, desarrollando la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo» (León del Barco *et al.* 2014: 414). Mediante este tipo de aprendizaje, en el que todos los miembros del grupo participan, se espera que, en primer lugar, los futuros docentes adquieran la capacidad de emitir críticas constructivas que sirvan para mejorar el aprendizaje; en segundo lugar, que sean capaces de asumir y reflexionar de manera constructiva y pragmática sobre los aspectos negativos que señalen sus compañeros con la finalidad de que redunden positivamente en sus producción; y en tercer lugar, que alcancen una visión más objetiva con respecto a su propia producción.

Siguiendo estas líneas de actuación encaminadas hacia la mejora de la competencia comunicativa, destacan como herramienta didáctica las exposiciones orales, ya que combinan el fin último de mejora de la propia competencia con otras bondades, entre las que sobresalen: el desarrollo de otras competencias relacionadas con la investigación y la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo, la materialización de un aprendizaje más significativo de los conceptos que se presentan, la participación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza con su consecuente aumento de la responsabilidad y el desarrollo de la competencia profesional necesaria para hacer exposiciones orales ante una audiencia determinada (Ramos Álvarez y Luque 2010:



336). Es indiscutible que, dentro de la formación de los futuros maestros, la capacidad de transmitir información de manera eficaz en la lengua que enseñan resulta imprescindible.

Además, las exposiciones orales tienen la finalidad de ejercitar tanto la autocorrección y el aprendizaje reflexivo, como la evaluación cooperativa. Teniendo en cuenta los aspectos descritos en los apartados anteriores, se desarrolló una actividad basada en tres pilares teóricos: en primer lugar, la necesidad de los futuros maestros de lengua inglesa de dominar la competencia comunicativa; en segundo lugar, la importancia de que sean capaces de recibir críticas a su desempeño y de asimilarlas para mejorarlo; y, por último, la conveniencia de ejercitar la capacidad de crítica para con otros y la reflexión sobre la producción propia. Los objetivos concretos de la actividad se desarrollan en el siguiente epígrafe de forma más minuciosa.

### **La mejora de la competencia comunicativa y un sistema de corrección mixto como metodologías centrales en el aula**

La intervención didáctica se desarrolló en el primer cuatrimestre del curso 2015-2016 en el marco de la asignatura de cuarto curso *Análisis y producción de textos en Lengua Inglesa y Educación Intercultural* de carácter teórico-práctico. La asignatura se imparte en la Mención de Lengua Inglesa del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. La asignatura contaba con 70 alumnos de los cuales 67 asistían a clase de manera presencial y 3 no participaron en la actividad, ya que estaban disfrutando de una beca Erasmus en diversos países extranjeros. De los 67 alumnos que participaron, solo 6 eran hombres.

Los objetivos que se perseguían con esta experiencia se pueden dividir en dos tipos: un objetivo prioritario y aquellos que se debían alcanzar de manera transversal. Como objetivo prioritario, se esperaba conseguir que los estudiantes se familiarizaran con aspectos culturales propios del Reino Unido: Historia del Reino Unido, Geografía y divisiones políticas del Reino Unido, Sistema político en Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte, Sistema Sanitario, Sistema Educativo, Sistema Judicial, Cultura en el Reino Unido, Lenguas en el Reino Unido y el papel del Reino Unido dentro de la Unión Europea. El progreso del alumnado en la consecución del objetivo prioritario se analizó a través de la implementación de un ejercicio de doble función: primero, la preparación y exposición de uno de los temas elegidos por parte de un grupo de alumnos y, posteriormente, la evaluación de la presentación por el resto de los alumnos de la clase.

Igualmente, al final de la puesta en práctica de la metodología, los alumnos hicieron uno de los simulacros de examen que se requiere superar para demostrar que se posee el nivel de familiarización adecuado con la cultura británica para obtener la ciudadanía en el Reino Unido. Esta prueba se puede realizar a través de una página web destinada a la preparación para el examen a tal efecto (Live in the UK Test: 2017).

El primer objetivo transversal consistió en la realización de exposiciones orales. Esta actividad requiere que los alumnos desarrollen varios aspectos: su capacidad de trabajar en grupo, de organización, de autonomía y de búsqueda de información para la realización de la exposición con su correspondiente proyección de diapositivas que les sirve de apoyo. La exposición oral presenta el objetivo conjunto de mejorar la competencia comunicativa de los sujetos a través de la práctica controlada.

El segundo objetivo que se pretendía alcanzar consistió el desarrollo de un sistema de evaluación mixta con varias fases. La primera fase se llevó a cabo mediante un ejercicio de corrección colectiva de los alumnos, seguido de un proceso de autorreflexión de los autores y la reedición de la propia producción; por último, se finaliza con las puntualizaciones y sugerencias por parte de la profesora que impartía la materia.

La metodología que se siguió en las clases prácticas de la asignatura fue la siguiente: se crearon grupos de trabajo de 3 o 4 alumnos y a cada uno de ellos se les asignó la tarea de explicar a sus compañeros de clase: Mediante una presentación oral acompañada de material gráfico a modo de proyección que sirviera como apoyo para proporcionar una visión de uno de los ámbitos culturales del Reino Unido que se iban a estudiar: Historia del Reino Unido, Geografía y divisiones políticas del Reino Unido, Sistema político en Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte, Sistema Sanitario, Sistema Educativo, Sistema Judicial, Cultura en el Reino Unido, Lenguas en el Reino Unido y el papel del Reino Unido dentro de la Unión Europea. Las exposiciones debían seguir la siguiente estructura: datos personales de los miembros del equipo, tabla de contenidos, introducción, grueso del trabajo en el que se desarrolla el tema que se estudia, comparación con la situación en España, resumen de los aspectos más importantes y bibliografía. Esta última debía aparecer citada de acuerdo con la 6ª edición de la *American Psychological Association*, que es el formato más común en la disciplina de Educación.

Dentro de los grupos establecidos, los alumnos diseñaban la presentación y tenían la posibilidad de, antes de su exposición en el aula el día que se les asignara, hacer

consultas con la docente e incluso, que esta comprobara que la presentación era adecuada para alcanzar unos conocimientos de aspectos culturales básicos del Reino Unido. Cada presentación tenía una duración máxima de 30 minutos.

A continuación, se recogen algunas de las diapositivas de los trabajos realizados por los alumnos. Se debe tener en cuenta que aparecen recogidas aquí tal y como lo tuvieron a bien los estudiantes en su primera versión, es decir, antes de haber sido evaluadas por sus compañeros y por la docente. En concreto de las exposiciones correspondientes al sistema político en el Reino Unido (Imagen 1), a la Historia del Reino Unido (Imagen 2) y a las lenguas del Reino Unido (Imagen 3).

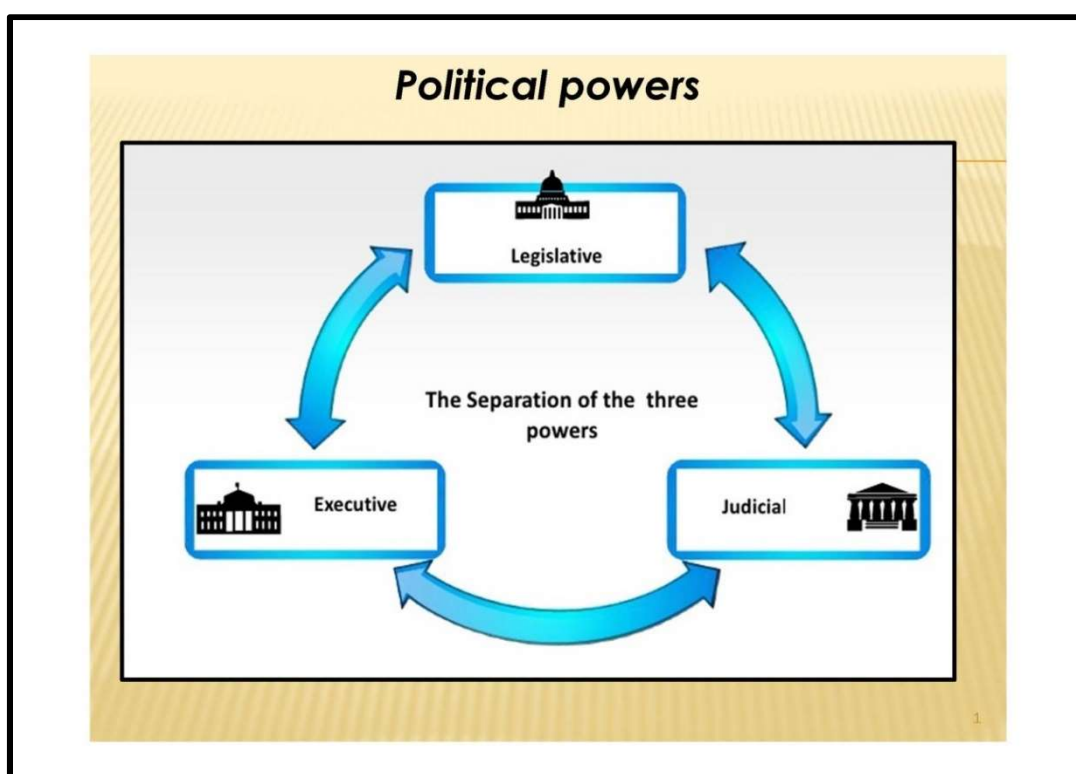


Imagen 1. Diapositiva de la presentación *The Political System in the UK*

## Battle of England

- UK was the only country which was a menace to Germany.
- Germans attacked by Real Air Force and British did the same in the Battle of England.
- Germany lost the fight and Hitler stopped the attack to United Kingdom.

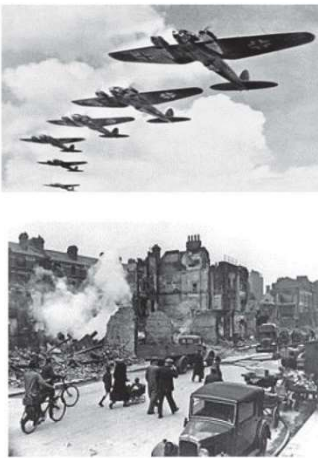


Imagen 2. Diapositiva de la presentación *The History of the UK*

## ENGLISH LANGUAGE HISTORY

**Timeline**

<1000 BC

41-410 CE

500

• Celtic migrations


• Celtic languages

• Roman occupation

• Latin

• Germanic settlements

• Anglo, Saxon, Jute



Layer 1

Layer 2

Layer 3

Layer 4

**Old English**

Imagen 3. Diapositiva de la presentación *Languages in the UK*

Una vez finalizada la exposición de cada grupo, se le solicitaba al conjunto de la clase que valorara dos elementos: los aspectos positivos de la presentación y los negativos, estos últimos siempre acompañados de propuestas de mejora. La finalidad de esta práctica era

aportar críticas constructivas y sugerencias de mejora con el fin de solucionar situaciones problemáticas. Previamente, los alumnos habían recibido indicaciones básicas sobre estrategias para realizar críticas o sugerencias que tuvieran como fin mejorar la versión final para entregar a la profesora de la exposición que se estaba evaluando.

Una vez expuestos los comentarios y sugerencias del conjunto de los miembros de la clase, el grupo encargado de exponer, debía realizar una reflexión en voz alta, sobre los aspectos que hubieran podido tratar o enfocar de manera diferente o que por un motivo u otro hubieran podido mejorarse. Esta actividad de autoevaluación y de reflexión sobre la propia producción y la comunicación oral se podía resumir en la contestación a dos preguntas sencillas: *¿si tuvierais que hacer la presentación de nuevo qué aspectos mejoraríais? ¿puedes aplicar esas mejoras a tu futura práctica docente?*

Por último, se le daba al grupo que se estaba sometiendo a evaluación la opción de reformar la presentación y de entregar la profesora una versión final que es la que se evaluó. De esta manera, los comentarios y sugerencias de la clase sirven al grupo que expone para mejorar su aprendizaje y su rendimiento.

## **Resultados**

La puesta en práctica de la metodología que se describe ha traído consigo una serie de beneficios para los alumnos. El primero de ellos consistió en la familiarización, o ampliación de conocimiento en su caso, con diversas áreas de la cultura británica. Con el fin de comprobar la mejora acontecida, se invitó a los alumnos a hacer una prueba del simulacro de examen para la ciudadanía británica (Live in the UK Test: 2017). Un 70% superó la prueba, con lo que se puede acreditar que los conocimientos y el nivel de familiarización del alumnado resultó, en términos generales, adecuado.

Otro de los beneficios de esta metodología es que los alumnos son capaces de desempeñar varias funciones que les serán muy útiles en su futura práctica docente. Deben manejar adecuadamente recursos documentales, ya que tienen la responsabilidad de seleccionar y organizar la información que van a utilizar en su presentación e indicar las fuentes bibliográficas que utilizan correctamente y siguiendo unas directrices determinadas. Se prevé que este proceso resulte útil como preparación para los Trabajos de Fin de Grado que los alumnos deben superar para obtener el título de Graduados en Educación Primaria. Además de favorecer el uso de fuentes fiables y de ayudar a mantener el rigor de los trabajos, esta tarea sirve para que los alumnos sean

responsables de su propio aprendizaje, como encarados de la planificación, el diseño y la exposición pública la presentación. Otra de las funciones que realizan los alumnos es la de orador principal, ya que efectúan la presentación oral de la materia en cuestión en inglés y tienen al resto de sus compañeros como público. Esta función va ligada a mejora de la competencia comunicativa mediante la práctica de las destrezas expositivas orales.

La metodología aplicada se basa en la capacidad de los alumnos de trabajar en grupo y en la corrección entre iguales. De esta manera se promueve la capacidad de aportar correcciones y sugerencias de manera constructiva a los compañeros y al mismo tiempo que la capacidad de aceptar críticas y de ser capaz de mejorar la propia producción a raíz de ellas. Igualmente se trabaja la reflexión y la capacidad de autocrítica, siempre orientada a la aplicación de procesos de mejora.

### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos con la aplicación de la metodología han sido muy satisfactorios. El principal logro de la metodología ha consistido en la familiarización o la profundización de los conocimientos del alumnado con respecto a aspectos culturales del país de su lengua de trabajo en un futuro profesional. Como se ha expuesto anteriormente, esto resulta fundamental en el caso de los futuros docentes de Lengua Inglesa. Adicionalmente, al aplicar esta metodología se refuerzan otras destrezas fundamentales para la profesión: la capacidad de documentación, la capacidad de organización, la capacidad de reflexión sobre la producción personal, la capacidad de sugerir mejoras y de hacer críticas constructivas y la mejora de las destrezas orales y la capacidad de hablar en público.

Este tipo de experiencias de implementación de metodologías que combinan el aprendizaje colaborativo y la mejora y revisión de la producción propia han demostrado ser de gran utilidad para mejorar varias de las competencias básicas de los futuros maestros de Lengua Inglesa por lo que se considera que deberían incluirse de manera progresiva en los currículos de los maestros del mañana.

### **Referencias bibliográficas**

- Centro Virtual Cervantes (2018) *Diccionario de términos clave en ELE. Competencia comunicativa*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Dochy, F., Segers M. y Sluijsmans, D. (1999) The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 3, UK: Taylor & Francis, 331-350.
- Fenner, A. (2008) Cultural awareness in the foreign language classroom. In: Cenoz, J.

- Hornberger, N.H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> ed., 6. Heidelberg: Springer, 273-285.
- Gallardo del Puerto, F. y Martínez Adrián, M. (2015) The use of oral presentations in Higher Education CLIL vs. English as a foreign language. *Pulso, revista de investigación*. 38. Madrid: Pulso, 73-106.
- Hymes, D. H. (1971) «Acerca de la competencia comunicativa». In Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010) ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje cooperativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20. Madrid: Universidad Complutense, 221-242.
- León del Barco, B.; et al. (2014) Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2). Barcelona: Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía, 411-424.
- Live in the UK Test Web (2017) *Live in the UK Test Web*. Disponible en: [http: https://lifeintheuktestweb.co.uk](http://https://lifeintheuktestweb.co.uk). 18/01/2018.
- Miquel, L. y Sanz, N. (2004) El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera*, 0, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. 1-13.
- Ramos Álvarez, M., y Luque, G. (2010) A Competence-based Constructivist Tool for Evaluation. *Cultura y Educación*, 22 (3), UK: Taylor & Francis, 329-344.





## O Centro de Línguas da UAlg ao serviço da comunidade

---

CRISTINA FIRMINO & FILIPA PERDIGÃO RIBEIRO  
*Universidade do Algarve*

### **Abstract**

This paper aims to present the Language Centre of the University of the Algarve (CL-UAlg) from its inception in 2000 to the present time. Through a brief description of its history and the presentation of figures related to students, courses and exams, we show how both the academic community and the local community consider learning foreign languages an important professional, academic and personal skill. We also describe the changes on the demand of foreign languages, and how the Centre monitors the quality of courses and students' overall satisfaction. Finally, we describe the Centre's partnerships which aim at providing official certification of foreign language skills for work, to pursue studies abroad and for acquiring citizenship.

**Keywords:** Language centre; language certification; learning foreign languages; teaching foreign languages.

### **1. Introdução**

Os centros de línguas em instituições de ensino superior têm vindo a ganhar espaço. Atualmente, encontramos dezasseis centros de línguas em instituições de ensino superior espalhados pelo país, dos quais oito pertencem ao ensino superior universitário, seis a institutos politécnicos e dois a escolas superiores (Ribeiro, Silva & Gonçalves, 2015. Five years of ReCLes.pt, [www.recles.pt](http://www.recles.pt)<sup>1</sup>).

Estes centros têm como objetivos prestar serviços à comunidade, de forma a contribuir para a valorização da aquisição e competência plurilingues ao longo da vida. Paralelamente, os centros de línguas procuram contribuir para a inserção profissional dos seus estudantes e para a aprendizagem e atualização dos conhecimentos ao longo da vida.

Este texto propõe-se apresentar a atividade do Centro de Línguas da Universidade do Algarve (CL-UAlg) (doravante designado por Centro de Línguas, Centro ou por CL-UAlg). Iniciamos o texto pela génese e história da atividade do Centro de Línguas Modernas e Tradução (CLiMT), ativo de 2003 a 2011, e as sucessivas alterações que levaram ao Centro de Línguas – Interculturalidade, Multilinguismo e Tradução (CL-IMT), a funcionar entre 2012 e 2015 e ao Centro de Línguas da Universidade do Algarve (CL-UAlg), a estrutura atual, em atividade a partir de 2016. A secção seguinte apresenta a atividade do Centro de Línguas nos últimos dois anos. Segue-se a secção dedicada à certificação oficial do conhecimento de línguas. A secção subsequente

---

<sup>1</sup> Associação de Centros de Línguas no Ensino Superior em Portugal [Network Association of Language Centres in Higher Education in Portugal].

dedica-se à caracterização dos alunos do Centro e dos candidatos aos exames de PLE. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais e perspetivas de atividade futura.

Na realidade, mais do que um artigo académico, este texto aproxima-se da tipologia de um relatório de atividades alargado, com o duplo objetivo de registar para memória futura e de divulgar a história e os objetivos da atividade desenvolvida pelo CLiMT, fundado no seio da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT), em 2000, que veio a transformar-se numa nova estrutura que passou a incluir também os cursos livres oferecidos pelos departamentos de línguas da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) e da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), dando lugar à criação do CL-IMT em 2012 e, por fim, ao Centro de Línguas da Universidade do Algarve, em 2016.

## **2. História do centro**

O primeiro curso livre de línguas oferecido pela ESGHT decorreu em fevereiro de 2000 com o objetivo de ministrar espanhol a um conjunto de pessoas, incluindo professores da UAlg, que frequentavam aulas de doutoramento na Universidade de Huelva. Recrutou-se o professor, criou-se o programa, organizou-se o calendário e definiu-se um preço. O curso, de 50 horas, avançou com vinte e seis alunos. No semestre seguinte, a procura pela língua espanhola continuou por parte do mesmo conjunto de alunos, pelo que se avançou em simultâneo com dois cursos de espanhol, de dois níveis diferentes. Em 2001, uma residente italiana em Faro, licenciada em Línguas Modernas, vem oferecer-se para ministrar aquele que seria o primeiro curso livre de italiano na ESGHT. Um ano depois, em fevereiro de 2002, igualmente como resposta à disponibilidade para ensinar um curso por parte de uma falante nativa de russo, oferecemos o primeiro curso de língua russa, com vinte e quatro alunos inscritos.

Rapidamente concluímos que havia um público ávido de aprender línguas estrangeiras, num sistema de cursos livres, de nível básico ou intermédio, organizados em semestres, ministrados ao final do dia e cujos conteúdos fossem centrados na abordagem comunicativa do ensino e da aprendizagem. Em simultâneo, os estrangeiros residentes no Algarve, oriundos do norte da Europa, também nos procuravam para a aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), resultando na oferta do primeiro curso semestral em outubro de 2001, seguido da oferta de três níveis de PLE, em horário diurno, no semestre subsequente. A FCHS havia iniciado os primeiros cursos de verão de PLE em 2000 (ver secção 3.3).

Considerámos que as condições estavam reunidas e, em fevereiro de 2003, apresentámos a proposta de criação do Centro de Línguas Modernas e Tradução – CLiMT – com a oferta de Português para Estrangeiros – nível I, II, III e conversação (regime diurno), Espanhol (dois níveis), Italiano (dois níveis); Alemão (dois níveis), Russo (um nível); Inglês (um nível); Francês (um nível) e Neerlandês (um nível). Adicionalmente, o Centro propunha-se gerir os muitos trabalhos de tradução e retroversão que eram solicitados aos docentes de línguas.<sup>2</sup> A proposta é acolhida positivamente pelos colegas, docentes de línguas da ESGHT e pela direção desta Unidade Orgânica.

Em suma, entre 2000 e 2011, a ESGHT, primeiro de forma avulsa conforme descrito acima, e depois sob a égide do CLiMT, oferece ininterruptamente cursos livres de línguas semestrais à comunidade académica e não académica. As línguas são diversas e obedecem a dois pressupostos: resposta às necessidades manifestadas pela comunidade e a possibilidade de contratação de um professor nativo da língua que, em simultâneo, dominasse a língua portuguesa. Assim, ao longo dos onze anos da existência do CLiMT, oferecemos cursos básicos e elementares de Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês, Mandarim e Russo. Adicionalmente, e para além da oferta regular de cursos de línguas para fins generalistas, pontualmente oferecemos Inglês para médicos, Inglês para farmacêuticos e Inglês para advogados. Em 2013, oferecemos um curso de 20 horas de Inglês para fins académicos (B2), experiência bem-sucedida.

Em 2012, e uma vez que a FCHS havia criado uma estrutura para o ensino do PLE dirigido aos alunos Erasmus, que também acolhia residentes estrangeiros e ainda oferecia cursos de verão, a ESGHT optou por não duplicar essa oferta e deixou de oferecer cursos de PLE.

Em 2012, e para dar resposta ao Plano Estratégico da Universidade do Algarve 2010-2013, que previa o aumento da literacia no domínio das línguas e que 80 por cento dos estudantes frequentassem unidades curriculares para aperfeiçoamento de competências no âmbito das línguas, a Universidade propõe às três unidades orgânicas com ensino de línguas estrangeiras que fundam a sua oferta de cursos livres de línguas numa única estrutura, conservando a sigla CL-IMT, embora grafada de forma diferente e com outro

---

<sup>2</sup> Na atividade de tradução, incluem-se: Avença com a Orquestra do Algarve para tradução e/ou retroversão de toda programação; traduções para o IPPAR, INE, Reitoria da Universidade do Algarve, RTA, Câmaras Municipais do Algarve, Direção Geral do Turismo, a CULTURALGARVE, e ainda serviço de interpretação/tradução prestado à Ambifaro em Francês, Inglês e Espanhol.

significado: Centro de Línguas – Interculturalidade, Multilinguismo e Tradução. Esta nova estrutura herda muitos dos pressupostos da antiga e mantém os objetivos de pugnar pelo ensino de línguas estrangeiras, através de cursos livres dirigidos à comunidade académica e não académica. Em 2015, o CL-IMT passa por uma reestruturação da marca e é redigido um novo regulamento, sendo rebatizado como Centro de Línguas da Universidade do Algarve (CL-UAlg), prosseguindo, na sua essência, o desígnio de ensino e divulgação de línguas estrangeiras.

### **3. Atividade corrente do Centro de Línguas da Universidade do Algarve<sup>3</sup>**

Conforme já mencionado, o CL-UAlg agrega e divulga de forma concertada as atividades das unidades orgânicas na área da formação não graduada em línguas e áreas afins. As atividades principais do Centro são a organização de cursos de línguas, de curta ou média duração, de carácter geral ou de âmbito especializado, destinados a públicos diferenciados, e a organização de provas de certificação de conhecimentos linguísticos.

Os cursos de línguas oferecidos têm diferentes tipologias, entre as quais os cursos chamados regulares, oferecidos todos os semestres, os cursos organizados a pedido de organizações ou entidades, quer no seio da própria universidade (*e.g.* departamentos ou serviços), quer externas (*e.g.* ordens profissionais), e ainda os cursos intensivos.

#### **3.1 Cursos regulares**

Para as línguas mais procuradas, como o Inglês, o Alemão e o Francês, são oferecidos, todos os semestres, cursos de vários níveis, organizados de acordo com as competências estipuladas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Os cursos têm a duração de cinquenta horas e coincidem com o período do semestre académico, tendo início preferencialmente entre duas a três semanas após o início do semestre. São geralmente oferecidos em horário pós-laboral. Apresentamos em detalhe a oferta destes cursos regulares, por língua e nível do QECR, na Tabela 1.

---

<sup>3</sup> De forma a simplificar, nesta secção atribuiremos ao CL-UAlg a responsabilidade da promoção de todas as atividades desenvolvidas, embora, em alguns casos, a atividade tenha tido lugar antes de 2016, ano em que o centro ganha a designação de Centro de Línguas da Universidade do Algarve.

Tabela 1. Cursos de línguas, níveis e número de alunos de 2015-16 a 2016-17

Língua	Número e níveis em oferta	Níveis com base no QECR	N.º total de alunos
Inglês	desde a sua adaptação aos níveis do QECR, já oferecemos sete níveis distintos	A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B1.3, B1.4	111
Francês	três níveis	A1; A2; B1.1	38
Alemão	dois níveis	A1.1 e A1.2	26
Espanhol	dois níveis	A1 e A2	0
Mandarim	dois níveis	A1 e A2	20
Italiano	dois níveis	A1 e A2	25
Português Língua Estrangeira (PLE)*	cinco níveis	A1, A2, B1, B2, C1 e C2	61
Total de N.º de alunos			257

\*Os cursos de PLE, oferecidos como unidades curriculares para os alunos em mobilidade *incoming* na Universidade do Algarve, funcionam fora do âmbito do CL-UAIG, que se ocupa da oferta não graduada. Contudo, estes cursos também aceitam a inscrição de outros estudantes, da comunidade académica ou não académica, sendo que, neste caso, os estudantes frequentam os cursos em regime de cursos livres.

Um dos pressupostos de atuação do Centro de Línguas é a monitorização regular da evolução das necessidades do seu público, e ao longo dos dezassete anos de oferta formativa em regime de cursos livres, podemos constatar que a necessidade de aprendizagem de determinada língua pode sofrer oscilações consideráveis de ano para ano. Como exemplos, podemos referir a procura da língua alemã, que em 2010 e 2011 era praticamente inexistente e que a partir de 2012-13 tem sido consistentemente procurada por pessoas que pretendem emigrar para a Alemanha, ou ainda a procura recente da língua francesa (a partir do 2014-15) para fazer face à exigência colocada pela chegada de turistas e de novos residentes franceses dos últimos três anos. De notar que esta língua não fora oferecida entre 2008 e 2014.

### 3.2 Cursos organizados por solicitação de terceiros

Enquanto prestador de serviços à comunidade, e no seguimento da atuação do CLiMT e do CL-IMT, procuramos estar disponíveis para providenciar propostas de cursos e orçamentos a quem nos procure. Conforme já afirmámos na secção 2, ao longo dos anos de atividade, já tivemos em funcionamento cursos de Inglês para médicos a pedido da Ordem dos Médicos; para farmacêuticos, a pedido da Escola Superior de Saúde; de Inglês jurídico, no seguimento do pedido de um escritório de advogados; cursos para funcionários das Águas do Algarve, a decorrer nas respetivas instalações; e cursos para os funcionários do Hotel Hilton, igualmente nas instalações deste hotel. Também durante vários anos, a Caixa Geral de Depósitos utilizou os serviços do Centro para providenciar formação em Inglês aos seus funcionários, inserindo-se estes estudantes nos nossos cursos regulares.

Mais recentemente, o Centro tem vindo a atender às necessidades de formação interna dos funcionários da Universidade. Alguns exemplos são a procura que os nossos cursos

regulares têm tido por parte de docentes, nomeadamente para melhorar as suas competências em Inglês, dada a necessidade de aumentar a oferta académica nessa língua para estudantes internacionais. Outro exemplo de atividade desenvolvida a pensar no pessoal docente e nos estudantes de pós-graduações da Universidade, recebido com grande aceitação, foi o curso de Inglês para fins académicos, já referido acima.

Quanto à formação em línguas dos funcionários não docentes, os funcionários do Gabinete de Relações Internacionais e Mobilidade têm frequentado os cursos regulares de línguas (maioritariamente Inglês). Mais recentemente, já no ano letivo de 2017-18, chegaram ao Centro solicitações por parte da Reitoria e dos Serviços de Ação Social para a organização de cursos de línguas para os funcionários destes serviços. Neste sentido, organizámos um curso livre de Inglês para Hotelaria para este público, cujos objetivos passam por dotar os estudantes (funcionários dos bares, restaurantes e residências da Universidade do Algarve) das competências básicas para comunicar nos seus contextos profissionais.

### **3.3 Cursos intensivos**

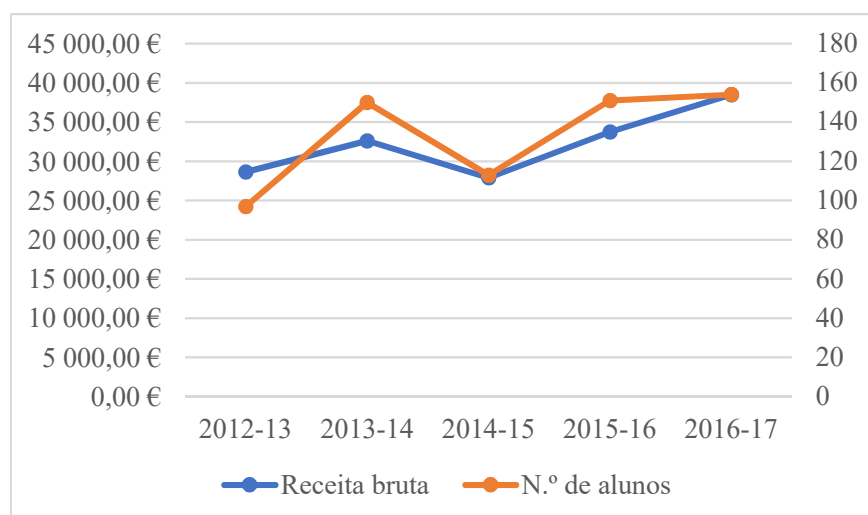
Os cursos de verão de PLE– níveis A1, A2, B1 e B2 - existem desde o ano letivo de 1999-2000 na UAlg. Os cursos constam de cinquenta e sete horas de aulas de língua portuguesa complementados por módulos (num total de vinte horas teóricas) de cinema português, música, cultura e literatura portuguesas. Adicionalmente, o curso inclui visitas guiadas e outras atividades culturais, que visam proporcionar aos alunos a possibilidade de conhecerem aspetos da cultura portuguesa, em particular da realidade algarvia.

De forma pontual, também já foram oferecidos cursos intensivos (normalmente no verão) de Mandarim, de Russo e, nos últimos dois anos, de Inglês para grupos de estudantes chineses, que vêm fazer um período de residência no âmbito do centro de Ciências do Mar da UAlg.

### **3.4 Evolução das receitas**

Em virtude da crise económica e financeira que assolou o país a partir de 2009-2010, a procura pelos cursos de línguas regulares anuais decresceu consideravelmente e ainda não se nota uma inversão desse movimento. Ainda assim, o número de inscritos nos cursos regulares nos últimos dois anos letivos – 257 – não deixa de ser interessante, tendo em conta a dimensão da cidade e da região (ver Tabela 1). Adicionalmente, o número de alunos que frequentam os cursos intensivos de verão tem crescido (total de 75 alunos nos verões de 2015-16 e 2016-17), o que se traduziu num aumento de receita (ver Figura 1).

Figura 1. Evolução da receita bruta e do número de alunos de 2012-13 a 2016-17\*



\*Estes valores dizem respeito às receitas brutas das inscrições. Destes valores são deduzidos materiais didáticos, despesas correntes, *overheads* da reitoria e, ainda, o pagamento ao professor, caso tenha sido contratado para o efeito.

Porém, o Centro apresenta igualmente oferta de cursos menos bem-sucedidos, que acabam por não funcionar, por não ser atingido o número mínimo de inscrições que garanta a respetiva viabilidade financeira. Entre estas tentativas, podemos referir os cursos de Língua Gestual Portuguesa, de Grego, de Turco, de Neerlandês, e de Cultura Chinesa (oferecido em paralelo com o curso de Mandarim, que funcionou).

### 3.4 Monitorização da perceção da qualidade da oferta e da satisfação da aprendizagem

O Centro de Línguas promove a monitorização da qualidade dos cursos e da satisfação dos estudantes através de um inquérito por questionário que aplica no final de cada curso, inicialmente em papel, e, mais recentemente, *online*. Através deste instrumento, procuramos, por um lado, detetar algum tipo de problema que tenha havido durante o curso, quer no que concerne à sua organização quer à forma como foi lecionado, de modo a corrigi-lo; por outro lado, procuramos conhecer melhor o público que frequenta os nossos cursos, no que respeita à sua atividade profissional e, na perspetiva da aprendizagem de línguas estrangeiras, as motivações que o levam a aprendê-las. Na secção 5 apresentamos alguns resultados para 2016-17.

## 4. Certificação de competências

A outra atividade principal do Centro de Línguas, para além da oferta de cursos de línguas, é a organização de provas de certificação de conhecimentos linguísticos. Hoje em dia, e cada vez mais, num contexto profissional ou académico, não basta dominar uma língua estrangeira, há que poder provar essas competências com uma certificação que seja reconhecida, tanto a nível nacional como internacional. Nesse sentido, o Centro

desenvolve parcerias com outras entidades oficiais de certificação de forma a que a comunidade académica e não académica tenha acesso a exames de certificação de competências linguísticas na própria Universidade, sem necessidade de se deslocar a outras cidades do país. Abaixo listamos as parcerias estabelecidas até ao momento:

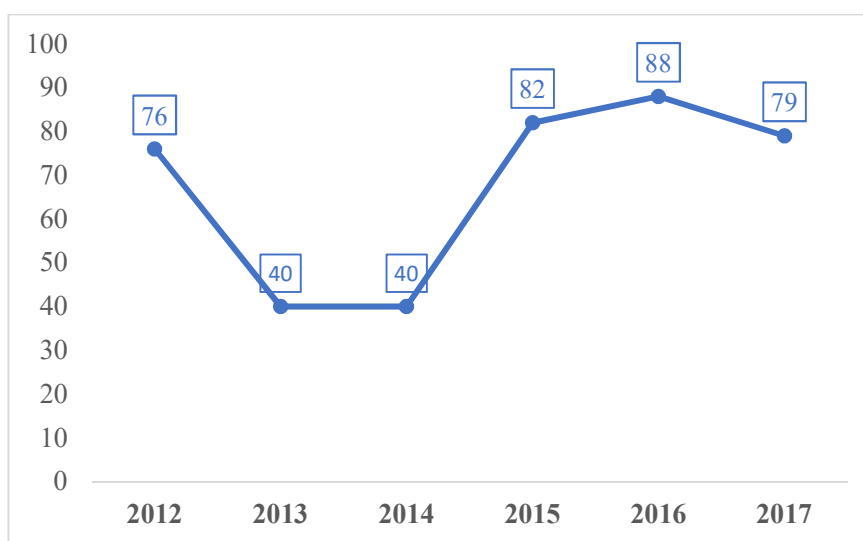
- i. Centro de Avaliação Português Língua Estrangeira (CAPLE) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – Exames de Português Língua Estrangeira

Dada o elevado número de candidatos a estes exames e a sua importância para a integração das comunidades de residentes estrangeiros no Algarve, na próxima secção apresentaremos em detalhe esta atividade.

- ii. British Council – Exames de Inglês IELTS (International English Language Testing System)

O exame IELTS foi concebido para avaliar as capacidades linguísticas de candidatos que se propõem estudar ou exercer uma atividade profissional onde o inglês é a língua de comunicação. Os candidatos têm a possibilidade de optar pelo módulo *Academic*, que é exigido por instituições de ensino superior, ou pelo *General Training*, exigido por entidades empregadoras. Este exame é reconhecido a nível internacional por grande número de países nos vários continentes, sendo também um requisito para frequentar cursos de MBA, de mestrado e de doutoramento *Erasmus Mundus* em Portugal<sup>4</sup> A procura deste exame pela comunidade académica é relativamente alta, conforme se pode verificar na Figura 2.

Figura 2. N.º de candidatos ao exame IELTS por ano de 2012 a 2016



<sup>4</sup> IELTS - British Council. <https://takeielts.britishcouncil.org/choose-ielts/who-accepts-ielts>.



### iii. *CIV – Examination Centre* e a Universidade de Cambridge – Exames de Inglês

Ao obter a certificação *Cambridge English*, o candidato tem em seu poder uma das mais antigas e prestigiadas qualificações internacionais de língua inglesa. A certificação é disponibilizada para os vários níveis do QECR e os exames comprovam que o candidato adquiriu competências práticas na língua, que lhe permitem usar o inglês em situações da vida real. Estes exames abrem portas para oportunidades de prossecução de estudos em universidades estrangeiras e de trabalho a nível internacional, sendo aceites e reconhecidos por empresas, escolas, universidades e instituições. Os dois níveis de exame mais procurados por estudantes universitários são o First (FCE) (nível B2 do QECR) e o Advanced (CAE) (nível C1 do QECR). Como o protocolo foi assinado em 2017, ainda não reunimos indicadores quanto à procura destes exames.

#### 4.1 Exames de Português Língua Estrangeira

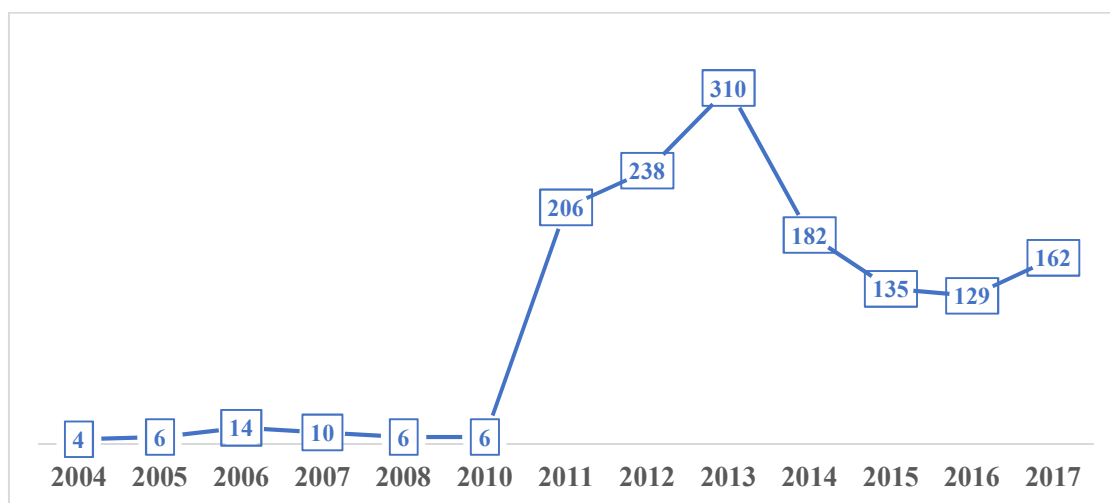
O Algarve é um destino turístico importante desde há várias décadas, atraindo não só turistas, mas residentes estrangeiros que aqui se fixam, não só para gozar a reforma, como para usufruírem de um estilo de vida diferente do dos seus países de origem (Torkington & Ribeiro, 2017). Por ter sido um destino turístico em expansão durante a primeira década do século XXI, ofereceu oportunidades de emprego e de negócios na indústria da construção civil e nos serviços, características que atraíram os imigrantes do leste da Europa (Ucrânia, Moldávia, Roménia e Federação Russa), que se instalaram em grande número entre 1999 e 2009 (Malheiros & Esteves, 2013; Baganha, Marques, & Góis, 2004).

Quando o CLiMT estabeleceu o primeiro protocolo com o Centro de Avaliação Português Língua Estrangeira (CAPLE) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 2003, disponibilizando exames de Português Língua Estrangeira certificados pelo ALTE (Association of Languages Testers in Europe), eram poucos os candidatos que inicialmente procuravam o centro de exames – cerca de quatro ou cinco por época (ver Figura 3) – e eram essencialmente oriundos de países do norte da Europa: alemães, escandinavos e britânicos. Em 2010, dadas as regras mais apertadas de certificação de conhecimentos de língua portuguesa, impostas pelo Ministério da Administração Interna (MAI), o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras exige a certificação de PLE por uma instituição creditada pelo MAI, sendo que o CAPLE reunia esses requisitos. Em maio de 2011, inesperadamente, recebemos mais de 100 candidatos ao exame CIPLE, na sua maior parte oriundos dos países do leste europeu. Nas épocas seguintes, continuámos a ser procurados por mais de centena e meia de candidatos, o que criou

grande pressão em termos de recursos materiais – salas de exames – e humanos – vigilantes e examinadores orais. Conscientes de que era necessário encontrar respostas para a comunidade que nos procurava, criámos uma estrutura, com o apoio regular de um funcionário e de um coordenador e uma bolsa de vigilantes e examinadores orais.<sup>5</sup>

Note-se que o decréscimo de candidatos em 2014 corresponde à limitação no número de candidatos proposta pelo próprio Centro ao CAPLE, face aos recursos materiais, logísticos e humanos disponíveis.

Figura 3. N.º de candidatos ao exame CIPLE por ano de 2004 a 2017



Na Tabela 2, que apresenta o número total de candidatos por nível, é possível verificar que os quatro exames de níveis mais avançados não são tão procurados quanto o exame do nível inicial – CIPLE, uma vez que este último, de acordo com a lei, reúne os requisitos mínimos para obtenção da cidadania portuguesa. Os níveis mais avançados são procurados por candidatos com profissões como médicos, músicos e professores, que necessitam de certificação de conhecimento da língua portuguesa para o exercício da sua profissão. Adicionalmente, também temos alguns candidatos estudantes da UAlg em programas de mobilidade que, após a sua estada em Portugal e após aulas de PLE, pretendem um certificado de competências antes de retornar ao país de origem.

Tabela 2. N.º total de candidatos por tipo de exame (2004-2017)

Exame	CIPLE	DEPLE	DIPLE	DAPLE	DUPLE	Total
N.º de candidatos	1078	101	39	23	18	1259

<sup>5</sup> Atualmente, a bolsa de examinadores orais conta com docentes das três unidades orgânicas que constituem o CL-UAlg: ESGHT, ESEC e FCHS.

Atualmente, o Local para Aplicação e Promoção de Exames (LAPE) da Universidade do Algarve disponibiliza duas épocas de exame – maio e novembro - e cinco níveis de exames, que incluem as componentes comunicativas listadas na Tabela 3.

Tabela 3. Exames, níveis e componentes

Exame	Nível do QECR	Componentes			
CIPLE Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira	A2	Compreensão da Leitura e Produção e Interação Escritas		Compreensão do Oral	Produção e Interação Orais
DEPLE Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira	B1	Compreensão da Leitura	Produção e Interação Escritas	Compreensão do Oral	Produção e Interação Orais
DIPLE Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira	B2	Compreensão da Leitura	Produção e Interação Escritas	Compreensão do Oral	Produção e Interação Orais
DAPLE Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira	C1	Compreensão da Leitura	Produção e Interação Escritas	Compreensão do Oral	Produção e Interação Orais
DUPLE Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira	C2	Compreensão da Leitura	Produção e Interação Escritas	Compreensão do Oral	Produção e Interação Orais

Legenda: QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## 5. Caracterização dos alunos

Os estudantes dos cursos livres de línguas têm três proveniências: (1) estudantes da Universidade (de vários ciclos de ensino, desde os cursos técnicos superiores profissionais – TeSP – a estudantes de doutoramento, incluindo estudantes estrangeiros a frequentarem a Universidade ao abrigo de programas de mobilidade), (2) funcionários docentes e não docentes da universidade e (3) pessoas sem qualquer ligação à universidade, que aliás constituem a maioria dos alunos. Este terceiro grupo é constituído por alunos com idades compreendidas entre os dezasseis e os setenta, embora a maioria se encontre na faixa etária dos vinte e cinco aos quarenta e cinco anos. A atividade profissional é heterogénea, correspondendo aos seguintes setores de atividade: hotelaria, turismo, restauração, banca e seguros, saúde, educação, direito, imobiliária, comércio e serviços administrativos.

Com base na recolha de quarenta e uma respostas ao questionário que aplicámos aos estudantes no final de cada curso, em 2016-17, podemos indicar que os alunos apresentam motivações e atitudes diferentes em relação à aprendizagem das línguas. As perguntas do questionário são apresentadas com base numa série de afirmações para os respondentes indicarem o grau de concordância, numa escala de Lickert, em que 1 equivale a *não concordo* e 5 equivale a *concordo totalmente*.

Em relação às razões para se aprender línguas estrangeiras, verifica-se que as afirmações que reuniram maior concordância são a motivação de lazer/entretenimento (A) viajar é muito mais interessante quando se fala línguas estrangeiras – que reúne 4,5 pontos de média de concordância numa escala de 1 a 5. Seguem-se as razões instrumentais: (B) a geração atual tem de aprender línguas estrangeiras para competir no mundo global; (C) o CV deve incluir línguas estrangeiras e (D) é importante saber comunicar na língua do país onde vivemos; por fim, surgem as razões culturais: (E) aprendo línguas para aceder a outras culturas e (F) é importante gostar de um país e do seu povo quando se aprende uma língua.

Entre as afirmações que reuniram menor concordância, encontramos o facto de os respondentes (G e H) não precisarem de saber línguas para encontrar trabalho –com uma média de 3,2 e 3,1 na escala de 1 a 5; de (I) não precisarem de línguas para estudar no estrangeiro (o que significa que não colocam a possibilidade de estudar no estrangeiro) e, finalmente, (J) não precisarem de línguas estrangeiras para comunicar com membros da família.

Tabela 4. Motivações para aprender línguas

	<b>Afirmações</b>	<b>Média</b>
A.	Viajar é muito mais interessante quando se fala línguas estrangeiras	4,5
B.	A geração atual tem de aprender línguas estrangeiras para competir no mundo globalizado	4,4
C.	O meu curriculum vitae deve incluir línguas estrangeiras	4,1
D.	É importante saber comunicar na língua do país onde vivemos ou queremos viver	4,1
E.	Aprendo línguas para aceder a outras culturas	3,8
F.	É importante gostar de um país e do seu povo quando se aprende uma língua estrangeira	3,7
G.	Para encontrar trabalho em Portugal tenho de saber pelo menos duas línguas estrangeiras	3,2
H.	Para encontrar trabalho em Portugal tenho de saber pelo menos uma língua estrangeira	3,1
I.	Preciso de aprender línguas estrangeiras para estudar no estrangeiro	2,6
J.	Membros da minha família não falam português e eu quero comunicar com eles	1,6

## 6. Considerações finais

Ao longo destes dezasseis anos, a atividade do Centro tem-se centrado na vertente do ensino de línguas estrangeiras e na certificação, atividades que têm sido comprovadamente bem sucedidas, tendo em conta o número de estudantes que anualmente frequentam os cursos. O Centro tem adaptado a sua oferta às oscilações da procura de línguas diferente. Veja-se a este propósito a evolução da oferta de línguas como o Italiano e o Espanhol, inicialmente com muita procura. Desta perspetiva, a

promoção do ensino e divulgação de línguas estrangeiras e das suas culturas tem sido assegurada. Note-se que inicialmente fizemos algumas investidas na área da tradução, mas dados os constrangimentos orçamentais, concluímos que essa área não era competitiva e abandonámo-la.

Em cidades com a dimensão de Faro (concelho com cerca de 61 000 habitantes, INE, 2016), inseridas numa região com fraca densidade populacional, torna-se difícil que a oferta de línguas, como o russo ou o grego, destinada a um público mais restrito, e sem a potencial utilidade imediata das outras línguas mais procuradas, consiga atingir o número de inscritos suficiente para funcionar. No entanto, o Centro continuará a oferecer este tipo de cursos, aproveitando as oportunidades criadas pelo crescente número de alunos internacionais e de mestrados de línguas e humanidades, que traz à instituição falantes de outras línguas com vontade de as promover, bem como as suas culturas. Consideramos que este tipo de oferta faz parte da missão de um centro de línguas universitário e eventualmente procuraremos encontrar outros formatos que permitam a sua viabilidade, como cursos de mais curta duração, workshops ou seminários.

Em termos de linhas futuras, há ainda muito trabalho para desenvolver. Ao nível dos cursos regulares, continuaremos a procurar adaptar a oferta às necessidades do mercado, procurando servir o melhor possível a comunidade em que estamos inseridos. Como centro universitário que somos, não negligenciaremos, contudo, o nosso papel na difusão de línguas e culturas de menor expressão. Assumimos o dever de continuar a providenciar à comunidade a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, seja com o intuito de adquirir ou refrescar conhecimentos e competências linguísticas necessárias no âmbito profissional ou académico, como ainda numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

No que diz respeito à certificação de conhecimentos linguísticos, também procuraremos dar resposta às necessidades do nosso público externo, nomeadamente a comunidade de residentes estrangeiros, bem como do nosso público estudantil, que necessita de certificação para realizar períodos de mobilidade de estudos em universidades com as quais a UAlg tem protocolos, ou para realizar estágios no estrangeiro, ou ainda para prosseguir os estudos.

Ao nível das propostas de cursos específicos, não devemos apenas responder às solicitações de instituições e empresas da região, mas procurar o caminho inverso: o estudo das necessidades do mercado e a criação de cursos específicos para colmatar essas necessidades, na área dos serviços, nomeadamente em hotelaria, imobiliária, saúde, entre

outros. O Centro de Línguas pode e deve ser um facilitador na ligação entre a Universidade e a comunidade envolvente, nomeadamente o tecido empresarial, procurando oferecer respostas às alterações sociais e económicas que se vão produzindo.

### Agradecimentos

As autoras agradecem a Lucília Chacoto e a Catherine Simonot a leitura atenta deste texto e as sugestões apresentadas.

### Referências

- Baganha, M., Marques, J.C. & Góis, P. (2004). The Unforseen Wave: Migration from Eastern Europe to Portugal. In M.I. Baganha, & M. L. Fonseca (Eds.), *New Waves Migration from Eastern to Southern Europe* (pp.23-40). Lisboa: Metropólis.
- IELTS – British Council. Disponível em: <https://takeielts.britishcouncil.org/>
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2016). *Anuário Estatístico da Região Algarve 2015*. Lisboa: INE.
- Machado, F. L. & Azevedo, J. (2009). A Investigação Sobre Imigração e Etnicidade em Portugal: Tendências, Vazios e Propostas. *Revista Migrações* 4, 7-31
- Regulamento do Centro de Línguas – Interculturalidade, Multilinguismo e Tradução*, 10 de janeiro de 2012.
- Regulamento do Centro de Línguas da Universidade do Algarve – CL-UAlg*, 10 de março de 2016.
- Ribeiro, M.C.A., Silva, M.M. & Gonçalves, A. (2015). *Five years of ReCLes.pt* [poster]. Disponível em [www.recles.pt](http://www.recles.pt).
- Torkington, K. & Ribeiro, F. P. (2017). A place in the sun? Discursive constructions of positive outcomes in post-migration stories in the Algarve, *Social & Cultural Geography*, DOI: 10.1080/14649365.2017.1373145

## Leitura multimodal de documentos em suportes multimodais: um estudo com metodologia *eye tracking*

DULCE SARROEIRA & CLARA FERRÃO TAVARES  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa  
& Instituto Politécnico de Santarém – GERFLINT

### Résumé

Nous présentons ici une étude développée en utilisant la méthodologie *eye tracking*, intégrée dans un travail de recherche plus élargi, raison pour laquelle nous allons le contextualiser, pour justifier les conditions qui ont donné lieu à l'étude plus restreinte. Dans l'étude principale, nous avons cherché à identifier les marques d'apprentissage motivées par l'exposition des étudiants à des documents multimodaux, et par l'adoption d'un dispositif technologique qui nous a permis d'ouvrir notre salle de classe de français à d'autres espaces d'apprentissage créés par les technologies. Notre objectif était aussi d'identifier les marques d'apprentissage provoquées par le passage d'une approche sémasiologique à une approche onomasiologique dans l'enseignement des langues, suite à la technologie appliquée, conformément aux études menées par le Conseil de l'Europe. Renforçant le caractère ethno méthodologique de la recherche développée, et encadré dans le plan des perspectives méthodologiques, le processus a conduit à une étude exploratoire d'usabilité, présentée comme une proposition d'instrument d'analyse complémentaire, où nous avons cherché à caractériser les processus de lecture de documents multimodaux, à l'appui de la technologie *eye tracking*.

**Mots-clés :** Langues d'Action Professionnelle, approche onomasiologique, lecture multimodal, *eye tracking*

### Introdução

O estudo que apresentamos neste artigo, intitulado «Leitura multimodal de documentos em suportes multimodais: um estudo com metodologia *eye tracking*, decorreu de uma investigação mais vasta, desenvolvida no âmbito das Línguas de Ação Académica Profissional<sup>1</sup>, enquanto contributo para a perspetiva acional e multimodal do Ensino do Francês. Esse estudo alargado, que apresentaremos como contextualização, teve como objetivo principal identificar o potencial de aprendizagem de um dispositivo didático-tecnológico de abordagem acional e multimodal implementado numa unidade curricular (UC) de Língua, em contexto de aprendizagem do francês para a hotelaria, numa instituição de ensino superior<sup>2</sup>. O objetivo geral definido deu origem à construção das respetivas questões investigativas, nomeadamente sobre as marcas de mudança decorrentes da implementação do dispositivo, visíveis ao nível das representações e ações dos estudantes nos dois campos de ação implicados: o didático e o tecnológico, ou seja, interessava-nos conhecer, por um lado, as marcas de mudança estabelecidas pelos nossos estudantes na sua relação com o tempo e o espaço, e por outro, as marcas de

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido no âmbito da Tese de Doutoramento intitulada *Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional: Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês*, apresentada em 2017 à Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

<sup>2</sup> A investigação foi desenvolvida com alunos da Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

mudança decorrentes da adoção do dispositivo implementado no plano da abordagem acional e multimodal, e também no plano do percurso onomasiológico.

Num primeiro momento, desenvolvemos o estudo alargado, no qual procurámos identificar marcas de aprendizagem, ao nível das representações e das ações, decorrentes da exposição dos estudantes a documentos multimodais, através da utilização do dispositivo didático-tecnológico, uma Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), que nos permitiu abrir a sala de aula a outros tempos e espaços criados pelas tecnologias, no âmbito do Francês Língua de Ação Profissional (FLAP). Sendo nosso objetivo identificar as marcas de mudança resultantes da passagem de uma abordagem semasiológica para uma abordagem onomasiológica no ensino das línguas, na linha dos estudos desenvolvidos por especialistas do Conselho da Europa, numa perspetiva da Educação *em, para e pelas Línguas* (Conselho da Europa [COE], 2009), tornava-se igualmente importante identificar padrões de leitura desses mesmos documentos multimodais utilizados.

Assim, num segundo momento da investigação, foi desenvolvido um estudo experiencial mais restrito, que decorreu do primeiro, onde procurámos caracterizar o processo de leitura de documentos multimodais, recorrendo à tecnologia *eye tracking* como instrumento meta-analítico, com o objetivo de obter dados sobre as ações dos alunos, tendo em conta que os instrumentos de análise gerados automaticamente pelo dispositivo tecnológico utilizado, a Plataforma Moodle, não se revelaram suficientes, reforçando a necessidade de análise quantitativa de situações de comunicação, nomeadamente no contexto educacional.

## 1. Educação em, para e pelas Línguas

Sendo uma investigação desenvolvida no âmbito da didática das línguas, a própria estrutura do trabalho decorreu da definição de Didática das Línguas-Culturas (DLC) de Galisson (1994):

[La Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures est] une discipline d'**observation**, parce que, comme toutes disciplines, elle est tenue de baliser, maitriser son objet d'étude et que celui-ci est largement observable. [...] De **conceptualisation/théorisation**, parce que l'observation et l'intervention ont besoin d'outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l'objet d'étude et agir sur lui [...] D'intervention parce qu'[...]elle observe, elle théorise [...] les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour intervenir sur un objet d'étude qu'il convient d'aider à suivre (ou précéder ?) l'évolution du monde.



Comme il ne saurait y avoir DLC sans intervention, l'**intervention** est la raison d'être de la DLC. (128) [destacado nosso]

Parafraseando Galisson, e sendo a DLC uma disciplina que parte da problematização, torna-se necessária a passagem por uma fase de observação, que vai dar lugar a todo um processo de conceptualização-teorização, tendo em conta que é uma disciplina que se desenvolve no interior de si própria. Mas é também uma disciplina que se pretende de intervenção, a razão de ser da DLC, e que dê lugar a implicações, tendo em conta o seu objetivo de levar à otimização do processo de transmissão dos saberes e do saber-fazer. Foi precisamente na sequência da identificação de problemas ao nível da formação das Línguas de Ação Profissional (LAP) da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE), neste caso especial da Unidade Curricular (UC) de Francês III do Curso de Licenciatura de Direção e Gestão Hoteleira (DGH), que desenvolvemos o estudo que apresentamos. Interrogámo-nos sobre o grau de desempenho comunicativo dos estudantes no fim do ciclo de formação, em conformidade com o disposto no Decreto-lei (DL) 74/2006<sup>3</sup>, que define o perfil do jovem licenciado pós-Bolonha e apresenta as competências transversais que se esperam no final da sua formação, e do qual destacamos as alíneas de *a* a *f* do artigo 5.º do mesmo DL. Perspetiva-se que, no final de uma licenciatura, e independentemente da sua área de formação, o jovem licenciado demonstre:

- b)* [Saibam] aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciar uma **abordagem profissional** ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;
- c)* Capacidade de **resolução de problemas**, no âmbito da sua **área de formação** e de **construção e fundamentação** da sua própria **argumentação**;
- d)* Capacidade de **recolher, selecionar e interpretar** a informação relevante, particularmente na sua **área de formação**, que os habilite a **fundamentarem** as **soluções** que preconizam e os **juízos** que emitem, incluindo na análise **aspectos sociais, científicos e éticos** relevantes;
- e)* Competências que lhes permitam **comunicar informação, ideias, problemas e soluções**, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas;
- f)* Competências de aprendizagem que lhes permitam uma **aprendizagem ao longo da vida** com elevado grau de **autonomia**. (DL 74/2006, Artigo 5.º) [destacado nosso]

---

<sup>3</sup> DL 74/2006 – Decreto Lei 74/2006, Cap. II, Artigo 5.º.

Questionámo-nos então sobre o contributo da UC de Francês para o desenvolvimento dessas competências, modificando as nossas práticas, no sentido de uma melhoria de resultados.

Assim, e porque ao nível das implicações nos interessava identificar marcas que nos permitissem confirmar se os nossos estudantes desenvolvem efetivamente essas competências, em particular na UC que lecionamos, privilegiámos no enquadramento teórico vários estudos, nomeadamente no âmbito das políticas educativas do Conselho da Europa, ao nível do discurso e da sua análise, da abordagem multimodal do ensino das línguas e da leitura multimodal, entre outros.

Para isso, numa primeira fase da investigação, desenvolvemos uma grelha de análise, tomando como referência documentos da divisão de políticas linguísticas do Conselho da Europa, dos quais destacamos o *Niveau Seuil* (Coste *et al.*, 1976), que privilegiava a perspetiva comunicativa, ou seja, a língua servia *para comunicar*; o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (CE, 2002), que surgiu com a implementação de Bolonha e que privilegia a abordagem acional, ou seja, as línguas *para viver com*, e por último a *Plateforme de Ressources et de Référence pour une Education Plurilingue et Interculturelle* (PRREPI) (Beacco *et al.*, 2010a; Beacco, 2016), que para além de integrar o próprio QECRL, assume todas as línguas como línguas de escolarização, ou seja, como intervenientes numa educação plurilingue e intercultural. Segundo os autores da plataforma,

L'accès aux cultures scientifiques et à la diversité des connaissances passe ainsi par une sensibilisation aux langues, aux genres de discours et aux textes qui n'est pas à réserver à quelques spécialistes mais à donner en partage au plus grand nombre, pour faire de tous des citoyens en éveil. (Beacco, Coste, Van de Ven, Vollmer, 2010b (28))

Tendo em conta que a construção do conhecimento académico passa por um percurso linguístico e discursivo, independentemente da disciplina, essa construção torna-se dependente do percurso discursivo do estudante nas suas línguas de escolarização, e assume um papel transversal com todas as disciplinas em estudo. A valorização e o alargamento desse repertório linguístico e discursivo constituem uma das finalidades da educação plurilingue e intercultural, e a sua utilização nos vários domínios: social, profissional, etc. Ou seja, vai para além do QECRL, assumindo as línguas para comunicar, *para pensar*, permitindo *agir com...* Destacamos o facto de esta perspetiva

orientada para as línguas nas outras matérias permitir ao dispositivo uma maior aproximação dos níveis profissionais, nomeadamente neste caso concreto do setor da hotelaria, indo ao encontro das novas necessidades linguísticas que vão surgindo com a emergência de novos públicos turísticos e o desenvolvimento da própria área do turismo, graças nomeadamente à incorporação das tecnologias neste setor.

Foi na relação que estabelecemos entre o papel do percurso linguístico e discursivo na construção do conhecimento e as competências transversais previstas no DL, que baseámos a nossa investigação e desenvolvemos a nossa grelha, para a qual elegemos, como categorias de análise, conceitos como o espaço e o tempo, a multimodalidade, a abordagem acional, as operações cognitivas e discursivas, e a própria conceção onomasiológica do ensino das línguas. Pelo facto de se situar sempre numa perspetiva etnometodológica, a investigação conduzida foi sendo continuamente construída e adaptada, à medida que desenvolvíamos o próprio estudo. Assim, dos conceitos eleitos e da opção metodológica, resultou a reorganização do Programa da Unidade Curricular de Francês III, numa perspetiva onomasiológica, e a construção e dinamização de uma Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), que assim intitulámos na sequência de estudos de Andrade & Pinho (2010) e Ferrão Tavares (2010), e em «palimpsesto» com a designação de Vygotsky (1978) de Zona Potencial de Aprendizagem, optando pela tradução do ‘P’ para ‘Potencial’ e não ‘Próxima’, considerando que nos interessava perceber o Potencial de Aprendizagem gerado pelo dispositivo didático multimodal utilizado. Uma vez que era nosso objetivo identificar as marcas de mudança ao nível das ações e das representações dos estudantes, tal como referimos nas questões investigativas, tornava-se necessário analisar a viabilidade e potencialidade do dispositivo didático-tecnológico implementado. Assim, optámos por aplicar, como instrumentos de análise, questionários e entrevistas, para saber o que os alunos dizem (representações), pelo que privilegiámos como categorias de análise a comunicação, as operações cognitivas, as metodologias utilizadas, a plataforma e a avaliação da UC; por outro lado, pretendíamos perceber o que os alunos faziam efetivamente (ações), pelo que consultámos os instrumentos analíticos gerados automaticamente pela plataforma de aprendizagem Moodle, analisámos categorias discursivas resultantes das interações dos estudantes, e desenvolvemos posteriormente um estudo experiencial de *eye tracking*, como instrumento de análise complementar, e ao qual damos especial destaque neste artigo. Os dados obtidos através das entrevistas, questionários e instrumentos analíticos gerados

automaticamente pela plataforma Moodle, bem como a discussão dos resultados mais detalhada, poderão ser consultados em Sarroeira (2017)<sup>4</sup>.

## 2. Das representações às ações: marcas de mudança

De uma maneira geral, podemos dizer que os instrumentos de análise nos permitiram identificar uma consciencialização dos estudantes, e da própria docente, ao nível da deslocalização no **tempo** e no **espaço**, não só ao nível das representações, mas também ao nível das ações, a avaliar pelo alargamento autónomo no espaço, nomeadamente no recurso a outras plataformas de comunicação para a partilha do projeto final, indo para além das solicitações feitas, e pela continuidade dada às atividades, mesmo após a conclusão temporal do semestre. Também no plano **interacional**, em particular no que diz respeito à participação nos fóruns de trabalho e pessoal, pudemos verificar igualmente algumas disparidades entre a frequência efetiva de utilização (ações), revelada pelos instrumentos analíticos da Plataforma Moodle, e a utilização que os estudantes consideram ter feito (representações), de acordo com os dados obtidos através dos questionários aplicados, como se pode observar nas figuras 1 e 2 (registo da participação nos Fóruns) e na figura 3 (cruzamento dos dados entre ações e representações dos estudantes). Na realidade, a maioria dos alunos considera ter acedido menos aos fóruns do que os dados dos instrumentos analíticos da Plataforma nos revelam, como podemos ver ilustrado abaixo.

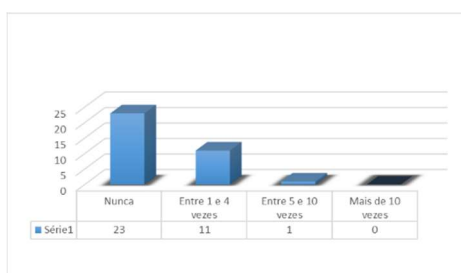


Figura 1. Participação no Fórum Pessoal.

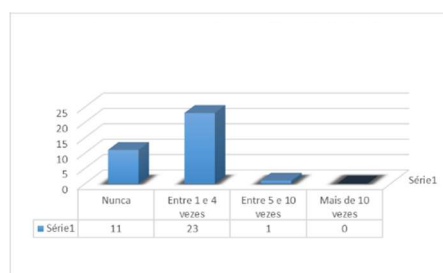


Figura 2. Participação no Fórum Profissional.

Info.	Fóruns			
	Fórum Pessoal		Fórum Profissional	
	Quest	Mood	Quest	Mood
A	N	3	N	11
B	N	1	1-4	16
C	N	3	1-4	16
D	N	2	N	5
E	1-4	2	1-4	7
F	N	9	1-4	6
G	1-4	30	1-4	10
H	1-4	5	1-4	6
I	1-4	0	N	7

<sup>4</sup> Tese de Doutoramento.

Figura 3. Dados retirados dos questionários (Quest), no plano das representações, e do Analítico do Moodle (Mood), no plano das ações, relativamente à participação nos fóruns Pessoal e Profissional.

O quadro da figura 3 permite-nos ilustrar alguns desses casos, dos quais destacamos, por exemplo, o participante A, que considera nunca ter acedido a qualquer um dos Fóruns, mas, no entanto, acedeu 3 vezes ao *Fórum Pessoal* e 11 vezes ao *Fórum Profissional*. Também os informantes B e C apresentam representações desfasadas das ações, uma vez que assumem não ter participado ou ter acedido apenas entre 1 e 4 vezes, apesar de apresentarem 16 acessos. Salientamos ainda o informante G, que no Fórum Pessoal apresenta 30 acessos, apesar de ter situado, na resposta ao questionário, os seus acessos entre 1 e 4. Estas primeiras discrepâncias identificadas entre o plano das ações e o plano das representações vieram justificar uma necessidade já anteriormente sentida, a criação de instrumentos de análise complementares.

Uma das marcas que pretendíamos identificar, ainda no plano do tempo e do espaço, era o seu prolongamento nas aprendizagens dos nossos estudantes, pelo que analisámos os registos de entradas na plataforma Moodle e constatámos uma continuação efetiva das aprendizagens, mesmo após o final do semestre. No entanto, e embora esse prolongamento estivesse presente ao nível das representações e das ações dos estudantes, a «saída para o exterior», como se pretendia, não foi aparentemente sentida, dada a falta de interação com agentes externos, como os próprios estudantes referiram nas entrevistas. Não foi assim efetiva a passagem do «agir d'apprentissage» para o «agir d'usage» (Puren, 2004), ou seja, a aplicação das aprendizagens em contexto social, como preconiza a abordagem acional.

No que diz respeito à conceção onomasiológica do ensino da língua, e tendo em conta que pretendíamos identificar marcas de mudança que confirmassem essa passagem da abordagem semasiológica para uma abordagem nocional ou onomasiológica, destacamos não só a deslocalização no tempo e no espaço sentida, como os questionários e entrevistas nos revelaram, mas também a efetiva utilização das operações cognitivas na utilização da plataforma, a avaliar pelas respostas apresentadas nos questionários, como apresentamos na Fig. 4.

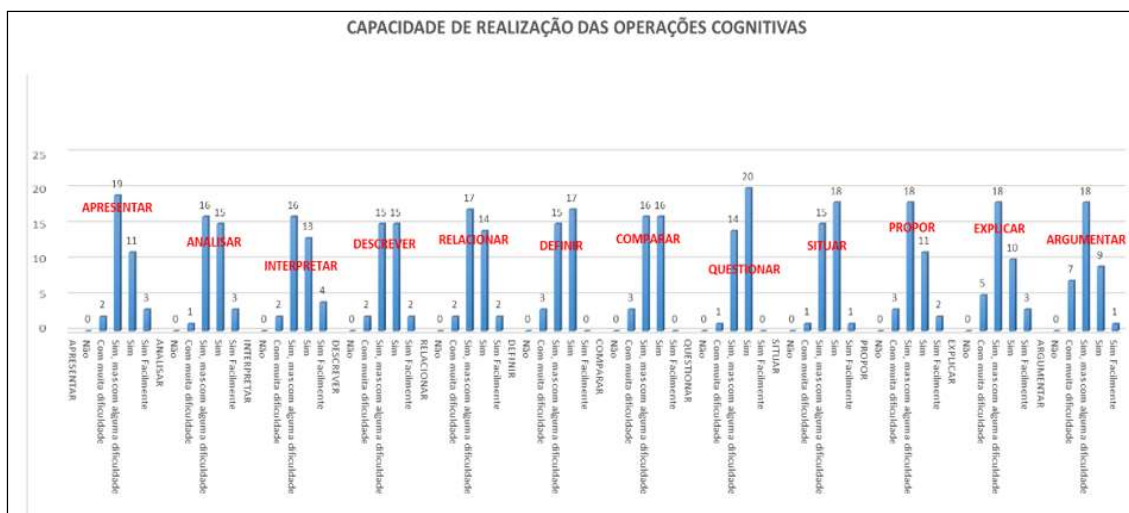


Figura 4. Operações cognitivas utilizadas (representações, com base nas respostas aos questionários).

Como podemos verificar, para a maioria dos estudantes é mais fácil «questionar», «sitar» e «definir», no entanto, em operações como «argumentar», «explicar», «propor», «relacionar», «interpretar» e «apresentar» e «argumentar», na generalidade consideram tê-las realizado, mas com alguma dificuldade. Estas representações revelaram-nos que, apesar do trabalho desenvolvido, as operações que mais se orientavam para as competências definidas no DL 74/2006, nomeadamente no campo do «explicar» e «argumentar» não chegaram a ser desenvolvidas, como se pretendia inicialmente com a mudança de abordagem, já que o DL prevê que, à saída do Ensino Superior, os estudantes sejam capazes de argumentar e explicar de forma sustentada.

Passando ao domínio das ações, o quadro de análise<sup>5</sup> das interações verbais permitiu-nos constatar que a melhoria na qualidade das mesmas se traduziu em termos lexicais. Houve efetivamente desenvolvimento de léxico específico associado à candidatura de emprego (*postuler, entretien, embauche, contrat*, etc.) mas, no que diz respeito a marcas relativas aos processos de «explicar» ou «argumentar» (que seria espetável, dada a orientação onomasiológica que se pretendia desenvolver), estas foram menos evidentes. No entanto, os estudantes utilizaram estruturas como:

- *À mon avis, (...) est plus qualifié parce qu'il parle plus de langues, donc....*
- *Malgré sa formation, je crois que (...) n'a pas les compétences souhaitées.*
- *Pour moi, je choisirais (...) comme meilleur candidat, même s'il ne parle pas beaucoup de langues.*

<sup>5</sup> Consultar Sarroeira (2017: 174-175).

- *Le niveau linguistique de (...) est bon, **cependant**, elle n'a pas les qualifications demandées.*
- *Je **choisirais** (...) **parce qu'**elle a plus d'expérience pour le poste recherché.*
- *Pour être réceptionniste, **il faut que** le candidat **parle** beaucoup de langues.*

Este exemplo de estruturas registadas indicia essencialmente a tentativa de apresentação de uma opinião, um ponto de vista, já com algumas marcas adversativas, mas ainda pouco representativas. Para além disso, ainda que com pouca visibilidade, identificámos marcas de utilização do condicional, ou de estruturas do tipo «il faut que» + *conjuntivo* ou ainda «il faut que» + *infinitivo*. Em suma, ao nível das ações, observámos um incremento das aprendizagens ao nível lexical, no domínio específico trabalhado, mas não identificámos uma evolução significativa das aprendizagens ao nível das estruturas da língua, no que diz respeito à capacidade argumentativa-explicativa dos estudantes, revelando que a abordagem adotada manteve ainda características de um percurso semasiológico e ainda pouco nocional, contrariamente ao que se pretendia.

Poderemos assim dizer que, no que diz respeito às mudanças no sentido de uma abordagem acional e multimodal, e tendo em conta que a multimodalidade é um percurso de natureza discursiva e cognitiva, relacional e neurológica (Ferrão Tavares, 2013, 2015) vimos que a nível discursivo houve provas de que os alunos alargaram as suas aprendizagens, embora ainda muito centradas no léxico e não nas noções (abordagem onomasiológica). Ao nível empático, os questionários e as entrevistas permitiram-nos perceber que, no plano das representações, os alunos preferiram esta metodologia e consideraram-na mais interessante e efetiva. Mas no que diz respeito ao campo do neurológico e cognitivo, e ainda que tenhamos consciência de que não nos é possível chegar efetivamente ao plano neurológico, sentimos a necessidade de utilizar outros instrumentos de análise complementares que nos permitissem compreender os usos efetivos dos documentos multimodais utilizados, e ainda o tipo de processo de leitura (semasiológico ou onomasiológico) decorrente da exposição a documentos de diferentes modos ou formatos.

### 3. O *eye tracking* na análise dos percursos de leitura de documentos multimodais

Surgiu assim a possibilidade de desenvolver um estudo experiencial de *eye tracking*<sup>6</sup>, para tentarmos compreender, por um lado, os usos efetivos de documentos multimodais, e por outro, se o tipo de documento explorado nas aulas implicaria um processo semasiológico ou onomasiológico da leitura, ou seja, mais centrado no léxico ou mais centrado nos conceitos.

A justificação deste estudo prende-se com o contexto tecnológico atual e com as mudanças que se operaram, tanto nos dispositivos de comunicação, como nos instrumentos de meta-análise de dados gerados pelos próprios dispositivos. Essas alterações têm obviamente implicações, tanto no plano didático, como no plano meta didático de investigação sobre a aula de língua. Para além disso, consideramos que o facto de termos optado por uma perspetiva etnometodológica ao longo da investigação, também legitima o desenvolvimento deste estudo, uma vez que neste tipo de abordagem as questões vão surgindo no decorrer do processo de condução da situação investigada e do processo de análise dos dados, como já referimos anteriormente.

Até à atualidade, investigava-se em educação o que os agentes diziam e o que pensavam sobre a educação, sobre as aprendizagens, sobre a importância das línguas, ou sobre os usos das tecnologias. Podia analisar-se também o discurso produzido em aula, a partir de registos em vídeo (Estrela, 1984; Ferrão Tavares, 2013)<sup>7</sup>. Muitas vezes, as duas metodologias eram combinadas. No entanto, «a dimensão escondida» (Hall, 1984) da comunicação permanecia efetivamente escondida. É parte desta dimensão que os instrumentos analíticos dos dispositivos tecnológicos revelam e que é possível estudar, por exemplo, nas neurociências, graças nomeadamente à tecnologia *Functional Magnetic Resonance Imaging* (fMRI), uma tecnologia que nos permite avaliar<sup>8</sup> a atividade cerebral.

Por exemplo, até hoje enfatizava-se a questão da empatia em educação, com a análise de comportamentos verbais e não verbais dos agentes numa interação didática (Estrela, 1984; Ferrão Tavares, 2013), no entanto, com os estudos em bioquímica consegue-se

---

<sup>6</sup> A realização deste estudo foi possível graças à orientação do Professor Pedro Gamito e da existência do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

<sup>7</sup> Estrela, A. (1984). Teoria e prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

<sup>8</sup> Avaliação probabilística de padrões de ativação através do sinal Bold (Blood Oxygenation Level Dependent).



estudar o papel da molécula oxitocina nas emoções e na empatia (Petterson-Yeo et al., 2014, Lavine, 2016), uma das componentes da definição de multimodalidade (Ferrão Tavares, 2013, 2016).

Como é evidente, apenas uma parte limitada dessas metodologias poderia ser estudada no contexto investigativo em que nos situámos, mas tendo chegado a uma fase da investigação em que nos interessava compreender a diferença provocada nos alunos pelas diferentes abordagens, decidimos desenvolver, na nossa investigação, um estudo de *eye tracking*, com recurso a um equipamento de fácil acesso para os estudantes da nossa instituição. Este equipamento testa o percurso do olhar, as fixações e movimentos sacádicos, e a carga cognitiva, através da dilatação da pupila.

No nosso estudo pretendíamos identificar marcas de receção (através do olhar e da verbalização) de documentos de natureza diferente, sendo dadas instruções de exploração aos estudantes e apresentados diferentes formatos de um mesmo documento que poderiam provocar um percurso semasiológico ou um percurso onomasiológico na «leitura» dos mesmos, em função da forma de apresentação e exploração.

O início do estudo alargado coincidiu com o início dos estudos em educação com a metodologia *eye tracking*, nomeadamente na formação em jornalismo, e os referenciais da época eram, apesar de ser ainda um início, os relatórios do *Poynter Institute*, que mostraram que a leitura dos jornais online e em papel eram efetivamente diferentes, influenciando a perspetiva de construção dos materiais de ensino. A título de referência, apresentamos a figura 5, uma representação simplificada do padrão do movimento ocular mais comum observado pelos investigadores do *Poynter Institute* na leitura de diferentes páginas iniciais.

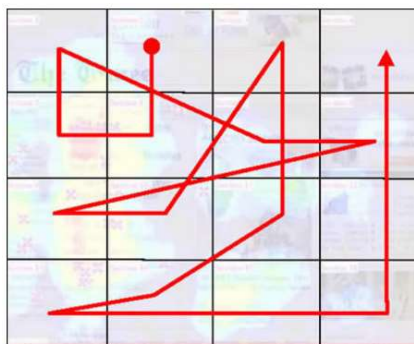


Figura 5. O *eye tracking* na construção de materiais pedagógicos. Imagem retirada de <http://www.math.unipd.it/~massimo/corsi/tecweb2/Eyetrack-III.pdf> (Poynter Institut).

Como podemos observar, a área de fixação é o canto superior esquerdo, o que levou a que, na altura da sua publicação, a conceção dos materiais pedagógicos começasse a

sofrer alterações neste sentido, passando a colocar-se a imagem ou a informação principal do lado esquerdo, contrariamente aos sites pedagógicos e materiais tradicionais, que colocam normalmente essa informação à direita.

Sendo o CV um dos documentos-chave na formação em hotelaria, procurámos estudos sobre a receção desta tipologia de documento, tendo como base estudos de CV realizados pelo Pointer Institut, Ladders, etc. Segundo os investigadores, há uma tendência generalizada para uma maior incidência do olhar sobre o lado esquerdo do écran, precisamente onde se concentram as informações pessoais e profissionais dos indivíduos.

Tendo em conta que o nosso estudo tinha, como objetivo, por um lado alargar as potencialidades de análise das marcas de mudança dos estudantes no plano das ações e na sua relação com dispositivos tecnológicos e, por outro, identificar marcas de estratégias de leitura na exploração de documentos profissionais utilizados em aula (CV tradicional e formato *web*), utilizámos como estímulos dois documentos normalmente utilizados ao longo do semestre letivo, um perfil LinkedIn e um CV em formato tradicional, e pedimos aos participantes que os lessem em suporte multimodal.

### 3.1. O Estudo experiencial

Para a conceção do estudo, utilizámos o aparelho Tobii T60<sup>9</sup>, uma plataforma de *software* que permite apresentar estímulos e gravações, e observar comportamento visuais de «leitura», a partir de estímulos apresentados num ecrã. Este sistema possibilita-nos o processamento de grandes quantidades de informação, facilitando a interpretação significativa dos dados que se pretendem analisar. De fácil acesso, o *eyetracker* permite-nos desenvolver estudos de usabilidade multimodal mais abrangentes do que a simples recolha de dados visuais. Os dados referentes ao processo de seleção e análise, bem como a metodologia utilizada e o protocolo seguido poderão ser consultados em detalhe em Sarroeira (2017: cap. 6.3). Apresentaremos apenas os procedimentos mais relevantes para contextualizar o estudo e reforçamos o carácter experiencial do mesmo, dado o reduzido número de participantes. Para além disso, o nosso objetivo limitava-se a testar as potencialidades do *eye tracking* como instrumento de análise no percurso da leitura dos documentos explorados em aula.

---

<sup>9</sup> Disponibilizado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHTL), instituição onde foi desenvolvida a investigação no âmbito da tese de Doutoramento de Sarroeira (2017).

Os estímulos apresentados aos 6 participantes e os movimentos oculares foram gravados no sistema de *eye tracking* utilizado, integrado num monitor TFT de 17'', ligado a um computador *Intel core2duo*, e os movimentos oculares de ambos os olhos foram gravados a 60 Hz, com uma precisão média de 0.5 de ângulo visual. Os testes foram realizados individualmente numa sala própria para o efeito, no Laboratório de Psicologia Experimental (LPE) das instalações da ULHTL. Cada informante realizou o teste individualmente.

Os dois documentos multimodais foram apresentados individualmente no ecrã, com uma duração de projeção de 3 minutos cada um, e a «leitura» dos estímulos foi feita com o apoio de um periférico (rato), através de movimentos de deslizamento para baixo e para cima, de acordo com as estratégias de «leitura» definidas pelos sujeitos. Foi solicitado aos participantes que respondessem a uma questão pré-definida, e da qual tomaram conhecimento previamente, que se repetiu após cada visionamento: «Indique três informações que tenha retido após a leitura do documento». No final da exploração de cada documento apresentado, os participantes deviam registar, por escrito, em documento próprio, as três informações retidas durante cada processo de «leitura» e passar ao visionamento do documento seguinte.

### 3.1.1. A «leitura» dos dados

Para a organização dos dados, foram construídas tabelas, com base nas quais procedemos, numa primeira fase, às comparações inter e intra-participantes, e a partir das quais nos foi possível construir um quadro síntese<sup>10</sup>, que nos permitiu comparar médias de durações e quantidades de fixações, medidas e contabilizadas pelo instrumento meta-analítico gerado automaticamente pelo *software*. Mas, antes de falarmos dos dados quantitativos obtidos, apresentamos exemplos de imagens de «leitura» de cada um dos documentos apresentados, registadas pelo dispositivo de *eye tracking* (mapas de calor e mapas de fixações).

---

<sup>10</sup> Consultar em Sarroeira (2017: LVIII).



Figura 6. Mapa de calor (LinkedIn)



Figura 7. Mapa de calor (CV)



Figura 8. Mapa de fixações e sacadas (LinkedIn)

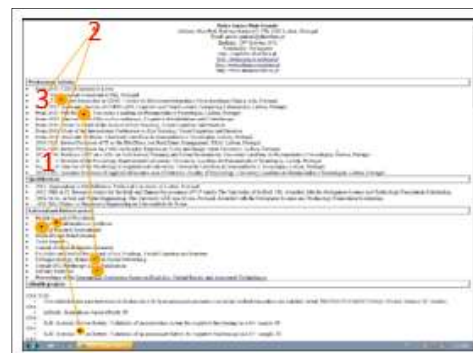


Figura 9. Mapa de fixações e sacadas (CV)

As figuras 6 e 7 correspondem aos mapas de calor, que nos permitem identificar as áreas em que se concentraram maiores volumes de fixações visuais dos participantes. As figuras 8 e 9 correspondem à mesma leitura, mas mostrando as fixações e os movimentos sacádicos<sup>11</sup>.

Embora não sendo representativos, estes exemplos permitem-nos ter uma ideia das diferenças no tipo de leituras realizadas nos dois documentos. Assim, e ainda que a 1.<sup>a</sup> fixação não se centre no canto superior esquerdo, no caso do LinkedIn há uma tendência para iniciarem as fixações na barra azul horizontal (cinzenta neste documento), referenciado com o «N.º 1» o que aconteceu também com os outros informantes, seguida de uma dispersão por várias áreas do documento, provavelmente pelo facto de haver muitas fotografias, o que contraria alguns estudos que referem que a foto não é um dos principais alvos das nossas fixações. Poderemos dizer que o padrão de leitura indicia características do percurso onomasiológico da leitura, mais nocional.

Quanto ao CV tradicional, embora a 1.<sup>a</sup> fixação não tenha incidido no canto superior esquerdo, a 2.<sup>a</sup> situa-se precisamente nessa área e concentra-se sobre todo o lado esquerdo, nomeadamente nos inícios de parágrafos, sendo consequentemente mais

<sup>11</sup> Transições entre fixações.

linear, e indiciando um percurso de características lexicais da leitura, ou seja, um percurso tendencialmente semasiológico.

Os registos dos participantes sobre as informações retidas revelaram maior retenção da informação que, arriscamos a sugerir, se revelou mais interessante do ponto de vista de um recrutador (formação, o local de trabalho, projetos e interesses científicos) no caso do LinkedIn do que no caso do CV tradicional (participação isolada em eventos ou papéis assumidos pontualmente), dando a sensação de terem sido retiradas dos inícios dos parágrafos, e que se revela menos pertinente para um recrutador.

Para além das análises dos *frames* (exemplificados nas figuras de 6 a 9), analisámos, como já referimos, as médias das fixações e respetivas durações, cujos dados resumimos no quadro que se segue (fig. 10).

1ª Fixação		Fixações Duração		Fixações		Visita	
Duração		Total		Total		Duração Total	
(seg)		(seg)				(seg)	
Perfil	CV	Perfil	CV	Perfil	CV	Perfil	CV
LinkedIn	Tradicional	LinkedIn	Tradicional	LinkedIn	Tradicional	LinkedIn	Tradicional
0,09	0,15	139,01	164,20	437,00	488,67	174,66	173,25

Figura 10. Dados gerados automaticamente pelo *software Tobii T60*, correspondentes às durações, contagens de fixação e duração total de leitura dos dois documentos.

Como podemos observar, de um modo geral os sujeitos fixaram durante mais tempo o documento em formato CV do que o documento em formato LinkedIn. No entanto, segundo os dados referentes aos tempos totais de visita, os mesmos participantes permaneceram menos tempo (ainda que a diferença seja baixa) no documento tradicional (CV), apresentando maior duração na visita correspondente à leitura do documento LinkedIn.

### 3.1.2. Interpretação dos percursos de leitura

As observações parecem sugerir, por um lado, que a procura de informação é facilitada pela organização da informação em formato *web*, daí o menor tempo utilizado nas fixações, provavelmente devido à concentração das áreas de interesse, mas os elementos visuais poderão também funcionar como «distratores» e levar a um maior dispêndio temporal, originando visitas mais prolongadas durante a exploração dos diferentes elementos organizados por áreas de interesse ou nocionais.

De facto, na leitura de um documento em formato *web* (LinkedIn), há uma tendência natural para uma primeira análise global rápida do documento, com o objetivo de fazer

uma primeira apropriação das informações e da sua localização em termos de áreas de interesse, dando posteriormente lugar a uma análise mais detalhada da informação<sup>12</sup>. Se confrontarmos esta observação com o facto de os tempos totais de visita serem superiores no caso do documento LinkedIn, mas apresentarem uma diferença significativa no que diz respeito aos **tempos de visita total** e a **duração total de fixações**, poderemos sugerir que a maior duração correspondente à visita total seja motivada pelo tempo utilizado na deslocação do olhar entre fixações (sacadas), aparentemente com distâncias maiores, como consequência da organização das áreas de interesse no LinkedIn. Poderemos assumir esta informação com indicadora sobre a eficiência, ou não, da disposição dos elementos, naturalmente menos linear no caso do documento LinkedIn, tais como a presença de imagens, tipo de mancha gráfica, conteúdo da informação, etc., e outros elementos visuais que possam provocar dispersão na procura de informação.

Para além dos dados quantitativos apresentados, os mapas de calor e de fixações e sacadas, dos quais apresentámos exemplos acima, permitiram-nos ilustrar algumas destas observações, nomeadamente no que diz respeito aos padrões de leitura e à sua possível relação com a organização da informação, suportadas pela observação das áreas de maior concentração de fixações visuais dos participantes e nas rotas sacádicas.

Os dados analisados parecem sugerir que o formato do documento influencia o percurso de leitura utilizado. Neste caso, o formato LinkedIn terá provocado um percurso de leitura onomasiológico, enquanto o formato linear (CV) poderá ter desencadeado um percurso semasiológico. Perante esta observação, permitimo-nos considerar a hipótese de que uma organização dos documentos tipo LinkedIn facilite a extração otimizada da informação, em contraste com a análise do documento tipo CV tradicional, que apresenta uma organização mais linear. No entanto, seria necessário proceder a outros estudos para identificar esta tendência.

### Considerações

Pensamos ter conseguido, com a investigação desenvolvida, mostrar que é possível e desejável caminhar no sentido das abordagens plurilingues acionais e multimodais. Pelo facto, permitimo-nos deixar como referência as implicações que decorreram de todo este processo investigativo, colocando em destaque os quatro planos envolvidos: o

---

<sup>12</sup> Observação atestada pelo visionamento das gravações vídeo correspondentes aos testes dos participantes.

plano pessoal, enquanto docentes, refletindo-se na passagem de uma perspetiva comunicativa e semasiológica com características tradicionais, para uma abordagem multimodal, acional e onomasiológica do ensino das línguas, contemplando a integração de dispositivos *deslocalizados* e uma maior atenção ao espaço e ao tempo, bem como aos comportamentos não verbais dos estudantes; o plano institucional, onde a necessidade de reflexão sobre as implicações do DL 74/2006 na organização das UC e a inevitabilidade de uma educação plurilingue se mostraram incontornáveis; o plano didático, reforçando-se a necessidade de problematizar, observar, conceptualizar e intervir, tendo em conta os contextos decorrentes das mudanças no espaço e no tempo e os meios tecnológicos disponíveis, bem como os efeitos provocados nas aprendizagens, integrando metodologias que abram as portas a discursos multimodais produzidos intra e extra-muros; e finalmente o plano investigativo, que nos permitiu uma «abertura de portas» para ir mais longe na compreensão e análise dos processos de aprendizagem e dos discursos multimodais.

No que diz respeito ao estudo desenvolvido com recurso à tecnologia *eye tracking*, o seu carácter experiencial não nos permitiu obter dados conclusivos, e por esse motivo não apresentamos sobre ele um capítulo de conclusões. No entanto, as observações retiradas desta investigação preliminar permitiram-nos o levantamento de problemas e a avaliação das potencialidades de estudos de usabilidade a desenvolver em investigações futuras, no âmbito da educação, nomeadamente na conceção de sequências de aprendizagem multimodal e na análise de manuais escolares, provas de exame, sites pedagógicos, etc., para a identificação de marcas de leitura de documentos de diferentes tipos e formatos, com recurso à tecnologia *eye tracking*, envolvendo um maior número de participantes e uma análise mais controlada e representativa dos dados.

## Bibliografia

- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010) (Orgs.). Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em 5 de março de 2016 em: [http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro\\_final.pdf](http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro_final.pdf)
- Beacco, J-C, Byram, M., Cavalli. M., Coste, D., Cuenat, M., Goulier, F et al. (2010a). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe : Division des Politiques Linguistiques. Consultado em 20 de abril de 2014 em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf)
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010b) Langue et matières scolaires; Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les *curricula*. Conseil de l'Europe : Strasbourg ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières').

- Beacco, J.- C., Coste, D. van de Ven, P., Vollmer H (2015). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Consultado a 19 de setembro de 2017, em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf)
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goulier, F., Thürmann, E., Volmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consultado a 20 de julho de 2017, em <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>
- Conselho da Europa. (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: Conselho da Europa. Consultado a 28 de maio de 2014 em [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc)
- Conselho da Europa. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conselho da Europa. Consultado a 10 de abril em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/platformResources\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf)
- Cosnier, J. (2008). *La communication, état des savoirs*. Editions Sciences Humaines. Consultado a 19 de julho de 2017, em [http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8\\_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf)
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Decreto Lei nº 74/2006 de 24 de março. Diário da República nº60/ 2006 – I Série A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. Consultado a 3 de abril de 2014 em [http://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL\\_74\\_2006.pdf](http://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf)
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferrão Tavares, C. (2010). SOS sinto-me perdida na Plataforma. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades. UM. CIED. Atas do Congresso Ibérico, pp. 35-48. ISNM: 987-972-8746-80-3.
- Ferrão Tavares, C. (2011). Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos académicos. *Intercompreensão*, 16 (pp. 85-118).
- Ferrão Tavares, C. (2013). D'hier à aujourd'hui (et demain ?): un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication. *Revue Synergies Portugal*, 2013. 1(pp 91-115).
- Ferrão Tavares, C. (2015). L'intéressant et le démonstratif: à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques. *Hommage à Louis Porcher. Synergies Europe* n.º 10 - 2015 (pp. 121-139). Consultado a 7 de março de 2017, em [http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao\\_tavares.pdf](http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao_tavares.pdf)
- Ferrão Tavares, C. (2016). Robert Galisson. Histoire et prospective. *Hommage à Robert Galisson. Synergies Portugal* n.º 4 - 2016 (pp. 25-42). Consultado a 7 de março de 2017 em [http://gerflint.fr/Base/Portugal4/ferrao\\_tavares.pdf](http://gerflint.fr/Base/Portugal4/ferrao_tavares.pdf)
- Galisson, R. (1994). Formation à la Recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 95 (pp. 119-159).
- Gamito, P., Oliveira, J., Baptista, A. Morais, D., Lopes, P., Rosa, P., Santos, N. & Rodrigo, B. (2014). Elicit nicotine craving with virtual smoking cues. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*. July 2014, 17(8): pp. 556-561. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0329>
- Hall, E. (1984). *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. Paris: Seuil (pp. 23-72).
- Lavine, R. (2016). "Vision" in *Neuroscience ABCs: Brain Basics for Medicine, Health Sciences, and Interested Readers*.
- Luegi, P., Costa, A. & Faria, I. (2009). Analisando os movimentos oculares durante a leitura. *Revista Linguística*, vol.5, nº1 de junho de 2009. Consultado em 10 de setembro de 2014 em [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwinyryjiaDTAhVLtRQKHwX\\_A\\_gOFggiMAA&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufrj.br%2Findex.php%2Frl%2Farticle%2Fdownload%2F4424%2F3196&usq=AFQjCNHoE37\\_R4kenDhbiiN809qtm\\_gW1tQ&sig2=JaIvWyocb\\_VovD5t4pTLnA](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwinyryjiaDTAhVLtRQKHwX_A_gOFggiMAA&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufrj.br%2Findex.php%2Frl%2Farticle%2Fdownload%2F4424%2F3196&usq=AFQjCNHoE37_R4kenDhbiiN809qtm_gW1tQ&sig2=JaIvWyocb_VovD5t4pTLnA)
- Porcher, L. (1985). L'intéressant et le démonstratif: à propos du statut de la didactique des langues et des cultures. *Études de Linguistique Appliquée* nº60. Consultado a 15 de dezembro de 2017, em <http://search.proquest.com/openview/62232aa3e0f93562f8b144998ce48016/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>



- Pettersson-Yeo, W. et al. (2014). An empirical comparison of different approaches for combining multimodal neuroimaging data with support vector machine. *Front. Neuroscience*, 8 (2014) (p. 189).
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXIII N° 1, pp. 10-26. Consultado a 14 de maio de 2014 em <http://apliut.revues.org/3416>
- Rosa, P.; Gamito, P.; Oliveira, J.; Morais, D.; Pavlovic, M. & Smyth, O. (2016). Uso de *eye tracking* em realidade virtual não imersiva para avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2016, 17(1), pp.23-21. EISSN – 2182-8407. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/16psd170104>
- Rosa, P., Gamito, P., Oliveira, J. & Morais, D. (2011). Attentional orienting to biologically fear-relevant stimuli: data from eye tracking using the continual alternation flicker paradigm. *Journal of Eye tracking, Visual Cognition and Emotion Volume 1, Number 1*. 2011 JETVCE; ISSN 1647-7677.
- Sarrocira, D. (2017). *Educação em-paras-pelas Línguas de Ação Académica e Profissional: Para uma perspectiva acional e multimodal do ensino do francês*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ULHT.
- Vygotsky (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.



## A (re)organização do espaço da escrita na sala de atividades de um jardim de infância

---

ÉRICA SIMÃO TAVARES & MARIA HELENA HORTA  
*Universidade do Algarve*

### **Abstract**

This work is an integral part of the report on the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education at the University of Algarve's Higher School of Education and Communication, whose original title is «The (re) organization of writing space in the activity room: the awakening of interest in written language in a group of 2 and 3 years» and was held in the school year 2016/2017. The research was carried out in a private kindergarten in Faro where, with a group of 15 children, between 2 and 3 years of age, it was intended to (re)organize the writing space with the objective of awakening them to this kind of language, always having the playful aspect as a reference.

**Keywords:** Pre-school education; writing activities room area; written language; writing attitudes.

### **Nota introdutória**

O nosso interesse pela linguagem escrita na educação de infância surgiu ao longo das práticas realizadas durante a licenciatura em Educação Básica. Além disso, também os ciclos de conferências, palestras e seminários a que tivemos oportunidade de assistir fizeram com que o interesse por esta área do desenvolvimento infantil fosse um processo crescente. Também uma das unidades curriculares do mestrado em Educação Pré-Escolar – Desenvolvimento da Linguagem e Abordagem à Escrita – nos fez decidir pela escolha deste para tema do relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Este trabalho de investigação visou o estudo da (re)organização do espaço da escrita na sala de atividades: o despertar do interesse pela linguagem escrita, num grupo de 2 e 3 anos.<sup>1</sup> O que nos levou a desenvolvê-lo foi o interesse pela forma como poderíamos proporcionar a um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos um maior contacto com a linguagem escrita. Na sala de atividades onde o estudo foi realizado, as crianças tinham contacto com a linguagem escrita de diversas formas, mas não tinham um espaço devidamente organizado onde pudessem fazer as suas tentativas de escrita, nem materiais lúdicos direcionados para a linguagem escrita, pelo que sentimos necessidade de proceder à sua (re)organização.

Para nós, educadores, é muito importante promover o despertar do interesse pela linguagem escrita num grupo de 2 e 3 anos. Em idade pré-escolar, as crianças encontram-se muito

---

<sup>1</sup> Pode ser consultado em: <https://sapiencia.ualg.pt/>

despertas para situações novas, o que lhes permite desafiar-se a si próprias e a linguagem escrita é uma delas. Mas para tal é necessário que sejam estimuladas e que o educador de infância seja um modelo no que se refere a este tipo de linguagem. Assumimos que é importante que o educador, como «modelo escritor» (Horta, 2016), assuma perante o grupo «o estatuto de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto» (Fernandes 2005: 10).

É nossa intenção, com este estudo, valorizar junto dos profissionais na área da educação de infância e interessados na temática, a importância de proporcionar atividades e espaços estimulantes na sala de atividades que despertem o interesse da linguagem escrita nas crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva *et al*, 2016: 24) a «organização [do ambiente educativo da sala] constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender».

## **Fundamentos Conceptuais e Contextuais da Investigação**

### Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é parte integrante da área de Expressão e Comunicação das OCEPE (Lopes da Silva *et al*, 2016), e esta área «engloba diferentes formas de linguagem (e de comunicação) indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia» (Horta, 2016: 26).

Segundo Horta (2016: 15) «uma das capacidades inatas do ser humano é o seu poder de comunicação. É-nos impossível não comunicar seja através de gestos, da linguagem oral, da linguagem escrita, da nossa forma de estar ou até pelo nosso silêncio». A comunicação faz-se através de diversas formas, tais como uma conversa, uma história contada ou escrita, um poema, uma canção, sons, entre outras formas (Rooyackers 2006).

Marques (2005: 42) acrescenta ainda que «a linguagem não serve apenas para comunicar sentimentos, ideias, acontecimentos e valores. Pode ser também um interessante objeto de pura brincadeira, sempre que a criança ou o adulto centrem a sua atenção nos aspetos das formas da linguagem».

Sim-Sim (1998: 23) refere ainda que «a linguagem é tão essencial ao ser humano que é impossível conceber a vida sem ela». Deste modo, Lopes da Silva *et al* (2016: 60)

afirmam que «o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar».

Folque (2014: 89), no mesmo sentido, reforça que «a linguagem constitui o meio através do qual as crianças constroem com sua [*sic*] identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo». Sabemos, também, que a linguagem se adquire e desenvolve através do seu uso, ouvindo falar e falando (Sim-Sim 1998), além de que usar a linguagem é também brincar com os sons e com o silêncio (Rooyackers 2006).

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva *et al* 2016: 60) «a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal».

Cavaco (2015: 14) afirma ainda que «é necessário que exista um bom desenvolvimento, por parte das crianças em idade pré-escolar, da oralidade, para que possam, posteriormente, apreender o processo da linguagem escrita». Assim sendo, cabe ao/a educador/a, como também aos cuidadores da criança, promover situações em que a criança esteja em contacto com a oralidade.

#### O Papel do/a Educador/a na Abordagem à Escrita

O mundo da infância em geral e da criança pequena em particular é um mundo de descobertas. Espera-se que elas aconteçam, de forma natural e espontânea, também em relação à linguagem escrita, através de um/a educador/a que assume o papel como um «guia experimentado», no desenvolvimento de um ambiente «comunicativamente estimulante» (Horta 2016: 97).

Prudêncio *et al.* (1978) afirmam que «é obrigação do educador saber que o desenvolvimento infantil decorre com a assimilação de experiências sociais que se manifestam por vários meios, de entre eles a linguagem – oral e escrita».

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva *et al*, 2016: 66) «não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita» e há que tirar partido do que as crianças já sabem. Neste sentido, Sim-Sim (1998: 30) afirma que «a linguagem oral com que a criança chega à escola é a base da linguagem escrita».

Horta (2016: 98) defende que «em contexto de educação de infância, é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro, um mediador:

- Um provocador na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, a organizar-se e a reorganizar-se.
- Um mediador entre a criança e a linguagem escrita porque apoia as crianças na explicação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras e a evoluir nas suas concepções precoces.

Desta forma, o/a educador/a, como provocador/a e mediador/a, estará com intencionalidade educativa a estimular a criança não só no que diz respeito à linguagem escrita, como ainda nas restantes áreas, uma vez que as mesmas se encontram interligadas entre si.

É de extrema relevância a forma como o/a educador/a se relaciona com a linguagem escrita, pois é partindo dessa relação que conseguirá incentivar as crianças a demonstrarem interesse pela linguagem escrita e a evoluírem neste domínio (Lopes da Silva *et al*, 2016).

Quando o educador leva a criança a questionar, a refletir e a evoluir nas suas concepções sobre a linguagem escrita, quando verbaliza o que escreve, quando serve de modelo ajudando a criança a evoluir na sua linguagem oral e escrita, o que deverá acontecer de forma natural e intencional na sua ação pedagógica do dia a dia, o educador está a proporcionar um ambiente «comunicativamente estimulante» em que as próprias crianças sentem vontade de comunicar e de evoluir no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. (Horta 2016: 78)

Na abordagem à escrita, como em todas as outras áreas e domínios, cabe ao educador saber que é mais importante valorizar o processo de aprendizagem do que o resultado final. Desse modo, o papel do educador é perceber que «a criança está no centro da ação pedagógica e é necessário ajudá-la a ir mais longe, à medida que descobre e cultiva toda e cada uma das suas capacidades» (Horta, 2015: 5).

### Organização do Ambiente Educativo

A forma como se encontra organizado o ambiente educativo é fundamental, pois, tendo em conta o tempo que as crianças, nos dias de hoje, passam no jardim de infância, é de considerar que este espaço possui uma enorme importância enquanto contexto de desenvolvimento humano (Lopes *et al*, 2006).

Segundo Dewey (2007), a escola deve ser assumida como um espaço social no qual a criança cria e implementa o seu próprio processo de aprendizagem, um espaço que permite à criança definir e construir o seu próprio caminho.

Segundo Horta (2016: 27) «a organização e a gestão do ambiente educativo condicionarão ou potencializarão as aprendizagens que as crianças possam fazer e sobre ele o educador de infância deve refletir constantemente, num processo contínuo de planificação e avaliação».

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva *et al* 2016: 26) «a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reciclável, bem como material natural podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade».

A organização do ambiente educativo é fundamental para a aprendizagem das crianças, pois a forma como o/a educador/a organiza os espaços da sala de atividades e seleciona os materiais para colocar à disposição das crianças tem influência na frequência e no uso dos espaços pelas mesmas. Deste modo, as salas de atividades tornam-se comunidades de aprendizagem fechadas, onde cabe ao/a educador/a proceder à sua organização tendo em consideração o modelo pedagógico por si adotado (Folque 2014).

Cada educador/a exerce segundo o seu método de trabalho e, como tal, expressa as suas intenções aquando da organização dos diversos espaços da sala de atividades. Horta (2016: 30) refere:

os espaços nas salas de atividades podem ser diversos, mas a sua organização é expressão das intenções (mesmo que de forma inconsciente) do educador de infância e da dinâmica que proporciona ao grupo, sendo indispensável uma reflexão constante sobre a sua função, finalidades e modos de utilização, por forma a planear, avaliar e fundamentar as razões dessa organização.

Ainda nas OCEPE (Lopes da Silva *et al*, 2016: 26) é explicado que «a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo».

### **Design de Investigação e Intervenção Pedagógica**

Assumindo um carácter descritivo, em que se privilegia uma metodologia de natureza qualitativa, centrámo-nos em procedimentos interpretativos de análise e interpretação dos dados. Todavia, apesar de elementares, recorreremos a procedimentos estatísticos como forma de reforço de sentido e significado desses dados, nomeadamente os que foram recolhidos através das grelhas de registo e observação.

Com esta investigação pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- Qual será o impacto da (re)organização do espaço da área da escrita, numa sala de atividades, com um grupo constituído por crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade?
- Poderão os materiais inseridos no espaço da área da escrita influenciar a frequência das crianças nesse espaço?
- Será que a (re)organização do espaço da escrita leva as crianças a manifestarem atitudes de interesse por este tipo de linguagem?

Partindo das nossas questões de investigação, e tendo em consideração o estudo delineado, definimos os seguintes objetivos:

- Estudar a frequência da utilização dos espaços na sala de atividades;
- Comparar níveis de frequência da utilização dos espaços na sala de atividades;
- (Re)organizar o espaço da área da escrita;
- Avaliar o comportamento/atitudes das crianças após a (re)organização do espaço da área da escrita, na sala de atividades;
- Comparar níveis de frequência da utilização dos espaços na sala de atividades após a (re)organização do espaço da área da escrita.

Os participantes neste estudo foram todas as crianças do grupo da sala de atividades onde foi realizada a PES, em contexto de jardim de infância, num total de 15 crianças, que possuíam idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade (no início do respetivo ano letivo), sendo que dez das crianças eram do género masculino e cinco do género feminino.

Cronologicamente, recorreu-se a diferenciados instrumentos para a recolha de dados:

- Notas de campo/ registo diário de observação direta da frequência da utilização dos espaços na sala de atividades;
- Grelhas de registo da frequência da utilização dos espaços na sala de atividades (antes e depois da (re)organização do espaço);
- Guião de entrevista às crianças;
- Fichas de observação diárias;
- Guião de entrevista à educadora de infância cooperante.



A realização, e consequente processo de redação deste estudo, decorreu no âmbito da PES, entre os meses de setembro de 2016 e setembro de 2017, três dias por semana (de segunda a quarta-feira), num jardim de infância privado, na cidade de Faro, no ano letivo 2016/2017.

O tempo que todo o processo demorou justifica-se pela necessidade de estudar se se verificava (ou não) o aumento do interesse das crianças pela linguagem escrita através da sua frequência no espaço (re)organizado da área da escrita. O tempo da PES não se considerou suficiente para o estudo e por isso, com a concordância da educadora de infância cooperante, a recolha de dados decorreu além do término da mesma.

### **Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados**

A análise interpretativa dos dados aqui apresentada utiliza diversas fontes de dados (já enunciados) que foram analisados individualmente e que, num todo, se complementam.

#### Frequência das crianças nos espaços da sala de atividades

Na análise dos resultados da 1.<sup>a</sup> aplicação da grelha de registo de frequência coletiva das crianças nos espaços<sup>2</sup>, podemos perceber que o espaço de brincadeira na sala de atividades mais frequentado durante aquele período de tempo foi a garagem, em que uma possível justificação para isso se encontra no facto de este ter sido um espaço novo introduzido pela educadora de infância cooperante naquela altura.

O espaço de brincadeira que obteve mais frequência foi a garagem, com registo de 33 frequências, e a área de trabalho que obteve mais frequência foi a linguagem oral e abordagem à escrita, cujos dados remetem para 51 frequências.

Registámos ainda que houve dois espaços de brincadeira que se destacaram pela não frequência de crianças no espaço: o espaço do cavalete e o do desenho/escrita.

O facto do espaço de brincadeira desenho/escrita não ter obtido qualquer frequência por parte das crianças causa alguma preocupação, pois é notória a falta de atitudes/predisposição para a linguagem escrita e a falta de iniciativa das crianças para a realização do desenho livre, dado que este é a primeira forma de escrita.

Neste sentido, Horta (2016: 28) afirma que, na infância, «quando a criança adquire o controlo mínimo da sua motricidade fina e tem acesso aos materiais de escrita, o desenho

---

<sup>2</sup> Relembramos que a diferenciação – e a própria nomeação – entre «Espaços» e «Áreas» é de autoria da Educadora de Infância cooperante, que não conta com a nossa concordância.

surge-lhe naturalmente como a sua primeira forma de comunicar, sendo este assumido como a sua primeira forma de escrita».

Ao analisar as entrevistas às crianças, podemos verificar que, de um modo geral, responderam que gostam de brincar com os amigos da sala; diversos foram os espaços mencionados quando nos referimos ao espaço preferido para brincarem, em que o espaço da casinha foi o mais mencionado; todas as crianças manifestaram interesse na existência dum espaço na sala de atividades, onde pudessem brincar com as letras e com os números; diversos foram os materiais enumerados pelas crianças, que gostavam de ver incluídos no espaço da área da escrita.

Perante estes dados e após a (re)organização do espaço da área da escrita é possível verificar que todas as crianças do grupo demonstraram interesse e sobretudo muita curiosidade no que diz respeito à sua organização e disposição na sala de atividades.

A educadora de infância cooperante, quando entrevistada, mencionou que a organização do espaço da área da escrita na sala de atividades «foi uma mais-valia, tornou o espaço mais rico, mais estimulante, mais motivador, no fundo despertou-os de uma forma mais ativa para a escrita.»

O facto de o espaço estar mais «próximo» das crianças, isto é, em termos do seu acesso ao mesmo, fez com que o comessem a frequentar vezes.

O espaço começou a ser frequentado pelas crianças mais velhas da sala mas, apesar disso, as mais novas passavam pelo espaço e observavam como este se encontrava (re)organizado. É de salientar que eram as crianças mais velhas que «atraíam» as mais novas para visitar e brincar no espaço da área da escrita.

Nas palavras da educadora de infância cooperante: «ainda bem que a Érica criou [o espaço da área da escrita], porque noto diferença. A maior parte do grupo tem iniciativa para explorar o espaço. Os mais pequeninos ainda só querem é brincar nos outros espaços e não vão até lá, mas a maior parte do grupo vai até lá e explora da maneira que entende.»

Um aspeto que se verificou com a 1.<sup>a</sup> introdução de materiais no espaço da área da escrita foi que estes estiveram na origem da grande frequência das crianças ao espaço da área da escrita, pois causaram um enorme impacto nas crianças. De todos os materiais inseridos, nesta fase da investigação, tanto o comboio dos números, como os cartões com os nomes e fotografias das crianças foram as principais atrações no espaço da área da escrita.



Comboio dos números e cartões com os nomes e fotografia das crianças

A educadora de infância cooperante referiu ainda que «o comboio dos números foi o que mais os motivou, eles vão lá explorá-lo em momentos de atividade livre, mas também em atividades dirigidas.»

Partindo da análise da 2.<sup>a</sup> aplicação das grelhas de registo de frequência das crianças nos espaços, verificámos que o espaço de brincadeira da área da escrita foi o espaço que obteve mais frequência de crianças durante aquele período de tempo.

Curiosamente, na primeira recolha de dados o espaço da área da escrita não apresentou qualquer frequência das crianças no mesmo. A partir da data da (re)organização do espaço da área da escrita optou-se por usar esta nova denominação para o espaço, sendo ela «área da escrita» e deixou-se de denominar este espaço da forma como a educadora de infância cooperante o fazia que era «espaço do desenho/escrita».

Após a recolha de dados da 2.<sup>a</sup> aplicação das grelhas de registo, percebemos que o espaço de brincadeira que obteve mais frequência foi a área da escrita.

Deste modo, o balanço foi bastante positivo. Consideramos que foi a (re)organização do espaço da área da escrita que promoveu essas escolhas e o aumento da frequência por parte das crianças. O espaço do cavalete continuava mais uma vez a não ter qualquer procura por parte das crianças. No que diz respeito às áreas de trabalho na sala de atividades, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita continuou a liderar.

Na 2.<sup>a</sup> introdução de materiais no espaço da área da escrita, que ocorreu de forma positiva, as crianças demonstraram entusiasmo em querer explorar os novos materiais.

O facto de serem novos, de serem didáticos e de despertarem grande interesse e curiosidade às crianças, levou a que estas procurassem explorar e brincar com os materiais na área da

escrita. Mais uma vez, na escolha dos materiais a inserir no espaço da área da escrita tentámos satisfazer os pedidos, as vontades e os desejos manifestados pelas crianças nas entrevistas.

Segundo a educadora de infância cooperante, na entrevista: «no outro dia [as crianças] estavam a ver um livro e foram lá [ao espaço da escrita] buscar o cartão para associar a alguma palavra do livro.»

Partindo dos dados obtidos na 3.<sup>a</sup> aplicação das grelhas de registo de frequência individual e coletiva nos espaços e da sua análise, infere-se que o espaço da área da escrita foi o que obteve mais frequência de crianças naquele período de tempo em permanência com os resultados anteriormente obtidos, e o espaço que não teve frequência alguma continuava a ser o espaço do cavalete.

No que diz respeito às áreas de trabalho, a área da linguagem oral e abordagem à escrita mantinha mais uma vez a liderança face às restantes áreas de trabalho.

A entrevista à educadora de infância cooperante serviu para complementar e ampliar as observações feitas ao longo de toda a investigação. Assim sendo, após a análise da entrevista verificámos que a (re)organização do espaço da área da escrita na sala de atividades, para a educadora «foi muito bom, foi muito benéfico tanto para elas [crianças] como para mim.»

A educadora de infância cooperante também referiu que a (re)organização do espaço despertou o interesse das crianças para a linguagem escrita pelos materiais lá introduzidos que foram considerados do interesse e agrado delas: «ao brincarem e usufruírem daquele espaço, ficam mais despertas para a escrita, deixando-as mais predispostas para adquirirem competências nesta área em vários momentos e atividades do seu dia-a-dia.»

Ao compararmos as análises dos dados recolhidos, em períodos distintos, nesta investigação podemos verificar que houve uma grande evolução na frequência das crianças no espaço da área da escrita.

A análise comparativa dos dados recolhidos pelas três grelhas de registo de frequência coletiva das crianças nos espaços da sala de atividades é apresentada no Quadro 1.

Data dos dados recolhidos (meses)	Espaços de brincadeira na sala de atividades								Áreas de trabalho na sala de atividades			
	Biblioteca	Casinha	Garagem	Bau das Trapalhadas	Cavalete	Jogos	Plasticina	Área da Escrita	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Expressão Plástica	Matemática	Conhecimento do Mundo
<b>Outubro</b> (1.ª aplicação da grelha)	20	29	33	17	0	14	16	0	51	30	29	11
<b>Novembro e Dezembro</b> (2.ª aplicação da grelha)	18	20	17	9	0	17	12	33	27	27	13	14
<b>Janeiro e Fevereiro</b> (3.ª aplicação da grelha)	12	17	18	15	0	17	9	26	61	39	0	13
<b>TOTAIS</b>	50	66	68	41	0	48	37	59	139	96	42	38

Quadro 1 – Análise comparativa dos dados recolhidos pelas grelhas de registo de frequência coletiva das crianças nos espaços

Fazendo uma breve leitura ao Quadro 1, verificou-se que no espaço da área da escrita o número de frequência das crianças nesse espaço foi aumentando, não tendo tido qualquer frequência durante a 1.ª aplicação da grelha. Contudo, na 2.ª e 3.ª aplicação das grelhas foi o espaço da área da escrita que liderou no que respeita à frequência das crianças nos diversos espaços da sala de atividade e no total.

Outro dado que se destaca é a não frequência das crianças no espaço do cavalete em nenhuma das três aplicações das grelhas. No que se refere às áreas de trabalho, a área da linguagem oral e abordagem à escrita foi a que liderou consecutivamente.

Verificámos também que, inicialmente, quando as crianças jogavam a um jogo de números ou letras, não atribuíam qualquer valor e não reconheciam nem as letras, nem os números.

Com a (re)organização do espaço da área da escrita, as crianças começaram a demonstrar um maior interesse por estar a fazer atividades autónomas naquele espaço e também por quererem frequentá-lo.

Outro aspeto importante a referir é que, no início da investigação, as crianças não demonstravam entusiasmo em identificar os trabalhos com os seus nomes e no último período da recolha de dados isso não acontecia, pois a primeira coisa que as crianças faziam era tentar escrever o seu nome nos trabalhos com a ajuda dos cartões com os nomes e fotografias.

#### Predisposição/atitudes de escrita das crianças

No que diz respeito à presença da linguagem escrita, ao analisar os dados recolhidos verificou-se que o diário de observação trouxe muitos benefícios, uma vez que a informação

estava a ser organizada semana após semana, o que permitia acompanhar como era estabelecido, com a intencionalidade pedagógica da parte da educadora de infância cooperante, o contacto entre as crianças e a linguagem escrita não só no espaço desenho/escrita, mas na sala de atividades em geral.

Pela análise do diário, podemos ler que «na segunda semana de prática decidi elaborar uma lista, quer através da observação, quer através dos registos fotográficos tirados no dia 28 de setembro, para registar onde é que a escrita estava presente na sala de atividades», o que nos permitiu identificar essa informação.

Com a 1.<sup>a</sup> introdução de materiais no espaço da área da escrita, confirmamos que os materiais disponibilizados despertaram grande interesse nas crianças. A educadora de infância cooperante, na entrevista, afirmou que «os jogos que foram lá colocados são do agrado das crianças, e tenho notado que eles têm revelado um maior interesse pelas letras e por descobrir como se escrevem determinadas palavras.». Acrescentou ainda:

Os cartões dos nomes têm sido alvo de interesse, as crianças exploram-nos regularmente e, devido ao facto da Érica ter colocado o nome completo, tem suscitado curiosidade, despertando-os para a mancha gráfica e letras do sobrenome. Por vezes, questionam-me qual o nome que está no meio, porque alguns não conhecem o seu nome completo. Questionam o nome dos amigos e fazem observações e comparações pela existência de vários nomes que se iniciam com a mesma letra.

Além do entusiasmo por estes materiais, as crianças, nesta fase da investigação, começaram a demonstrar interesse por fazer rabiscos e desenhos. Deste modo, podemos referir ainda que a (re)organização do espaço da área da escrita veio despertar o interesse das crianças em explorar coisas novas e materiais didáticos novos, despertando-as assim para a prática de desenhos/rabiscos e para o contacto com as letras e com os números.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor, pois o desenho é o registo do gesto e depois passa a ser o duma imagem; a segunda é a relação que existe com a fala no ato da produção do desenho. Assim sendo, a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica.

Neste sentido, e visto o desenho ser relevante na vida de uma criança, a educadora de infância cooperante, reforçou, afirmando que «as crianças gostam de fazer lá [no espaço da área da escrita] desenhos, de escrever.»

Para Ferreiro (1985: 55), «desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente».

Portanto, se ler não é apenas decodificar e se escrever não é apenas copiar, quando a criança estiver a desenhar ou a escrever irá estar a expressar as suas ideias ou sentimentos.

Após a análise das fichas de observação diárias, verificou-se que as crianças se encontram muito mais despertas para a linguagem escrita: as suas predisposições de escrita tiveram um aumento significativo; demonstram grande interesse por jogos de números e letras; revelam gosto pelo desenho; identificam sinais de escrita na sala de atividades; e demonstram interesse por escrever o seu próprio nome.

Estas são razões pelas quais acreditamos que tenha sido despertado nas crianças o interesse e a curiosidade para a linguagem escrita.

Inicialmente, era nosso objetivo que as crianças explorassem e brincassem livremente com os cartões dos nomes, e é certo que tal aconteceu. Contudo, com a importância que nós, adultos, em sala de atividades, atribuímos à linguagem escrita, estas começaram a manifestar um crescente interesse face às tentativas/predisposições de/para (a) escrita.

Foi neste momento que percebemos que as crianças mais velhas, as que se encontravam mais despertas para a linguagem escrita, começaram a ir buscar o seu cartão do nome à área da escrita e a colocá-lo em paralelo com uma folha ou um desenho e tentavam copiar, autonomamente, letra a letra o seu primeiro nome. Quando terminavam, estivesse perceptível ou não, para a criança o que lá se encontrava escrito era o seu nome.

Segundo Horta (2016: 29), «o nome de cada um de nós traz consigo uma enorme carga afetiva». É algo que nos diferencia dos outros e será a primeira palavra que a criança aprenderá a ler (identificar) e quererá escrever (May, Bingham & Barret-Mynes 2010). Continua a sua ideia referindo que os «nomes próprios são intensamente pessoais (ninguém gosta quando nos trocam o nome) e, perante este facto, as crianças aprendem a escrever primeiro os seus nomes muito mais depressa do que quaisquer outras palavras» (Horta 2016: 30).

A educadora de infância cooperante afirmou: «noto que há crianças que já fazem o nome delas e que antes não faziam, noto que há crianças que inventam palavras à maneira delas, fazem as suas palavras e que antes isso não acontecia.»

No que respeita à organização do ambiente educativo, um espaço onde a aprendizagem cresce dia para dia, a educadora de infância cooperante afirmou que a organização da área da escrita provocara impacto nas crianças, «especialmente nas mais velhas, portanto, elas gostam muito de brincar nesse espaço, gostam de copiar muito as palavras que estão lá nos jogos e os nomes delas também.» Mencionou ainda que as crianças «às vezes estão na mesa a fazer desenhos, vão buscar o nome para copiar.»

Neste sentido, podemos afirmar que as crianças perceberam que podem deslocar os materiais introduzidos no espaço da área da escrita para outros espaços da sala de atividades, quer em atividades livres, quer em atividades dirigidas, de acordo com a sua necessidade.

Segundo a educadora de infância cooperante, «o interesse pela escrita aumentou e isso nota-se não só na ida àquele espaço, mas em tudo o resto que eu [educadora de infância] faço. Portanto, tem repercussão nas minhas atividades, no que eles fazem no dia-a-dia, quando conto histórias, na curiosidade deles.»

Em relação ao espaço da área da escrita, é um espaço frequentado por muitas crianças do grupo, em que as crianças mais velhas demonstram um maior interesse.

Tendo em conta a opinião da educadora de infância cooperante, «as crianças estão mais despertas para algumas coisas que digo, questionando-me como é que isso se escreve, por que letra começa determinada palavra e penso que de certa forma, isto tem a ver com esta estimulação e o aparecimento desta área [na sala de atividades]».

A educadora de infância cooperante explica também ser «notório que as crianças, ao brincarem e usufruírem daquele espaço [da área da escrita], ficam mais despertas para a escrita, deixando-as mais predispostas para adquirirem competências nesta área em vários momentos e atividades do dia-a-dia e que tem notado que eles têm revelado um maior interesse pelas letras e por descobrir como se escrevem determinadas palavras.»

## **Conclusões**

Não queremos (nem podemos) generalizar a informação decorrente dos dados recolhidos. No entanto, podemos afirmar que a (re)organização do espaço da escrita naquela sala de atividades foi uma mais-valia, pois deu origem a um aumento da frequência das crianças naquele espaço e ainda lhes despertou um maior interesse face à linguagem escrita, o que se revelou, de forma constante, na sua predisposição para este tipo de linguagem. Interesse que não era notório no início do ano letivo quando o espaço da escrita se encontrava organizado de outra forma.



No que respeita às opções metodológicas, os instrumentos construídos para recolher os dados permitiram de uma forma simples e concreta obter dados relevantes para o estudo e, conseqüentemente, facilitaram a análise dos dados recolhidos. Dados esses que foram de grande importância para o estudo, para que fosse possível (re)organizar o espaço da escrita tendo em consideração os interesses e as necessidades individuais de cada criança do grupo. Para tal, as entrevistas às crianças foram um dado relevante para o processo.

As tabelas de frequência individual e coletiva das crianças nos espaços daquela sala de atividades confirmaram um maior uso do espaço, tal como referido na entrevista à educadora de infância cooperante.

A (re)organização do espaço da escrita permitiu a apropriação de novos materiais nesse mesmo espaço, que revelaram ser do interesse e agrado das crianças, tendo-as cativado para a utilização do espaço. Estes materiais foram selecionados tendo em consideração os seus interesses e o potencial que poderiam ter para a sua aprendizagem. São Lopes da Silva *et al* (2016: 26) afirmam que «a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças.»

De notar ainda que as crianças mais velhas do grupo eram as que mais frequentavam o espaço da escrita. Contudo, as crianças mais novas eram convidadas a explorar o espaço pelas crianças mais velhas.

Foi notório perceber o quanto as crianças despertaram o seu interesse no que respeita à linguagem escrita, sendo possível verificar essa realidade através dos seus comportamentos e atitudes.

Este estudo apresenta o processo de (re)organização do espaço da escrita naquela sala de atividades e explicita a importância de criar ambientes estimulantes e de construir materiais lúdicos para a criança, designadamente no que à abordagem à escrita diz respeito.

Concluimos afirmando que na educação de infância não se (pré-)escolariza, antes se proporciona às crianças os materiais adequados que contribuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

#### Limitações e sugestões para um trabalho futuro

Consideramos que uma grande limitação para o estudo foi o tempo útil para a investigação, pois o facto de esta ter sido realizada num curto espaço de tempo impediu que se obtivesse uma maior recolha de dados para análise.

Como forma de dar continuidade ao estudo iniciado, seria interessante acompanhar este grupo de crianças e ver a sua evolução ao longo de toda a educação pré-escolar, com o intuito de observar os progressos das aprendizagens e do conhecimento das crianças face à linguagem escrita.

Em termos futuros, pensamos que seria interessante realizar uma investigação onde se pudessem investigar os efeitos, para o mesmo grupo de crianças e na mesma sala de atividades, da (re)organização de outra área com o intuito de perceber qual seria o impacto provocado no grupo.

### Referências bibliográficas

- Cavaco, Beatriz (2015). *O Desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças de 3 e 4 anos: a utilização de um instrumento didático*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faro: Universidade do Algarve.
- Fernandes, Paulo (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de educação de infância*, 74. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância. Páginas 8-11.
- Ferreiro, Emilia (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez
- Folque, Maria Assunção (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, Maria Helena (2015). *A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio*. Huelva: Universidade de Huelva. Tese de Doutoramento não publicada.
- Horta, Maria Helena (2016). A organização e a gestão de um ambiente “comunicativamente estimulante” à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 108/109. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância. Páginas 26-30.
- Horta, Maria Helena (2016a). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: Editora Psicossoma.
- Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Lopes da Silva, Isabel; Marques, Liliana; Mata, Lourdes & Rosa, Manuela (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lopes, João, Miguéis, Graça, Dias, João Luís, Russo, Alexandra, Barata, Ana Filomena, Lopes, Teresa, & Damião, Francisca (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.
- Marques, Ramiro (2005). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores* (9.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editores.
- May, Laura, Bingham, Gary & Barret-Mynes, Jennifer (2010). Name games: literacy and play in the prekindergarten classroom. *Focus on Pre-K and K*, 23 (2). United States of America: Georgia State University. Pages 5-7.
- Prudêncio, Catilina & Centro de Formação Educacional Permanente. (1978). *Linguagem oral e ortografia*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Rooyackers, Paul (2006). *100 jogos de linguagem*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vygotsky, Lev (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## A multi-method approach to research language practices amongst foreign residents in the Algarve

FILIPA PERDIGÃO RIBEIRO & KATE TORKINGTON  
*Universidade do Algarve*

### Resumo

O Censos de 2011 indica que cerca de 13% de população residente no Algarve é estrangeira e dois terços destes estrangeiros provêm de países do norte da Europa e de países do leste da Europa. O objetivo deste artigo é descrever criticamente o nosso processo de pesquisa com base na aplicação de uma metodologia mista com recurso a vários instrumentos (questionários, entrevistas e análise da paisagem linguística) para explorar os usos da(s) língua(s) no quotidiano destes residentes, aferir os contextos de prática e o conhecimento da língua portuguesa destas comunidades e o valor simbólico e instrumental atribuído ao conhecimento da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** migração intraeuropeia; práticas linguísticas; estrangeiros residentes; Algarve; métodos mistos

### 1. Introduction

In order to understand social life in the 21st century we need to understand mobility, and understanding mobility requires attention to the movement of linguistic and other semiotic resources in time and space.  
Blackledge & Creese (2017a: 31)

Until recently, much of the history of migration studies has comprised research focused on particular ethnic or national groups, their migration processes, community formation, trajectories of assimilation or integration, and patterns of transnationalism (Blackledge & Creese 2017b: 16). In such studies, migration in Europe was viewed in terms of apparently homogeneous groups moving from one country to another, whereas recent patterns have brought a change in the nature and profile of migration to Western societies (*ibid.*: 32).

The study of mobility implies not merely analysing movement of people from one country to another to make a new life, but also the mobility of linguistic and other semiotic resources in time and space (*ibid.*: 34). We consider the study of language to be interlinked with mobilities, *i.e.* human action in terms of temporal, spatial and social trajectories. Therefore, our focus is on both language-in-motion and language-in-place. For the study reported here, the Algarve is the destination place for increasing numbers of migrants and their languages. With a population of 441 929, the Algarve accounted for just 4.2 per cent of the total national population in 2015. However, according to the SEFSTAT data (2015), a total of 58 246 foreign born residents inhabited the Algarve region. Meaning that the Algarve has the highest percentage of foreign residents in Portugal – around 13.2 per cent compared to the national average of 4 per cent to 5 per

cent. These residents are from various origins and migrate to the Algarve for various reasons, including lifestyle, retirement, and work. Taking this multinational context into account it would be safe to assume that contact and interaction (physical or virtual) between nationalities, ethnicities, languages, cultural modes, media, and practices are the norm, affecting the ways people communicate in all contexts of life. What we propose here is a possible starting point for a study on the sociolinguistics of mobility, entailing «a sociolinguistics [...] of actual language resources deployed in real sociocultural, historical, and political contexts» (Blommaert 2010: 5).

To conduct sociolinguistic studies on migrants in the Algarve we are convinced that the research agenda must include: (1) an understanding of mobility in the constitution of social life; (2) an understanding of migration as not marginal but central to social life in the Algarve and (3) an understanding of the centrality of language practices in migration contexts. We also believe that the prevalence of macro-sociolinguistic and quantitative research approaches in studies on migration and languages does not provide sufficient data on language practices and language use. Even though large-scale macro-sociolinguistic studies are useful tools, on their own they fail to give an adequate account of a sociolinguistic situation when not supported by micro-sociolinguistic research (Verschick 2005).

The main goal of this paper, therefore, is to propose a methodological framework to study the rich and complex phenomenon of language practices in the region of the Algarve, thus setting some guidelines on how to approach the study of language practices in specific socio-geographical contexts. As such, we present a mixed methodological approach conducted among the European foreign resident population in the Algarve, with a particular focus on how this approach contributes to the understanding of language practices of two broad groups of migrants: northern Europeans and eastern Europeans.

In the following sections, we briefly present the research context, migration patterns and research rationale. This is followed by the description of our multi-level method approach applied to the research of language practices. The next sections present some data as illustrations of the type of findings such a study may lead to. Lastly, the implications of the findings are briefly discussed.

## 2. Research context and migratory flows to the Algarve in the 21<sup>st</sup> century

The Algarve context provides a rich research site to investigate how tourism, migration and languages are interrelated, supporting on the one hand the recent literature on contemporary mobilities which often points to the blurred boundaries and increasing interplay between tourism and migration. On the other hand, the literature also demonstrates how the development of tourism in many destination areas around the world has seen a corresponding increase in migrant workers, who are attracted to the employment opportunities afforded by the tourism industry and perhaps also by the prospects of living in a place with a perceived high quality of life due to development of tourism infrastructures.

By the beginning of the twenty-first century, Portugal was becoming a «new» destination country for two main types of European migrants, who have come to be defined in academic discourse by both their motivations and geographical region of origin: the «lifestyle migrants», or «residential tourists», from northern European countries and the «economic» migrants from eastern Europe (Torkington & Ribeiro 2017) (see Table 1). This region is a favoured destination for both these groups of migrants, being the second most sought out region in Portugal after Greater Lisbon (SEFSTAT 2015) with migrants settling across the entire region, both along the coastal belt and further inland. On the one hand, the Algarve has, for the past decades, been a popular destination for what has variously been termed «international retirement migration» (e.g. King *et al.* 1998); «residential tourism» (e.g. Huete, Mantecón, & Mazón 2008), or «lifestyle migration» (e.g. Benson & O'Reilly 2009). On the other hand, the Algarve also offers employment and business opportunities, particularly in the construction industry and in the service sector, and this makes it an attractive destination for relocation. So-called «economic migrants» from the east of Europe have been arriving, living and working in this Portuguese region in fairly large numbers from 1999 to 2009, initially attracted by immigration laws which granted «permits of stay» for any immigrant with an employment contract. The numbers of foreign nationals originating from countries such as the Ukraine, Moldova, Romania, and the Russian Federation steadily increased, reaching a peak in 2009. With the economic crisis in Portugal, however, which led to high levels of unemployment, failing businesses (many of which were related to the tourism sector) and imposed austerity, the official number of incoming migrants has been dropping since 2009 (see Table 1), although this

decrease also reflects the acquisition of Portuguese citizenship by many migrants (Peixoto 2014). On the whole, this rich and multilingual context is «sensitive to influences at both macro- and micro- levels, leading to highly complex, «messy» and hybrid sociolinguistic phenomena that defy established categories» (Blommaert 2014: 4).

Table 1. Evolution of foreign residents in the Algarve 2008-2015

Country of origin	No. Residents			
	2008	2009	2013	2015
UK	10791	11608	10110	10498
Romania/Moldova	13765	13291	9744	8670
Ukraine	10562	9676	7458	6352
Germany	3485	3650	3230	3191
Holland	2394	2522	2492	2717
France	1056	1031	1104	2361
Scandinavia	513	661	689	1102
Russia	1247	1147	864	912
Spain	511	536	716	786
Italy	436	534	534	649
Finland	95	112	139	451

Source: SEFSTAT (2008; 2010; 2013; 2015)

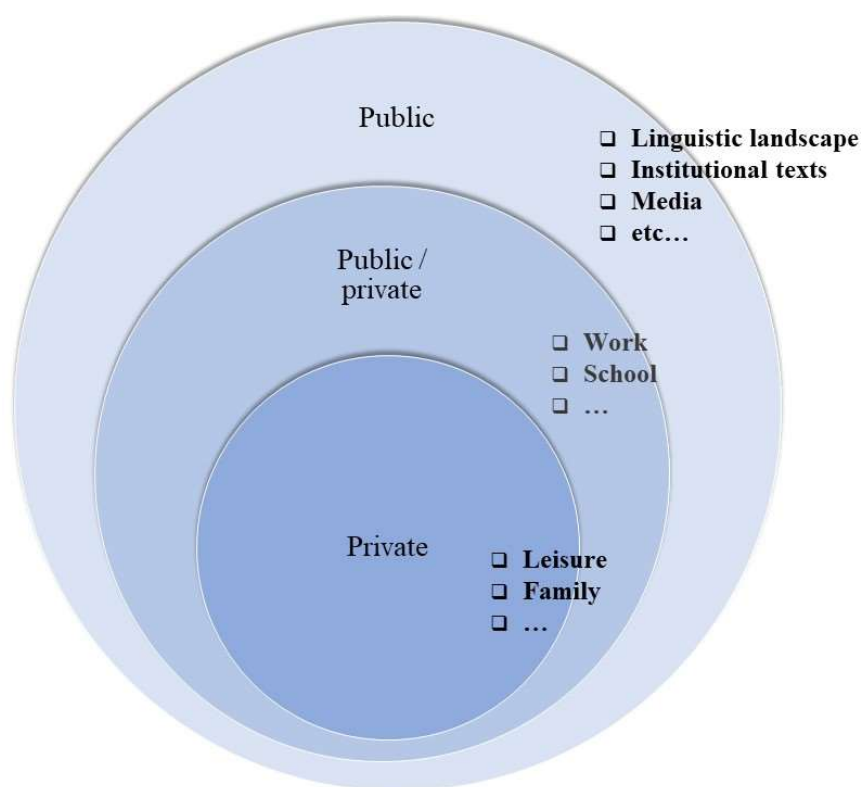
### 3. Multi-method approach to the study of language practices

We chose language practices as our starting point in order to draw attention to the ways in which the process of migration is locally lived and produced in terms of language practices, which are an unavoidable part of everyone's everyday social life. Because languages are embedded in a social context, language use and language choices are prone to attitudes and judgments (Mesthrie *et al.* 2000); in other words, social practice and social processes reproduce, reshape and reframe unequal relationships through language in use and this study also aims to capture this inequality. In fact, in today's globalized environment «many people find their linguistic resources to be of very low value» (Blommaert 2010: 3; see also Heller 2010) whereas this is certainly not the case of the very highly valued English language.

To gain a better understanding of how language practices are embedded in a political economy of language, we need to focus on various levels of context or spheres and explore various intertwined levels in order to link those levels to discourse practices and

language practices. Starting with the public sphere, the focus should be on language in public texts such as media, institutional texts, or the linguistic landscape (billboards, advertisements, etc.). In fact, to gain a thorough understanding we need to examine the economic, political, geographical and historical contexts of the place, as well as the socio-cultural settings and the large-scale institutional factors that impact on language practices at this level, although this is beyond the scope of this paper. At the intersection of the public and private spheres, we should focus on the language practices of/in those institutions where the private meets the public, *e.g.* work or school. Finally, and equally important, in the private sphere, we ought to examine how individuals interact linguistically in more private settings such as the home or when engaged in leisure practices. Figure 1 illustrates the various levels of context of practices and interactions – public, public/private or social and private.<sup>1</sup>

Figure 1. Contexts of practices and interactions



As we stated above, we are interested in proposing possible analytical tools to explore the (multi)lingual practices of the different communities of Europeans living in the region. Therefore, we propose a combination of the macro and micro perspective, using

<sup>1</sup> We are considering the public/private distinction of what is individual and pertains only to the individual versus what is collective and affects the interests of a collectivity of individuals, even though they might overlap. At the same time, we are also drawing on the distinction between what is open, revealed or accessible versus what is (partially) hidden or withdrawn (Weintraub 1997: 4-5).

different tools of data collection and of data analysis. Table 2 displays the two approaches – micro and macro – and the focus of analysis, and Table 3 shows the multi-methods used for data collection and analysis.

Table 2. Micro-sociolinguistic and macro-sociolinguistic approach

	<b>Micro-sociolinguistic approach</b>	<b>Macro-sociolinguistic approach</b>
<b>Units of analysis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual speakers</li> <li>- Micro-communities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Speech communities as a whole</li> </ul>
<b>Main factors</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitudes and preferences of individual speakers</li> <li>- Sociolinguistic experience</li> <li>- Language choice on an individual scale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociocultural and demographic changes</li> <li>- Macro-functions of languages</li> </ul>

Source: adapted from Verschik (2005: 381).

Table 3. Multi-methods approach

<b>Data collection methods</b>	<b>Aims</b>	<b>Methods of analysis</b>
<b>Questionnaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociodemographic and linguistic profile</li> <li>- Languages(s) used in everyday language practices</li> <li>- Attitudes to languages and language learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantitative; descriptive statistics and comparative statistics (between migrant communities)</li> </ul>
<b>Interviews (non-structured)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploring daily language practices and attitudes in the context of migration and post-migration stories</li> <li>- Strategies for learning languages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discourse analysis and content analysis</li> </ul>
<b>Linguistic landscape analysis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- How the presence (or absence) of languages in the public sphere is linked to patterns of social interaction of the different communities in particular spaces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantitative (counting texts)</li> <li>- Nexus analysis (combining ethnographic, sociolinguistic and discourse analysis approaches)</li> </ul>

We first applied a questionnaire survey to obtain profiling data, including socio-demographic data (age, nationality, place of residence, education; employment status), reasons for choosing the Algarve as a destination, length of time living in the Algarve, intention to stay in the foreseeable future, and data on language learning and skills and everyday language practices. The questionnaires were made available in four languages (Portuguese, English, Romanian and Ukrainian), and were advertised on social media and by emailing various local associations and organisations which have close ties to the migrant communities in the Algarve. We also sent the questionnaire to various personal contacts asking them to pass it on to friends and acquaintances, using a snowball sampling technique, therefore non-probabilistic. For the purposes of this paper, we focus on the European sample (n=198), and within this group we consider only what we defined as northern and eastern Europeans, (hereafter NE and EE respectively) in order to briefly compare the profiles of these two groups (see Table 4).



Table 4. Number of questionnaires collected by nationality

<b>Nationalities</b>	<b>No.</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
UK; NL; DE; FRA; IRL; DNK; SWE; CHE	86	31	55
ROU; UKR; MDA; BGR; HUN	112	44	68
<b>Total</b>	<b>198</b>	<b>75</b>	<b>123</b>

Following on from the questionnaire survey, we conducted interviews with migrants: in-depth, face-to-face interviews, aimed at eliciting loosely narrated migration stories. Although some participants were previously known personally to at least one of the researchers, most were recruited through networking, using what is perhaps best described as an «opportunistic» sampling method (Ritchie, Lewis, & Elam 2003: 81). The sample is also criterion-based, in that participants had to satisfy some criteria, namely: 1) to have lived in the Algarve for more than two years (but ideally longer); 2) to consider Portugal as their only current place of residence (thus avoiding seasonal or «peripatetic» [O'Reilly 2000] migrants). For the analysis of the interview data, (see section 5 below), we draw on data from in-depth interviews with seven NE adults and six EE adults. These interviews were conducted in English (NEs) or in Portuguese (EEs).

#### **4. Migrant profiles: Socio-demographics and language(s)**

Our survey results pointed to similarities and differences between the two groups. Although the eastern European group has a slightly younger average age, (60 per cent of respondents were between 30-49) it is not the case that all northern Europeans living in the Algarve are retirees (55 per cent of respondents were between 50-69 and just over 20 per cent were between 30-49), although this is often presented as being the case in public (and indeed academic) discourse. We found that there are individuals who are working as well as «not currently working» in both groups. However, there are more northern Europeans who are «self-employed» or running their own business (either in the Algarve or elsewhere in the world, around 25 per cent of our respondents), whilst eastern Europeans tend to be «employed» by others (only 16 per cent declared to be self-employed, increasingly, in fact, by northern Europeans). On the other hand, «not currently working» is more likely to mean unsought unemployment for eastern Europeans, whilst for many northern Europeans it is a lifestyle choice, enabled by having sufficient personal funds. The survey points to both groups being relatively well-educated, with almost 40 per cent of eastern Europeans and 60 per cent of northern Europeans having had some kind of further or higher education.

The migrant profiles that emerged showed that respondents from both groups have been living in the Algarve on average for over ten years, indicating relatively stable communities. In both groups, individuals overwhelmingly reported that they intend to stay in the Algarve for the foreseeable future and that they feel «at home» there.

The migrant population in the Algarve is extremely diverse and their language practices in their daily lives are not easily described. The following example illustrates the case in point: a Moldovan immigrant in the Algarve may speak several languages, for example with his or her family (Moldovan), friends (Russian), church-based social networks (Ukrainian) and co-workers (Moldovan, Russian, Portuguese and English) (see Table 5).

Table 5. Languages spoken by respondents (percentages)

	<b>PT</b>	<b>EN</b>	<b>UKR</b>	<b>RU</b>	<b>RO/MO</b>	<b>FR</b>	<b>ES</b>	<b>DE</b>
<b>EE n=112</b>	95.5	42.0	34.8	61.6	53.6	11.6	15.2	8.9
<b>NE n=86</b>	62.8	97.7	0.0	0.0	0.0	51.2	16.3	32.6

PT (Portuguese); EN (English); UKR (Ukrainian); RU (Russian); RO (Romanian); MO (Moldavian); FR (French); ES (Spanish); DE (German)

Source: Ribeiro (2015: 241).

The local environment of these migrants is abundantly multilingual, even though Portuguese, and of course, in the highly touristic parts of the Algarve, English, take the centre space. However, there are few displays of formal, literate aspects of their multilingualism, that is, few public language displays in Romanian or Ukrainian, in contrast with overabundance of English advertisements, bill boards, etc. According to Blommaert (2010: 9) «such public displays can index the size and the degree of solidification of particular immigrant communities» but in the Algarve they also index the political economy of (the English) language (see section on Linguistic Landscapes below).

By contrast, the northern Europeans can be divided into two main groups: native English speakers and other native-language speakers (*e.g.* Germans, Dutch and Swedish). The native English-speakers engage predominantly in a monolingual practice and other nationals use both their native language and English to engage in their post-migration life. They do not seem to value learning the local language and their daily life does not seem to require being proficient in Portuguese, as we will see below.

## 5. Speaking (or not) Portuguese

Our overall research aim was to explore the language practices of both groups. Our findings show that regarding language practices, there are clear differences between the two groups. For EEs, it is extremely important, in terms of successful outcomes, to master the Portuguese language. In our survey, over seventy per cent of EEs assessed their knowledge of the Portuguese language as ranging from «good» to «fluent». Overall, these migrants are much more aware of the benefits of being multilingual, both in terms of economic capital (job opportunities and the likelihood of getting a «better» job as one's command of Portuguese and also other languages, particularly English, increases) and also in terms of social capital by enlarging one's social network and being «accepted» in local society. Many of the EEs were already multilingual when they arrived in Portugal, and although they found it initially a challenge to learn a completely new language – Portuguese -, they mostly took it in their stride and learned very quickly:

I'd been in Germany and they said to me to come here the Algarve is nice lots of sunshine [...] and in the first week I didn't like it at all and it was really complicated because I speak English I speak German I speak French and so it was all new to me, in two weeks I started to watch films in the evening the thing is they speak English but it was translated into Portuguese [subtitles], in two months I practically spoke it but without an accent or anything (Cosmin, Romanian, self-employed)

I was working in a hotel and I needed to speak and I can't speak English so I needed to understand what the person was telling me and so it's like swimming you leave someone right in the middle of the sea and she has to start swimming [...] and it was like that with a lot of mistakes of course but I wasn't scared of contacting and making mistakes [...] first time I made errors third time errors fourth time possibly it was better, do you understand, it's like that, I never took lessons (Yulia, Ukrainian, self-employed)

EEs use various individual strategies to learn the language as fast as possible, such as reading newspapers and magazines in Portuguese, or watching movies in English with Portuguese subtitles, as Cosmin did (see extract above) and do not shy away from making mistakes, as Yulia points out (above). These are recurrent repertoires from migrants whose initial motivation to learn the language was, of course, finding and keeping a job. On the other hand, for NEs, there is very little attempt to learn

Portuguese (over sixty per cent of NEs admitted to a very limited knowledge of Portuguese); nor does the ability to speak and understand Portuguese figure as an important prerequisite to a successful migration outcome. When asked, less than forty per cent of our sample stated that it is «very important» to learn Portuguese and fourteen per cent said that it is «not at all important». Many people (particularly the British) talked about how they had attempted to learn when they first arrived, but soon gave up, either because it was «too difficult» or because they found they could easily «get by» without it. A common NE repertoire is the frustration in trying to learn such a «difficult» language only to find that «all the Portuguese speak English», thus thwarting any attempts to practice (see also Figure 2). One participant even claimed that the Portuguese simply «don't want to help»:

I feel as though I should learn the language and I have tried but I have to say it's very hard [...] I find them [the Portuguese] a little bit harsh - I think they're still getting used to the English coming over here, [...] um when I say hostility it's a lack of wanting to help. It's you're English and you don't speak our language and therefore I can't be bothered (Gillian, British, self-employed)

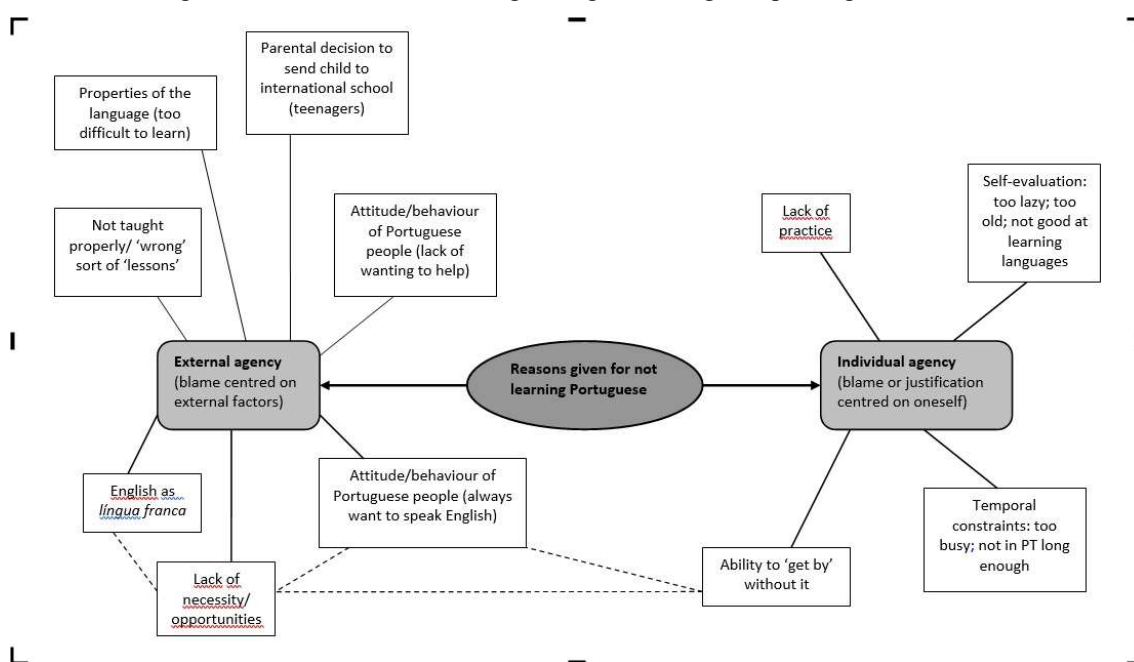
In most cases, however, not speaking Portuguese seems to be an active lifestyle choice – based on the privilege afforded by the practice of speaking English and the powerful symbolic status attributed to the English language and its «native» speakers in the Algarve region. In most cases, the NEs who settle in the region build social networks with others who are «similar» in terms of sociolinguistic proximity and thus build their social capital by enacting bonding strategies amongst themselves – the «expats» (Casado-Díaz 2009; Casado-Díaz *et al.* 2014). The majority of NEs living along the coastal belt of the Algarve seem happy to live a kind of self-secluded existence, socialising amongst themselves and often organising structured social networks such as the «associations» that Elke mentions (below) in order to develop mutual cultural interests, perform charitable works, or attend recreational classes (*e.g.* art, cookery, yoga):

There are lots of cultural associations, all founded by expats, where most people belong to as members. These associations are also open to Portuguese people but unfortunately practically none is joining – here at the Algarve retired people interact mostly in between themselves, have relatively little contact with Portuguese (Elke, German, retired)

Those who work either take jobs in the tourism sector, where English is the lingua franca, or set up businesses aimed at other lifestyle migrants – everything from bars and restaurants to real estate and property management agencies, from health centres to beauty salons and indeed just about any service imaginable can be found catering to English-speaking clients in the Algarve these days. In short, achieving a command of the Portuguese language is not generally a requirement for successful outcomes among these migrants from the north of Europe.

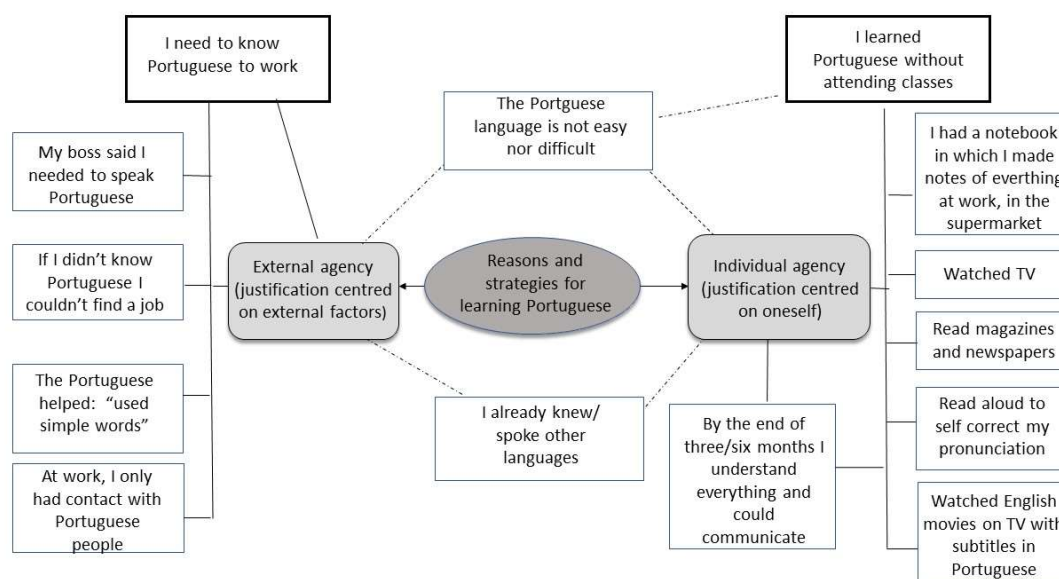
Figures 2 and 3 map out the various reasons (and strategies) our participants stated during the interviews for learning – or not – Portuguese. Whereas the English-speaking community presents various instances of external agency at play, the eastern Europeans list a series of individual strategies they engaged in to learn the language as fast as possible. Additionally, there is a noticeable distinction in terms of the language properties: for the northern Europeans it is «too difficult», for the eastern Europeans «the language is not easy nor difficult».

Figure 2. Reasons for not learning Portuguese – English speaking interviewees



Source: Torkington (2011: 185).

Figure 3. Reasons and strategies for learning Portuguese – eastern European interviewees



Source: Interviews.

## 6. Exploring the Linguistic Landscape

The transformations of the Algarve region due to tourism-related mobilities (including flows of tourists and also of migrants) have impacted on its semiotic landscape. English is seemingly everywhere, whilst the languages of the eastern European migrant communities are almost entirely absent. An exploration of the texts that appear in the semiotic landscape can be viewed as nexus points for various circulating discursive practices. Such practices are spatially and temporally embedded in a dialectical relationship with the politics of place and contribute to the inclusion/exclusion not only of different languages but ultimately, perhaps, of socio-linguistic groups.

As an example, we can cite the case of Vilamoura – one of the major tourist resorts in the Algarve and also one of the forerunners in the «residential tourism» stakes. Since the vast majority of signage in this town is in English, it is clear that the place is actively being constructed through discursive landscaping as a space where English-speaking tourists and migrants (*i.e.* Northern Europeans) are not only welcomed but also legitimized as «belonging» in the place. This then forges a privileged place-identity for these social in-groups and reinforces an acceptance of the type of social practices associated with them – both leisure and entertainment-based activities and the practices associated with settling in the area such as the purchase of real estate (see Torkington 2012; 2014 for more on this).

On the other hand, despite the significant presence of stable communities of eastern Europeans in the region, there is a noticeable absence of their languages in the

landscape. Whilst it may be expected that «official» signs will not use this language, and nor will signage that is explicitly directed at tourists, it is surprising that there has not been a «bottom-up» filtering through of this language into the landscape (Torkington 2014). This may well have something to do with the general willingness of these migrants to integrate into the local community, not only by achieving a good command of Portuguese (and, usually, English) but also through strong place attachments which generate a feeling of «being at home». Interestingly, the reasons given for settling in the area are often very similar to those of the northern Europeans – *i.e.* a perceived better quality of life and lifestyle affordances (Torkington & Ribeiro 2017).

In other words, the exclusion of the «community» language(s) of these groups of migrants does not in fact seem to contribute to their social exclusion in any immediately obvious way, although the noticeable absence of eastern European languages from the landscape does give a clear message about the relative status of these languages and, by extension, their speakers, not only in the local geo-semiotics but in terms of their social positioning.

It could therefore be argued that whilst tourists and lifestyle migrants from northern European origins are given a front-of-stage position in the semiotic landscape, the back-stage position of other migrant groups, who tend to work in construction and low-skilled service industry jobs, is reinforced by a lack of presence in the same landscape. This seems, moreover, to reflect the socio-economic structure of the region, which continues to be first and foremost a tourist destination. As the language of tourism, English is, by extension, the language of economic and symbolic power in the Algarve.

## **7. Conclusions**

This paper's overall objective was to describe a research design based on different methods in order to foreground the multilayer phenomenon of language practices in the Algarve, given the multinational context, of which the local Algarvians are, in many instances, unaware.

A mixed-method approach is considered to be an epistemological claim concerning what more can be known about a phenomenon when the findings from data generated by two or more methods are brought together. One important conclusion for the knowledge claims on our findings is that mixing methods is not a way of validating

findings *per se* but implies an awareness of the multiplex, contingent nature of the social world, which we hope to have highlighted.

In the Algarvian public sphere, eastern Europeans' multilingualism is not politically, socially or economically valued in the Algarve. Northern Europeans, on the other hand, and in general, position themselves mostly or solely as English speakers. Subsequently, this group can be considered to act as an «elite», for, as elsewhere in the world, they discursively position themselves (and are also positioned by the local community) as privileged, regardless of wealth and power (cf. Thurlow & Jaworski 2010).

With this study, however, we also aimed to explore the issue at the micro-level. Our findings do in fact show that there is a marked difference in language practices between NEs and EEs living in the region, which relates to both economic and social capital and to how different languages have different degrees of prestige in the global arena and are symbolic of hierarchies of power that different nation-states hold. This social capital presents itself in distinct ways for EEs and NEs. For EEs, learning Portuguese is essential for making one's way in Portugal and working amongst Portuguese, therefore to build on (bridging) social capital. On the other hand, for NEs, the fact that English is so widely used and accepted makes it unnecessary to learn the local language, even after living in the Algarve for many years. However, this lack of local language knowledge doesn't seem to impinge in any way upon the way they positively evaluate their move.

## References

- Benson, M., & O'Reilly, K. (2009). Migration and the search for a better way of life: A critical exploration of lifestyle migration. *The Sociological Review*, 57, 608-625. doi: 10.1111/j.1467-954X.2009.01864.x
- Blackledge, A. & Creese, A. (2017a). Translanguaging in mobility. In: S. Canagarajah, (Ed.). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. (pp. 31-46). New York: Routledge
- Blackledge, A. & Creese, A. (2017b). Language and superdiversity: An interdisciplinary perspective. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, n. 187. Tilburg University. Available at [https://www.tilburguniversity.edu/upload/f9f27065-adca-4ac5-ad9a-6c1fcbc7a81f\\_TPCS\\_187\\_Blackledge-Creese.pdf](https://www.tilburguniversity.edu/upload/f9f27065-adca-4ac5-ad9a-6c1fcbc7a81f_TPCS_187_Blackledge-Creese.pdf)
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2014). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. *Working Papers in Urban Language & Literacies* n.135. Available at <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP135-Blommaert-2014-From-mobility-to-complexity-in-sociolinguistics.pdf>.
- Casado-Díaz, M.A. (2009). Social capital in the sun: Bonding and bridging social capital among British retirees. In: M. Benson & K. O'Reilly (Eds.), *Lifestyle Migration: Expectations, Aspirations and Experiences* (pp. 87-102). Farnham: Ashgate.
- Casado-Díaz, M. A.; Casado-Díaz A. B. & Casado-Díaz, J. M. (2014). Linking tourism, retirement migration and social capital. *Tourism Geographies*, 16 (1), 124-140. doi: 10.1080/14616688.2013.851266



- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology* 39: 101-14. doi: 10.1146/annurev.anthro.012809.104951.
- Huete, R.; Mantecón, A. & Mazón, T. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de turismo residencial? [What are we talking about when we talk about residential tourism?] *Cuadernos de Turismo*, 22, 101-121. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783558>.
- King, R.; Warnes, A.; & Williams, A. (1998). International retirement migration in Europe. *International Journal of Population Geography*, 4, 91-111. doi: 10.1002/(SICI)1099-1220(199806)4:2<91::AID-IJPG97>3.0.CO; 2-S.
- Mesthrie, R.; Swann, J.; A. Deumert, A. & Leap, W.L. (2000). *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- O'Reilly, K. (2000). *The British on the Costa del Sol: Transnational Identities and Local Communities*. London: Routledge.
- Peixoto, J. (2014). Portugal. In: A. Triandafyllidou & R. Gropas (Eds). *European Immigration: A Sourcebook*, 2nd edition (pp.287-299). Farnham: Ashgate.
- SEFSTAT (2008). População Estrangeira Residente em Território Nacional – 2018. Portal de Estatística. <https://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>
- SEFSTAT (2010). População Estrangeira Residente em Território Nacional – 2010. Portal de Estatística. <https://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>
- SEFSTAT (2013). População Estrangeira Residente em Território Nacional – 2013. Portal de Estatística. <https://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>
- SEFSTAT (2015). População Estrangeira Residente em Território Nacional – 2015. Portal de Estatística. <https://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>
- Ritchie, J.; Lewis, J. & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In: J. Ritchie & J. Lewis (Eds.). *Qualitative Research Practice* (pp. 77-109). London: Sage.
- Ribeiro, F. P. (2015). Lifestyle migrants in the Algarve (Portugal): A multilingual challenge? In: K. Torkington; I. David & J. Sardinha (Eds.) *Practising the Good Life: Lifestyle Migration in Practices* (pp. 234-255). Cambridge Scholars Publishing.
- Thurlow, C. & Jaworski, A. (2010). Silence is golden: The ‘anticommunicational’ languascaping of super-elite mobility. In: A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.), *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space* (pp. 187-218). London & New York: Continuum.
- Torkington, K. & Ribeiro, F. P. (2017). A place in the sun? Discursive constructions of positive outcomes in post-migration stories in the Algarve, *Social & Cultural Geography*, 0 (0), doi: 10.1080/14649365.2017.1373145.
- Torkington, K. (2011). The discursive construction of place-identity: British lifestyle migrants in the Algarve (Unpublished PhD thesis). Lancaster University, UK.
- Torkington, K. (2012). Place and lifestyle migration: The discursive construction of ‘glocal’ place-identity. *Mobilities*, 7(1): 71-92. doi.org/10.1080/17450101.2012.631812.
- Torkington, K. (2014). Tourism-related mobilities and discursive landscaping in the Algarve. *Dos Algarves: A Multidisciplinary e-Journal*, (Special Issue Languages, Literature and Tourism), 24, 40-63.
- Verschik, A. (2005). Research into Multilingualism in Estonia, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26 (5), 378-390, doi: 10.1080/01434630508668411.
- Weintraub, J. (1997). The theory and politics of public/private distinction. In: J. Weintraub & K. Kumar (Eds.). *Public and Private in Thought and Practices: Perspectives on a Grand Dichotomy* (pp.1-42). Chicago: University of Chicago Press.



## A formação do português como segunda língua estrangeira para ensino professores do secundário no programa «José Saramago»: O caso do CEP «Huelva-Isla Cristina»

FRANCISCO DE PAULA RODRÍGUEZ MIRANDA & MINERVINA SILVÁN MUÑOZ  
*Universidad de Extremadura & Programa José Saramago*

### Resumen

Para obtener una formación de calidad es necesario desarrollar nuevas propuestas de formación que nos ayuden a resolver las carencias presentes en los programas de formación continua de los docentes. El Centro de Profesores (CEP) «Huelva-Isla Cristina» activó una formación como respuesta a las solicitudes y a la participación del profesorado en el programa «José Saramago». Estos docentes imparten portugués como 2ª lengua extranjera siendo profesores, no especialistas de la materia. En este sentido, los docentes precisaban de una formación metodológica para impartir PLE y adoptaron el Trabajo por Proyectos. El curso *on-line* fue organizado en bloques de contenidos, y tuvo como lengua vehicular el portugués tanto en los materiales como en las videoconferencias mantenidas con docentes de la Escuela Superior de Educación y Comunicación de la Universidad del Algarbe. Finalmente, se presentan varias reflexiones sobre las ventajas y las dificultades sentidas en el desarrollo de la formación, sobre los recursos necesarios para el diseño de los materiales didácticos y sobre la inmersión lingüística y cultural básica para el buen desempeño de su trabajo educativo.

**Palabras clave:** Formación continua del profesorado, programa «José Saramago», enseñanza del portugués, 2ª lengua extranjera.

### Segunda Língua Estrangeira na Andaluzia

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas proporciona uma base para a elaboração na Europa de programas, orientações curriculares, provas, manuais, recursos educativos, etc. Sistematiza o que os alunos e estudantes têm de aprender a fazer a fim de dominar a língua para comunicar, assim como os conhecimentos que têm de desenvolver para poder atuar eficazmente em contextos quotidianos. O Quadro de Referência estabelece diversos níveis de domínio da língua que permitem comprovar o progresso dos alunos em cada etapa de aprendizagem e ao longo da sua vida. A descrição também compreende o contexto cultural onde se localiza a língua.

Ao abrigo do quadro europeu, a Junta de Andaluzia (Espanha) promulgou o Decreto 97/2015, de 3 de março, de ordenação do currículo na Educação Primária na Andaluzia, e no artigo 10.3 podemos ler que «os alunos devem cursar uma Segunda Língua Estrangeira»; e o Decreto 111/2016, do 14 de junho, de ordenação do currículo na Educação Secundária Obrigatória na Andaluzia, que nos artigos 11.5 e 12.7 referem que «os alunos podem optar» e «devem cursar», respetivamente, uma «Segunda Língua Estrangeira».

Neste sentido, mesmo sendo uma boa proposta, uma aposta forte pela integração de línguas no currículo da Andaluzia, não ficou isenta de polémica. Assim, encontramos

referências em alguma imprensa, das quais destacamos:

- O francês será o segundo idioma obrigatório nas salas de aula de Andaluzia (Ideal, 30/06/2016).
- Guerra aberta entre professores interinos e a Junta pelo francês obrigatório na Primária (ABC, 10/08/2016)
- A implantação do francês supõe a perda dos lugares para 400 professores interinos (Diário de Sevilla, 12/09/2016)

A decisão política, não consensual, levou a um confronto com professores interinos e mostrou a imposição do governo da região. Pensamos que o governo regional, antes de tomar decisões unilaterais, deveria ter encontrado um consenso com as comunidades educativas provinciais onde se percebesse o valor da integração da língua portuguesa nos seus *currícula*. Ainda assim, os centros educativos podem decidir qual vai ser a 2.<sup>a</sup> Língua Estrangeira na sua escola, mas achamos que, pela tradição deste idioma na educação espanhola em anteriores leis educativas, com certeza que o apoio do governo será maior para o francês. A integração desta segunda língua estrangeira no currículo vai decorrer até o próximo ano letivo 2018-2019.

### **O Programa José Saramago**

Integrado no Plano de Fomento do Plurilinguismo (2005) e no quadro do programa transfronteiriço Interreg III, o Programa José Saramago teve o seu início no ano letivo 2010-2011, em 6 Institutos de Educação Secundária (IES). Com o objetivo principal de promover o ensino do português como segunda língua estrangeira nos centros de ensino secundário na Andaluzia, os 6 centros percursores foram:

- IES González de Aguilar e IES Guadiana, em Ayamonte (Huelva);
- IES Galeón e IES Padre José Miravent, na Isla Cristina (Huelva);
- IES El Sur e IES La Arboleda, em Lepe (Huelva).

No ano letivo 2013/14 integraram-se 3 novos centros:

- IES Odón Betanzos Palacios, em Mazagón (Huelva);
- IES Christine Picasso, em Málaga;
- IES Valle del Azahar, em Cartama (Málaga).

E atualmente há mais estes centros interessados:

- IES Juan A. Pérez Mercader, em Corrales (Huelva);
- IES La Orden, em Huelva.

Os centros participantes contam com o apoio de 5 professores auxiliares de conversação. E os professores participantes, efetivos no seu centro, têm uma certificação mínima B2 de português pelo MCERL. Na seguinte tabela podemos conhecer as especialidades dos professores participantes no projeto.

<b>IES (Localidade)</b>	<b>Especialidade</b>	<b>Ano de incorporação ao Projeto</b>
González de Aguilar (Ayamonte)	Física e Química	2010
Guadiana (Ayamonte)	Biologia e Geologia	2013
Guadiana (Ayamonte)	Geografia e História	2010
Padre Miravent (I Cristina)	Inglês	2012
Galeón (I Cristina)	Biologia e Geologia	2013
Galeón (I Cristina)	Francês	2010
El Sur (Lepe)	Inglês	2010
La Arboleda (Lepe)	Matemática	2010
La Arboleda (Lepe)	Cultura Clássica	2013
La Arboleda (Lepe)	Geografia e História	2014
Odón Betanzos P( Mazagón)	Língua Castelhana e Literatura	2013
Christine Picasso Málaga	Geografia e História	2013
Valle del Azahar Cártama Málaga	Francês	2013

O horário do português nos centros educativos é diverso; depende se o IES é bilingue ou não. Neste sentido, os centros bilingues têm 2 horas semanais nos 2.º e 3.º anos de Educação Secundária Obrigatória (ESO); 3 horas semanais nos 1.º e 4.º anos de ESO; e no IES *La Arboleda* leciona-se uma hora mais no 2.º ano de ESO (pois tem autonomia e flexibilidade curricular). E nos IES não bilingues, são 2 horas semanais nos 1.º, 2.º e 3.º anos de ESO; 3 horas semanais no 4.º ano de ESO. E na secundária pós-obrigatória ou *bachillerato* (alunos de 16-18 anos) tanto no primeiro como no segundo anos, têm 2 horas semanais de português.

A evolução do número de alunos participantes no programa José Saramago é positiva, e

ano a ano, cada vez mais elevada, como podemos comprovar pela seguinte tabela.

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
<b>IES González Aguilar</b>	7	19	20	30	38	42	51
<b>IES Guadiana</b>	14	22	26	28	38	53	82
<b>IES Galeón</b>	6	14	14	15	22	56	94
<b>IES Padre Miravent</b>	13	26	36	44	59	65	102
<b>IES El Sur</b>	5	13	22	28	39	66	62
<b>IES La Arboleda</b>	5	16	24	30	136	151	215
<b>IES Odón Betanzos</b>	0	0	0	11	15	22	23
<b>IES Valle de Azahar</b>	0	0	0	0	29	38	86
<b>IES Christine Picasso</b>	0	0	0	0	10	24	17
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>110</b>	<b>142</b>	<b>186</b>	<b>386</b>	<b>517</b>	<b>732</b>

Em geral, são turmas pequenas onde se trabalha bem e os resultados são bons. Entre os pontos fortes do programa encontramos que:

- os auxiliares de conversação são necessários e maioritariamente eficientes;
- os alunos estão muito motivados pelo idioma e são participativos;
- as jornadas de convivência com alunos portugueses são muito valorizadas;
- o apoio da coordenadora do programa aos colegas foi sempre importante;
- mantém-se uma formação anual para os professores do projeto;
- os alunos que fazem a *Seletividade* e se apresentam a português melhoram os seus valores para o acesso à universidade.

Mas nem tudo é positivo; por exemplo:

- numa ocasião, por doença e em ausência do professor de português, um substituto com conhecimento de português demorou dois meses a chegar ao

IES;

- os recursos económicos são reduzidos; todo o dinheiro do departamento é canalizado para comprar livros (85 Euros);
- alguns alunos que optam por português fazem-no apenas porque as aulas de francês estão cheias;
- verificámos que, uma vez ou outra, o auxiliar de conversa não se envolveu ativamente com seu trabalho;
- ainda temos poucas visitas de estudo a Portugal;
- houve escolas onde a equipa diretiva inseriu alunos em cursos superiores de português sem que estes tenham frequentado o idioma anteriormente.

Estas dificuldades, devem ser corrigidas com compromisso político e profissional, e não desmerecem a experiência tão positiva que se está a desenvolver no programa José Saramago.

#### **A formação do português no CEP de «Huelva-Isla Cristina»**

O Centro de Formação de Professores de «Huelva-Isla Cristina» abrange um total de 20 localidades e 140 centros educativos de distintos níveis não universitários. Nestes centros há quase 4300 professores, dos quais um pouco mais de 800 trabalham em centros concertados, situando-se 98% dos mesmos em escolas da capital (Huelva).

Os centros de formação de professores estão regulados na Andaluzia pelo Decreto 93/2013, de 27 de agosto, onde se determinam os aspetos da organização e o funcionamento do sistema Andaluz de formação contínua de professores. E são o motor do plurilinguismo nas escolas da Andaluzia (Pavón, 2007). Neste sentido, o plano de atuação do CEP de «Huelva-Isla Cristina» recolhe um conjunto de medidas para desenvolver no quadro do *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, tendo como um dos objetivos responder às necessidades específicas das escolas e dos professores.

Assim, o CEP de «Huelva-Isla Cristina», é o responsável da formação do Programa José Saramago. Ao longo destes anos foram desenvolvidas diferentes atuações de formação, mas no início do programa (ano letivo 2010/11) não ocorreu formação. No ano letivo 2011/12 decorreram as I Jornadas «Metodologia do português como segunda língua estrangeira» e como resultado criou-se um espaço *moodle* para partilhar materiais e

recursos. No ano letivo 2012/13, realizaram-se as II Jornadas «Metodologia do português como segunda língua estrangeira» a 1.<sup>a</sup> sessão em Lepe (Huelva-Andaluzia) e a 2.<sup>a</sup> sessão em Lagos (Algarve). No ano letivo 2013/14, aconteceram as II Jornadas «Boas práticas no ensino do português como segunda língua estrangeira», em Mazagón (Huelva-Andaluzia). No ano letivo 2014/15, decorreu o IV Intercâmbio Algarve-Andaluzia no quadro do Projeto José Saramago, português, língua estrangeira; as sessões anuais realizaram-se em Espanha e Portugal, em anos alternados. No ano letivo 2015/16, foi desenvolvido um curso de formação com o título «Estudo da língua portuguesa a partir de projetos e/ou tarefas» com 30 horas de trabalho *online*. E no ano letivo 2016/17, o curso de formação intitulado «Desenho e criação de unidades didáticas integradas (UDI) para o ensino da língua portuguesa como 2.<sup>a</sup> língua estrangeira» com 40 horas *online*, através da plataforma Webconference e com a novidade da participação de professores da Universidade do Algarve (UAlg), em sessões de conversação *online*, que foram valorizadas muito positivamente pelos professores em formação. Ao longo destes anos o espaço *moodle* manteve-se ativo e a formação foi sendo dirigida, cada vez mais, para a contextualização da realidade escolar, contribuindo para melhor conhecer essa realidade.

Nesta última formação (ano letivo 2016/17) os aspetos metodológicos trabalhados nas sessões de Webconference foram:

*Objetivo principal:* desenvolvimento da oralidade em português.

*Processo:* A plataforma condiciona o tipo de interação, pelo que se deverá privilegiar uma comunicação alternada, com: *a)* uma introdução ao tema e levantamento de questões feita inicialmente pelo formador, à que se seguirá *b)* um momento mais longo concedido ao formando para se expressar livremente.

Compete depois, na parte final, ao formador a tarefa de assinalar os aspetos que deverão ser corrigidos.

*Pontos a observar e a corrigir:* A correção da pronúncia; o desenvolvimento da fluência; a correção morfosintática; a diversidade lexical e, a adequação ao tema proposto.

Assim, os descritores para avaliação de desempenho oral (adaptado do TOEFL) foram:

1.	Descrição geral
1.1.	A resposta cumpre as exigências colocadas pela tarefa, com pequenos lapsos em termos



de completude. É altamente inteligível e apresenta um discurso sustentado e coerente.

2. Concretização

2.1. Expressão fluída e geralmente bem articulada. O discurso é claro. Pode haver pequenos lapsos, ou pequenas dificuldades com a pronúncia ou entoação das palavras, mas que não afetam a inteligibilidade global.

3. Uso da língua

3.1. A resposta demonstra uso correto da gramática e do vocabulário. Revela um grau bastante elevado de automaticidade com bom controle de estruturas básicas e complexas (adequadas ao contexto e à situação comunicativa). Alguns erros menores (ou sistemáticos) são visíveis, mas não interferem com o significado.

4. Desenvolvimento temático

4.1. Resposta é consistente e adequada para a tarefa. Geralmente é bem desenvolvida e coerente; e as relações entre ideias são claras (ou existe uma clara progressão de ideias).

Na mesma lógica, os temas de conversação trabalhados foram: ideias sobre os portugueses e Portugal; direitos das crianças e adolescentes; como garantir a liberdade de informação; conviver com a diferença; viver em rede no séc. XXI; que futuro para a Europa?; desafios ambientais comuns no espaço ibérico; desemprego e precariedade laboral; exercício da cidadania; o impacto das TIC nas nossas vidas; monarquia ou república; referendos: sim ou não?; o declínio dos jornais e; o espanhol no mundo.

### **Conclusões ou necessidades sentidas pelos docentes na formação**

Os professores participantes na formação valorizaram positivamente o contributo dos colegas da UAlg, e referem a necessidade de continuar com a formação e a partilha.

A auxiliar de conversa, por agora, é obrigatória, mas, no futuro, a sua continuidade suscita dúvidas.

Necessitamos de materiais de língua portuguesa para os IES; o orçamento dos departamentos é muito limitado e é todo utilizado para a compra de livros.

As visitas de estudo a Portugal são muito valorizadas; uma por ano seria ótimo.

É importante estabelecer uma parceria com a Direção Regional de Educação do Algarve para facilitar o intercâmbio de alunos, entre escolas do Algarve-Portugal e de Andaluzia-Espanha.

Devemos apostar em campanhas de divulgação da disciplina de português para que os novos alunos, cheguem informados e sensibilizados.

Futuramente devemos estudar a possibilidade de estabelecer numa IES a prova de

acreditação e certificação do B1, para os alunos que frequentam esta disciplina.

Facilitar o acesso a mais atividades de formação e atualização dos professores do Programa José Saramago.

### Referências bibliográficas

- Camacho, M<sup>a</sup>. (10 de agosto de 2016). Guerra abierta entre interinos y Junta por el francés obligatorio en Primaria. *ABC*, recuperado de [http://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-guerra-abierta-entre-interinos-y-junta-frances-obligatorio-primaria-201608102111\\_noticia.html](http://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-guerra-abierta-entre-interinos-y-junta-frances-obligatorio-primaria-201608102111_noticia.html)
- Junta de Andalucía (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 50, de 13/03/2015, recuperado de [www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1)
- Junta de Andalucía (2016). Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 50, de 13/03/2015, recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>
- Pavón, V. (2007). La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular. *Perspectiva CEP*, 13, 45-60.
- R.I. (30 de junho de 2016). El francés será segundo idioma obligatorio en las aulas andaluzas. *El Ideal*, recuperado de <http://www.ideal.es/almeria/201606/30/frances-sera-segundo-idioma-20160628123225.html>
- Sevilla, D. J. G. (7 de septiembre de 2016). La implantación del Francés supone la pérdida de plaza para 400 interinos. *Diario de Sevilla*, recuperado de [http://www.diariodesevilla.es/sevilla/implantacion-Frances-supone-perdida-interinos\\_0\\_1060994023.html](http://www.diariodesevilla.es/sevilla/implantacion-Frances-supone-perdida-interinos_0_1060994023.html)

## Os 3C's no Ensino por Tarefas: Comunicação; Colaboração; Criatividade

LÚCIA TARDÃO & MANUELA TEIXEIRA  
*Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria*

### Abstract

Throughout the ages, many have been the pedagogical and methodological tendencies that arise in the scope of foreign language teaching. The Common European Framework of Reference for Languages contains a chapter called «Role of tasks and activities» (p. 147) and in the Portuguese Basic English Program «it is suggested that the organization of learning processes is done through tasks» (p. 62). Not neglecting these two pillars of teaching activity, it is up to the foreign language teacher to understand what it is, how it works, what are the advantages of teaching using tasks in his or her class and, above all, how to articulate these principles with curricular programs. The school should prepare students for real-life situations, not only by teaching them concepts, but also by giving them the tools to learn how to learn, especially in projects that depend on the collaboration of all. At European level, Erasmus projects, the eTwinning and Microsoft Educators Community platforms are an example of good practice and privileged spaces for collaboration and sharing between teachers and students of various nationalities. In this presentation, we intend to demonstrate how these projects promote the application of the principles based on TBLT (Task Based Language Teaching) methodology, more specifically, regarding the articulation and application of the 3C's (Communication, Collaboration and Creativity) through this methodology. We will present examples of projects carried out by the students of the Basic School E.B. 2/3 Dr. Alberto Iria, in articulation with European and International partners.

**Keywords:** Communication; Collaboration; Creativity; Tasks and Projects

### Introdução

De acordo com o CEFR, «as tarefas são uma característica da vida cotidiana nos domínios pessoal, público, educacional ou ocupacional». Os projetos a seguir apresentados foram concebidos e foram desenvolvidos tendo em conta este princípio, incluíram também as oito competências da Recomendação 2006/962 / CE do Parlamento Europeu e as competências apresentadas no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

O objetivo deste trabalho é provar como essas competências são postas em prática através de projetos europeus e internacionais, dando exemplos de boas práticas. Quisemos também centrar a nossa atenção nos 3Cs apresentados por Bryan Miller: Comunicação; Colaboração; Criatividade.

A Comunicação é um elemento base e óbvio em qualquer sistema de aprendizagem de uma língua, seja ela a comunicação escrita ou oral, é para comunicar que aprendemos qualquer língua estrangeira.

A Colaboração, funcionando como um sistema que se complementa e, simultaneamente, é gerador de novo conhecimento permite a efetividade da comunicação. Comunicamos com e para o outro e desenvolvemos a nossa capacidade comunicativa nesta simbiose.

O trabalho colaborativo é aquele onde, de facto, ocorre um trabalho conjunto, existe uma efetiva partilha de ideias e experiências, uma reflexão profunda sobre a prática e os conhecimentos necessários nesta, perseguindo um objetivo comum.

A Criatividade desloca a prioridade do ensino dos conteúdos para a aquisição e desenvolvimento, nos alunos, de métodos e processos e da passagem de uma aprendizagem por receção para uma aprendizagem por descoberta.

A Colaboração e a Criatividade são competências mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos, capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma, quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável.

## **Os projetos**

### **1. Petall – Pan-European Task-Based Learning**

O primeiro projeto que apresentamos é o PETALL, um projeto Europeu coordenado, de forma brilhante, pelo Professor Dr. António Lopes e que foi galardoado com o Selo Europeu de línguas, pela Agência Nacional Erasmus em 2016. O projeto consistia num consórcio de 10 Universidades e 10 Escolas Básicas e Secundárias e tinha como objetivo desenhar planos de aula/tarefas, aliadas às TIC, que pudessem ser implementadas em qualquer aula de língua estrangeira independentemente das variáveis. O *tandem* português do consórcio era constituído pela Universidade do Algarve, na pessoa da professora Isabel Orega, e pelo Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, representado pela docente Lúcia Nassa Tardão, que desenharam as tarefas para serem implementadas na Espanha e Escócia e as tarefas destes países foram implementadas pela docente Lúcia Tardão nas suas aulas.

Então como se constrói uma tarefa?

Partindo de um conteúdo do programa, o professor solicita aos alunos que construam um produto final com aplicação prática na vida real. Os alunos devem saber exatamente o que se espera deles. Usando processos de negociação, modificação e cooperação, os alunos mobilizam os conhecimentos adquiridos e a sua experiência de vida para construir um produto final.

## 1.1. Exemplos de tarefas

### 1.1.1. Vem visitar a minha cidade! – *Come and visit my hometown!*

Tarefa: criar um vídeo promocional sobre a cidade natal.

Os alunos divididos em grupos de três foram convidados a escrever o roteiro de um vídeo. Podiam pesquisar na Internet informações sobre os seguintes tópicos, que eles tinham de mencionar no vídeo.

- Símbolos da cidade; estilos arquitetónicos; monumentos; construções modernas; entretenimentos da cidade; áreas de compras; festividades e festivais; comida (comer fora).
- Depois dos vídeos serem corrigidos e avaliados pelo professor, os colegas podem corrigir e avaliar os vídeos dos seus pares, usando a tabela abaixo.

Video check list

Colleagues' names: \_\_\_\_\_

Information:	check
City symbols;	
architectural styles;	
Monuments;	
modern buildings;	
city's entertainments	
shopping areas;	
festivities and festivals;	
food (eating out)	
Mistakes:	Correction:
Evaluation	

**Img. 1** – Tabela criada para a tarefa «Come and visit my town!»  
Projeto PETALL – autoras: Lúcia Tardão e Isabel Orega

Esta tarefa desenvolveu a colaboração, a criatividade, a comunicação e sobretudo a consciência cultural dos alunos. Esta foi uma tarefa desenhada pelo *tandem* português e implementada pelo *tandem* espanhol, numa escola secundária, próxima de Granada. Após a conclusão da produção do vídeo, os alunos consideraram que a tarefa tinha sido difícil, pois implicou muitas horas de estudo, dada a importância e relevo do património histórico e cultural daquela cidade, mas também confessaram que tinha sido recompensador, pois aprenderam muita coisa sobre a cidade de Granada que desconheciam.

### 1.1.2. Era uma vez – *Once upon a time!*

Tarefa: escrever uma história de 6 páginas usando *slides* como dicas e a plataforma Storybird (<https://storybird.com/>), com base no tema «Violência no nosso mundo», usando imagens escolhidas aleatoriamente.

Em grupos de 6, os alunos escolheram uma «arte» (um estilo de desenho) para poderem contar a sua história. A partir das imagens escolhidas pelos colegas do grupo, cada um deles escreve uma página do livro. A colaboração é notória a partir da primeira imagem, como o leque de imagens permitido não é muito vasto, os alunos veem-se obrigados a construir a sua história com uma imagem que lhes é particamente imposta. Assim os alunos iniciam um processo comunicativo, de partilha e negociação, onde a criatividade impera, fruto da colaboração. Apesar de cada página ser da responsabilidade de apenas um aluno, como se trata de um trabalho de grupo, os alunos partilham as suas ideias com vista a um produto final coeso.

Estas e todas as tarefas produzidas pelo consórcio PETALL foram avaliadas por alunos, professores e peritos externos. As tarefas foram traduzidas para todas as línguas do consórcio, e todos os dados relativos às mesmas podem ser consultados em <http://petallproject.eu/petall/index.php/en/>. No *site* <http://luciatardao4.wixsite.com/tblt-and-ict> poderão ter acesso aos produtos finais destas tarefas.

## 2. Digizen – um projeto *etwinnig*

A tarefa: produzir vídeos, animações, panfletos para apresentar numa *workshop* sobre segurança na Internet.

Os alunos, portugueses e gregos que participaram no projeto eTwinning Digizen, aprenderam regras de etiqueta e segurança na Internet com o objetivo de produzirem vídeos, animações, apresentações que sensibilizassem colegas que iriam assistir ao *workshop* sobre esta temática. Os alunos trabalharam nas aulas de Educação para a Cidadania, onde estes temas foram largamente debatidos, e fizeram as traduções para inglês na aula de inglês.

Esta tarefa desenvolveu, obviamente, as competências da comunicação, colaboração e criatividade e acima de tudo a consciência da cidadania digital, tendo os alunos produzido trabalhos sobre a partilha de dados, o *cyberbullying* e etiqueta na Internet.

O objetivo da comemoração do Dia Internacional da Internet Segura era encorajar os alunos a marcarem a diferença e se unirem para tornar a Internet um lugar mais seguro e produtivo para

todos, especialmente para as crianças, adolescentes e jovens adultos. No Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria em Olhão, o objetivo foi atingido através de um *workshop* dinamizado pelos alunos de duas turmas do 8.º Ano (8.º C e 8.º D) envolvidos no projeto eTwinning «Digizen» sobre Cidadania Digital. Este *workshop* envolveu uma palestra dada pelos Agentes da Escola Segura e a apresentação de vários trabalhos elaborados pelos alunos das duas turmas.

Os alunos envolvidos no projeto elaboraram posters em inglês; vídeos em português e em inglês; elaboração de um cartaz para divulgação da palestra.

Houve também atividades interativas através de um jogo online (Kahoot) questionário jogado em equipas em modo de competição, que versava sobre regras de segurança e cuidados a ter para uma internet mais segura.

Foi ainda elaborado pelos alunos um folheto informativo que foi entregue a todos os alunos presentes na palestra e afixados em vários espaços comuns da nossa escola, para consulta de todos os alunos e membros da comunidade escolar.

Com estas atividades os alunos pretenderam chamar a atenção para vários tópicos como o Cyberbullying; Pensar antes de postar; Partilhar Demais; Passwords Seguras; Segurança nas várias Redes Sociais; Regras de Privacidade, Roubo de Identidade e Downloads Ilícitos, Pegada Digital e Netiqueta. Os alunos criaram ainda cartazes com os vários *emojis* que eles mais usam nas redes sociais, que exprimem as emoções mais usadas por estes.

A palestra envolveu cerca de 75 alunos, duas professoras (Manuela Teixeira e Lúcia Tardão) e três Agentes da Escola Segura (Agentes Filipe José; Jorge Romeira e Paulo Gago).

Os alunos das turmas 8.º C e 8.º D levaram a sua campanha a outro nível, neste caso a nível europeu e comemoraram o *Safer internet Day* com os seus parceiros Gregos do projeto eTwinning «Digizen».

Este evento foi comemorado no dia 22 de fevereiro com a parceira grega e os seus alunos via Skype, em que os alunos das duas turmas portuguesas (8.º C e 8.º D ) interagiram com os alunos gregos através de atividades online: um brainstorming sobre o tema Cidadania Digital no Answergarden <https://answergarden.ch/439566> e através de um jogo online (Kahoot) em inglês <https://play.kahoot.it/#/k/4633e3c5-2d22-498b-afba-9db08df58d0a>, questionário jogado em equipas em modo de competição, que versava sobre regras de segurança e cuidados a ter para uma internet mais segura «Be the change: Unite for a better Internet».

Para além disso, todos os trabalhos produzidos por ambos os países foram partilhados na página <https://twinspace.etwinning.net/27863/home> e discutidos em sessões Skype entre ambos os países.

Todos os trabalhos foram ainda postados no blog da Biblioteca Escolar <http://biblioai.blogspot.pt/2017/02/projeto-marca-diferenca-unidos-por-uma.html#> e a publicitação da realização das atividades no Jornal *Altamente* no Website da escola [www.agrupalbertoiria.edu.pt/](http://www.agrupalbertoiria.edu.pt/)

### **3. Human Differences – um projeto Microsoft Educators Community**

Tarefa: pProduzir vídeos, animações e cartazes alusivos ao tema «Human Differences».

Este projeto resultou numa colaboração global entre 37 Países envolvendo 51 Escolas de 6 continentes, de acordo com os seguintes objetivos:

- Desenvolver as Competências de Aprendizagem para o século XXI; Colaboração; Aquisição de Novos Conhecimentos; Aprendizagem de novas ferramentas TIC; Resolução de Problemas do Mundo Real; Autorregulação.

Durante esse projeto, procurou-se abordar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) emanados pela ONU, mais concretamente:

- Igualdade de Género (ODS 5);
- Reduzir as Desigualdades (ODS 10);
- Paz, Justiça e Instituições Eficazes (ODS 16).

Desta colaboração internacional resultaram inúmeros trabalhos em que os alunos tiveram que pesquisar; refletir e elaborar vídeos; Sways (ferramenta *online* de apresentações); cartazes; Kahoots (jogo online criado pelos alunos) sobre as diferenças culturais; religiosas; linguísticas, que nos separam, mas também que nos unem.

O principal objetivo deste trabalho colaborativo foi contribuir para um maior entendimento; respeito e tolerância pelas diferentes culturas e tradições de cada país envolvido no projeto, tentando procurar soluções a nível local e global para a criação de pontes e não muros que nos separem, procurando marcar a diferença nas suas comunidades, no que concerne às Desigualdades e Oportunidades a que estamos expostos.

Para finalizar o projeto, a última semana foi dedicada a várias sessões de Skype entre os parceiros, de forma a haver uma verdadeira partilha de experiências e saberes.



Para mais exemplos de trabalhos no âmbito deste projeto, consultar:

[www.humandifferences.com](http://www.humandifferences.com);  
<https://education.microsoft.com/humandifferences>  
<https://education.microsoft.com/Story/Lesson?token=baXLS>

### **Conclusão**

Tomando como referência o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade básica obrigatória* os docentes são como que impelidos a recorrer ao trabalho de projeto como a metodologia de excelência para uma educação de base humanista, que visa a cidadania participativa virada para a inovação. Os 3C's preconizados por Brian Miller, e desenvolvidos já para os 6 C's da educação, corroboram os princípios, visão, valores e competências chave explanadas no *Perfil dos alunos*. O trabalho de projeto visa contribuir para a disseminação da aprendizagem colaborativa em contexto de sala de aula, proporcionando oportunidades de desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem colaborativas em contextos reais, permitindo descobrir o que potencia este tipo de trabalho e quais as aprendizagens realizadas.

De facto, a comunicação, colaboração e criatividade, aliadas à consciência cultural, pensamento crítico e conectividade, incrementam o desenvolvimento dos alunos através da implementação de projetos, onde se visa potenciar a consciência de cidadania global dos nossos alunos.

### **Referências bibliográficas:**

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- González-Lloret, M. & Ortega, L (2014) Towards technology-mediated TBLT: An introduction. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds) *Technology-mediated TBLT Researching Technology and tasks*. (pp. 1-22). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Martins, G. (coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf) (26/1/2018)
- Miller, B. (2011). *The Three C's*. Pasadena: Miller Educational Services. Disponível em <http://smarterteacher.blogspot.com/search?q=The+3+C%27s+of+Education> (26/1/2018)
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667336
- Thomas, M., & Reinders, H. (Eds). (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. New York: Continuum.



## Um Estudo sobre a Leitura e os Estilos de Aprendizagem com o DidaktosOnline

---

MARIA ISABEL OREGA  
*Universidade do Algarve - CETAPS*

### **Abstract**

This paper presents a case study on reading comprehension in English as a Foreign Language using the virtual learning environment DidaktosOnLine (Moreira & Pedro, 2006). *DidaktosOnLine* is a hypermedia system that implements the principles of Cognitive Flexibility Theory (Spiro et al. 1987, 1990). The documents studied integrated a reading comprehension project on Britain and the British. Two groups of students of the Media Studies degree of the School of Education and Communication of the University of Algarve participated in the study that took place on two subsequent academic years. The participants were characterized according to several criteria, among which the focus on learning styles took special relevance. The learning styles instrument used in the study was the Ehrman & Leaver Learning Styles questionnaire (2002). Students were classified according to ten sub-scales, which provide a detailed learner profile. The focus on learning styles aimed at understanding whether the potential benefits for comprehending texts, organized as projects in DidaktosOnLine, vary or are enhanced according to the learning styles of the students.

**Key words:** reading comprehension, cognitive flexibility theory, hypermedia, learning styles, intercultural competence

### **1. Introdução**

A leitura é considerada um processo complexo que envolve diversos fatores. A influência dos leitores e das suas características individuais é fundamental. Esta perspetiva é a seguida por autores como Lencastre (2003) e Tierney (2009), que consideram a leitura como um processo de reconstrução pessoal, mas também como um modo de aprender.

No atual contexto de uma crescente cultura digital e numa sociedade que procura ser do conhecimento, os novos ambientes de aprendizagem mediados por computador têm ganho um destaque e importância crescentes, tentando promover «processos de construção de conhecimentos pessoais e significativos por parte dos aprendentes» (Moreira *et al.*, 2005:753).

Contudo, não há ainda investigação suficiente para ajudar a compreender as implicações dessas alterações e o efeito dos novos ambientes digitais ao nível da cognição nos indivíduos. Torna-se assim pertinente entender como reagem os alunos perante estes novos ambientes de aprendizagem. É importante saber como avaliam estas novas ferramentas que suscitam tantas expectativas e trazem implícitas tantas promessas de benefícios pedagógicos.

Tierney (2009: 262) responde a algumas destas questões destacando a importância do leitor e também as características do suporte do texto. «My view is that there is an artistry to meaning making that has more to do with the meaning maker than with the

technologies, although the architectures supported by the technologies influence the expression and approaches».

O acesso flexível à informação num documento hipermédia atribui ao utilizador um papel ativo e dinâmico (Carvalho, 1999). No entanto, é preciso compreender que desafios apresenta a cada um dos alunos e entender o modo como eles interagem com esse tipo de documentos

Tendo em conta as questões acima referidas, decidimos utilizar um ambiente de aprendizagem digital com o objetivo de desenvolver um estudo sobre a compreensão de textos escritos em Inglês. Foi criada uma unidade didática para trabalhar com os alunos da unidade curricular Língua Estrangeira – Inglês, do 1.º ano do curso de Ciências da Comunicação, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O ambiente de aprendizagem digital escolhido foi a plataforma DidaktosOnLine (Moreira *et al.*, 2005). O DidaktosOnLine foi concebido com base numa perspetiva construtivista da aprendizagem, concretamente de acordo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1987; Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988; Spiro & Jehng, 1990; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992).

## **2. O DidaktosOnline**

O DidaktosOnLine é um sistema hipermédia que implementa os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1987). Permite a organização de uma base de dados de conteúdos em formato digital, que pode ser acedida num modo linear tradicional de apresentação de conteúdos, ou seja, lendo os casos e minicasos de modo sequencial, como se fossem apresentados num livro. Os conteúdos podem também ser acedidos de um modo não linear, implementando um cruzamento temático, o que significa ler vários minicasos de diferentes casos com um tema ou associação de temas comuns. O DidaktosOnline está acessível através do endereço [www.didaktos.ua.pt](http://www.didaktos.ua.pt).

No modo de edição de conteúdos, o utilizador pode criar projetos, o termo utilizado no DidaktosOnLine, individuais ou colaborativos, através do acesso ao módulo de edição e às suas ferramentas. Os projetos criados, que podem versar qualquer temática à escolha do editor, são hiperdocumentos construídos segundo os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

Cada hiperdocumento é constituído por casos que ilustram um determinado domínio de conhecimento. Os casos, por sua vez, são desconstruídos em unidades mais pequenas, os

minicasos, que constituem «unidades cognitivamente manejáveis de conhecimento» (Moreira *et al.*, 2005:758). Na área destinada a cada minicaso, o editor organiza o conteúdo escolhido, podendo incluir recursos complementares em formato texto, áudio, vídeo ou imagem. Os documentos e recursos em diversos formatos escolhidos para completar o hiperdocumento são facilmente carregados/transferidos conforme as indicações disponíveis. A subdivisão dos conteúdos em unidades mais pequenas, operacionalizando o processo de desconstrução do conhecimento, implementa um dos princípios básicos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Trata-se de centrar o objeto de estudo em unidades de ensino que ilustrem «a variedade de aplicação conceptual em domínios de conhecimento de estruturação holístico-integrativa» (Moreira *et al.*, 2005:758).

Cada minicaso deverá também conter uma pequena descrição e referência ao contexto em que se insere, de modo a contribuir para a eficácia da navegação no hiperdocumento. Enquanto unidade fundamental de ensino, os minicasos podem incluir atividades definidas pelo criador do projeto.

### **3. *Images of Britain and the British*/ a dimensão intercultural**

Os documentos estudados fazem parte de um projeto sobre o Reino Unido e os Britânicos. As características de um país e a identidade dos seus habitantes não são fáceis de identificar e descrever e passam facilmente por uma visão estereotipada e redutora. Aitch (2008:1) refere-se a esta dificuldade na introdução do seu livro dedicado a estas questões:

Whether we see ourselves in the misty mornings of George Orwell's describing, Bill Bryson's fondly mocking words, the photographs of Martin Parr or the characters of *Little Britain*, we Brits are always looking to work out who we are and to maintain our idea of what it is to be British. As an island race, this identity is of paramount importance to us, and one that we have literally fought to maintain over the years. Yet, ask any group of Britons what the ideas, characteristics or items that define the nation are and you will get myriad different answers. It could be fish and chips, a sense of fair play or simply the ability to form an orderly queue at the drop of a hat.

O estudo desta temática pretende desenvolver a dimensão intercultural da competência comunicativa e pretende deste modo rebater visões estereotipadas de povos e culturas. Este objetivo está também de acordo com a finalidade de aprender línguas atualmente que é desenvolver uma competência plurilingue e pluricultural (Byram, 2009; Zarate, Lévy & Kramsch, 2008).

#### 4. O Estudo

Participaram no estudo dois grupos de alunos do curso de Ciências da Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, em dois anos letivos seguidos. Os participantes foram caracterizados de acordo com vários critérios, nomeadamente nível de proficiência na língua inglesa, conhecimento prévio sobre a temática do projeto, *Images of Britain and the British*, e em particular os seus estilos de aprendizagem.

O estudo foi desenvolvido durante as aulas de língua Inglesa no primeiro semestre e as atividades faziam parte das aulas. No final do estudo os alunos tiveram de escrever um texto que implicava ler e recolher informação sobre todos os textos e documentos do projeto. Também responderam a um questionário e foram entrevistados.

#### 5. O instrumento para medir os estilos de aprendizagem

O instrumento utilizado neste estudo foi o *Ehrman & Leaver Learning Styles questionnaire* (Ehrman & Leaver, 2002, Ehrman & Leaver, 2003, Ehrman, Leaver & Oxford 2003). Os alunos são classificados de acordo com dez subescalas que apresentam um perfil detalhado de cada um deles.

O modelo E&L, como é referido, consiste num constructo de ordem mais geral (superordinate) que inclui dois polos opostos chamados *synopsis-ectasis* e dez subescalas que se referem a dez dimensões de estilos cognitivos, conforme se apresenta na tabela 5.1.

SYNOPSIS	ECTASIS
Sensibilidade ao campo ( <i>Field sensitivity</i> )	Insensibilidade ao campo ( <i>Field insensitivity</i> )
Independência de campo ( <i>Field independence</i> )	Dependência de campo ( <i>Field dependence</i> )
Aleatório ( <i>Random - non-linear</i> )	Sequencial ( <i>Sequential- linear</i> )
Global ( <i>Global</i> )	Particular ( <i>Particular</i> )
Indutivo ( <i>Inductive</i> )	Dedutivo ( <i>Deductive</i> )
Sintético ( <i>Synthesis</i> )	Analítico ( <i>Analysis</i> )
Analógico ( <i>Analogue</i> )	Digital ( <i>Digital</i> )
Concreto ( <i>Concrete - experiential</i> )	Abstrato ( <i>Abstract - theoretical</i> )
Nivelador ( <i>Levelling</i> )	Diferenciador ( <i>Sharpening</i> )
Impulsivo ( <i>Impulsive</i> )	Refletivo ( <i>Reflective</i> )

**Tabela 5.1** – Subescalas do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003)

O constructo de E&L organiza dimensões de estilos que já existiam anteriormente de forma avulsa num esquema organizado caracterizado pelos dois polos opostos *ectasis* e *synopsis*, que funcionam como guarda-chuva para albergar os conceitos mais estreitos representados pelas subescalas.

A Figura 5.1 abaixo mostra um exemplo da grelha com os resultados da aplicação do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003) apresentado por Dörnyei (2005:151).

Name: XY										
ID Code: 0000										
Synoptic									Ectenic	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Field Sensitive						X				Field Insens.
Field Indep.		X								Field Dep.
Random				X						Sequential
Global						X				Particular
Inductive						X				Deductive
Synthetic						X				Analytic
Analogue				X						Digital
Concrete		X								Abstract
Leveling			X							Sharpening
Impulsive			X							Reflective
	5	4	3	2	1	2	3	4	5	

**Figura 5.1** – Grelha com os resultados do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003)

A designação dos polos opostos *synopsis* e *ectasis* utiliza termos gregos para se referir ao grau de controlo consciente da aprendizagem por parte do aprendente – «the degree of conscious control of learning desired or needed» (Ehrman & Leaver, 2003). *Synopsis* refere-se a um processo que é holístico e *ectasis* a um processo que é pormenorizado. Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005:70) explicam que «In foreign-language learning, synoptic learning is reliant on intuition and subconscious control whereas ectenic learning generally occurs under the conscious control of the learner».

Como resultado do questionário, cada indivíduo terá uma maioria de dimensões de âmbito ecténico ou de âmbito sinóptico, podendo haver casos mistos. A aprendizagem sinóptica baseia-se na intuição e no controlo subconsciente, enquanto a aprendizagem ecténica geralmente ocorre sob o controlo consciente do aluno.

Apresentam-se de seguida, de forma sucinta, as dez dimensões:

**Independência de campo** – Preferência por centrar-se num pormenor, separando-o do contexto onde este surge. No âmbito da aprendizagem de uma língua, por exemplo, o aluno tomará consciência das formas do plural quando as encontra num determinado texto, sem precisar que lhe chamem a atenção para elas.

**Dependência de campo** – Dependência do contexto, sem selecionar o que é mais importante. Poderá preferir que lhe indiquem o que é mais importante nesse contexto geral. No âmbito da aprendizagem duma língua, o aluno, por exemplo, prefere que lhe expliquem e sistematizem as formas do plural, antes de as tentar inferir.

**Sensibilidade ao campo (field sensitivity)** – Preferência por trabalhar com material em contexto. Pode-se comparar a uma luz que ilumina a cena toda e não apenas um pormenor. Importância ou tomada de consciência do contexto global em que surge um aspeto particular para a compreensão e a aprendizagem.

**Insensibilidade ao campo (field insensitivity)** – O contexto global tem pouca ou nenhuma importância e a preferência vai para estudar aspetos de língua isolados, como regras de gramática ou itens de vocabulário.

**Aleatório - não linear** – Preferência por determinar as suas próprias sequências de aprendizagem.

**Sequencial - linear** – Preferência por aprender seguindo um percurso bem estabelecido.

**Global** – O modo de processamento global centra-se no total da informação em primeiro lugar e daí parte para os pormenores, seguindo uma abordagem «top down».

**Particular** – O modo de processamento particular centra-se em primeiro lugar nos pormenores e progride para o sentido geral, seguindo uma abordagem «bottom up».

**Indutivo** – Preferência por partir de casos concretos e exemplos para chegar a generalizações e teorias. No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, a indução significa utilizar exemplos para chegar às regras.

**Dedutivo** – Preferência por partir de regras e teorias e aplicá-las a casos concretos. No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, a dedução significa utilizar regras para compreender exemplos.

**Sintético** – Preferência por organizar informação de várias fontes e construir unidades de sentido mais completas.

**Analítico** – Preferência por “desmontar” uma unidade complexa nas suas partes constituintes.

**Analógico** – Preferência por uma aprendizagem em contexto significativo. Os alunos gostam de histórias, analogias e metáforas. Usam estratégias como a associação e a elaboração.

**Digital** – Preferência por uma abordagem literal à informação, sem procurar sentidos mais profundos ou conotativos.

**Concreto** – Preferência por atividades práticas, aprendizagem através da experiência. Por exemplo, utilizar a língua para um fim concreto, em vez de falar apenas de regras gramaticais.

**Abstrato** – Preferência pela discussão de tópicos abstratos e atenção à correção gramatical, não havendo muito interesse no uso da língua em contextos comunicativos.



**Nivelador** – Tendência para não dar importância às diferenças e tendência para generalizar demasiado.

**Diferenciador** – Facilidade em distinguir pequenas diferenças, tais como aspetos gramaticais e lexicais distintos.

**Impulsivo** – Tendência para responder rapidamente a uma tarefa, por vezes descurando a correção.

**Refletivo** – Preferência por pensar primeiro e só depois responder, beneficiando de um pensamento mais complexo que leva normalmente a respostas corretas.

O enfoque nos estilos de aprendizagem neste estudo tem como objetivo compreender se os potenciais benefícios para a compreensão dos textos, apresentados como projetos no DidaktosOnline, variam ou são reforçados de acordo com os estilos de aprendizagem dos alunos.

## 6. Os resultados

Os estilos de aprendizagem parecem ter influenciado o modo como os participantes no estudo reagiram ao hiperdocumento. Por exemplo, avaliaram o papel dos recursos no projeto de modo diferente, consoante o seu estilo de aprendizagem e particularmente, conforme algumas subescalas específicas do perfil de estilos de aprendizagem.

2008	Ect/Syn	Importância de fotografias e gráficos	sim
2008	Synop/e	Importância de fotografias e gráficos	não
2009	Ect/Syn	N.º de minicasos é adequado	Não (há demasiados)
2009	Synop/e	N.º de minicasos não é adequado	sim
2008	Dependente de campo	Importância dos gráficos com estatísticas	sim
2008	Independente de campo	Importância dos gráficos com estatísticas	não
2009	Diferenciadores	Acesso a outros hyperdocumentos	sim
2009	Niveladores	Acesso a outros hyperdocumentos	depende
2009	Global	Associação de temas	Não muito relevante
2009	Particular	Associação de temas	Ajuda a compreender os textos e as temáticas
2008/2009	Aleatório	Textos complementares	Importantes
2008/2009	Sequencial	Textos complementares	Não muito importantes
2008	Aleatório	Importância dos vídeos	Não
2008	Sequencial	Importância dos vídeos	Sim
2009	Sequencial	Importância dos vídeos	Sim ( a maior parte deles)
2008	Dedutivo	Importância de cartoons, fotografias e vídeos	Sim
2008	Indutivo	Importância de cartoons, fotografias e vídeos	Não
2009	Indutivo	Importância da descrição	Sim
2009	Dedutivo	Importância da descrição	Não
2009	Indutivo	Associação de temas	Não muito relevante
2009	Dedutivo	Associação de temas	Ajuda a compreender os textos e os temas
2009	Impulsivo	Classificação no teste de língua	Mais alta
2009	Refletivo	Classificação no teste de língua	Mais baixa

**Tabela 6.1** – Resultados em função das subescalas

## 7. Conclusão

Para concluir, destacamos a complexidade do conceito de estilos de aprendizagem. A existência de dez subescalas que funcionam de modo articulado e variam em função da

tarefa a realizar tem de ser tomada em consideração antes de tecer generalizações. Atente-se também que as subescalas são um contínuo que varia entre dois polos, o que por um lado permite uma grande variação dos estilos em uso, dependendo de vários fatores, tais como a tarefa, o contexto e outros. Por outro lado, permite também uma grande capacidade de adaptação e flexibilidade. Em função disso, há necessidade de replica a investigação com outros participantes, outras tarefas de leitura, outro contexto de utilização do DidaktosOnline, por exemplo em grupos de trabalho e não numa utilização individual. Desse modo, será possível obter novos resultados que poderão confirmar ou não os obtidos neste estudo.

## 8. Referências

- Aitch, I. (2008). *We're British, innit, an Irreverent A-Z of all things British*. London: Collins.
- Byram, M. (2009). "Intercultural Competence in Foreign Languages" in Deardorff, D. K. (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London, SAGE. 321-332.
- Carvalho, A. (1999). *Os Hipermédia em Contexto Educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia
- Carvalho, A. and Moreira, A. (2005). Criss-crossing Cognitive Flexibility Theory based research in Portugal: an overview. *Interactive Educational Multimedia*, Number 11 (October 2005), 1-26.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M. and Leaver, B. and Oxford, R. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31, 313-330.
- Ehrman, M. and Leaver, B. L. (2003). Cognitive Styles in the Service of Language Learning. *System*, 3, 393-415.
- Leaver, B., Ehrman, M. and Shekhtman, B. (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura a Compreensão de Textos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, A., Pedro, L., & Almeida, P. (2005). DidaktosOnLine: Princípios subjacentes à sua conceptualização e prototipagem para a constituição de comunidades de prática. In P. Dias & C. Varela de Freitas (orgs.), *Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2005* (pp.753-764). Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho, (CD-ROM).
- Moreira, A. e Pedro, L. (2006). *DidaktosOnLine: Teoria da Flexibilidade Cognitiva e Ensino Baseado em Casos*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Moreira, A., Pedro, L. & Nogueira, F. (2011). DidaktosOnLine: Um ambiente virtual de aprendizagem baseado na teoria de flexibilidade cognitiva. In Leão, M. (org.) *Tecnologias na Educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática*. Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco. 133-147.
- Orega, M.I. (2014). *Compreensão do Texto Escrito em Inglês Língua Estrangeira. Estudo de Caso sobre o Uso de um Hipermédia de Flexibilidade Cognitiva*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro.
- Spiro, R. J. (2006). The New Gutenberg Revolution: Radical New Learning, Thinking, Teaching and Training with Technology... Bringing the Future Near. Good-bye Gutenberg. *Educational Technology*, 46(1), 3-5.
- Spiro, R.J., Vispoel, W., Schmitz, J. Samarapungavan, A. & Boerger, A (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive Flexibility and transfer in complex content domains. In B.C. Britton & S.M.Glynn (Eds.) *Executive Control in Processes in Reading* (pp. 177-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P.J., & Anderson, D.K. (1988). Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (ed.) Tenth Annual conference of the Cognitive Science Society (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spiro, R.J. and Jehng, J. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In Nix, D. and Spiro, R. (1990) (eds.). *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L.(1992). Knowledge Representation, Content Specification, and the Development of Skill in Situation Specific Knowledge Assembly: Some Constructivist Issues as They Relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (eds.) *Constructivism and the Technology of Instruction. A conversation* (pp. 121-128). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Collins, B. P., & Ramchandran, A. R. (2007). Reflections on a post-Gutenberg epistemology for video use in ill-structured domains: Fostering complex learning and cognitive flexibility. In Goldman, R., Pea, R. D., Barron, B. & Derry, S. (Eds.), *Video research in the learning sciences* (93-100). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tierney, R. J. (2009). The Agency and Artistry of Meaning Makers within and across Digital Spaces. In S. E. Israel & G. G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 261-288). New York: Routledge.
- Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (2008) (eds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines.



## To infinity and beyond. Reading in 21<sup>st</sup> century English language teaching

---

NICOLAS HURST  
*Universidade do Porto*

### **Resumo**

A leitura deveria proporcionar a oportunidade a estudantes de línguas estrangeiras de viajar pelo nosso mundo fora (e mais além). No entanto, os textos dos manuais apresentam pouca variedade e as tarefas pós-leitura focam-se, na maior parte das vezes, na forma da linguagem em vez do significado do texto. A escolha dos textos e das tarefas subsequentes devem estar dependentes do que os estudantes querem ler e precisam de aprender, algo que é raramente encontrado em manuais produzidos em Portugal. A atual abordagem adotada para a leitura nas aulas de Inglês exige uma reestruturação radical.

**Palavras chave:** Ensino de Inglês, Leitura, Variedade de textos e tarefas, Importância no mundo real

Reading texts should provide an opportunity for foreign language learners to travel around our world (and even to boldly go beyond our world) but English Language Teaching (ELT) coursebook texts display little variety (Hurst 2014) and post-reading tasks often focus on language and/or skills work and not on constructing and/or exploring possible text meaning(s). Learners need to interact with the different types of texts, guided by different types of comprehension questions that focus on different levels of comprehension (Day & Park 2005). There is a sharp disconnect between the reading that occurs in the ELT classroom and the reading we do in the ‘real’ world: what foreign language (FL) learners are required to do bears little relationship to the kind of reasons we read in the ‘real’ world.

According to Pandian (2011) we usually read in the ‘real’ world for leisure, for recreation, for entertainment or to learn about arts and culture; or, we read for knowledge about history, science, philosophy and so on, perhaps related to a field of study; or, we read to perform tasks which may be work-related have a functional need or be motivated by personal goal achievement, or, finally, we read for empowerment: to assist with decision making or planning or for self-improvement of some kind. This inventory contrasts sharply with how learners read in the ELT classroom. Nunan (2003) describes the now classic activities of ‘skimming’ and ‘scanning’ related to so-called reading comprehension questions, using a text as a context for vocabulary development or to provide examples of a specific grammar point or as a prompt for the expression of personal opinions (speaking or writing practice). Masuhara (2003) reiterates this description of texts being used as sources of teaching points and adds the idea that texts are often selected on the basis of their ‘fit’ with the unit topic or theme; she states that

little or no consideration is given as to whether the texts are useful, interesting, engaging, involving or relevant to the learners' lives ('real' world reasons for reading a text). This being the case, learners are not specifically being required to focus their attention on the most important aspect of reading: understanding and appreciating the MEANING that the author/text is trying to convey (Field 2002).

Given the universality of reading texts in coursebooks, they are a highly significant feature of this educational macro-genre and are imbued with legitimacy through this very same omnipresence: «Textbooks are generally taken as a kind of genre presenting the fact objectively, and materials included are usually assumed to be true and hence, do not usually encourage critical thinking» (Amalsaleh *et al* 2010: 2052). This legitimacy (and lack of criticality) is in turn passed on to the language and content of the reading texts and it is the content, which is a focal point for the FL teaching process. Notwithstanding, the main agents in the classroom, individual teachers and learners, certainly condition and transform the meaning(s) of what is in the texts so that it is difficult to equate the text itself with what is actually taught or learned: «One cannot determine the meanings in a text by a straightforward encounter with the text itself because readers do not passively receive texts, but actually read them on the basis of their own classed, raced and gendered cultural experiences» (Ilieva 2000: 53). Reading is an interactive process, which depends not only on the formal features of the text itself (genre, structural complexity, lexical range and so on) but also on the ability of the reader to relate to or analyse those same features.

Coursebook writers (and teachers using coursebooks) should be aware that FL learners need to work at the level of meaning with a variety of different texts. 'Different' here in relation to texts can be seen in terms of a three-way distinction: the genre or form of the text, *i.e.* letters, articles, adverts, brochures, literary extracts, etc. (see Rivas 1999); the text type or function, *i.e.* narrative, descriptive, argumentative, instructive or expository (see Bloor 1998 and Jones 2002); and finally, the text topic, the socio-cultural content/categories in the text, *i.e.* identity, beliefs, behaviours, icons, geography, institutions, etc. (see Stern 1991 and Byram 1993). A comprehensive survey of text variety in Portuguese-produced ELT coursebooks for the third cycle of compulsory education in Portugal (Hurst 2014) produced quantitative data that reveals a low range of text variety across the three variables in the corpus of 12 coursebooks (see Table One below).

Table One

## Text Variety in Portuguese-Produced ELT Coursebooks

Hurst (2014) Coursebook Corpus: Texts for Reading						
Coursebook Series	Content of texts		Type of Texts		Form of texts	
<i>Active English</i> [1981-82] (36 texts)	Behaviour	77.8%	Descriptive	61.1%	Class texts	33.3%
	Geography	13.9%	Narrative	22.2%	Letters	33.3%
<i>Passport</i> [1987-89] (111 texts)	Behaviour	46.8%	Descriptive	44.1%	Class texts	47.7%
	Geography	21.6%	Expository	37.8%	Leaflets	7.2%
<i>Aerial</i> [1998-2000] (68 texts)	Behaviour	67.7%	Descriptive	69.1%	Class texts	67.6%
	Geography	13.2%	Narrative	13.2%	Letters	11.8%
<i>Extreme</i> [2004-06] (85 texts)	Behaviour	65.9%	Descriptive	62.4%	Class texts	42.4%
	Identity	10.6%	Expository	17.6%	Quiz	11.8%

This survey was deliberately historically located to avoid potential conflicts of interest (economic and/or ethical) with respect to the authors and publishers of the coursebooks in the corpus. However, an ‘ad hoc’ survey of more recent Portuguese-produced ELT coursebooks for the 7<sup>th</sup> grade (e.g. ‘Spotlight’ 2010, ‘New Getting On’ 2011 and ‘New Wave’, 2011) reveals that while coursebook writers no longer rely so heavily on non-authentic (self-penned?) ‘class texts’ and have shifted their reliance to internet sourced texts, there remains a distinct lack of concern with the provision of multiple and varied text forms and types (as defined above) and also very little movement away from ‘traditional’ approaches to post-reading activities, such as, so-called, reading comprehension questions. Language work (vocabulary or grammar) remains the predominant focus and learners have very few opportunities to construct (and share) their own perspectives on the meaning of the text. Language work should be the means to the end of understanding the text, which includes «understanding the main idea of the text, interpreting the text, relating the text to its context and the outside world, making judgments about the text, evaluating and synthesising the text and so on» (Alderson & Lukmani 1989: 269).

The language and content of the texts themselves limit and shape the kind of reaction/interpretation a learner may construct, a fact which is most definitely true of the traditional kind of ‘comprehension questions’, where learners often are obliged to reproduce what the text states (more or less exactly) in order to confirm the unique

‘correct’ answer. This approach pays little heed to the notion that reading should be a matter of both accessing and adding meaning through individual reinterpretation: «In the classroom, however, this tends not to happen: learners are typically required to respond with ‘correct’ responses to classroom texts, whose forms and meanings remain fixed, unyielding to new inflections or resonances» (Wallace 2006: 75). Reading comprehension needs to be goal-driven dealing with text content at multiple levels; learners should be required to make connections to new perspectives and new knowledge through reading comprehension tasks that repeatedly challenge them to think critically (Kern 2008). Further variety could be introduced by moving away from post-reading activities that are always to do with writing or speaking: «oral or written responses are fine, but we also need to offer students alternative modes of response – including sketching, dramatizing, singing and ‘hands-on activities, such as creating projects» (McLaughlin 2012: 437).

In general, ELT professionals should be concerned that the generalised, current (‘traditional’) approach to reading in ELT course books reveals that learners have little or no control over the way they interact with texts as readers; there is an accepted pedagogical framework which governs coursebook structure which is entirely teacher-centred. Also, learners are usually not encouraged to make any personal connection with the text until after all the ‘language work’ has been taken care of, they are not required to relate the text to their previous knowledge or experiences or if they are, the text has already been ‘worked to death’ and they are no longer motivated to react and respond: this approach is too abstract. In addition, much of the so-called ‘comprehension work’ assumes that there is an inherent, unique, ‘correct’ meaning to the text that exists beyond the reader: this approach is too limiting. Learners end up ‘fishing’ in the text for the pre-destined answers and are even often encouraged to cite exact words or phrases from the text to show that they have ‘landed’ the correct answer. This approach does not allow for any kind of counterpoint or friction with the text, learners simply confirmed the authorised viewpoint. Moreover, here, the opportunity to explore intercultural perspectives is also excluded: the learner-reader’s assumptions, beliefs, attitudes and values are not brought into consideration. The lack of tasks which require the interpretation, negotiation and creation of meaning excludes an educational perspective informed by intercultural objectives (Gonçalves Matos 2014).



Coursebooks should provide a wide range/variety of texts in current English; this is an elemental pre-requisite of developing the learners' awareness of the different structures, styles and purposes that can be discerned in written texts. Developing this awareness will naturally involve some language work but this should be subsequent to an initial reaction at the level of meaning. This suggestion can be viewed as a kind of process approach, as often nowadays occurs in developing writing skills, whereby there can be a first draft (reaction), further input, a review and a final draft (response); learners need to improve their language level in order to facilitate their reading ability but this need should be integrated into different tasks rather than given an unnatural (non-real world) emphasis. Learners need to read for different purposes, with different final 'products' in mind, which involves them in the use of different reading strategies. Text-discourse relations need to be explored to see how semiotic resources are used together in specific socio-cultural, historical and institutional contexts to create meanings (van Leeuwen 2005).

The kind of texts that learners are confronted with, as mentioned above, is usually beyond the control of the learner. There should be 'space' in the teaching-learning process for learners to have some choice, so that they can read for themselves and not for their teacher. The variety of reading resources available nowadays, both digital and print, should be made use of to provide learning opportunities based on individual needs and interests (Erlina *et al* 2016). The whole genre of 'Young Adult Literature' deserves to be explored more fully in an attempt to provide texts which relate to learners' interests. In recent years, there have been hugely successful books within this genre, such as *The Hunger Games*, the *Twilight* series or even *Lord of the Rings* or the *Harry Potter* series. In his classic article on reading, Williams states: «In the absence of interesting texts, very little is possible» (1986: 42). There is a more than obvious connection between 'text topic' and learner motivation and participation in reading activities. Learners should be confronted with texts that provoke some kind of positive, emotional response; there is increasing evidence that this is significant factor in teaching-learning, as Masuhara (2003: 351) notes: «Neuroscience (*i.e.* the study of the central nervous systems – the study of the brain) provides evidence [...] that emotion [...] casts a fundamental and powerful influence on cognition, learning and memory».

The most 'traditional' kind of post-reading activities (reading comprehension questions or true/false questions) may be related to the meaning of the text but rarely challenge the learners beyond using lower order thinking skills (recognition and recall) and

learners become quite adept at ‘matching’ the questions to excerpts from the text. However, a real ‘focus on meaning’ would encourage learners to give individual responses to the text. There should be opportunities in the post-reading phase to evaluate, to appreciate, to debate and so on: to use higher order thinking skills. Minimally, good readers should be able to: «identify main ideas and details; distinguish between facts and opinions; draw inferences; determine author intent, stance and bias; summarize; synthesize two or more reading passages; and extend textual information to new tasks...» (Stoller *et al* 2013: 3) Naturally, this would imply having texts which present something new to the learners that they can then ‘test’ against their existing knowledge: there should be a ‘generative’ aspect to the texts and/or tasks that goes beyond literal meaning and moves towards a more «thoughtful literacy» (Applegate, Quinn & Applegate 2002: 179). Too much time in the ELT classroom is devoted to dealing with what learners already know and not with creating new knowledge.

Given that “the textbook is one of the most enduring and familiar aspects of classroom life” (Boostrom, 2001: 241) and their centrality to most teachers’ approach to schooling, the lack of research that focusses specifically on theoretical aspects of ELT coursebook content, design and, particularly production is surprising. Improvements in the provision of training in FL didactics by Portuguese higher education establishments (Alarcão, 2010) may result in this situation changing. However, further progress is still required: to make sure that the coursebooks connect with the learners and also allow learners to reflect on what they read/see in the coursebooks. Portuguese produced ELT materials should engage local learners by exploring problems, contradictions and issues in relation to these learners’ real world and their actual life experiences (Canagarajah, 2005). Locally produced coursebooks should have a clear advantage in this respect, compared to coursebooks produced overseas for the global market, being able to include both the local and the global cultural perspectives: learning materials should reflect a pluricentric attitude to English as an international language (Jenkins, 2006). Portuguese coursebook writers have the obligation to make their materials responsive to the local culture, as well as the target or international culture making use of the learners existing knowledge and experiences (Shin *et al*, 2011). Learning implies the personalised construction of meaning(s) by individuals; these meanings are co-constructed by language and culture, the two being inseparable, intermeshed and interactive.

Coursebook writers (and the teachers who use the coursebooks) seem to have become very ‘fixed’ in their approach to reading texts and reading comprehension. Reading texts are generally used to transition to other language or skills focussed work (Stoller *et al* 2013). This approach needs to be re-formulated and informed by the general trends that have re-construed FL teaching in recent years as a learner-centred, inclusive process that requires the learners to be ‘engaged’ and ‘involved’; furthermore, the emphasis must always be on dealing with language as a social instrument for the creation of meaning:

reading can be like a field trip to the zoo. At the zoo everyone notices different things. And upon returning everyone talks about what he or she saw. [...] a collective intelligence or mind-set creates understanding of what happened through information exchange, as students share their personal experiences, and, perhaps, too through deliberation or debate, as people offer potentially contradictory information. (Jenkins *et al* 2013: 188)

Learners should respond to texts not only by exploring vocabulary, grammar and discourse relations with content (through language work and, latterly, a topic to talk about) but should also be given the chance to position themselves in relation to the potentially multiple, culturally-derived meanings that a text may generate. Our learner-readers must be given the opportunity to contribute to the construction of these meanings. A social constructivist approach to what reading entails should be more explicitly reflected in the materials that Portuguese learners of English are being asked to work with in their coursebooks; this naturally involves teachers in ‘stepping back’ from explaining or giving their interpretation and not occupying centre-stage. The teacher’s role is «to create experiences and environments that introduce, nurture, or extend students’ abilities to engage with a text» (McLaughlin 2012: 434). We, teachers, need to guide our learners to develop their critical awareness when reading and also train ourselves to be more critical of the way coursebooks select and employ the reading texts we use in our ELT classrooms.

## **Bibliography**

- Alarcão, I. (2010) A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Lingvarvm Arena*. Vol. 1 - Nº 1, pp. 61 – 79.
- Alderson, J. C. & Lukmani, Y. (1989). Cognition and reading: cognitive levels as embodied in test questions. *Reading in a foreign language*. Vol. 5, Nº2, pp. 253- 270.
- Amalsaleh, E., Javid, F. & Rahimi, A. (2010). The power of language and ELT textbooks. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 9, pp. 2052-2056.

- Applegate, M. D., Quinn, K. B. & Applegate, A.J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*. Vol. 56 (2), pp.174-180.
- Bloor, M. (1998). English for Specific Purposes: the preservation of the species. *English for Specific Purposes*, Vol. 17, Nº1, pp. 47-66
- Boostrom, R. (2001). Whither textbooks? *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 33.2, pp.229-245.
- Byram, M. (1993). Language and Culture Learning: The Need for Integration. In M. Byram (Ed.) *Germany, its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt am Main: Diesterweg, pp. 3-16.
- Canagarajah, S. (2005). 'Critical pedagogy in L2 learning and teaching' in E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Day, R. & Park, J-S, (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreign language*. Vol. 17, Nº 1.
- Erlina, D., Mayuni, I. & Akhadijah, S. (2016). Whole language-based English reading materials. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. Vol. 5 No.3, pp. 46-56.
- Field, M. L. (2002). Really reading? *Guidelines*, Vol. 24, Nº1, pp. 4-9.
- Gonçalves Matos, A. (2014). Narrative matters in intercultural learning – contributions from Jerome Bruner. *Revista Lusófona de Educação*. Vol. 28, pp. 43-54.
- Hurst, N. R. (2014). *The representation of culture in Portuguese-produced ELT coursebooks (1981-2006)*. Unpublished PhD thesis. Porto: Faculty of Letters.
- Ilieva, R. (2000). Exploring culture in texts designed for use in adult ESL classrooms. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*. Vol. 17, Nº 2, pp. 50- 63.
- Jenkins, H., Kelley, W., Clinton, K., McWilliams, J. & Pitts-Wiley, R. (Eds.) (2013) *Reading in a participatory culture: remixing Moby Dick in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, Vol. 40 (1), pp. 157-181.
- Jones, S. (2002). Antonymy: a corpus-based perspective. In McHenry, A. & Hovey, M. (eds.) *Routledge Advances in Corpus Linguistics*. London: Routledge.
- Kern, R. (2008). Making connections through texts in language teaching. *Language Teaching*. Vol. 41: 3, pp. 367-387.
- Masuhara, H. (2003). Materials for developing reading skills. In B. Tomlinson (Ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum Press.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension. What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*. Vol. 65 Issue 7, pp.432-440.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Pandian, A. (2011). How Malaysia reads: Individual, home and school initiative. In *Proceedings of Thailand Conference on Reading*, pp.38-63.
- Rivas, R. M. (1999) Reading in recent ELT coursebooks. *English Language Teaching Journal*, Vol. 53/1, pp.12-21.
- Shin, J., Eslami, Z. R. & Wen-Chun Chen (2011) Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 24:3, pp. 253-268.
- Stern, S. (1991). An Integrated Approach to Literature in ESL / EFL. In Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Stoller, F. L., Anderson, N. J., Grabe, W. & Komiyama, R. (2013). Instructional enhancements to improve students' reading abilities. *English Teaching Forum*. Nº 1, pp. 2-11.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Wallace, C. (2006). The text, dead or alive: Expanding textual repertoires in the adult ESOL classroom. *Linguistics and Education*, Vol. 17, pp. 74-90.
- Williams, R. (1986). 'Top ten' principles for teaching reading. *English Language Teaching Journal*. Vol. 40/1, pp. 42-45.

## Unveiling multi-transcultural readings in the language classroom

---

RAÚL RUIZ CECILIA  
*Universidad de Granada*

### Resumo

O objetivo deste artigo é aumentar a consciencialização sobre o multitransculturalismo nas salas de aula de línguas. Nos contextos de EFL (Inglês língua estrangeira), a cultura-alvo é constantemente redefinida e enriquecida com novas formas de ver e pensar, retratadas pelos alunos de várias línguas maternas (pluri-L1). Acreditamos que os professores em formação inicial e contínua precisam duma preparação especial nessas questões. É por isso que sentimos a necessidade de desenvolver uma abordagem multifacetada para uma compreensão intercultural das culturas em todo o mundo. Para convocar essa prática na sala de aula, trabalhamos com contos populares multitransculturais, de modo a que os alunos aprendam como interagir e entender as pessoas que são étnica, racial e culturalmente diferentes de si mesmas.

**Palavras-chave:** literatura multitranscultural, ensino de línguas, EFL, leitura.

### 1. Introduction

World societies are growing fast in terms of multi and transculturalism mainly due to the fact that globalization has narrowed distances and blurred physical borders. This means that peoples are losing their cultural «homogeneity» and gaining in intercultural understanding. Knowing other cultures leads to self-growth and this is very important for developing attitudinal competence among future generations. From our point of view, we consider of paramount importance the introduction of this topic in schools at early years. Schools are important educational scenes where changes must be introduced if we aim at «healing» the prejudiced-current-world. In this context, multi-transcultural literature emerges as a valuable learning tool since it helps teachers and students to cross cultural borders and shape themselves to fit into a pluralistic world.

Throughout this paper, we depict some ideas to introduce these topics in the language classroom. Firstly, we offer the European framework within which our approach is embedded. In subsequent sections, we tackle the premises to work with multi-transcultural literature and principles to choose multi-transcultural-based readings. Finally, we provide some intercultural readings we have used in the teaching of English as a Foreign Language.

In order to gain an insight into this issue, educators must become cognizant of seemingly similar culture-related terms, i.e. intercultural, multicultural, cross-cultural and transcultural. Intercultural is oftentimes taken as a synonym for multicultural, cross-cultural, and transcultural. Extant literature defines multicultural as cultures in coexistence (for example, different peoples living within the same borders/context) (Ruiz-Cecilia, 2012: 226). Relative to cross-cultural, it can be loosely described «as the mutual understanding across cultural

(extended meaning includes nuances of the words multicultural and transcultural)». (Ruiz-Cecilia, 2012: 226). With regard to transcultural literature, we advocate for Norton's definition (2005: 2) «children's books that portray peoples, cultures and geographic regions of the world that exist outside the reader's own country». The terms multicultural and transcultural permeate the overall idea of this paper.

Whenever we peruse multi-transculturalism at schools, we are bound to deal with three kinds of cultural borders:

physical borders, borders of differences (reluctance to accept others' ways of behaving, being or doing), and inner borders (developed by the individual as a result of his/her former social experiences or education/upbringing). Notwithstanding, inner borders are the most difficult to re-conduct and/or re-consider. They have been settled in the Self for years and, consequently, they are deeply rooted in the personality through a process of acculturation (usually, the minority group succumbs to the beliefs and behaviours of the dominant group in an attempt to gain access to social privilege. Sometimes, they belittle the richness of their original culture and develop a sense of shame towards it). (Ruiz-Cecilia, 2012: 226).

We firmly believe that infused inter-multi-cross-transcultural education helps them to cross these borders.

Considering the Common European Framework of Reference (CEFR) (Council of Europe 2001 and 2018), our reading program espouses existential competence or *savoir-être*. The objectives are: (1) to develop students' cultural awareness; (2) to train students in multi-transcultural issues; (3) to raise students' awareness toward cultural differences; (4) to develop students' critical thinking; (5) to approach multi-transcultural literature from a humanistic perspective; (6) to work with literature that dispels stereotypes; and (7) to help in the growth of multi-transcultural-friendly students.

All these objectives parallel the agreement reached by the *UN Convention on the Rights of the Child* (1992):

1. Understanding and respect for each child's cultural group identities;
2. Respect for and tolerance of cultural differences, including differences of gender, language, race, ethnicity, religion, region, and disabilities;
3. Understanding of and respect for universal human rights and fundamental freedoms;
4. Preparation of children for responsible life in free society; and

5. Knowledge of cross-cultural communication strategies, perspective taking, and conflict management skills to ensure understanding, peace, tolerance, and friendship among all peoples and groups.

Through multi-transcultural literature, children who belong to marginal communities or ethnic minorities develop and value their own cultural identities. Furthermore, to know stories of marginalized people who have been able to solve their problems may be highly motivating and will reinforce their self-esteem. At the same time, students will recognize in multi-transcultural characters real people who are able to feel, who have emotions and have similar needs of their own, i.e. they are individual human beings and not stereotypical characters.

## **2. The existential competence within the *Common European Framework of Reference for Languages***

The *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001 and 2018) sets four general competences to achieve overall language proficiency. Besides the traditional *savoir*, *savoir-faire*, and *savoir-apprendre*, they add a newly redefined dimension: *savoir-être* or existential competence. As important is *to know* as *to know how to behave* in social interaction with others. The Other must be envisaged within its own system of beliefs, social context, and cultural attitudes.

Language is culture-bound and, hence, learning it from the point of view of the outsider (in this case, the learner of the foreign language) needs explicit guidance in order to avoid misunderstandings. Learning a Foreign Language implies a parallel process of re-interpretation of cultural facts and of sensitization of one's mindsets. Attitude formation in this respect should be an objective in itself within the language classroom.

CEFR defines Existential Competence as the «sum of individual characteristics, personality traits and attitudes which concern [...] self-image and one's view of others and willingness to engage with other people in social interaction.» (Council of Europe, 2001: 11). That is, it tackles the need of training students to become interculturally competent and to develop sensitiveness towards other ways of viewing, no matter how irrational they may seem to the learner's eyes.

Following some of the principles of the Existential Competence as dealt with in the CEFR of Reference, teachers should pave the way for the learners to develop:

- openness towards, and interest in, new experiences, other persons, ideas, peoples, societies and cultures.

- willingness to relativise one's own cultural viewpoint and cultural value-system.
- willingness and ability to distance oneself from conventional attitudes to cultural difference. (Council of Europe, 2001: 105).

Our transcultural program is intended to be embedded within these three basic principles. We want to use literature for promoting respect for different cultures, for erasing stereotypes, for engaging critical reasoning and self-reflection, and for developing their curiosity towards other cultures and their own because *knowing you is knowing me*.

### **3. Premises to work with multi-transcultural literature**

A truly understanding of our modern society entails the acceptance of multi-transculturalism as a growing reality, which might entail surpassing the barrier of mainstream culture as the only acceptable and being able to develop solid feelings of affectionate esteem and self-confidence. Notions of teaching and learning garnered from experience have shown that multi-transculturalism encourages racial and ethnic harmony and enhances cross-cultural understanding.

Great strides have been given in the ever-challenging task of growing a society multi-transculturally friendly. Educators have begun to believe in this approach and schools are starting to organise cultural activities on a regular basis. This is translated into heightened sensitivity towards the Other, whenever teachers align beliefs and practices more effectively.

Rena Lewis and Donald Doorlag (1995) present the following reasons for developing multicultural and, by extension, transcultural education:

- 1) Commonalities among people cannot be recognized unless differences are acknowledged.
- 2) A society that interweaves the best of all of its cultures reflects a truly mosaic image.
- 3) Multicultural education can restore cultural rights by emphasizing cultural equality and respect.
- 4) Students can learn basic skills while also learning to respect cultures; multicultural education need not detract from basic education.
- 5) Multicultural education enhances the self-concepts of all students because it provides a more balanced view of the U.S. society. (*For our context, we can extend this statement to European societies*)
- 6) Students must learn to respect others.



#### **4. How to choose multi-transcultural readings**

In order to develop positive attitudes and respect for individuals with different cultural backgrounds, children need to be given opportunities for reading (or listening to) multi-transcultural stories. However, we have to exercise a great deal of caution when selecting the texts specially to steer away from stereotypes. Harper and Trostle-Brand's checklist (2010) might be of great interest to education practitioners. At the grass-roots level they pinpoint:

##### *Author*

- Are the author/illustrator qualified to write or illustrate material relating to the culture(s) portrayed? How?
- Have the author/illustrator conducted related research? If not, have they lived among (either as a member of or as a visitor to) the groups of people represented in the book?

##### *Story*

##### *Characters*

##### *Setting*

##### *Plot*

- Is the story interesting to children?
- Does the story contain authentic language?
- Are factual and historical details accurate?
- Overall, is this a high-quality story, independent of its multicultural aspects?
- Are characters believable?
- Are universal human emotions, attitudes, needs, and experiences reflected?
- Do characters represent people from a variety of cultural groups?
- Are life styles realistic?
- Are females as well as males depicted in leadership roles?
- Does the story reflect a variety of places and times?
- Are urban, suburban, and rural settings represented realistically?
- Are cultural settings and geographical features represented accurately?
- Are real situations depicted?

- Are rigid boundaries of class, culture, religion and ethnicity dismissed?
- Are various conflicts presented for children to explore and discuss?
- How are conflicts resolved?

#### *Theme*

- Does the story offer children a variety of situations, concepts, and new ideas on which to reflect, question, and consider?
- Are values explored, rather than preached?
- Are there lessons to be learned?
- Are children exposed to multiple perspectives and values?
- How does the story promote understanding of our diverse society?

#### *Illustrations*

- Are diverse populations represented?
- Is there diversity represented within cultural groups?
- Are characters realistically and genuinely represented?
- Do the illustrations avoid reinforcing societal stereotypes?
- Do the illustrations and text use authenticity to demonstrate respect for other cultures?
- Do the illustrations and text convey characteristics common to all people and cultures?

#### *Developmental Appropriateness*

- Is the story age appropriate; can children understand what is presented?
- Is the story individually appropriate in terms of children's family backgrounds?
- Does the story reflect the social, linguistic, and cultural contexts in which children live or to which they can relate?
- Will the story encourage meaningful and relevant discussions?

Norton (1993: 565) considered a plethora of questions for the selection of multi-transcultural stories:

- Does the book go beyond physical appearance stereotypes and depicts characters as unique individuals?
- Does the book transcend stereotypes in the appearance, behaviour, and character traits?
- Does a book suggest that all members of an ethnic group live in poverty?
- Are there characters from a variety of socio-economic backgrounds, educational levels, and occupations?

- Does the author avoid depicting Asians as workers in restaurants and laundries, Hispanics as illegal alien unskilled labourers, Natives as bloodthirsty warriors, Africans as menial service employees, and so on?
- Are minorities respected for themselves or do they have to display outstanding characteristics to gain approval from the white characters?
- Is the physical appearance stereotyped (exaggerated facial features, non-white characters all look alike)?
- Is the culture of a racial or ethnic minority group accurately portrayed? Is it treated with respect, or is it depicted as inferior to the culture worthy of representation?
- Is the non-white culture represented in an exceedingly romantic or exotic way?
- Are social topics or problems of the minorities oversimplified?
- Are white characters always the benefactors?
- Are non-whites glorified, especially in biographies?
- Is the setting of the story realistic or idealized?
- Are the illustrations authentic and non-stereotypical in every detail?
- Does the book reflect an awareness of the changing status of females in all racial and cultural groups today?
- Does the author provide role models for girls other than subservient females?

In addition, Shioshita (1997) bears in mind nine important points to select multi-transcultural stories. The first one is about «general accuracy». Books should contain correct and current information. We should discard books where pictures seem isolated. Modern stories should acknowledge recent events. Moreover, stories should not force artificially happy endings. The second point deals with «stereotypes». We must avoid the reinforcement of stereotypes. Books reflect individual people's lives rather than assigning general personality behaviours or physical appearances to an entire group. Thirdly, the «setting» is important too. Stories should include accurate settings and prevent students from stereotyping cultural groups. Shioshita also considers «language» as a key factor to take into account when approaching multicultural readings. If a book includes the language of a specific culture, the actual language should appear, not nonsense words or an invented language that mimics the authentic one. «Epithets» which insult people of a particular race or ethnicity are to be avoided at all costs. «Illustrations» should convey the reality that members of any ethnic group look different from one another. «The author's perspective» is a controversial point. There are some researchers who advocate an intra-writer culture (writers writing from within the cultural group) or inter-writer culture (writers writing from an outsider's perspective). The stories have to be appealing if we aim at

motivating students to read stories. If they are not properly motivated, we will not succeed in multi-transcultural goal. Themes like friendship, family and school catch students' interest within and outside of the target culture. Stories with a strong plot and believable character development will be worth revisiting again and again. Finally, this author mentions «tough issues». By these, he means that in handling difficult topics, writers should present the complexity of them and offer multiple perspectives.

### 5. Multi-transcultural stories

In this section we provide some stories which conform to the criteria addressed in previous sections. They have already been used in EFL contexts (university pre-service teachers and primary education students) and have successfully fulfilled a twofold task. First of all, they contributed to the learning of an L2 through tales with appealing plots and imaginative prompts. They perfectly suited oral approaches to languages where storytelling was one of the pillars. Secondly, genuine multi-transcultural literature helped students to overcome inner borders or deep-rooted bias and prejudice.

#### ***The Drum*** (India) by Cleveland and Wrenn (2006)<sup>1</sup>

This story from India is an example of a chain tale where the various trades the boy makes are connected to one another like the links of a chain. This story is a perfect example to teach the meaning of generosity, happiness, kindness, family, cultural values, and a giving nature. The folktale begins with the boy's mother bringing home a magical stick. The boy takes the stick with him on his wandering and finds people in need of help. He offers them what little he has and they repay him with whatever they have in return.

#### ***Why Hare is Always on the Run*** (Ghana) by Milord (1995)

This is an example of an explanation tale, a story that explains something about the natural world – in this case why hares always seem to be running. Inhabitants from the eastern part of Ghana (Ewe people) have a different reason for telling this folktale. They use it to remind each other how all members of a community must work together, even make sacrifices together, for the good of the community. This story fosters, extols and upholds values such as cooperation, democracy, solidarity, social justice, and responsibility.

---

<sup>1</sup> The stories *The Drum*, *Why Hare is Always on the Run*, and *Lighting the Way* are part of a study first published by Ruiz-Cecilia and Guijarro-Ojeda in 2007.

***Lighting the Way*** (Australia) by Milord (1995)

This tale is told by the tribesmen of Arnhem Land, the Aboriginal reservation located in Australia's Northern Territory. Their culture is rich in myths about the natural world. They tell many tales about supernatural spirits that lived long ago during a time they call «alcheringa». This particular myth explains why the morning star shines so brightly. Axiologically, this story is a perfect example to instil values such as friendship, loyalty, family, kindness, and respect in students.

All peoples around the world have stories, tales, myths, legends, or folktales which try to explain why certain phenomena happen. The introduction of this reading into the language classroom may serve as prompt the student to initiating interaction with different cultures.

***Ballerino Nate*** (Gender) by Brukaker (2006)

Nate is determined to become a ballet dancer but as soon as he unveils his inner desire, his brother Ben teases him. «Boys don't dance» turns into a mantra and his fear grows when he is told that he will have to wear pink shoes and a tutu. Even though the teasing makes Nate anxious that «only girls» can dance, he is not deterred, and with support from both his mother and father, he follows through and takes classes anyway. This is a great story about the fluidity of gender roles.

***Arnie and the New Kid*** (Disabilities) by Carlson (1990)

This is a book about bullying and special needs. There is a character in the story that is in a wheelchair (Philip) and a bully (Arnie) who does not accept the new kid. After Arnie injures himself, he begins to realize what it means to be compassionate and welcoming. At the end of the story they become inseparable friends. It is a great story to teach children that we should respect and care for others even if they are different from us.

***A Family Alphabet Book*** (family diversity) by Combs (2000)

This book harnesses the alphabet to teach that the concept of family is much broader than the model depicted on textbooks. The book addresses a plethora of situations to show that the ideal family is a myth and serves as fodder for further discussion on the topic. From our experience, it works well in educational contexts where new families are part of the community.

***All Families are Special*** (family diversity) by Simon (2003)

The way the author seamlessly weaves together the stories of a classroom full of students' different families into one smooth narrative with a clear message is quite engaging. It portrays two-parent families, single-parent families, adoptive families, foster families, divorced families, two-mum

families, small traditional families, children living with grandparents, and blended families. So, this book informs children that people and families come in all different shapes and sizes.

## 6. Conclusion

As we have discussed above, using multi-transcultural literature is an efficient tool to cross cultural borders. Teachers need to bring these issues to the front in order to enrich the educative process through multiple manners of seeing and believing. As Rochman (1993) pointed out, if we only read what mirrors our view of ourselves, we get locked in. It is as if we were in «a stupor or under a spell». The truthfulness of our culture needs to be relativized, questioned and redefined in contact with other ways of being. This process of relativization would strive for the promotion of tolerance and respect towards the Other and awareness of the fact that we all can be Others at any moment. We must steer our students in this adventure which aims mainly at making Earth a better place to live in.

## 7. References

- Brukaker, B. K. & Alley, R. W. (2006). *Ballerino Nate*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Carlson, N. (1990). *Arnie and the New Kid*. New York: Penguin Books.
- Cleveland, R. & Wrenn, T. (2006). *The Drum. A folktale from India*. Atlanta: August House Story Cove.
- Combs, R. (2000). *A Family Alphabet Book*. Ridley Park, PA: Two Lives Publishing.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Harper, L. J., & Trostle-Brand, S. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books & literacy strategies. *Childhood Education: Journal of the Association for Childhood Education International*, 86(4), pp. 224-233.
- Lewis, R. & Doorlag, D. (1995). *Teaching Special Students in the Mainstream*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Milord, S. (1995). *Tales Alive! Ten Multicultural Folktales with Activities*. Charlotte, Vermont: Williamson Publishing.
- Norton, D. E. (1993). *Through the Eyes of a Child*. New Jersey: Prentice Hall.
- Norton, D. E. (2005). *Multicultural Children's Literature. Through the Eyes of Many Children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rochman, H. (1993). *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*. Chicago, IL: ALA Books/Booklist Publications.
- Ruiz-Cecilia, R. (2012). Narrowing cultural boundaries in the EFL classroom: Fairy tales from India. *RESLA*, 25, pp. 225-243.
- Ruiz-Cecilia, R. & Guijarro Ojeda, J.R. (2007). Teaching cross-culturally: Integrating multicultural literature in the language classroom. In T. Schmalzer, G. Apfethaler, K. Hansen & R. Singh (Eds.), *Intercultural Communication Competence. Implication for Learning and Teaching in a Globalized World*, pp. 110-125. New Delhi: MacMillan India.
- Shiohita, J. (1997). «Beyond Good Intentions: Selecting Multicultural Literature». In *Children's Advocate Newsmagazine*.
- Simon, N. (2003). *All Families are Special*. Morton Grove. Illinois: Albert Whitman & Company.
- United Nations (1992). *Convention of the Rights of the Children*. New York, UN

## JURIDOCES: recurso para la enseñanza del lenguaje jurídico

---

ROSANA CORGA FERNANDES DURÃO  
Universidade do Algarve – JURIDOCES

### Resumo

Apesar do número crescente de documentos oficiais que existem dispersos no mercado sob a forma de manuais de minutas, compilações de textos na área jurídica, os trabalhos sistemáticos e sistematizados como ferramenta tanto didática, como recurso ou ferramenta para juristas, estudantes de língua para fins específicos e outros relacionados com a área jurídica são escassos. As fontes a que tivemos acesso refletem um tipo de organização de textos que tiveram em consideração a relação entre a unidade terminológica, o texto em que ocorre e o enquadramento jurídico no sistema legislativo correspondente. A investigação que levamos a cabo tem como objetivo principal a criação de uma base de dados textual – Juridocs – como recurso didático para o ensino da língua jurídica. Esta ferramenta permite estabelecer uma relação sistemática entre os sistemas conceptuais, as terminologias e a tipologia de textos em várias línguas e com vários sistemas jurídicos.

**Palavras-chave:** *Sistema jurídico, âmbito jurídico, fins específicos, ontologia de textos, base de dados textual.*

### 1. Introducción

A pesar de la evolución de los lenguajes especializados y el número creciente de documentos que han surgido a lo largo de los últimos años con el fenómeno de la globalización y del mercado abierto, en particular, en el espacio europeo, sobretudo en lengua portuguesa y española en el ámbito jurídico, los trabajos sistemáticos y sistematizados relacionados con el estudio del lenguaje jurídico y en particular con la enseñanza del portugués y el español jurídico son pocos o escasos.

Las fuentes a las que tuvimos acceso hacen parte de una base de datos textual jurídica que incluyen un tipo de organización de textos, que tuvo en cuenta la relación entre la unidad terminológica, el texto en que ocurren las mismas y el marco jurídico en el correspondiente sistema legislativo.

La base de datos textual puede ser utilizada como una fuente importantísima para la enseñanza de la lengua jurídica ya que contiene documentos reales, los que denominamos como instrumentos legales y también documentos normativos que nos permiten la creación de materiales y aulas prácticas teniendo como fuente principal una compilación de textos legales categorizados y divididos siguiendo una lógica en dónde los temas están relacionados y entrelazados en un único local. Esto permitirá tener acceso a todo el material relacionado con un tema o un subtema en un mismo local. Por ejemplo, si un profesor decide trabajar el tema de un contrato de trabajo, tendrá en el mismo local ejemplos reales de contratos de trabajo, la legislación general laboral relacionada con los derechos y deberes de los trabajadores y de las instituciones/

empresas contratantes, así como las leyes específicas relacionadas con ese tipo de contrato de trabajo. Un ejemplo de ley específica sería un decreto-ley publicado sobre la situación laboral de un determinado tipo de trabajador o con una determinada categoría en donde hubo una actualización o adaptación de la ley.

El problema que existe la mayoría de las veces es que hay que hacer un trabajo de búsqueda que lleva muchísimo tiempo, sobre un determinado punto y luego no pasa de una clase preparada por un profesor para atender a un momento particular o con un determinado objetivo pedagógico a algo que no es aprovechado ni compartido.

Lo que se pretende aquí presentar es como está organizada la base de datos textual jurídica para que pueda ser utilizada como un recurso/fuente para la extracción de terminología, para el estudio la lengua en el ámbito jurídico, entre otras posibilidades que la misma nos podrá prestar. Estará abierta a la colaboración de profesores de lengua, ya que se trata de una estructura semicumplimentada, esto es, existe una estructura con campos categorizados que después poco a poco será a lo largo del tiempo cumplimentada, rellenada y claro con el uso y las propuestas que vayan apareciendo de los mismos utilizadores, mejorada. Será una base de datos activa e interactiva.

Para reflexionar sobre estas cuestiones, procedimos a la comparación entre el sistema jurídico portugués y el español, del cual resultó una propuesta de organización conceptual, comparación de la estructuración del conocimiento jurídico y terminología jurídica, cuya representación hace parte de la estructura de la base de datos textual.

La finalidad de este estudio es la de permitir una relación sistemática entre los sistemas conceptuales, las terminologías y la tipología de textos que tanto servirá a los profesores de lengua para fines específicos en la preparación de sus programas y materiales de enseñanza, a los traductores, a los juristas, a los estudiantes e investigadores, profesores de lengua para fines específicos y otros profesionales.

## **2. Enseñanza de las lenguas para fines específicos: ámbito jurídico**

La base de datos ofrecerá así textos organizados por categorías preconcebidas y estructuradas en un estudio previo hecho para la tesis de master intitulada: *Organización del conocimiento para la traducción jurídica: portugués y español*, con la coordinación de la Profesora Rute Costa en la FCSH de la Universidad Nova de Lisboa, y que ahora se le da una aplicación que adquiere la forma de base de datos textual



jurídica (Legal Textual Database) a la cual se podrá tener acceso a través de [www.jurisdocus.pt](http://www.jurisdocus.pt).



Ilustración 1

Cuando se pensó en la forma como esta se podría utilizar para la enseñanza del español o del portugués jurídico, se pensó también en la metodología más adecuada en el contexto de aula de lengua en el ámbito jurídico y se llegó a la conclusión que no puede ser usada de la misma forma que un manual de lengua para fines específicos, porque ella no es directamente un recurso pedagógico con una serie de propuestas de actividades. La base de datos *Juridocus*, como ya referimos, es una herramienta que contiene una serie de textos organizados y categorizados según la estructura escogida para cada uno de los sistemas jurídicos – español y portugués – que pueden ser manejados por el profesor de lengua como material para emplear en clase, de acuerdo con el enfoque que le pretenda dar en términos de tema. Por ejemplo, podrá trabajar con contratos de un determinado tipo y tiene contratos reales a disposición, podrá hacer búsquedas terminológicas o fraseológicas utilizando esos mismos contratos, podrá al mismo tiempo buscar las leyes que se relacionan con ese tipo de contrato, contrastar contratos del mismo tipo en otros idiomas y a su vez las leyes relacionadas. En fin, tendrá una serie de posibilidades «a mano», en un único local.

En este punto, y para que el profesor de lengua no se pierda en un manantial de ideas y posibilidades, proponemos la metodología del «Task-based learning», una nueva tendencia en la enseñanza de las lenguas en general, pero que se adapta aún más, creemos, en el caso de los fines específicos.

El aprendizaje por tareas, que será su correspondencia en español, creemos que se adapta mejor al tipo de herramienta en cuestión, porque a partir de una propuesta concreta de trabajo se puede desarrollar un tema en particular, con un determinado tipo de características, pero, también, porque en los últimos años las nuevas tendencias en la enseñanza de las lenguas para fines específicos han demostrado que funcionan mejor en

muchísimos casos, y, en este en particular, como probamos en la fase experimental de la herramienta en nuestro estudio, en dónde usamos la base de datos en una clase con profesionales del ámbito jurídico.

Cualquier ámbito específico, y en el caso particular del jurídico, el texto es una unidad dominante sobre la cual se trabaja, es el punto de partida, es la fuente en donde encontramos las leyes, los términos, las fraseologías, el lenguaje jurídico en sí mismo.

Seguimos también las recomendaciones del marco europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas (MRE), especialmente en su capítulo 7 sobre *las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua*<sup>1</sup>, en que las tareas son útiles para «fines concretos de aprendizaje» y deberán ser «elegidas según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula».

Usamos como reseña que «al considerar la realización de la tarea en contextos pedagógicos, es necesario tener en cuenta tanto las competencias del alumno, las condiciones y restricciones específicas» (MRE, 156)<sup>2</sup>. Puesto esto, consideramos, en primer lugar, que el alumno que quiere aprender la lengua en el ámbito jurídico es porque tiene ya esa necesidad fuera del aula. Aparte de eso, la tarea que se propone con la utilización de esta herramienta tiene que tener en cuenta que es ya experto en la materia, que tiene conocimientos específicos en su lengua materna y que quiere integrar en sus conocimientos el lenguaje jurídico correspondiente a la lengua extranjera que se propone aprender. O sea, el alumno o estudiante ya domina el lenguaje jurídico en su idioma, porque así lo exige su profesión; relacionada con el ámbito jurídico, o porque ya adquirió esos conocimientos en un curso anterior, con un nivel elementar que le permite, así, cumplir con la realización de las tareas propuestas utilizando *Juridocs*.

*Juridocs* se destina a un público que ya está familiarizado con la lengua en cuestión, con los conceptos jurídicos en su propia lengua. Se trata de tener ya un nivel de lengua B1-B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

En el marco del proyecto PETALL, que es un acrónimo para Pan European Task Activities for Language Learning, nuestro estudio se ha incluido en el ámbito de la acción 30 – Anexo 7 del *Exploitation and dissemination plan*, a través de la experiencia llevada a cabo en un Taller de Español Jurídico.

---

<sup>1</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)).

<sup>2</sup> *Idem*.

Es un proyecto KA2, financiado por la Comisión Europea, que pretende promover tareas basadas en nuevas tecnologías para ser utilizadas en la clase de lenguas. El consorcio está compuesto por 10 tandem nacionales: Alemania, Grecia, Hungría, Italia, Países Bajos, Portugal, Serbia, España, Turquía y Reino Unido. Cada tandem está formado por un centro de formación del profesorado y un colegio/instituto de prácticas.

Nuestro estudio se apoyó en las bases del proyecto, la aplicación del enfoque por tareas recurriendo a Juridocs como herramienta. En esta actividad, los alumnos eran profesionales de derecho, la mayoría abogados y utilizaron Juridocs para la realización de la tarea propuesta. Estos profesionales pertenecen al Colegio de abogados de la región Sur de Portugal (Ordem dos Advogados – Delegação Regional de Faro).

El resultado de este taller fue muy satisfactorio ya que la mayoría respondió de forma muy positiva en la encuesta de satisfacción llevada a cabo en el final. En este caso concreto la tarea propuesta tuvo como objetivo principal probar la herramienta Juridocs como un recurso para el aprendizaje del español jurídico.

En este caso se siguió el modelo de la enseñanza por tareas recurriendo a las tecnologías de la información y comunicación, en donde se utilizan las tareas como unidades centrales en la planificación e implementación de secuencias de enseñanza de lenguas. Este enfoque surge como continuidad de los enfoques comunicativos y comparte con estos algunos principios básicos como son actividades que envuelven la comunicación real que son esenciales para el aprendizaje de una lengua; en este caso en particular la utilización de los textos reales provistos por la base de datos. Tal como referido por Richards & Rogers (2001), «Las tareas son actividades que tienen significado en un primero enfoque.» El éxito de las tareas es evaluado en términos de concretización en función de un determinado desenlace, y las tareas en general se asemejan en parte al uso de la lengua en la vida real. Quiere esto decir que la instrucción basada en la tarea contiene una gran influencia del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas.

Los participantes vieron así las posibilidades de la herramienta, aprendieron rápidamente a usarla, visto ser muy intuitiva, y cumplieron con todos los objetivos propuestos por la tarea utilizando el material disponible en la base de datos.

La mayoría de los participantes preguntó en el final del taller cuando estaría disponible al público, visto que se les dio un usuario y palabra clave temporaria para el taller. Se mostraron muy motivados para usarla a diario en su trabajo ya que se mostraba muy útil

para tener acceso rápido a los tipos de textos y legislación con que trabajan, todo en un único local.

### **3. El texto jurídico**

Para llevar a cabo este tipo de análisis, tenemos que obligatoriamente referirnos al concepto de texto jurídico, que es la base de la estructura jurídica, elemento esencial para entender cómo funciona la lengua jurídica. Sin tener conocimiento sobre cómo funciona y el estatuto del texto jurídico, sin conocer algunos de los mecanismos de la creación de este tipo de texto, se tendrán muchas dificultades a la hora de utilizarlos.

Cuando nos confrontamos con el concepto «jurídico», la primera cosa con que nos enfrentamos es con el concepto de ley, de regla o de imposición. El ciudadano o la institución en general, destinatario de las leyes, reglas, reglamentos, estatutos, es, en general, desconocedor de esta estructura y a su vez de la terminología que ella contiene. El ciudadano tiene intuitivamente la noción de que está ante un texto jurídico, porque sabe de antemano que es un texto que proviene de un órgano de la autoridad, que tiene un valor jurídico, esto es, que sigue reglas o leyes que deben ser cumplidas, pero tiene mucha dificultad en tener acceso o desconoce su contenido.

Partiendo del principio general referido por Bronckart (2003: 72) que «los textos son producto de la actividad humana, [...] y como tal, están articulados a las necesidades, a los intereses y a las condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en el seno de las cuáles son producidos», podemos afirmar que el texto jurídico representa la articulación de una necesidad social en el seno de un campo de especialidad. Según esta noción y utilizando la terminología de este autor, existen así varias categorías de textos que se agrupan de acuerdo con las características que tienen en común.

Estas características comunes nos llevan a agrupar o designar un conjunto de textos como pertenecientes a un «género de textos», los jurídicos, según la noción dada por Rastier (1989:40) «un genre est ce qui rattache un texte à un discours», en que los textos contienen a su vez un tipo de discurso jurídico determinado por características extralingüísticas y por unidades lexicales (términos, colocaciones, fraseologías...) que representan el conocimiento. El conjunto de elementos que caracterizan el texto jurídico pasa, no solo por la función del texto, pero también por los elementos formales, elementos textuales y elementos lexicales que componen la tipología.

Los elementos formales son la función y el objeto del texto jurídico. La función está estrechamente conectada a lo que la ley vehicula y el objeto es la ley en sí. Los elementos textuales son el componente sintático-semántico característico del texto prescriptivo, fundamentado por el deber y obligación del cumplimiento de las reglas impuestas por la sociedad, por el sistema jurídico en cuestión, reglado por un determinado enfoque político. Estos elementos textuales se caracterizan por el imperativo, por el uso de frases que apelan al deber, al cumplimiento. El uso de verbos redactados en la tercera persona, apelan a la forma como deberá ser seguido un determinado procedimiento, como se deberá actuar en una determinada situación, como se deberá castigar en un determinado delito o incumplimiento, entre las variadísimas situaciones que se rigen por la Ley.

Por último, los elementos lexicales, también descodificadores de la tipología textual dentro de los géneros, representan conceptos de la Ley o con ella relacionados, exclusivos o no del campo jurídico, pero que cuando posicionados en estos contextos se muestran adecuados a las situaciones, uso o determinantes para el cumplimiento o seguimiento de la Ley.

Son muchas las propuestas para la clasificación de los textos dadas por autores que se han ocupado de este asunto, en particular, y entre otros, aquellos que se dedican al estudio de la lingüística textual donde distinguen texto y discurso como proceso y producto. La perspectiva que seguimos, es aquella que se dedica al estudio de los géneros textuales, centralizando la comunicación y sus intervinientes como principal factor para la caracterización del texto. En efecto, en el caso del texto jurídico, el propio texto y los contextos en donde este se insiere, van a dar respuesta a una serie de cuestiones que se ponen al analizar el texto jurídico. El texto jurídico es considerado como un medio de adquisición de conocimiento, en donde el término tiene un papel muy importante, siendo «un élément nucléaire des nœuds sémantiques que l'on peut repérer dans les textes. Ces nœuds sémantiques correspondant fréquemment aux points nucléaires qui sont à la base de la construction des réseaux sémantiques et qui permettent une organisation de la représentation des connaissances présentes dans le texte ou dans un ensemble de textes » Costa (2008: 3).

El texto jurídico, como ha sido repetidamente referido a lo largo de este análisis, y en este caso particular, los contratos, se caracterizan por la rigidez de su estructura, un modelo invariable predefinido para cada tipo (contrato, certificado, decisión judicial, etc.) y por su

terminología muy conservadora, con muchas jergas, fórmulas y frases fijas. De esta forma, el redactor de contratos, certificados y decisiones está impedido de utilizar la creatividad: no debe crear una nueva organización del texto, o recurrir a marcas personales.

Al analizar estos textos a partir de otro punto de vista, según el cual las características normalmente atribuidas (rigidez, formas arcaicas, repetitivas, acumulativas y complejas) no son consideradas, el resultado es una forma natural de justificar los varios factores implicados en su producción.

En última instancia, podemos deducir por la investigación que llevamos a cabo, que la función principal del texto jurídico es la de regular la vida social, esto es, establecer reglas que orienten, regulen, establezcan acuerdos, entre otros que puedan hacer la gestión de la vida de los ciudadanos en grupo e insertados en una determinada sociedad, con una determinada cultura. A parte de esta función principal inherente a cualquier texto jurídico, los textos jurídicos pueden dividirse en dos grandes grupos con funciones diferentes. Resumidamente, los textos normativos legislan y los documentos o instrumentos públicos resultan de la aplicación de las leyes. Las funciones principales de estos textos son regular la vida social, teniendo el primer y el segundo grupo, una función «exhortativa sin alternativa», de acuerdo con la terminología de Hatim & Mason de 1990 (Citado por Gamero (2001: 55) que «permite determinar qué pretenden los emisores con los textos: exponer unos conceptos, describir una situación, provocar una reacción en el receptor, etc.». Especificando todavía que «la función de un texto va estrechamente ligada al género, y está determinada por él». Independientemente de la función principal de regular la vida social, estos dos conjuntos de textos que aquí establecemos representan, por un lado, la norma, en el sentido de la prescripción y, por otro lado, la aplicación de esa norma.

Talvez se justifique el comentario de Borja (1999) cuando afirma «La complejidad del lenguaje jurídico no proviene solo de la gramática, sino que es consecuencia de los aspectos pragmáticos que lo contextualizan; no puede atribuirse únicamente a factores lingüísticos, sino a la combinación de una estructura conceptual compleja que impone una forma de expresión muy sofisticada.». El discurso jurídico es talvez aquel que se presenta como menos comunicativo de todos, pues no fue elaborado para dar instrucciones a laicos en la materia, pero para que un jurista registre información que otro jurista pondrá sobre escrutinio; por ello la naturaleza arcaica del discurso jurídico,

regidos por las convenciones del pasado, siendo esta la forma como se propone reglamentar las inestables relaciones sociales.

La tradición hace parte integrante del discurso jurídico, el imprevisto o la expresión individual están fuera de cuestión. Álvarez<sup>3</sup> refiere el siguiente a propósito del discurso jurídico:

La distribución del contenido se sirve, entre otros recursos de las fórmulas estereotipadas [...] que cumplen una función demarcativa fundamental. Su empleo no es ocioso, ya que contribuyen a delimitar las partes en que se estructura cada escrito, produciendo al mismo tiempo la cohesión entre ellas. Facilitan, además, el proceso de recepción e interpretación, puesto que ayudan a identificar de forma inmediata las distintas partes del texto [...]. Y es que la especial y rígida configuración del escrito jurídico viene determinada, en última instancia, por factores pragmático-comunicativos.

Esta característica se verifica también en el portugués, pues, en ambas las lenguas, el valor de la escrita está garantizado por el uso continuo de los mismos rasgos morfo-sintácticos y lexicales a lo largo del tiempo. La escrita dicha legal o jurídica está copilada en libros especiales con la forma de manuales de modelos o elucidarios que presentan formularios ejemplo. Estos manuales se encuentran munidos de notas con las reglas y las leyes aplicables en cada caso, porque la complejidad de la lengua jurídica es tal, que ni siquiera los juristas la dominan con facilidad, utilizando estos recursos para agilizar su trabajo.

#### **4. Organización del conocimiento**

Para entender mejor cómo se organiza el conocimiento en la base de datos textual, en el recuadro abajo exponemos la organización de los textos.

---

<sup>3</sup> Cf. Álvarez, Miriam (1997).



Ilustración 2

Tuvimos en consideración el sistema jurídico de cada una de las lenguas, en este caso particular, el sistema jurídico del portugués y del español. Dividimos la estructura en dos grandes tipos de documentos en el ámbito de la jurisdicción portuguesa y española: los documentos normativos y los instrumentos legales o públicos.

El sistema jurídico portugués y el español representan dos estructuras de leyes diferentes que están de acuerdo con la forma como se organiza la sociedad de cada una de éstas culturas. La legislación de cada país materializa su organización política, económica y social. Esos documentos se distinguen entre ellos por su función; los normativos porque son textos que detallan, dictan las reglas que se tienen que cumplir; los instrumentos públicos porque son textos que resultan de la aplicación de esas mismas reglas, formalizando su cumplimiento. Estos documentos poseen un discurso jurídico con la función de contribuir para la producción simbólica de una sociedad, con una función de *archéion*, archivo, conectado al *arché*, origen, principio, y a partir de ahí domicilio del poder – palacio, cuerpo de magistrados, archivo público.



Para explicar mejor, los documentos normativos incluyen un discurso jurídico que representa el papel legislador de los códigos y de las leyes por las cuáles la sociedad portuguesa y española se regula, se establecen, se clasifican, se diferencian y también se punen o punen ciudadanos o situaciones que afecten el sistema de derecho. En este grupo incluimos los varios tipos de formas que la ley puede adquirir, tal como códigos, normas, reglamentos, decretos, etc.

Las marcas funcionales de la lengua creadas por el acto de legislar caracterizan un discurso normativo (se trata del establecimiento de reglas de conducta) y, al mismo tiempo, un discurso a distancia. Hablamos de un discurso a distancia porque el documento normativo se presenta como una «voz» que está por detrás de las acciones, de los deberes, de los derechos de los ciudadanos de una determinada sociedad y es la «sombra» que los acompaña, que los sigue y los encamina y que está patente y materializada en la forma escrita.

Los documentos normativos tienen una aplicación obligatoria que se puede materializar en cada caso concreto a través de un instrumento público. Los normativos se distinguen de los instrumentos legales o documentos públicos, una vez que son aquellos que resultan de la aplicación de las leyes, de los reglamentos o de las definiciones de los códigos, de las leyes, de los decretos-ley, etc. Entre estos documentos se encuentran los documentos de identificación como son los certificados de nacimiento, de matrimonio, de óbito, etc. Los documentos de constitución y estatutos de una sociedad, asociación, confederación, cooperativa, etc., son los documentos, que una vez aplicada la ley para cada uno de los casos, entran en vigencia. Por ejemplo, el código civil portugués dice que cualquier ciudadano tiene derecho a su personalidad. Esta personalidad se materializa cuando ese mismo individuo es registrado no solo como persona, hijo de un individuo X con un individuo Z, pero también cuando es registrado como ciudadano de un determinado Estado. El registro de nacimiento es la materialización de ese derecho, el certificado de nacimiento es un comprobante de ese registro y de esa materialización del derecho previsto en la Constitución Portuguesa, pero también en el código civil que define las reglas para la sociedad civil. A su vez, este documento, es decir, el registro de nacimiento y el certificado de nacimiento también tiene normas que debe seguir que están previstas en los códigos correspondientes, en el caso el código del Registro Civil para Portugal y la «Ley del Registro Civil de 8 de junio de 1957» para España. El Registro Civil en ambos países es de la tutela del Ministerio de Justicia y es esta

institución que trata no solo de los registros de nacimiento, pero también de matrimonio, óbito, etc., que envuelven cuestiones civiles relacionadas con os ciudadanos de los países en estudio. Esta misma institución es responsable por la emisión de los correspondientes certificados.

En general, los documentos normativos y los instrumentos públicos se sitúan en un contexto multifuncional, esto es, funcionan en varios contextos al mismo tiempo. Citando todavía el ejemplo del certificado de nacimiento, es un documento que tiene como función principal la identificación de un ciudadano, pero que puede ser utilizado en variadísimos contextos de acuerdo con los requisitos exigidos por la situación, se acostumbra utilizar la expresión «para efectos de». Estos documentos presentan al mismo tiempo un núcleo funcional principal que tiene una función retórica en una situación de comunicación concreta<sup>4</sup>. Esta función retórica es el núcleo contextual predominante o el núcleo del tipo textual del documento que es definido por Weinrich<sup>5</sup> como: «(l)os textos están directamente relacionados con los factores contextuales de la situación de comunicación». En el caso del certificado, el contexto va a determinar si es un certificado de matrimonio, de nacimiento, etc., pero se sitúa en el tipo de documento «certificado» pues presenta una estructura que lo caracteriza como siendo de esa categoría. Estos documentos llaman directamente la atención de las personas a quién están dirigidas en relación a determinados factores y circunstancias del conjunto total de factores. Como resultado, los textos pueden agruparse normalmente de acuerdo con el núcleo contextual dominante. En el caso de nuestro ejemplo, es un certificado que se diferencia de los otros por ser de nacimiento. El propio título del documento determinará ese núcleo dominante.

Los documentos normativos, como, por ejemplo, el caso de los códigos y los reglamentos se distinguen claramente a través de su organización en títulos, secciones y a su vez artículos, ese «núcleo textual dominante» del que hablamos. El índice analítico tanto del Código Civil, como del Código Comercial muestra los diferentes núcleos contextuales dominantes. La propia designación de índice analítico remite para una descripción detallada de los contenidos, una agrupación jerarquizada de lo general a lo específico de los temas o asuntos reglamentados en los dos Códigos. Estos presentan los

---

<sup>4</sup> Cf. Hatim Basil & Mason Ian (1990: 188).

<sup>5</sup> Cf. Weinrich, Harald (1976).

textos estructurados y divididos en libros, capítulos, que a su vez se dividen en artículos; siendo los artículos la subdivisión máxima presentada.

## **5. La base de datos textual jurídica**

Consideramos que será importante invertir en la creación de herramientas que ayuden específicamente en el ámbito jurídico debido al número creciente de expertos y de profesionales que tienen necesidad de tener acceso a herramientas en línea, pues hoy en día es lo más práctico y nos ahorra muchísimo tiempo. Así, nuestro proyecto tiene como principales orientaciones las siguientes:

### **Objetivos**

El principal objetivo de nuestro proyecto de investigación será crear una base de datos textual para la enseñanza del español jurídico que sirva de herramienta de trabajo a profesores de español como lengua extranjera para fines específicos, pero también una herramienta que sirva a un público como serían los abogados, los estudiantes de derecho, y profesiones relacionadas con el ámbito jurídico, traductores e intérpretes, etc. Será creado un modelo que servirá para dar un ejemplo de la potencialidad de esta herramienta. Tendrá toda la estructura concluida, con todos los campos y apartados idealizados, pero siempre abierta a nuevas ideas y cambios a medida que en el futuro los potenciales utilizadores puedan dar sugerencias sobre cómo mejorarla. Estará rellena con algunos ejemplares, esto es, con algunos ejemplos de textos para que se pueda tener una idea clara de lo que es, de cómo se podrá utilizar. Estarán también disponibles, como más adelante se explicará, sus versiones en otras lenguas para que en el futuro se puedan añadir textos y modelos paralelos.

La idea es que en un futuro cercano se pueda crear una estructura inserida en la misma base de datos para el inglés, para el francés y para el alemán. Claro que todo esto en el ámbito de un proyecto con otros investigadores que quieran participar.

### **Metodología**

La metodología adoptada se enfoca sobretudo en cómo se pensó en la estructura de la base de datos textual, soportada por todo un conocimiento teórico y claro también práctico de la didáctica específica del español en el ámbito jurídico. Claro está, que para crear este modelo también fue necesario interrogarse y ver cómo funcionan otros sistemas jurídicos, sobre todo los sistemas jurídicos de las lenguas escogidas y que serán abarcadas en la base de datos textual y que quedarán en abierto para que en otro momento se puedan trabajar con la colaboración de colegas profesores y juristas.

Creemos que será importante crear una metodología que tenga en cuenta el sistema jurídico español y de los países hispanohablantes por oposición al sistema jurídico de los países de los posibles alumnos de la lengua española, que tenga en cuenta la enseñanza del español jurídico teniendo en cuenta la didáctica para fines específicos y sobre todo que tenga en cuenta las posibles necesidades de quién podrá utilizar esta herramienta.

Tener la noción del sistema jurídico es una base fundamental para entender el proceso que fundamenta no solo el uso de la lengua en ese ámbito, pero también la cultura que lo representa.

En este sentido, queremos proponer un estilo de enseñanza del español jurídico con énfasis en la comunicación y donde la labor formativa no se limitará a la utilización de un libro con textos jurídicos sino también a todos aquellos elementos que ayuden a transmitir conocimientos al alumno, despertando así su motivación y deseos de conocer más sobre la lengua y el país en cuestión.

## 6. Mapa de Juridocs – Estructura de la base de datos textual

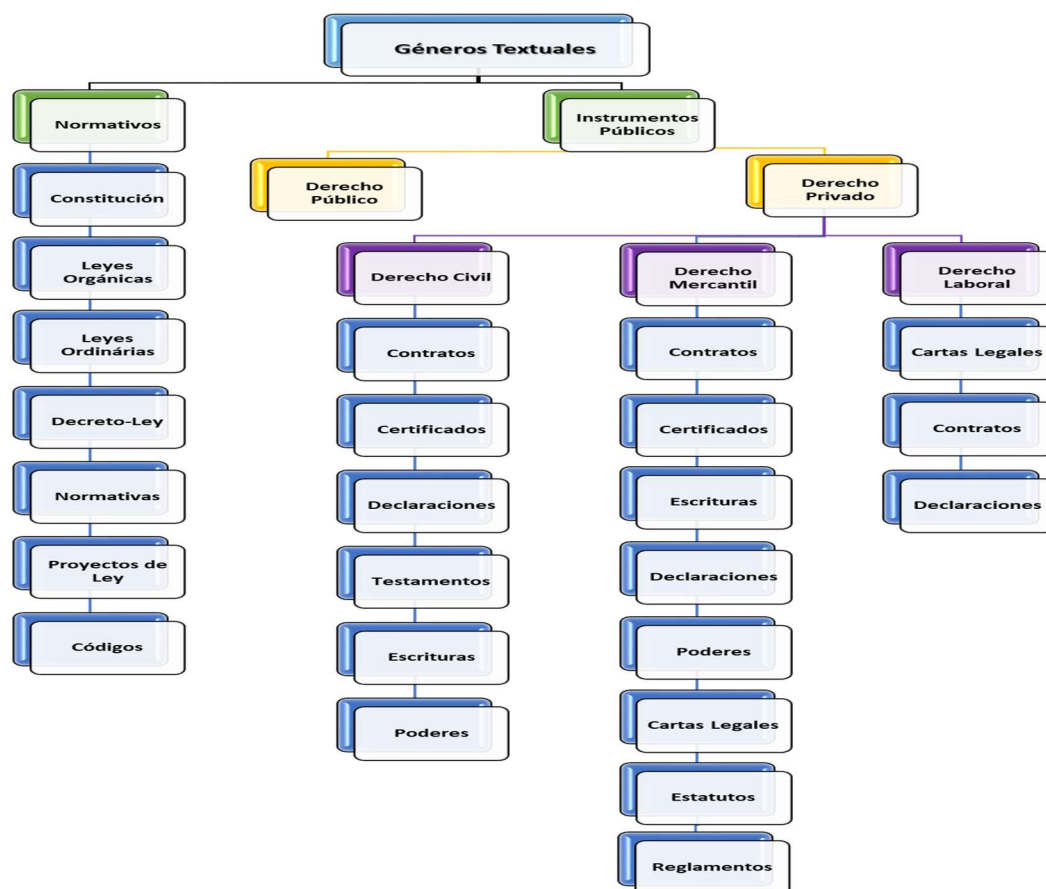


Ilustración 3

La organización que vemos arriba en la ilustración 3, representa la estructura de la base de datos en cada una de las lenguas, el español y el portugués, esto es, la forma como se organizan los textos dentro de cada lengua. Cada uno de estos documentos tiene versiones originales en formato PDF para que se pueda ver su forma en algunas situaciones con sellos, estampillas, etc. <sup>6</sup> A parte de la versión en PDF, tendrá una versión en Word que ya fue previamente tratada y corregida para que se pueda utilizar para varios fines o búsquedas.

La base de datos tiene una estructura base dividida por lenguas. Serán 4 las lenguas que el sistema soportará inicialmente: portugués, español, inglés y francés. Cada una de estas lenguas tendrá una subestructura que se dividirá por la variedad de lengua oficial señalada con la bandera de cada país y cada una de esas lenguas estará dividida en:

- Documentos normativos: códigos, legislación, leyes, decretos, etc.
- Instrumentos públicos: contratos, formularios, certificados, reglamentos, etc.

## **7. Futuro de la base de datos textual**

La base de datos textual jurídica solo está activa y funcionando para el Portugués y para el Español. Contiene un programa de concordancia que nos permite acceder rápidamente a través de una búsqueda monolingüe a la unidad que queremos encontrar en cada texto. Tiene también un diccionario abierto multilingüe que se puede ir construyendo y alargando.

También quedará ya una estructura montada para las otras lenguas y variedades de lengua que en el futuro se quieran añadir. Sería interesante también hacer lo mismo con otros países en donde se habla español, portugués, inglés y francés, pues así se podría tener un trabajo mucho más completo. Tenemos que tener en cuenta de que la legislación de cada país de habla hispana o de habla portuguesa condiciona la estructura ya creada para el español de España y para el portugués de Portugal, esto es, el estudio del orden jurídico de cada país podrá tener una estructura diferente.

Se pretende también que otros utilizadores del mundo entero contribuyan con documentos originales que enviarían para el mensajero de la página y el moderador trataría la información. Como ya existe una estructura ellos propondrían el documento y

---

<sup>6</sup> En las versiones originales que no fueron extraídas de manuales o compilaciones de modelos, los datos personales de los involucrados fueron borradas del documento para salvaguardar los derechos de la vida privada de los ciudadanos o de las empresas.

luego se colocaría en el lugar correspondiente de acuerdo con la estructura que ya fue montada.

Sabemos que es un proyecto ambicioso y que de cierta forma estará siempre abierto y nunca concluido, pero siempre en actualización. Lo que se pretende es tener textos reales organizados, en el caso de un contrato, por ejemplo, se pueda tener el modelo de contrato original, con la posibilidad de utilizarlo, de hacer búsqueda, de ver el contexto en que se usan determinados términos, de observar el lenguaje que se utiliza en aquel tipo de contrato y tener también la posibilidad de ver al lado y acceder a la legislación correspondiente a ese contrato, en ese país.

Pretendemos seguir cargando y completando con más textos esta estructura ya con la forma de un proyecto en donde otros colaboradores puedan utilizar la base de datos para los fines que crean adecuados y para también ayudar a mejorarla y alargarla.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (1997). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: Arco Libros.
- Borja Albi, A. (1999). *La traducción jurídica: aspectos textuales y didáctica*. En Antonio Gil y Leo Hickey, eds. (1998): *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes. ISBN 84-88252-27.7.
- Borja Albi, A. (2005). *Organización del conocimiento para la traducción jurídica a través de sistemas expertos basados en el concepto de género textual*. En Isabel García Izquierdo (ed.) *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Berna: Peter Lang.
- Bronckart, J. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida / Empúries.
- Costa, R. (2005). *Corpus de spécialité : une question de types ou de genres de textes ou de discours. Actes du Colloque en Hommage à Philippe Thoiron, Lyon, PUL [in print]*.
- Costa, R. (2005). *Terminologia, Linguísticas de Corpora e Ontologias*. TKE 2005, 7th International conference on Terminology and Knowledge Engineering, Terminology & Content Development. Copenhagen Business School – Denmark.
- Costa, R. & Raquel Silva. (2008). De la typologie à l'ontologie de texte. *Terminologie & Ontologies : Théories et Applications. Actes de la deuxième conférence – Toth Annecy*.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Gamero Pérez, S. (2001). *La Traducción de textos técnicos*. Barcelona. Ariel.
- Gómez de Enterría, J. & Gallardo San Salvador, N. (2004). *Reflexiones sobre neología especializada en vocabularios procedentes de diversos ámbitos de carácter sociológico*. En González, L. y Hernández, P. (coords.). *Las palabras del traductor*. Bruselas: Esletra.
- González-Lloret, M. & Ortega, L. (eds.) (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins
- Greimas, A. (1976). Analyse sémiotique d'un discours juridique. *Sémiotique et sciences sociales*. Paris, Seuil, pp.79-128
- Hatim B. & Mason I. (1990). Discourse and the translator. *Language in Social Life Series*. Longman,
- Lopes. A. (2014). *PETALL: A European project on technology-mediated TBLT*. In S. Jager, L. Bradley, E. Meima & S. Thouësny (eds., CALL Design: Principles and Practice – Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands. Dublin: Research-publishing.net: 209-213.

- Maingueneau, D. & Cossuta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 117, Paris. Larousse. pp. 112-125
- Omaggio Hadley, A. (2001): *Teaching language in context*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette, 286 p. *Collection Langue, Linguistique, Communication*. ISBN 2-01-014453-8.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, M. and H. Reinders (2010). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. Continuum Publishing Corporation.
- Weinrich, Harald. (1976). *Sprache in Texten [Language in Texts]*, Stuttgart: Klett.





## The role of stories in language learning

---

SHEILA MARGARET WARD  
*Writer, composer & musician*

### Resumo

Apresento a minha perspetiva sobre a importância das histórias no ensino de línguas em geral e especialmente no ensino de línguas a crianças. As histórias são motivadoras e, enquanto textos completos, apresentam vários aspetos da língua em contexto, como por exemplo vocabulário, gramática ou referências culturais. Nas histórias para crianças as imagens desempenham um papel fundamental, uma vez que ajudam a compreensão do texto escrito. Refiro particularmente a utilização de histórias bilingues, *Freda and Fernando on the River Tagus*, *Freda e Fernando no Rio Tejo* e *Darcy A Dinossaura*, *Darcy The Dinosaur* de que sou autora.

**Palavras-chave:** as histórias no ensino de línguas, ensino de línguas a crianças, histórias bilingues.

How do we communicate? Most people will say: «By using words». In fact, there are many more factors involved in language and communication than isolated words.

For years, we tended to teach just at word level and simple sentence level, which meant that our students had a KNOWLEDGE of English (or other language) but they could not COMMUNICATE effectively because we were not exposing them to the full range of COMMUNICATIVE ABILITY.

Imagine this scenario: the teacher goes into the classroom, shows some flash cards, and says the words: cat, dog, bird etc. and gets the students to repeat. Will that turn the learners into speakers of the language?

In my opinion, as language teachers we have to do certain things to help our students learn a foreign language:

- Engage them. Arouse their interest and get them involved.
- Provide them with what Krashen called ‘comprehensible input’. In other words, natural language that they can follow with little effort presented within a meaningful context.
- Give them an opportunity to use the language.

I believe that the best way to do this is through stories. Stories have been around since caveman started painting on walls and is still the main motivation why people read and watch films. Not only that but they are the mainstay of our daily conversation with others. «Did you hear what happened to Bill?» «What happened on Coronation Street last night?»

You may think that my advocating the use of stories is confined simply to teaching young children but I believe that stories should be used at all ages and levels. For the following reasons:

- MOTIVATION. However difficult a class is and however negative some students' attitude might be to learning a foreign language, few people can resist a story, as long as it is within their sphere of interest.
- WHOLE LANGUAGE APPROACH. We tended in the past to break language up into its components, teach the components to the students and then teach them how to stick the bits back together again. The problem there is that we lost the instinctive 'that sounds right' approach which comes from familiarity with hearing whole chunks of language.
- VOCABULARY. Some people advocate pre-teaching vocabulary before reading a story but presenting isolated words out of context may not help much. I believe that we should learn vocabulary through a story; meaning will be conveyed through illustrations, mime, context and words that are already known to the learners.
- GRAMMAR. Sometimes we spend a long time trying to get a grammatical idea across when it would be natural in a story. 'One day the three little pigs left home.' In this one sentence, we have an example of the Past Simple tense and the use of the adjective in front of the noun.
- CONNECTORS. So often, we have trouble teaching connectors but they come into stories naturally. '**So** the little pig bought some hay **and** built a house. **Then** the wolf came.' (Consequence, addition, sequence).
- DIALOGUE. Stories are a wonderful way of presenting dialogue in a meaningful context. 'Little pig. Little pig. Let me come in.' 'Run, run, as fast as you can. You can't catch me. I'm the gingerbread man.'
- CULTURE. Language is a reflection of the culture in which it sprang up and to teach students a language outside of its cultural context is to deprive them of a true understanding. Words like 'bullying', 'saudade' and 'siesta' can only be really understood in context.

- INTRODUCTION TO LITERATURE. A language should not be divorced from its literature and it is important to encourage our students to read more widely by showing them that they can tackle a story and extend that to full-length works.
- MIXED ABILITY. It is difficult teaching large classes of mixed ability but all learners can get something from a story. In this sort of scenario, the more proficient speakers will volunteer to retell the story and those who are having difficulty will get an opportunity to hear the story again. The ones who understand more can explain (using L1 if necessary) anything the others have not understood. Tasks can be graded according to ability.

## **USING STORIES WITH YOUNG CHILDREN**

### **ADVANTAGES**

One of the great advantages of doing stories with young children is that they are still trying to understand words in their own language. Therefore, they apply all sorts of strategies to work out what is being said and they rarely ask what a word means. They love being read to and they will happily listen to the same story over and over again.

### **HOW?**

The teacher can tell the story by showing pictures, drawing on the board, dramatizing etc. Alternatively, the children can sit on the floor round the teacher's chair. The teacher can read the story showing the pictures in the book. The children can then be encouraged to borrow the book in turn.

### **WHICH STORIES?**

With very young children, the old favourites are best, as they usually know the story already (The 3 Bears, The 3 Little Pigs, The Gingerbread Man etc.) but there are some good modern ones such as The Gruffalo, The Tiger that Came to Tea etc. If these are not easy to come by as books, there are plenty on YouTube or some can be printed from web sites.

## **THE ROLE OF BILINGUAL TEXTS IN LANGUAGE LEARNING**

Bilingual texts can give learners support at any age but I am going to focus on the Primary School years from 6 to 10. This is the stage at which we must foster their love for the written word as reading is the key to all subsequent learning. How can bilingual books help?

AUTONOMY – The student can tackle the L2 version but look at the L1 version if they

can't understand something. When I was working at the British Council, my pupils took a book to read every week. Often the parents or grandparents would tell me that they helped the child understand the text.

My great-nephew, Sam (7), received a copy of *Freda and Fernando on the River Tagus/Freda e Fernando no rio Tejo* for Christmas. After he had read the English version, he started trying to read the Portuguese version. He has visited Portugal but never studied Portuguese. His natural curiosity made him want to try.

INVOLVEMENT OF FAMILY MEMBERS – In households where nobody speaks the target language, parents, grandparents etc. can read the book with the child.

IMPORTANCE OF BOTH LANGUAGES – When we are teaching a foreign language to learners, they sometimes resent their own language being pushed into the background. Bilingual texts give equal validity to both languages.

DISCOURAGING WORD FOR WORD TRANSLATION – In a bilingual text we can see each language functioning naturally with its own idiosyncrasies.

This will encourage learners not to apply the 'Google translator' approach to their writing. Here is an excerpt from my book *Freda and Fernando on the River Tagus* and what each version looks like on the Google translator.

#### ENGLISH TO PORTUGUESE

As he pulled up alongside, he decided to welcome the newcomer: «Hello, I'm Fernando. What's your name?» he said with a smile.

*Como ele parou ao lado, decidiu acolher o recém-chegado: «– Olá, sou Fernando. Qual o seu nome?» ele disse com um sorriso.*

#### PORTUGUESE TO ENGLISH

Ao encostar, decidiu dar as boas vindas ao recém-chegado: - Olá, sou o Fernando. Como te chamas? – disse com um sorriso.

*When touching, decided to welcome the newcomer: – Hello, I'm Fernando. What's your name - said with a smile*

MIXED ABILITY – In a mixed ability class, the students will always be able to understand the story, however weak their command of the L2, so they will not feel disadvantaged.

COMPARING AND CONTRASTING THE TWO LANGUAGES – Having the two texts side by

side will help learners to see where words are the same or nearly the same and where they are different. It will also help them to get a ‘feel’ for each language.

## **TWO BILINGUAL PICTURE BOOKS IN ENGLISH AND PORTUGUESE BY SHEILA MARGARET WARD**

*Freda and Fernando on the river Tagus / Freda e Fernando no rio Tejo*

### **SYNOPSIS**

Freda and Fernando are two ferryboats that live and work on the River Tagus. Every day they take their passengers back and forth from Almada to Lisbon and back and they are very proud of the work they do. One day a new catamaran appears and informs them that he is going to replace them and that they are going to the scrap-yard. However, when the catamaran gets stuck in the middle of the river, Freda and Fernando are needed to tow him to the dock.

**CONTENTS** The book contains the bilingual story with illustrations, the lyric of the song, activity pages in both languages and two pictures to colour.

*Darcy the dinosaur / Darcy a dinossaura*

### **SYNOPSIS**

Darcy is a very polite and well-meaning dinosaur but she causes trouble because she is very short sighted and she knocks things down with her long tail. Consequently, she has problems with Archie Archaeopteryx and Vic Velociraptor but she proves to be a great help to Cathy Cave-woman.

**CONTENTS** The book contains the bilingual story with illustrations, the lyric of the song, activity pages in both languages and three pictures to colour.

## **SOME WEB SITES ABOUT BILINGUALISM**

[www.thepiripirilexicon.com](http://www.thepiripirilexicon.com)

[https://www.researchgate.net/publication/279976909\\_Bilingual\\_books\\_Promoting\\_literacy\\_and\\_biliteracy\\_in\\_the\\_second-language\\_and\\_mainstream\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/279976909_Bilingual_books_Promoting_literacy_and_biliteracy_in_the_second-language_and_mainstream_classroom)

[www.hanen.org](http://www.hanen.org)

[http://www.babycenter.com/0\\_raising-a-bilingual-child-the-importance-of-reading\\_10340871.bc](http://www.babycenter.com/0_raising-a-bilingual-child-the-importance-of-reading_10340871.bc)

## **FACEBOOK GROUPS**

Bilingual children's books Portuguese English

Bilingual kidspot

Bilingual Education Activities

Bilingual parenting

## **References**

Krashen, S. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall International English Language Teaching.

Ward, S. (2014) *Freda and Fernando on the river Tagus / Freda e Fernando no rio Tejo*. Lisboa: Chiado Editora.

Ward, S. (2016), *Darcy the dinosaur / Darcy a dinossaura*. Lisboa: Chiado Editora



## Le projet EDOLang : un environnement propice à l'apprentissage de langues en autodirection

---

SOPHIE BAILLY & ANNE CHATEAU  
*Université de Lorraine / ATILF-CRAPEL*

### Abstract

To enact their internationalisation policy, the Lorraine region and the University of Lorraine are supporting the design of a digital platform that will support the transition towards teaching practices that promote and encourage language self-training. This platform interacts with physical language resource centres, to form a global language learning environment focused on the development of learners' autonomy.

**Keywords:** digital learning environments; self-directed learning – learner autonomy development; language resource centres

### Introduction

Le projet présenté dans cet article est le fruit du travail mené à l'université de Lorraine par une équipe pluridisciplinaire composée d'enseignantes-chercheuses, d'une ingénieure pédagogique, d'une ingénieure de projet numérique et d'un développeur informatique. Baptisé EDOLang, il s'inscrit dans un contexte politique, scientifique et historique propre à l'université de Lorraine et dans le mouvement d'internationalisation des universités en général et de l'université de Lorraine en particulier. Celle-ci a choisi de promouvoir une politique de langues forte pour accroître sa visibilité et son attractivité au plan international. Cette politique se traduit concrètement par le co-financement du projet soutenu à l'origine par la région Lorraine avec l'appui du FEDER, le fonds européen de développement économique et régional. Le projet est mené par des chercheuses de l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique de l'ATILF, un laboratoire du CNRS basé à Nancy, dans le cadre de l'axe 3A (Autonomie et Apprentissage Autodirigé). Dans cet axe se développent des travaux de recherche fondamentale et appliquée dans le domaine de l'autonomisation des apprenants de langues, domaine qui se consacre à l'analyse des pratiques d'apprentissage autonomes et à la conception et l'amélioration de dispositifs centrés sur le développement des capacités d'apprentissage pour les langues additionnelles ou autres que maternelles. Cet axe poursuit ainsi une tradition de recherche qui a émergé au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L) dès 1970 à Nancy, dans ce qui était alors l'université Nancy 2, et avant son intégration au laboratoire ATILF en 2010. Sous la houlette du professeur Henri Holec, le C.R.A.P.E.L. a acquis une réputation internationale pour ses travaux sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues et dans les systèmes de formation. Les recherches menées dans l'axe 3A se fondent donc sur près de cinquante ans d'études et d'expérimentations autour de la problématique de

l'apprentissage de langues en autodirection et de celle des centres de ressources en langues (ci-après CRL).

Cet article présentera dans un premier temps les fondements théoriques sur lesquels s'appuie la conception d'un environnement hybride visant à soutenir des pratiques d'apprentissage plus autonomes, c'est-à-dire à la fois plus actives, plus indépendantes et plus responsables. Dans cette première partie seront abordées les notions d'apprentissage autodirigé, d'autonomie et d'autonomisation ainsi que la notion de conseil en apprentissage de langues, un nouveau rôle pour l'enseignant émergeant du changement de rôle des apprenants dans les contextes formatifs autonomisants. Dans la seconde partie la plateforme Lansad, support du projet EDOLang, sera présentée en détails pour montrer comment et en quoi elle peut soutenir l'émergence de pratiques d'apprentissage plus autonomes, et peut-être, plus efficaces pour les apprenants.

## **I. Terminologie et définitions**

### **1. L'apprentissage de langue(s) autodirigé**

Pour définir l'apprentissage autodirigé, nous nous appuyons principalement sur les travaux de Henri Holec (1981) et de David Little (1991) dont les définitions sont encore robustes aujourd'hui, puisqu'elles sont régulièrement citées dans l'actualité de la recherche internationale. Il est ainsi établi que l'apprentissage auto-dirigé est une façon d'apprendre dans laquelle les décisions liées à l'apprentissage sont prises par des apprenant.e.s en indépendance, ou en collaboration avec un.e conseiller.e.

Ces décisions concernent :

- Le choix des objectifs : ce que je veux apprendre/apprendre à faire
- Le choix des moyens : quels supports, quels contenus, quelles activités ou « exercices », avec quel type de soutien, etc ?
- La mise en œuvre du processus : où, quand, à quel rythme, comment, avec qui travailler ?
- L'évaluation : évaluer quoi, quand, comment avec qui et à quel rythme ?

Ces décisions sont prises par l'apprenant en rapport avec ses besoins individuels d'apprentissage à court, moyen et long termes. Ces besoins peuvent se traduire en termes de désir ou de nécessité à acquérir des savoirs et savoir-faire particuliers dans le domaine des langues et cultures étrangères. Les enjeux qui sont à l'œuvre sont de différentes natures et



sont en lien avec la motivation. Il peut s'agir de vouloir mieux communiquer en langue étrangère pour sa satisfaction et son développement personnels (par amour des langues par exemple), ou pour satisfaire une demande externe de qualification ou de certification en langues (pour obtenir un emploi ou une promotion par exemple).

La modélisation de l'apprentissage autodirigé a donné lieu à une variété de dispositifs pédagogiques visant à implanter et soutenir cette façon d'apprendre. Contrairement à une idée répandue, il n'est pas nécessaire d'être déjà autonome pour réussir à apprendre une langue dans un dispositif d'apprentissage autodirigé, puisque ceux-ci visent précisément à faire que l'autonomie se développe en même temps que l'apprentissage de la langue se déroule. Ces dispositifs s'adressent donc potentiellement à tous types de publics, et à des individus dont les compétences en langues et les dispositions à apprendre par eux-mêmes peuvent montrer d'importantes variations, et qui présentent divers degrés d'autonomie au sens où nous l'entendons et que nous allons à présent définir.

## **2. L'autonomie dans l'apprentissage des langues**

Parmi les définitions les plus fréquemment citées nous en avons choisi quatre qui peuvent donner, nous semble-t-il, un aperçu de la complexité de la notion d'autonomie. Nous les présentons de manière chronologique pour prendre en compte l'historicisation de la notion et les perspectives de compréhension nouvellement ouvertes.

La première définition est celle du chercheur français Henri Holec (1981) pour qui l'autonomie de l'apprenant est sa « capacité à prendre en charge son apprentissage ». Derrière l'apparente simplicité de la définition, est englobé un ensemble d'implications très importantes et formant un système. Être capable d'apprendre signifie d'une part, que l'apprenant a les moyens matériels pour apprendre (un lieu, du temps, des outils) et d'autre part qu'il a également les moyens cognitifs pour apprendre de cette façon, autrement dit qu'il sait quoi faire et comment faire avec les moyens matériels à sa disposition. La capacité d'apprentissage est donc à la fois un pouvoir apprendre et un savoir apprendre indissociables l'un de l'autre. Par ailleurs, dans cette définition de Holec, la notion de prise en charge rend compte non seulement de la responsabilité individuelle de l'apprenant dans son propre apprentissage, mais aussi de celle de l'environnement social ou pédagogique qui, selon son organisation pour l'apprentissage autodirigé, facilitera ou non les prises de décision des apprenants.

La seconde définition est celle du Britannique David Little, pour qui « l'essence de l'autonomie de l'apprenant réside dans l'engagement volontaire, proactif et réflexif dans son propre apprentissage »<sup>1</sup> (Little NP). Cette définition met en avant les notions de volonté et reprend sous une autre forme les notions d'activité et de réflexivité impliquées dans la définition de Holec, la pro-activité renvoyant à la notion de pouvoir apprendre (pouvoir agir pour apprendre) et la réflexivité renvoyant à la notion de savoir (savoir comment agir).

La troisième définition provient d'une autre figure d'autorité dans le domaine, la danoise Leni Dam (1995), connue pour avoir longtemps étudié l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de l'école primaire et secondaire. Pour elle, l'autonomie de l'apprenant « englobe une capacité et une volonté d'agir indépendamment et en coopération avec d'autres, en personne socialement responsable<sup>2</sup> » (Dam 1995 :1). Cette définition qui subsume celles de Holec (pouvoir et savoir apprendre) et de Little (volonté d'apprendre par soi-même) insiste cette fois sur une autre dimension de la complexité de la notion d'autonomie, à savoir qu'elle ne se conçoit pas sans hétéronomie (ou action externe au sujet). La définition de Léni Dam vient souligner le caractère social de l'acte d'apprendre et le fait que l'exercice de l'autonomie n'est pas antinomique du processus de socialisation inhérent à l'humain. Dit autrement, être autonome selon cette définition implique d'être apte à agir seul et avec d'autres, donc à interagir.

La quatrième et dernière définition, datant de 2012, est celle de Giovanna Tassinari, chercheuse et responsable d'un CRL à l'université Freie de Berlin. Pour elle, l'autonomie de l'apprenant est une métacapacité qui permet aux apprenants de « prendre le contrôle de leur processus d'apprentissage à différents degrés et de différentes façons selon la situation d'apprentissage<sup>3</sup> » (Tassinari, 2012 : 27). Le contrôle exercé par l'apprenant sur son processus peut porter aussi bien sur des aspects matériels (les ressources), que cognitifs (le savoir apprendre), ou affectifs (la gestion des émotions, de la volonté). La notion de processus insiste sur le caractère dynamique et évolutif de l'apprentissage individuel : la prise de contrôle peut être graduelle et variable selon les situations.

### 3. L'autonomisation

Le terme autonomisation émerge dans les discours sur l'autonomie de l'apprenant (Duda 2006, Little, Ridley et Ushioda 2002) pour mettre en valeur le fait que cette dernière est plutôt

---

<sup>1</sup> **The essence** of learner autonomy is willing, proactive and reflective involvement in one's own learning.

<sup>2</sup> **Learner** autonomy entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person.

<sup>3</sup> **Learner** autonomy is the metacapacity, *i.e.* the second order capacity, of the learner to take control of their learning process to different extents and in different ways according to the learning situation.

à penser comme un objectif à atteindre que comme une caractéristique de l'apprenant qui serait nécessaire au préalable pour apprendre en autodirection. Les dispositifs d'apprentissage autodirigé sont donc généralement organisés de sorte à favoriser l'émergence ou la confirmation de pratiques d'apprentissage plus autonomes et plus responsables. En accord avec les définitions précédentes, le processus d'autonomisation signifie que les apprenants sont incités à (ou décident de) s'engager dans des décisions et dans des actions personnelles et qu'ils prennent effectivement progressivement le contrôle sur leur propre processus. Ainsi s'autonomiser est un processus de développement personnel qui consiste à apprendre à mieux se connaître pour mieux s'organiser, s'auto-discipliner, conserver et alimenter sa motivation, gérer ses émotions etc. Ce processus d'autonomisation comme tout processus d'apprentissage revêt un caractère social et situé : il a lieu dans un ici et un maintenant, et dans des situations où les possibilités qu'ont les apprenants d'interagir avec autrui sont variables. C'est de la qualité et la variété de ces situations d'interaction que dépendent le rythme de développement des capacités à agir en autonomie et de leur qualité.

#### **4. Le conseil en apprentissage**

Le terme conseil désigne quant à lui une nouvelle pratique qui incombe aux enseignants dans un environnement qui encourage et suscite des pratiques d'apprentissage autonomes chez les apprenants. Rappelons rapidement ici que ce sont ces derniers qui font les choix et qui prennent les décisions concernant leur apprentissage : leurs objectifs, leurs façons de faire, leur organisation, leur évaluation. Ce faisant ils deviennent en quelque sorte leur propre enseignant. Dans cette configuration qui voit changer le rôle des apprenants, celui des enseignants est également amené à évoluer vers une posture tournée vers l'aide à la décision. Il s'agit d'accompagner l'apprenant dans son parcours, de l'aider à formuler ou à clarifier ses besoins de communication en langue étrangère, de l'aider à se donner des objectifs à court, moyen et long termes. Le rôle de conseil consiste en outre à aider les apprenant.e.s à réfléchir à leurs conduites d'apprentissage, et le cas échéant à leur proposer d'autres façons de faire susceptibles d'être plus efficaces. Bien documenté dans la littérature de recherche depuis les travaux de Marie-José Gremmo (1995) et de Maud Ciekanski (2005) au C.R.A.P.E.L., le rôle de conseil est centré sur l'apprendre à apprendre. L'objectif des conseillers est d'aider les apprenants à améliorer leur compréhension de ce qu'est apprendre une langue afin de prendre les meilleures décisions en termes de support et d'activité, et aussi de les aider à mieux se connaître comme apprenants pour pouvoir faire les meilleurs choix pour eux-mêmes. Outre cette centration sur les dimensions cognitives, psycholinguistiques et sociolinguistiques du processus d'apprentissage (les

connaissances sur les langues et la communication, et sur l'acquisition qui serviront de critères de décision pour les apprenants), l'action des conseillers porte également sur la dimension émotionnelle (Bailly et al 2018, Carette et al 2015, Nassau 2017 Chateau et Candas 2015). Ainsi, l'apprenant n'agit pas seul, et il est soutenu matériellement, cognitivement et psychologiquement dans une manière d'apprendre qui implique d'acquérir ou de développer des connaissances et des compétences d'apprentissage spécifiques plus ou moins déjà là selon les individus et leur histoire. Dans cette perspective, le rôle de conseil est véritablement un rôle d'aide à l'émancipation des apprenants. Il vise l'acquisition de compétences durables et transférables tout au long de la vie. Pour finir cette présentation rapide à propos du conseil, précisons qu'il peut avoir lieu en face-à-face individuel ou de groupe, ou à distance grâce à la pratique des carnets de bord (Chateau et Zumbhil 2010). Dans ces carnets de bord les apprenants relatent et analysent leur expérience d'apprentissage en autodirection (Ciekanski et al 2016). Les conseillers peuvent consulter les carnets de bord dans le cadre du suivi des apprenants et y réagir par écrit ou lors d'entretiens de conseil.

## **II. Le projet EDOLang**

### **1. Objectifs et argumentaire du projet**

Le projet EDOLang a pour objectif de promouvoir l'apprentissage autodirigé, une pratique de formation qui s'ancre dans les théories psycholinguistiques et sociolinguistiques de l'apprentissage dans la lignée de la théorie socio-culturelle de Lev Vygotski, grâce auxquelles nous comprenons aujourd'hui que l'apprentissage est un processus complexe qui engage l'individu et son environnement. Le processus d'apprentissage possède des dimensions personnelles, ou individuelles, d'ordre psychologique et cognitif, ainsi que des dimensions sociales liées au statut et la situation des apprenants et à leurs interactions avec autrui et avec leur environnement. Suivant ces théories, l'apprentissage autodirigé est une approche qui permet de prendre mieux en compte ces différentes dimensions, et l'on peut supposer qu'il conduit à de meilleurs résultats pour les apprenants. Si « l'inefficacité des pratiques d'enseignement est avérée » comme l'affirment Escorcía et Fenouillet (2011) au sujet de l'enseignement de l'écrit universitaire, c'est peut-être particulièrement le cas lorsque l'enseignement est plus tourné vers la transmission de contenus que vers le développement d'aptitudes pour apprendre en autonomie. Comme le constatent Little, Ridley et Ushioda (2002 : 1) « l'autonomie est une caractéristique essentielle de tout apprenant de langue en

réussite quel que soit l'âge ou le domaine d'apprentissage<sup>4</sup> ». À ces constats s'ajoute celui que le numérique a pris une importance considérable dans le contexte de l'éducation et de la formation, ne serait-ce qu'à travers la dimension encyclopédique du web qui rend accessibles des connaissances autrefois consignées dans les bibliothèques et dans les mémoires des enseignants. Il n'a jamais été aussi possible de se former soi-même à des pratiques très diverses, dont notamment la pratique d'une langue étrangère. Mais les offres de ressources en ligne sont si nombreuses et de qualité si variable, qu'elles peuvent désorienter, voire décourager même les apprenants les plus motivés.

L'approfondissement des connaissances sur le processus d'apprentissage et sur la transformation technologique des modes d'accès aux savoirs conduisent donc à repenser les manières d'enseigner. A ces constats s'ajoute celui de la diversification des publics comme un effet du processus de mondialisation à l'œuvre depuis presque trente ans, qui amplifie l'hétérogénéité des publics d'étudiants et donc la nécessité d'adapter et de faire évoluer des méthodes pédagogiques qui ne sont plus en phase avec les réalités présentes.

Dans ce contexte, le projet EDOLang apparaît comme une réponse adaptée aux défis pédagogiques auxquels l'université doit répondre. L'université de Lorraine soutient donc politiquement la conception et le développement de ce projet qui repose sur la construction d'un outil numérique spécifique, sur l'aménagement d'espaces physiques spécifiques et sur l'actualisation de la formation des enseignants de langues.

## 2. Histoire du projet

Le projet EDOLang est le fruit de la fusion de deux projets de conception de plateforme numérique, l'une tournée vers les enseignants de langues et les chercheurs en didactique des langues, et l'autre vers les étudiants et autres apprenants de langues de l'université de Lorraine. La première plateforme, nommée COALEA<sup>5</sup>, propose des contenus et des activités en ligne pour la formation au rôle de conseiller pour l'apprentissage autodirigé en CRL. Cette plateforme a été financée par la Région Lorraine en 2011 dans le cadre des appels à projet pour la formation innovante. Lancée en 2014 elle compte aujourd'hui plus de 800 demandes d'inscriptions et elle a été utilisée en 2015 pour une formation hybride (à distance et en ligne) expérimentale commanditée par une grande école d'ingénieurs française. Puis en 2015 une

---

<sup>4</sup>« [O]ur previous work in the field [convinced] us that learner autonomy is not an optional extra, to be developed or not (...). On the contrary, we believe that autonomy is an essential characteristic of all truly successful learners, regardless of their age or the domain in which they are learning » (Little, Ridley et Ushioda, 2002, p. 1)

<sup>5</sup> Conseil et Apprentissage de Langues En Autonomie.

subvention du FEDER a permis le développement d'un projet de plateforme numérique pour la gestion et l'animation des CRL conçu en 2011 (Macquart Willié 2012). Cette seconde plateforme, nommée provisoirement plateforme Lansad a intégré sous ce nom la plateforme COALEA ainsi qu'un outil de gestion numériques de ressources de CRL développé précédemment à l'université de Lille 3. Une version provisoire de la plateforme Lansad est mise à disposition des personnels et usagers des CRL de l'université depuis 2015. Son développement est encore en cours.

Le projet EDOLang consiste à articuler les interactions entre les espaces physiques des CRL et un environnement numérique d'apprentissage (plateforme Lansad), autour de l'objectif du développement de l'autonomie des apprenants. Nous présentons en détails ces articulations et interactions dans la partie suivante.

### **3. EDOLang : un environnement d'aide aux apprentissages de langues en autonomie**

On pourrait qualifier EDOLang d'environnement glocal (global et local) structurant. C'est un environnement global dans le sens où il englobe une variété de langues, de ressources matérielles textuelles visuo-verbales, d'acteurs et actrices, d'activités et d'interactions pouvant répondre à une variété de demandes de formation en langues. C'est aussi un environnement local, centré sur les réalités d'une université précise, régionale et mutualisée, dont les CRL sont dispersés sur plusieurs sites dans deux villes différentes. Bien que conçue pour cette réalité singulière, la plateforme Lansad est potentiellement adaptable à d'autres conditions locales.

La plateforme Lansad a un effet que l'on peut qualifier de structurant pour les CRL (voir Chateau, Bailly et Willié 2017). Tout d'abord, tous les acteurs concernés quel que soit leur rôle, utilisent la même plateforme (personnels d'accueil et de documentation des CRL, personnels d'enseignement et de recherche, étudiants et autres apprenants). Elle fournit des outils spécifiques selon les rôles spécifiques de chacun (par exemple : recenser ou consulter des ressources, proposer un atelier, s'inscrire à un entretien de conseil, etc). Elle réunit dans un même espace visuo-verbal (un site numérique) des espaces physiques localisés à distance les uns des autres. Concernant les apprenants, elle les aide à organiser leur programme et elle facilite l'étude à distance, tout en facilitant aussi les contacts avec les personnels pédagogiques et avec les autres apprenants via des activités présentiels en CRL. Le but est aussi d'aider les étudiants à se repérer dans un environnement universitaire rendu plus complexe par la politique de mutualisation des universités françaises et pouvant paraître chaotique à des néo-entrants.

Pour résumer cette partie en trois points, le projet EDOLang :

1°) modélise un environnement d'apprentissage qui a pour objectif d'aider les étudiants de l'université de Lorraine à développer leur autonomie (autrement dit leur compétence d'apprentissage) et à apprendre de manière plus responsable ;

2°) rend compte de la diversité des situations de formation en langues : apprentissage à distance, en présence et hybride ; apprentissage indépendant et collectif, de celle des acteurs impliqués dans la formation (étudiants/apprenants, enseignants, chercheurs, documentalistes, techniciens, gestionnaires, informaticiens) ainsi que la diversité des degrés d'éveil aux principes et méthodes de l'apprentissage autodirigé (de novices à experts) ;

3°) s'appuie sur une plateforme multi-fonctions et multi-tâches, interactive et évolutive afin de mieux s'adapter aux circonstances locales et en anticipation des changements rapides dans les technologies.

Nous présentons plus en détails les contenus et les fonctionnalités de la plateforme Lansad dans la troisième et dernière partie de cette présentation.

### **III. La plateforme Lansad**

La plateforme provisoire Lansad est actuellement accessible à l'adresse suivante : <http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/>. Elle est constituée de trois parties qui communiquent :

1. un site vitrine pour la présentation et la gestion des activités des CRL ;
2. un catalogue de ressources et un carnet de bord numériques ;
3. un espace pour la recherche et la formation (COALEA) ;

#### **1) Le site vitrine**

Le site vitrine a été développé en technologie Drupal. La page d'accueil a plusieurs fonctions. Tout d'abord une fonction de communication et d'information. Elle présente les trois CRL physiques de l'université de Lorraine et indique leur localisation géographique, leurs espaces de travail et les services pédagogiques qui y sont proposés. Elle informe sur les actualités des CRL et met en exergue des nouveautés dans le domaine des ressources acquises. Elle a aussi une fonction de gestion pédagogique puisqu'elle permet d'une part aux étudiants d'accéder à distance aux ressources et de s'inscrire en ligne aux activités des CRL, et d'autre part, elle permet aux enseignants de proposer des créneaux d'activités (ateliers apprendre à apprendre, entretiens de conseil, séances de conversation).

## 2) Le catalogue en ligne

Un catalogue de ressources, développé initialement par l'université de Lille <sup>6</sup> et contenant une fonction carnet de bord numérique, a été intégré à la plateforme Lansad. Les ressources ou activités choisies par les étudiants s'inscrivent automatiquement dans leur carnet de bord qui consigne également automatiquement la date et la durée de l'activité. Une colonne à remplir modifiable par l'apprenant lui permet de consigner des notes sur son processus à l'intention des personnels pédagogiques. Les ressources sont de tous ordres et comprennent aussi des ressources pour apprendre à apprendre, comme une série de tutoriels vidéos réalisés spécialement pour la plateforme.

## 3) L'espace Formation et Recherche

L'espace Formation et Recherche s'adresse comme son nom l'indique à des enseignants et à des chercheurs s'intéressant à l'apprentissage autodirigé. Il est en accès libre à cette adresse : <http://coalea.univ-lorraine.fr/accueil>. Certains contenus sont en accès réservé sur inscription au site. Cet espace a été conçu et développé en technologie Drupal ce qui a facilité son intégration à la plateforme Lansad qui relève la même technologie. La partie formation de cet espace s'adresse aux enseignants en formation initiale ou continue qui souhaitent se former à cette pratique. Il contient des vidéos d'interviews de spécialistes du conseil qui expliquent les principales notions du domaine ; des explications rédigées à partir d'extraits d'articles de recherche ; des enregistrements audio et video d'entretiens de conseil réels ; des outils pour l'autoformation (grille d'auto-évaluation). Un forum d'échange couvrant une diversité de sujets est également disponible et accessible à partir de la page d'accueil de la plateforme Lansad. L'espace Recherche permet aux chercheurs et chercheuses du domaine de s'échanger des informations scientifiques et il contient des outils pour le travail scientifique collectif à distance, en synchrone ou en différé (calepins collaboratifs, wiki, salle de visioconférence virtuelle, gestionnaire de bibliographie dédiée à la thématique).

Depuis son lancement en 2015 la plateforme Lansad a permis d'améliorer la communication sur les CRL et sur les activités qui s'y déroulent, au profit de tous les acteurs de l'université qui sont détenteurs d'un identifiant UL (Université de Lorraine). Elle permet de promouvoir l'apprentissage autodirigé dans une visée de meilleure efficacité de l'apprentissage. Elle simplifie la prise en charge d'actes responsables, qu'il s'agisse de s'inscrire à des activités, de consulter et choisir des ressources, ou d'apprendre à apprendre pour les apprenants ; ou de proposer des activités en petits groupes ou se former au conseil pour les enseignants.

---

<sup>6</sup> Sous le nom CALAO.



### **Pour ne pas conclure, tournons-nous vers l'avenir**

Nous espérons qu'au terme du développement de la plateforme, l'UL pourra disposer d'un environnement global d'apprentissage des langues (EDOlang) apte à s'adapter à l'hétérogénéité sans cesse en évolution des demandes de formation en langues. Nous souhaitons aboutir à la création d'un outil de pilotage de l'apprentissage encore plus performant pour les apprenants que l'actuelle plateforme Lansad, en intégrant la possibilité pour les personnels pédagogiques d'interagir directement avec les apprenants dans leur carnet de bord, et en ajoutant des contenus qui ciblent le développement des compétences auto-évaluatives (des questionnaires interactifs, des visualisations des progressions, des espaces de dépôt d'archives des productions entre autres).

Par ailleurs notre objectif est de pouvoir développer notre recherche autour d'un nouveau défi scientifique à relever : peut-on évaluer le développement de l'autonomie des apprenants ? Cette question servira de fil conducteur pour les recherches qui pourront être menées une fois la plateforme définitive achevée. Il s'agira de tenter d'évaluer les effets d'un environnement spécifiquement conçu pour soutenir l'apprentissage autodirigé pour un public nombreux, comme l'est EDOlang, sur le développement de l'autonomie des apprenants.

### **Bibliographie**

- Bailly, S., Chateau, A., Paris J. et Martin, C. (2018), Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* Vol. 37 N° 1. 1-21 mis en ligne le 31 janvier 2018, consulté le 26 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5882> ; DOI : 10.4000/apliut.5882
- Carette E., Thiébaud, E., et Nassau, G. (2015). The dynamics of emotional relationships in self-directed language learning counselling. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1). 50-61.
- Chateau, A. et Candas, P. (2015). Tracking students' autonomization through emotion traces in logbooks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 5 No. 3. 395-408. Accessible en ligne : *Studies in Second Language Learning and Teaching* septembre 2015.
- Chateau, A., et Zumbihl, H. (2010) Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, Vol. 13, <http://alsic.revues.org/index1392> ; DOI : 10.4000/alsic.1392
- Chateau, A., Bailly, S. et Willié, V. (2017) Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine. *Alsic* [En ligne], 2017, mis en ligne le 08 novembre 2017, Consulté le 05 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3143>
- Ciekanski, M., Bailly, S. Chateau, A. et al. (2016). De l'expérience aux compétences en langues : le rôle des écrits réflexifs dans le processus d'autonomisation des étudiants. In: J. Biarnes et J. Rose, José (Ed.), *De l'expérience à la compétence : regards pluridisciplinaires*. (pp 29-43) Presses Universitaires du Septentrion
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites «de conseil» dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Université Nancy 2, Nancy. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940/>
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik
- Duda, R. (2006) Assumptions and Hidden agendas in ICT materials: How does autonomization come in ? *Mélanges n° 28 - n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*, 67-75. URL : [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/4\\_DUDA.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/4_DUDA.pdf)

- Escorcio D. et Fenouillet F., (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 34(2). 53-76. URL: <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.2.53> Accessed: 18-03-2016 14:37 UTC
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, (22). 33–61. [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/04\\_gremmo.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/04_gremmo.pdf)
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979), Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Little, D. (non publié), « Language learner autonomy : what, why and how? » En ligne [http://languagesinitiative.ie/images/Language\\_Learner\\_Autonomy\\_WhatWhyHow.pdf](http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf) (page consultée le 26/03/2018).
- Little, D., Ridley, et J., Ushioda, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik
- Maquart Willié, V. (2012). *Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au Centre de Langues Yves Chalon. Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement à l'apprentissage en autodirection ?* Mémoire de master 2. Grenoble. <dumas-00708299> URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00708299>
- Nassau G. (2017). *Manifestation verbale et non verbale des émotions dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé : analyse des formes et fonctions*. PhD Université de Lorraine. Sous la direction de S. Bailly.
- Tassinari, G. (2012). Evaluating Learner Autonomy: A Dynamic Model with Descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal* 3/1. 24-40.

## Nota de Encerramento

---

FERNANDO MARTINS CARRAPIÇO  
*Presidente do Conselho Técnico-Científico*

Colegas,

Tratou-se de uma conferência que pretendeu reunir professores para debater um tema sempre atual – a formação de professores. É meu entender que o departamento de línguas conseguiu o seu propósito e por isso começo por dar os parabéns à comissão organizadora, quer pela escolha do tema, quer pela qualidade dos intervenientes. Aproveito para agradecer, também, o convite que me fizeram para intervir no seu encerramento. Não vou usar estas palavras para tratar o tema da formação de professores, mas gostaria de deixar três notas breves:

*Primeira nota* – uma referência à oportunidade para tratar a temática. Hoje, com as mudanças que ocorrem a velocidades astronómicas, importa, ainda mais, olhar o processo com uma acuidade e um cuidado superiores. Recordo que a profissão de professor tem sido atrapalhada constantemente com inúmeras alterações legislativas, quer em matérias de acesso e progressão nas carreiras, quer na constante alteração de metas, planos curriculares e organização de escola. O professor aparece, em segundo plano, num terreno viscoso que dá pelo nome de escola, que a sociedade tem vindo a desvalorizar sem ter consciência dos efeitos a médio e longo prazo que as ações de hoje terão. Essa mesma escola, que é composta por vários atores, parece esquecer-se ou renegar o papel de um dos seus principais atores, de acordo com o modelo que instituiu – o professor. Sendo este uma pessoa, possui características adaptativas e, dele, é esperado alguma plasticidade capaz de aguentar as constantes tempestades que o sistema vai sofrendo. Se hoje se pede ao professor que não ensine, mas que ajude a aprender, então devemos pensar que além de conhecimentos das matérias que abordar, terá de ter, obrigatoriamente, capacidades de liderança, humanidade e humildade suficientes para lidar com a massa mais importante de uma sociedade – as suas crianças e os seus adolescentes, cidadãos de pleno direito, hoje e, especialmente, amanhã, dia em que tomarão as rédeas dos nossos destinos. Pretendemos que esse ser seja capaz de perceber o seu lugar e caminhar ao lado do aprendiz, ajudando a encontrar soluções para problemas quotidianos, discutindo, com eles, opções, criando modelos de intervenção

sustentáveis e, não menos importante, aprender com eles. Vemos neste processo um sistema de *peer to peer*. Valorizamos o papel do professor enquanto líder, mas também o papel do aluno enquanto aprendente e parceiro de aprendizagens dos professores. Esbater o papel do professor, enfatizar o papel do aluno e assumir partilha, aproxima os saberes, valoriza-os de igual forma, contribui para assimilações mais profundas e melhora a construção do conhecimento.

*Segunda nota* – importa falar das entidades formadoras dos professores – as ESE. Muito haveria a dizer. Fico-me por uma referência ao salto qualitativo que se verificou da passagem do modelo de formação dos magistérios primários para os modelos das ESE. Enfatizo as incidências de âmbito regional que hoje se notam por esses currículos, ainda que esbatidas. Enfatizo também o reconhecimento da necessidade de valorizar a função docente com um grau académico adequado. Trinta anos passados questiono-me se as ESE conseguiram que os seus diplomados fossem capazes de cumprir uma função tão complexa e exigente como aquela que a sociedade espera deles. Não sei responder de ânimo leve. Antes, assaltam-me questões adjacentes, tais como:

- O perfil exato de professor que queremos formar é aquele que o professor efetivo que estamos a colocar no sistema possui quando lhe atribuímos o tão desejado certificado?
- A instituição escola está preparada para as mudanças que lhe são impostas de fora?
- Como deveremos atuar a montante? Isto é, na formação dos próprios formadores de professores?
- Como poderemos combater a orientação positivista do sistema?
- Havendo mudança de paradigma, como integrar os atuais professores formados à luz de uma filosofia espartilhada em unidades curriculares, todas elas certamente tão importantes?
- Como seria o processo de certificação dos alunos? E como é que a sociedade, que se baseia na avaliação dos seus membros em processos de certificação tradicional, reagiria e se adaptaria?
- E...

*Terceiro nota* – importa referir o valor da formação contínua (*life long learning*) que as ESE tão bem souberam assumir, como tarefa fundamental, quer para o processo de complemento de formação, quer para o processo de renovação dos agentes educativos, percebendo e fazendo perceber que a formação inicial é apenas o início de um processo

formativo para a vida. Disso, temos o exemplo do trabalho que, ontem e hoje, aqui se realizou. Que se veja este encontro, bem-sucedido, com o primeiro de muitos. Terminando deixando um apelo àqueles que estão no sistema ou nele pretendem entrar. É preciso olhar a escola como uma oportunidade de mudar a sociedade, com um pé no passado, *i.e.*, revendo a literatura, mas sempre a olhar para o futuro. O professor não pode ser saudosista afirmando que na sua geração é que se aprendia e que hoje os alunos não têm conhecimentos. Poderão não ter aqueles que os professores acham adequados, mas dispõem de um potencial enorme que lhes permite ir muito mais além do que nós alguma vez conseguiremos. Dispõem, ainda, de suportes digitais que os apoiam e lhes retiram tarefas rotineiras e lhes libertam memória e outras capacidades para poderem olhar os problemas com maior eficácia. Não podemos, portanto, esquecer que estamos a formar para amanhã e não para ontem. A responsabilidade hoje é nossa. Estamos a semear. Amanhã iremos colher. E a colheita dependerá do que semearmos hoje, e da forma como o fizemos. As gerações vindouras agradecerem e avaliar-nos-ão.

Muito obrigado.

