

Porto

FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção electrónica e postal (para permutas, contactos):
Ana Paula Soares: apsoares@letras.up.pt
Biblioteca Central - Unidade de Publicações
Telef. +351 226 077 130
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Via Panorâmica s/n
4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, tema, público:

Objetivos: divulgar estudos que congreguem diferentes olhares disciplinares sobre o ensino e a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras

Tema: didática de línguas

Público: investigadores em didática de línguas, professores e estudantes de línguas e público em geral interessado no ensino e na aquisição/aprendizagem de línguas.

CAPA: José Osswald
IMPRESSÃO: Gráfica Vicentina – Braga
TIRAGEM: 150 exemplares
DEPÓSITO LEGAL: 319355/10
ISSN: 1647-8770

As opiniões veiculadas nos textos publicados na revista são unicamente da responsabilidade dos seus autores.

A Revista está registada no DOAJ e Latindex e está indexada na base de dados Fonte Académica, Electronic Journals Library, Sherpa/Pomeo, Ulrichsweb, Google Académico, Periódicos CAPES.

<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=ido4id1339&sum=sim>

 **LINGUARUM ARENA**
Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto

VOL. 8 – ANO 2017

SUMÁRIO

Editorial 7

ARTIGOS

Learning opportunities in peer interaction and the influence of the social context 13

Carolyn E. Leslie

Corpus-based foreign-language textbooks: using the cognitive resources of older learners efficiently 33

Danya Ramírez-Gómez

Montserrat Sanz

Língua Portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau: políticas e programas do ensino do português como língua estrangeira 49

Maria de Lurdes Nogueira Escalreira

Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento 69

Ângela Filipe Lopes

Maria da Graça L. Castro Pinto

A artificialidade da língua em aula de Língua Portuguesa no Brasil 93

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago

Leonor Paniago Rocha

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Rod Ellis (Ed.)
Becoming and Being an Applied Linguist. Amsterdam/Philadelphia:
 John Benjamins Publishing Company, 2016. 113
Ângela Filipe Lopes

Danya Ramírez Gómez
Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience.
 Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2016 119
Maria da Graça L. Castro Pinto

 ESTATUTO EDITORIAL / CÓDIGO ÉTICO /
 INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Estatuto Editorial / Editorial Statute	127
Código Ético	129
Ethical Code	131
Instruções para os Autores	133
Instructions to Authors	141

EDITORIAL

O presente volume da revista *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Linguística da Universidade do Porto* contém um conjunto de artigos sobre vários temas na linha da abordagem plural à Didática de Línguas sempre defendida pela Direção da revista. Nele se regista com agrado o contributo de autores de variadas proveniências geográficas, o que, também por essa via, lhe confere uma dimensão plural. Colaboraram, assim, neste volume, para além de autores portugueses interessados nos programas bilingues destinados às crianças que frequentam a escola primária em África, nomeadamente em Moçambique, investigadores e docentes de outros continentes (América e Ásia).

Ter podido agregar, neste volume 8, trabalhos de autores de diferentes procedências revela-se gratificante por ser sinal de que a procura deste periódico para publicação na área da Didática de Línguas continua a não se confinar a especialistas que trabalham em Portugal ou mesmo na Europa.

Terá de se endereçar, nesta oportunidade e a este propósito, uma palavra de apreço à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por ter incluído, desde 2016, a *Linguarum Arena* no seu *Open Journal System*. O acesso à revista, porque mediado eletronicamente, torna-se a partir de agora mais simplificado, podendo a submissão de artigos ser operada mais rapidamente e o processo editorial ser acompanhado por cada autor. Importa ainda adiantar que a revista está agora indexada em mais bases de dados, mercê das prestimosas diligências feitas pela Unidade de Publicação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que merece da nossa parte uma palavra de gratidão, posto que, com esta iniciativa, a revista passa a auferir de uma maior visibilidade.

Uma revista deste teor não prescinde da participação ativa de avaliadores e cabe à Direção da *Linguarum Arena* expressar um profundo agradecimento a todos quantos acederam realizar essa tarefa neste volume, de modo muito amigável e com um profissionalismo que se repercute necessariamente na qualidade científica que o público leitor espera desta publicação.

No que ao conteúdo deste volume diz respeito, passa-se a expor uma breve nota sobre cada um dos cinco artigos que o integram, deixando, desde já, um obrigada muito especial aos seus autores não só pela colaboração prestada, mas também pelas temáticas neles tratadas.

Carolyn E. Leslie, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no artigo intitulado “Learning opportunities in peer interaction and the influence of the social context”, realizou um estudo apoiado numa análise qualitativa e quantitativa que objetiva contribuir para uma maior compreensão da forma como estudantes que aprendem uma língua

estrangeira sofrem a influência do contexto social e como esta variável pode interferir na criação de oportunidades de aprendizagem que se revelam eficazes na interação verbal.

No artigo “Corpus-based foreign-language textbooks: Using the cognitive resources of older learners efficiently”, Danya Ramírez-Gómez, do Library Center of West Michigan, Estados Unidos, e Montserrat Sanz, da Kobe City University of Foreign Studies, Japão, colocam como objetivo debater o que deve ser modificado nos materiais destinados ao ensino de níveis iniciais do espanhol a adultos a partir dos sessenta anos, tendo em conta as suas necessidades. Em foco estão sobretudo o vocabulário e os verbos (conjugação e tempos). Visa, assim, este estudo tirar partido dos recursos cognitivos desta população e superar dificuldades na aprendizagem de línguas estrangeiras nesta fase da vida.

Maria de Lurdes Nogueira Escaleira, do Instituto Politécnico de Macau (Região Administrativa Especial de Macau), no artigo subordinado ao título “Língua Portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau: políticas e programas do ensino do português como língua estrangeira”, discute as políticas e as práticas de ensino do português no período pós-transição de soberania, ou seja, a partir de 20 de dezembro de 1999, na referida região. Observa o aumento de procura dos cursos de português na atualidade, que julga explicar-se pela mudança de paradigma verificada em relação ao modo de entender o valor da língua portuguesa. Conclui com uma nota acerca da falta de uma gestão estratégica que permita uma aprendizagem gradual e cumulativa do português tendo em consideração os percursos dos alunos.

Intitula-se “Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento” o artigo assinado por Ângela Filipe Lopes e Maria da Graça L. Castro Pinto, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto. Tomando por base a discussão em torno da educação bilingue em África desde os anos noventa, as autoras abordam a implementação do ensino bilingue na realidade escolar moçambicana. Salientam o papel que devem assumir as línguas locais, na qualidade em muitos casos de línguas primeiras, como meios de instrução que permitam, entre outras funções, estabelecer a ligação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo a considerada oficial, que por tal razão não pode deixar de vir a ser a língua de instrução.

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago e Leonor Paniago Rocha, da Universidade Federal de Goiás, no seu artigo “A artificialidade da língua em aula de língua portuguesa no Brasil”, apoiam-se em investigação feita no terreno e procuram encontrar explicação para o que se passa em sala de aula que possa contribuir de modo negativo para o processo de ensino-aprendizagem da língua e que leve a instalar-se alguma “inquietação [...] ante o fracasso escolar de crianças em fase de alfabetização”. Trata-se assim de uma investigação que

questiona tanto as interações verbais em sala de aula, como o material didático adotado. Adiantam ainda, socorrendo-se da literatura compulsada, que deve ser evitada a artificialidade no uso da língua passível de ocorrer em sala de aula, com vista a um processo de alfabetização com mais sucesso.

O volume de 2017 contém ainda duas resenhas/notas de livros de duas obras publicadas em 2016, nas quais qualquer leitor deste periódico poderá encontrar matéria que lhe desperte o interesse de as vir a conhecer na íntegra.

No ano de publicação deste volume, mais precisamente 2017, celebra-se o centenário do nascimento de um ex-professor e ex-colega de alguns membros da Direção da *Linguarum Arena*. Cumpre-nos, pois, deixar neste espaço, como forma de homenagem, uma palavra de reconhecimento ao Professor Óscar Lopes pelo modo como soube passar aos seus alunos e colegas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, bem como aos leitores dos seus escritos, a mais-valia que representa abraçar qualquer objeto de estudo pelo viés de diferentes lentes, que o mesmo é dizer tirando partido de uma visão multidisciplinar. Na qualidade de Diretora da *Linguarum Arena* e de sua ex-aluna e ex-colega, não é com imodéstia que me orgulho de ter estado na origem da criação desta revista que, independentemente de estar mais ou menos próxima das áreas de interesse imediato do Professor Óscar Lopes, encarna sem qualquer dúvida o seu espírito de abertura para um saber que, se seguiu devidamente o seu pensamento, só pode ser lido no plural, porquanto a confluência de disciplinas era uma constante nas suas abordagens.

A Diretora
Porto, maio de 2017

- ARTIGOS -

LEARNING OPPORTUNITIES IN PEER INTERACTION AND THE INFLUENCE OF THE SOCIAL CONTEXT

Carolyn E. Leslie

cleslie@fch.unl.pt

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Abstract: This study investigated peer oral interaction in two adult task based language teaching classrooms, both at B1 level, focusing on how learners created learning opportunities during peer interaction and the way in which the social context shaped the provision of these opportunities. The study was carried out over the period of one academic year with research being conducted in the classrooms as part of regular class work. The research was framed within a sociocognitive perspective of second language learning and the data presented here comes from audio-recorded talk of dyads, triads and groups of four students completing oral tasks. These audio recordings were transcribed and analysed qualitatively using conversation analysis for interactions that led to learning opportunities and those which encouraged a positive social dimension. Transcriptions were also analysed quantitatively for language leading to learning opportunities. Analysis of interactions revealed the many ways in which learners in both groups created learning opportunities. Results showed that the social context influences the number of learning opportunities created, and it is often the nature of the relationship between the individual members of the small groups completing the tasks, which influences the effectiveness of oral interaction for learning. This study contributes to our understanding of the way in which learners individualise the learning space and highlights the situated nature of language learning. It shows how individuals interact with each other and how talk in interaction changes moment-by-moment as learners react to the here and now of the classroom environment.

Keywords: Peer oral interaction; learning opportunities; sociocognition; social dimension; situated nature of language learning; task based language learning

1- Introduction

In many second and foreign language learning classrooms today, oral interaction between learners is seen as a way in which learners can participate in real communication, which supports the learning process. Although it is not claimed that interaction can be regarded as a complete, causal theory of second language learning, it can be seen as “a window through which we can view important aspects of L2 development” (Mackey 2012: 4), and both cognitive

and socially orientated theories of learning recognise the role it plays in second language learning.

1.1 - Interaction and cognitive theories of language learning

From a cognitive perspective, interaction is argued to provide L2 learners with learning opportunities by facilitating the many processes involved in L2 development. One such process is that of providing the input necessary for learners to move from their current level to the next level (Krashen 1982). Another theory based on input and interaction is Long's Interaction Hypothesis (1996), which places a similar emphasis on input as Krashen's Input Hypothesis, but claims that optimum input for language learning is that which occurs when learners have the opportunity to negotiate meaning when communication problems occur.

The importance of oral interaction, not only for input but also output in L2 learning was described by Swain (1995) in her Output hypothesis, based on research carried out on students in French-medium instruction. Swain suggested that output was necessary for learners to increase fluency, to impose syntactic structure on utterances and to learn to use their interlanguage confidently and routinely. Swain further suggested that it may be significant in hypothesis testing, as interacting in the target language gives learners the opportunity to experiment with new language and receive either positive or negative feedback from their interlocutor. In addition, interaction is thought to provide the opportunity for learners to notice the difference between their own (imperfect) formulations and the target-like language produced by their conversational partners, which subsequently leads to restructuring and modification of their existing knowledge (Schmidt 1994).

1.2 - Interaction, sociocultural and sociocognitive theories of language learning

In 1997, Firth and Wagner published a paper calling for a reconceptualisation of second language acquisition research, as a more balanced exploration and explanation of both the social and cognitive dimensions of second and foreign language acquisition and use. One major impact of this has been that other theories of learning have become more relevant, such as sociocultural theory, which views social interaction as a necessary part of learning.

Based principally on the work of Vygotsky (1987), sociocultural theory proposes that new developmental stages are first accomplished with the help of others in a social environment and can then become intrapsychological accomplishments. As explained by Lantolf:

The central and distinguishing concept of sociocultural theory is that higher forms of human mental activity are *mediated*. Vygotsky argued that just as

humans do not act directly on the physical world but rely, instead, on tools [...], we also use symbolic tools, or signs, to mediate and regulate our relationships with others and with ourselves. [...] Included among symbolic tools are numbers and arithmetic systems, music, art, and above all, language. (2000: 80)

In Vygotskian theory, language is seen as a way to both manage mental activity and to interact socially. Lantolf (2000) further suggests that mediation can occur externally, for example, when a learner is given help by an expert or physical artefact, such as a computer, or internally, through the individual's use of his or her own resources to achieve control. Ellis (2003: 176) claims that "the essence of a sociocultural theory of mind is that external mediation serves as the means by which internal mediation is achieved". Sociocultural theorists take the view that development is more taking part in a social activity than acquiring knowledge. Here "the distinction between 'use' of the L2 and 'knowledge' of the L2 becomes blurred because knowledge is use and use creates knowledge" (Ellis 2003: 176). Sociocultural theory therefore perceives interaction as the basis of language learning, with some researchers believing that learning does not occur through interaction, but that interaction *is* learning (Swain & Lapkin 1998: 321).

A sociocognitive approach sees language learning as being both cognitive and social in nature. Sociocognition proposes that "neither language use nor language learning can be adequately defined or understood without recognizing that they have both a social and a cognitive dimension" (Batstone 2010: 4), and Atkinson (2002: 529) argues that the development of language depends on "greater engagement with and adaptation to the (socially mediated) world – or more accurately on the progressive interarticulation of the social and the cognitive" (2002: 534).

1.3 - Language learning and the social context

One researcher whose work illustrates the sociocognitive perspective is the variationist Elaine Tarone (2008; 2010) who argues that interaction in different social contexts involving interlocutors with different relationships can influence the learner's interlanguage development. She maintains that cognitive constructs such as input, output, attention etc., should be considered sociocognitive in nature as they are strongly influenced by the relationship between interlocutors (Tarone 2010: 54). She further claims that learners adjust their output when they converse with different interlocutors and that they are more likely to attend to feedback from some interlocutors than others (Tarone 2008). She illustrates this (Tarone & Liu 1995) with the example of Bob, a 6 year old Chinese boy learning English in Australia, showing how the quality of his interactions in three different contexts – with his teachers, his classmates and a familiar adult figure, varied greatly in qualitative terms.

Mondada and Pekarek Doehler (2004) also note the importance of considering the social realm in learning not as the backdrop to activities but as an integral part of learning and discuss how learners in second language classrooms interpret and make decisions in relation to tasks in a moment-by-moment fashion, adapting to local interactional contingencies, transforming them through interaction, thereby shaping and defining them.

1.4 - Oral interaction and task based learning

The research described here took place in classrooms where a task based approach was adopted and interaction was of special importance. Oral tasks in the task based learning (TBL) classroom may be real world tasks such as planning a holiday, or may be pedagogical tasks such as performing an information gap activity, but what both have in common is that the tasks are meaningful to the learner and involve real communication (Richards & Rodgers 2001: 223-228).

Tasks themselves vary in type, and are thought to provide opportunities for learning from the perspective of both cognitive and socially oriented theories. From a cognitive viewpoint, closed tasks, that is, those which have a predetermined answer, are thought to provide more opportunities for negotiation of meaning and interactional modifications than open tasks, that is, those which have no predetermined answer (Mackey 2012: 62). However, it has been suggested that open tasks could provide learners with more opportunities to produce longer turns and manage their discourse more effectively (Leaver & Willis 2004: 234). From a socially oriented perspective, tasks are thought to provide an opportunity for learning through collaborative interaction and scaffolding. Donato (1994: 44) showed how, when engaged in a small group task with a focus on form, learners were able to collectively scaffold each other to produce a complex form which no individual member of the group could have produced individually. Ohta (2001) carried out a longitudinal study on peer scaffolding during group tasks and noted that learners assisted each other by explaining in L1, through repetition, through co-construction by providing a word or phrase, or by providing repair.

So from both a cognitive and sociocultural point of view, interaction is crucial for language learning, and although sociocultural theory has been criticised because any learning it has shown has been local, individual and short term (Mitchell & Myles 2004: 222), it is also true that social factors have been highlighted as being particularly important in interaction research.

2- Methodology

2.1- Research questions

The aims of this study were to determine how learning opportunities were created in peer to peer oral tasks in the TBL classroom and if the social context influenced the provision of these opportunities. This led to the following two research questions:

- How are learning opportunities created during peer to peer oral interaction from a sociocognitive viewpoint in the TBL classroom?
- Does the social dimension influence the creation of learning opportunities from a sociocognitive viewpoint in the TBL classroom?

2.2 - Context, tasks, research tools and data analysis

This research was undertaken in two classes (Class 1 and Class 2) of adult learners at B1 level, where a task based learning approach had been adopted. A textbook, *New Cutting Edge Intermediate* (Cunningham & Moor 2005) was used in class, and the syllabus for each term was heavily supplemented with tasks produced in-house. Both groups had the same teacher, followed the same syllabus and attended one 3 hour lesson a week at the same private language school.

Eight tasks related to course work were used to foster oral interaction between peers, with peers being defined as L2 learners. These tasks were compatible with class work, were devised to mimic the types of tasks students were accustomed to performing in class, and were administered by the class teacher in normal class time over the course of the academic year. Two were implemented in term 1, and three each in terms 2 and 3. Learners were grouped randomly into pairs, triads and groups of 4 to carry out the oral tasks and each task lasted approximately 10-15 minutes. The tasks in term 1 were both closed tasks, the first being an error correction task and the second a dictogloss. In term 2, two open discussion tasks were used as well as a group focus on form writing task. Lastly, in term 3, an additional dictogloss and group discussion task were used, as well as a focus on form discussion task.

Audio recordings of two groups of students per class were made, transcribed, and certain sections re-transcribed and analysed using conventions from conversation analysis (CA). CA is a methodology which tries to explain the details of interaction and to “uncover the communicative and social competences that structure and render meaningful talk-in-interaction” (Firth & Wagner 2007: 813). Transcription conventions used can be found in Appendix A. The data was analysed qualitatively for behaviours which could provide learning opportunities, defined by Crabbe (2003: 18) as “access to any activity that is likely to lead to an increase in language knowledge or skill”. Recordings were analysed using an open mind, termed “unmotivated looking” in CA (Seedhouse 2004: 38), meaning that the

analyst should be prepared to discover new phenomena rather than searching with preconceived ideas. Although information on the possible learning opportunities offered by oral tasks has been mentioned in section 1.4, it is only by analysing the data that categories for study can be identified. Because language form and discourse functions do not neatly map onto each other, this study used function to guide coding. Transcripts of oral tasks were read and re-read while simultaneously listening to the recordings, as only by determining intonation patterns could utterances be accurately coded. Once coded into categories, transcripts were once more re-read and the incidences of talk which created a learning opportunity were counted per group, per task. Transcripts were also qualitatively analysed for talk which could encourage or discourage a positive social dimension using the emic approach of CA which aims to interpret from the data rather than impose pre-determined categories (Walsh 2011). One limitation of this research is that the results presented relate only to the classrooms and students involved, and these results cannot be generalised to all language classrooms.

3 - Results

3.1 - Qualitative analysis of interaction for behaviours which lead to learning opportunities

The sociocognitive framework used here to study L2 interaction analyses how learners work in their zones of proximal development to collaborate and achieve their goals. Qualitative analysis of transcripts showed how interaction in both pairs and small groups provided plentiful opportunities for learning as learners engaged with tasks. These opportunities were at times realised collaboratively, other times individually and occurred both during focus on form and oral discussion tasks. Learning behaviours identified were coded into categories which can be seen in Appendix B. Three examples of these, languaging, repair practices, and collective scaffolding, are shown below.

3.1.1 - Languaging

Excerpt 1 shows 3 learners, taking part in the initial error correction task. Here they are discussing the phrase, *We immediately felt in love*. The first column highlights utterances of interest, the second shows the line number, the third identifies the student and the last column shows the utterance. L indicates several learners speaking simultaneously.

(1)

- 43 A so:?
44 B i don't understand [your wrote]
→ 45 A [yo:u]?
46 C (3) oh
→ 47 A no:.
48 C it's not in the past (.) you think it's the present yeah?
→ 49 A (2) no. (.) hang on (.) hang on.
50 C ((laughs)) we immediately fall in love
→ 51 A you feel (.) and you felt (.) ok?
52 B yes
→ 53 A you feel is present (.) you felt is [past]
54 B [is the past]
55 C [[yes]] right
→ 56 A but here (.) the expression is <fall in love>
57 B but the
→ 58 A so the past of the <fall is fell>
59 B correct ((laughs))
→ 71 A yes (.) it's fell in love.

When we consider Student A's turns, especially lines 47, 49, 51, 53, 56 and 58, they appear to be self-directed and used to organise her own thoughts. In fact, if these utterances are strung together it can be seen that they form coherent discourse, *No, no. Hang on. Hang on. You feel and you felt, OK? You feel is present, you felt is past. But here the expression is fall in love so the past of the fall is fell.* Student A is speaking to organise her own thoughts and these verbalised thoughts are interspersed by the contributions of the others. This “talking-it-through” or languaging has been posited as a source of learning (Swain 2010: 112). Swain believes that one aspect of languaging is “explaining to oneself or to others, that which is cognitively complex for the speaker”, which then allows “further elaboration and shaping of the now realized idea” (Swain 2010: 115). Through using language to resolve the error correction problem, Student A transforms her cognitive processes into words, which in turn makes these processes more accessible to herself and perhaps the others in the group, affording learning opportunities which allow them to reach new meanings and understandings.

3.1.2- Repair Practices

Excerpt 2 below shows examples of other repair, given in response to an episode of non-target like pronunciation where 3 learners are discussing the collaborative writing task in term 2. Here Student F is involved in other-initiated other-repair of Student E's pronunciation of *won*.

(2)

- 150 D a: nd (1) five years later
 151 E ° 5 years later ° ?
 152 D he (.) he won a best novel
 → 153 E <he (.) he he he he [o:wn] (.) ? he [o:wn]?>
 → 154 F (1) no. (1) won.
 → 155 E no?
 156 D he >won won won<
 157 E wo:n?
 158 D a best novel?
 → 159 E <won (.) won (.) won (.) an awarded? award award>

Excerpt 2 exemplifies explicit correction, also known as exposed correction in CA (Wong & Waring 2010: 238). On line 153 Student E signals the trouble source (pronunciation of the verb ‘won’) through repetition and rising intonation. Student F’s correction on the following line is mitigated by a one second pause, perhaps to allow Student E time to self-repair. His correction is initially queried by Student E on line 155, but is then accepted on line 159, which can be seen through Student E’s repetition of the corrected form.

Excerpt 3 involves Student D (line 191) and Student G (line 285) self-correcting while engaged in a term 2 discussion task.

(3)

- 191 D it’s my best party i ever (1) i have been to.
 280 G well it’s interesting because when I went to Conimbriga, (.)
 281 D mhmm,
 282 G was in a programme (1) *Ciencias no Verão*, ((tra.:Science in the
 283 summer,))
 284 D mhmm,
 → 285 G and (.) I have a (1) and I had a tour,
 286 D Ok,
 287 G (.) a free tour,

Research on peer interaction in a Thai university found that 83% of learners’ modified output was self-initiated rather than peer initiated (McDonough 2004: 221), so it may be that the space peer interaction provides for the individual to correct their own output is more important than the opportunity it provides for other correction.

3.1.3 - Collective Scaffolding

Learners in this study realised collective scaffolding through a variety of strategies: by chiming in with the next word or phrase, termed ‘co-construction’ (Ohta

2001: 91), by testing various grammatical or lexical hypotheses, by suggesting, by requesting and receiving help, through translation and use of L1 and metalanguage.

Excerpt 4 shows an example of collective scaffolding where Students H, I and J work collaboratively to reconstruct the sentence *If she hadn't had an accident, they might never have seen one another again* from the second dictogloss task. These learners resort to translation (line 108), metatalk and L1 (line 111), suggestions (line 114) and corrections (line 123) to produce the target-like sentence, *If she hadn't had the accident they probably wouldn't have seen each other again*, which they achieve in 18 turns.

(4)

- | | | | |
|---|-----|---|--|
| → | 104 | H | °if she didn't had (2) didn't had the car° |
| | 105 | L | (2) didn't had |
| | 106 | I | she |
| | 107 | H | didn't had |
| → | 108 | J | didn't have had, <i>se ela não tivesse tido</i> (tra.: if she hadn't had)) |
| | 109 | | had)) |
| | 110 | H | didn't have had? |
| → | 111 | J | <i>o terceiro condicional.</i> ((tra.: the third conditional)) |
| | 112 | H | yes! if she |
| | 113 | I | (2) didn't |
| → | 114 | J | or if she hadn't had |
| | 115 | H | (6) <hadn't had (2) if she <u>hadn't had</u> > |
| | 116 | J | °eu acho que sim° |
| | 117 | I | do you have a (.) yes (.) a rubber please, |
| | 118 | J | if she did |
| | 119 | L | if she <u>hadn't</u> |
| | 120 | H | <had (coughing in background) accident (.) probably> |
| | 121 | J | they would probably (2) they wouldn't probably (13) they |
| | 122 | | wouldn't probably saw each other again? |
| → | 123 | H | (18) they probably wouldn't have (1) seen each other |
| | 124 | | again? |
| | 125 | J | <i>Foi o que eu pus. exactamente</i> ((tra.: that's what I put. |
| | 126 | | exactly)) (laughter) |

3.2 - Effect of the social dimension on provision of learning opportunities

Quantitative analysis of the number of learning opportunities created was comparable for both classes for some tasks, but other tasks revealed considerable differences between the number of learning opportunities created by different groups both within and between classes, and this can be seen in Table 1 below. Recordings 26 and 28 were discounted for technical reasons.

Task	Class 1		Class 2	
	Recording	Total Learning Opportunities	Recording	Total Learning Opportunities
1	1	52	3	40
	2	46	4	25
5	21	3	23	30
	22	18	24	28
6	25	6	27	27
	26	-	28	-

TABLE 1 Quantitative Analysis of number of Learning Opportunities by Class, Recording and Task for tasks 1, 5 and 6.

In an effort to gain a better understanding of the reasons for these discrepancies, transcripts of interactions were further analysed qualitatively to determine if the social context was a factor contributing to differing results, and the results for tasks 1 and 5 are further discussed below. Excerpt 5 shows Students I, K and M in recording 1, task 1, the error correction task, correcting the sentence, *We didn't knew that the train was late.*

(5)

- 55 K we didn't knew (.) that the train was late.
- 56 M °ok°.
- 57 K the mi:stake here (.) is (1) two past. didn't, and knew!
- 58 I °knew°
- 59 K >we didn't know<.
- 60 M (5) sorry say that
- 61 K i think we have [two of the time past.]
- 62 I [^{oo}in the , the^{oo}]
- 63 K yes! we have () .
- 64 M knew in the present
- 65 K you alr...you still have the past in didn't
- 66 M so it's correct.
- 67 K knew is (1) is not correct
- 68 M (2) ah ok
- 69 K we didn't know.
- 70 M it's in the present .
- 71 I that the train [was late.]
- 72 M [°ok°]

On line 57, Student K defines the problem and resolves it on line 59. On line 60, Student M asks for clarification and on lines 61 and 65, Student K assumes position as a language expert by providing an explanation of her correction. On line 66, Student M misunderstands, but this is resolved on lines 67 and 69, when Student K clarifies the correction. Student M signals her understanding on line 70 and again on line 72 with the acknowledgement token 'OK'. Throughout the

sequence, Student K assumes the role of language expert and establishes a joint understanding of the problem. By asking and answering, explaining and involving all the interactants in decisions, she and the others encourage a positive social dimension during the course of the task and create more learning opportunities than other groups. In contrast, excerpt 6 shows how four learners, while taking part in the same task (recording 4), fail to consult each other on decisions or provide explanations.

(6)

	85	N&H	we didn't knew that the
	86	H	train was late. ((read from the tasksheet))
	87	E	<°we didn't knew° >
→	88	O	°doesn't°
→	89	N	we didn't KNOW
→	90	E	>yes (.) we didn't know. yes (.) it's correct<
	91	H&N	we didn't <u>know</u> ,
	92	E	mmm'
	93	H	kno:w (.) we didn't know
	94	N	[° when we write ()°]
	95	E	[no it's correct.] (2) his life
	96	H	his life use to be (1) simpler ((reads from tasksheet))
→	97	E	<u>use:d use:d</u>
	98	N	°his life°
	99	H	use:d
	100	E	use:d to be
	101	H	used
	102	E	>used to be simpler. <
	103	N	mmhmm'

On line 88 Student O suggests *doesn't* as a way of correcting this sentence. This is Student O's only participation in this sequence. Here his suggestion is ignored and his opinion is not sought in the resolution of these two problem sentences. On line 89, Student N suggests *didn't know*, and this is accepted unconditionally by Students H and E on lines 90 and 91. No explanation is offered and none is sought. The same happens with the next sentence, *His life use to be simpler*. On line 97, Student E suggests substituting *use* for *used* which is accepted by the others although once more Student O is not consulted. Further consideration of the discourse of this group shows that on three separate occasions decisions are made on corrections without the consensus of all group members and no attempt is made to explain decisions. This lack of interest in the opinions of peers could explain the lower level of peer correction in this task and ultimately leads to this task being less successful in terms of the creation of learning opportunities.

Excerpts 7 and 8 show part of the interaction for recordings 21 and 22 respectively where two groups in class 1 are taking part in task 5, an error

correction and discussion task. In excerpt 7, it can be seen how Students P and Q, both students in class 1, fail to engage in interactional work to complete the error correction task. There is no metalanguage, no explaining, no collective scaffolding, and a lack of engagement on the part of the learners with the task. On line 1, Student P reads the sentence for correction thereby positioning herself as the task manager, and affirms that she thinks the sentence is correct. This is followed immediately by Student Q, who agrees on line 3, but fails to expand her turn to elaborate why. This is followed by both Students P and Q again agreeing on lines 4 and 5, but again with no further expansion on the part of either. On lines 6 to 24, the learners take turns to read the sentences. The only other language Student P produces is *Yes* (lines 10, 15 and 20), *I think yes*, and *Yes OK* (lines 17 and 24), *It's correct* and *Now question* on lines 17 and 24 respectively. Similarly, apart from repetition of the sentences for correction, Student Q's only expansion is limited to, *And this part is correct* (line 11), and she fails to comment on the correction of the 3rd, 4th and 5th sentences. Neither learner comments on the opinions of their partner nor expands on their reasons for corrections. There is a noticeable lack of continuers or other signs of phatic communication. There is no real engagement with each other or the task and a total lack of any social dimension in the interaction, and this has negative consequences for the number of learning opportunities.

(7)

- 1 P °the first one I think it's correct° if you won a lot of money (.) you would
2 move house.
3 Q yes
→ 4 P i think it's correct. (.)
5 Q °° correct. ok°°
→ 6 P second one, (.) what' would you do, if you didn't like the food your
7 friend (.) cooked for you. ((reads question)) would. what
8 would you do
9 Q what would
→ 10 P would. (.) yes.
→ 11 Q you do (.) and this part is correct (.) the food your friend
12 cooked
13 P <yo:ur frie:nd>
→ 14 Q yes.
→ 15 P yes. (1) °°<what country would you vi:sit (1) if you co:uld>°°
16 Q °°travel°° (5) °°<if you could travel>°°
→ 17 P (3) °°if you could travel°° (3) i think yes. (1) it's correct
→ 18 Q (5) °°if you needed to borrow some money (.) who would you
19 ask°°
→ 20 P (2) yes
→ 21 Q (4) if your friend have a (.) a [horrible haircut]
→ 22 P [horrible haircut] would you tell
23 him/her (2) no:(5) if you friend had a (.) horrible haircut. (.)
24 would you tell him or (.) or her. yes. ok. (.) now question

In contrast, excerpt 8 shows how Students R and S take 27 turns to discuss the first sentence and they continue in this way during the rest of the task.

(8)

- 1 R so (2) if you won a lot (.) a lot of money' (1) you would move
2 house? i think this is incorrect?
→ 3 S why?
→ 4 R <because (.) when you do: the question you put would first>
5 would you
→ 6 S why not (.) is a conditional (.) is a conditional
→ 7 R yes it's a conditional. (.) but when you make a (.) a question I
8 think it's
9 S [yeah this is a]
10 R [would you] move house
→ 11 S it's (.) i think it's correct. you put(.) > if you won
12 R if you won
→ 13 S is past simple
14 R yes it's correct '
15 S a lot of money'
16 R yes'
→ 17 S you would move?<
→ 18 R no would! you move house.(.) would you?
→ 19 S (2) ah question (you're correct)
20 R if you put this
21 S if you won if you won a lot of money' (.) would you move
22 house' yes.
23 R because if (1) if you put this (3) backwards
24 S ok
→ 25 R you didn't said would you ah(.) you would move house if you
26 won a lot of money?
→ 27 S ok I'm understanding

On line 3 Student S raises a doubt rather than accepting Student R's assertion that the first sentence is incorrect. In this way he is questioning her position as language expert. He continues to challenge her expertise on lines 6, 11, 13, and 17. On line 18, Student R asserts her authority by repeating the corrected sentence with special emphasis on the word *would*. Student S then pauses for 2 seconds, possible thinking time, before he accepts the correction on line 19 using the discourse marker *Ah* which may reflect a change of state for the speaker and an observable feature of psychological conditions encouraging learning. They have, through the use of metalanguage (lines 4, 6 and 13), explanation (line 7), and examples (lines 25-26) engaged with the sentence and resolved the problem. Their disagreement played a crucial role in learning as it provided for further learning opportunities through increased attention to the object of negotiation and subsequent increased noticing for learners.

4 - Conclusion

This study responded to calls made for research to take the classroom context more seriously (Batstone 2012; Philp, Walter & Basturkmen 2010), as it is only through classroom based research that we can better understand what factors contribute to learning in the context in which many students study. Equally it responded to calls made for investigation of how social factors can influence not just interaction, but also learning (Batstone 2012; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Philp & Mackey 2010). Furthermore, the study gave insight into the impact of the social context in TBL, an area which is often ignored, as task based learning is more frequently studied within a cognitive framework (Batstone 2012: 459).

4.1- Research Question 1

Research question 1 addressed how learning opportunities were created during peer to peer oral interaction from a sociocognitive viewpoint in the TBL classroom. Results showed that learners were able to give and receive assistance, even in the absence of a communication breakdown. Through scaffolding, learners provided explanations and translations, asked and answered questions, tested out hypotheses and co-constructed utterances, thereby providing learning opportunities. In this way, peers benefited as they worked towards independent performance. Results here confirm and add to the work of Foster and Ohta (2005) who similarly described examples of learning opportunities in peer interaction.

4.2 - Research Question 2

Research question 2 asked whether the social dimension influenced the creation of learning opportunities from a sociocognitive viewpoint in the TBL classroom. Here qualitative analysis gave an insight into how the social dimension of the group could influence the number of learning opportunities created in small group interaction. Results showed that while some learners engaged with each other and the task, scaffolding each other and creating numerous opportunities for learning, the interaction of others was characterised by a lack of phatic communication which was indicative of a lack of a positive affective climate between these interactants, and this led to the provision of fewer learning opportunities. These results corroborate the findings of Hellerman and Pekarek Doehler (2010: 27) who also showed that peer interaction allowed for different learning opportunities even when learners engaged in the same or similar tasks. This work has served to illustrate the situated nature of language learning where factors such as how individuals interact with other learners and the task, and how talk in interaction is organised change moment-by-moment, as learners react to local contingencies. This supports the claim that language learning is a complex dynamic system and a “by- product of communicative processes” rather than the acquisition of “a collection of rules and target forms” (Ellis 2007: 23).

4.3 - Pedagogical implications

The language learning classroom is different to other classrooms students may experience, in that it is social in nature. Within a sociocognitive framework, learning takes place in a social context through interaction with others, and these interactions can foster a sense of belonging, or can alienate. They can encourage or discourage positive attributions, and as this study has shown, they can influence how effective language learning is, especially in the task based learning classroom where oral interaction with a peer forms the basis of classroom activity. For this reason teachers should be aware of which learners work best together and be prepared to adjust group composition if the desired outcome is not achieved. Clearly students' personalities contribute to the relationships they form in class and determine how assertive, motivated and willing to communicate they are with others. Students often sit with friends and these pairings can often be beneficial although some research has shown that learners are less likely to correct friends in task-based peer work for fear that their partner would see this as social positioning (Philp *et al.* 2010).

This study has shown that groups which create the most learning opportunities are those where the individual members scaffold each other's learning by asking and answering questions, explaining and co-constructing discourse. It is suggested that learners be made aware of these behaviours, which could be conceptualised as goals to achieve during peer interaction, thereby serving as an increased motivational factor.

4.4 - Areas for future study

Further research could profitably focus on the use of stimulated recall techniques to give a more comprehensive view of classroom discourse and learners' thoughts and feelings. Another possible future area of research could be an emic perspective of the learning opportunities afforded by different task types. Lastly, as the constitution of the groups which engage in peer interaction is important for the pedagogical success of oral tasks, more research should be carried out on the most effective ways to group students for these tasks.

Recebido em dezembro de 2017; aceite em março de 2017.

References

Atkinson, D. 2002. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*. 86: 525-545.

Batstone, R. 2010. Issues and options in sociocognition. In: R. Batstone (Ed.). *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford: Oxford University Press, 3-23.

Batstone, R. 2012. Language form, task-based language teaching, and the classroom context. *ELT Journal*. 66: 459-467.

Crabbe, D. 2003. The quality of language learning opportunities. *TESOL Quarterly*. 37: 9-34.

Cunningham, S.; Moor, P. 2005. *New cutting edge intermediate*. Harlow: Longman.

Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In: J. Lantolf; G. Appel (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 33-56.

Ellis, N. 2007. Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*. 10: 23-25.

Ellis, R. 2003. *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Firth, A.; Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*. 81: 285-300.

Firth, A.; Wagner, J. 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*. 91: 800-819.

Foster, P.; Ohta, A.S. 2005. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*. 26: 402-430.

Hellerman J.; Pekarek Doehler, S. 2010. On the contingent nature of language learning tasks. *Classroom Discourse*. 1: 25-45.

Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J.P. 2000. Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*. 33:79-96.

Leaver, B. L.; Willis, J. 2004. *Task-Based Instruction in Foreign Language Education*. Georgetown: Georgetown University Press.

Long, M.H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. Ritchie; T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 413-468.

Mackey, A. 2012. *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.

McDonough, K. 2004. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*. 32: 207-224.

Mitchell, R.; Myles, F. 2004. *Second language learning theories*, 2nd edn. London: Hodder Arnold.

Mondada, L.; Pekarek Doehler, S. 2004. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*. 88: 501-518.

Ohta, A. S. 2001. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Philp, J.; Mackey A. 2010. Interactional research. In: R. Batstone (Ed.). *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 201-227.

Philp, J.; Walter, S.; Basturkmen, H. 2010. Peer interaction in the foreign language classroom: what factors foster a focus on form? *Language Awareness*. 19: 261-279.

Richards, J.; Rodgers, T. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*. 11: 11-26.

Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.

Swain, M. 1995. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: G. Cook; B. Siedlhofer (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.

Swain, M. 2010. 'Talking-it-through': Linguaging as a Source of Learning. In: R. Batstone (Ed.). *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 112- 130.

Swain, M.; Lapkin, S. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*. 82: 320-337.

Tarone, E. 2008. A Sociolinguistic Perspective in Interaction in SLA. In: A. Mackey; C. Polio (Eds.). *Multiple Perspectives on Interaction: Second Language Research in Honor of Susan M. Gass*. New York: Routledge, 41-56.

Tarone, E. 2010. Social Context and Cognition in SLA: A Variationist Perspective. In: R. Batstone (Ed.). *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. Oxford: Oxford: University Press, 54-72.

Tarone, E.; Liu, G. 1995. Situational Context, Variation and Second Language Acquisition Theory. In: G. Cook; B. Siedlhofer (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 107-124.

Vygotsky, L. 1987. *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 1. Thinking and Speaking*. New York: Plenum Press.

Walsh, S. 2011. *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abington: Routledge.

Wong, J.; Waring, H. Z. 2010. *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy*. Abingdon: Routledge.

Appendix A. Transcription Conventions

:	Elongation of a syllable
(.)	Brief untimed pause
(3.2)	Interval between utterances (in seconds)
<u>word</u>	Speaker emphasis
!	Animated or emphatic tone
CAPITALS	Loud sound relative to surrounding talk
◦ ◦	Utterances which are noticeably quieter than surrounding talk
∞ ∞	Whispered utterances
< >	Talk produced slowly and deliberately
> <	Talk produced more quickly than surrounding talk
()	Unclear or unintelligible speech or attempt to transcribe such speech
→	A feature of special interest
<i>sim</i> ((tr.: yes))	Non-English words are written in italics and followed by English translation in double brackets
T:	Teacher
L1:	Unidentified learner
L:	Several or all learners simultaneously
[Indicates overlap with portion in the next turn that is similarly bracketed
[[Indicates overlap with portion in the next turn that is similarly bracketed when the single bracket is used in the previous line and or turn so there will be no confusion regarding what brackets correspond to.
(())	Comments
[finished]	An approximation of the right sound in the case of inaccurate pronunciation
?	Rising intonation
◊	Slight rise in intonation
.	Falling intonation
↑	Accentuated rise in intonation
↓	Accentuated fall in intonation

Appendix B. Examples of learning behaviours in the interaction

Learning Behaviours	Description/Example
Languaging	Talking through what is cognitively challenging for the speaker.
Private Speech	Self-addressed language produced either when the learner is alone or in the presence of others
Peer Correction	Explicit correction or implicit correction through recasts
Self-repair	Learners self-initiated correction
Co-construction	‘[...] they played with the some, not the calf skin but the, ‘ Oh, leather’ ‘The leather, yes [...]’
Using metalanguage	‘[...] <i>por acaso não punha o</i> ((tra.: in fact I wouldn’t put the)) past perfect’
Asking others (students and teacher)	‘By a Scottish. How do I write?’ ‘Mary, we have a doubt’
Explaining (students)	‘So if you won a lot of money you would move house? I think this is incorrect [...] because when you do the question you put would first, would you.’
Translation	‘Learning it’s <i>aprender</i> ’
Testing hypotheses/suggesting	‘Can be I have met?’ ‘No, <i>é só</i> (tra.: no it’s only) I met’
Use of coursebooks/notes	‘Interesting in, was one of the workbook exercises, interesting in, page 35’
Overhearing	Overhearing the interaction of others
Individual struggling with language	‘i want your <u>like</u> or your <u>tastes</u> . (.) i don’t know your tastes.’

CORPUS-BASED FOREIGN-LANGUAGE TEXTBOOKS: USING THE COGNITIVE RESOURCES OF OLDER LEARNERS EFFICIENTLY

Danya Ramírez-Gómez

danyaramirezg@gmail.com

Literacy Center of West Michigan (United States)

Montserrat Sanz

msanz.kobe@gmail.com

Kobe City University of Foreign Studies (Japan)

Abstract: The presence of older learners (60 years old and over) in the foreign language (FL) classroom is increasingly common. However, although these students differ from younger ones in a variety of cognitive, physical and psychological aspects, textbooks have not yet been adapted to the characteristics of the former. This lack of teaching materials entails either that older learners be unable to study an FL with a textbook that addresses their needs and interests, or that teachers must constantly collect materials from different sources, which is exceedingly time consuming. The objective of this article is to start a debate on potential modifications to Spanish teaching materials that respond to older learners' needs, specifically for initial level learners. This study discusses modifications that address two significant issues: the introduction of vocabulary, and the introduction of grammar tenses and conjugations. These two issues generate important challenges in the learning process of the cohort under discussion (Ramírez Gómez 2016). The framework for this work is the analysis of the *Corpus del Español* (Davies 2002), which includes more than 100 million entries. The study explores the most frequently used content words of Spanish (e.g. nouns, verbs, adjectives) and contrasts these data with how current and popular Spanish textbooks introduce this information. The analysis indicates that textbooks present vocabulary and grammar tenses and conjugations in a manner that fails to reflect actual Spanish use, despite this being one of the main objectives of the functional-approach, which is followed by most of the textbooks revised here. Also, drawing from previous studies on age-related cognitive transformations, transitivity, aspect, among others, we argue that textbooks for initial level learners – particularly for *older* learners – should centre on the acquisition of highly frequent and relatable vocabulary to elevate their exposure to relevant structures and foster memorization. Additionally, textbooks should also present verb tenses and conjugations in a balanced fashion that pays more attention to prototypical structures of Spanish. The conclusions of this article are relevant because they question the status quo regarding how to introduce structures and vocabulary to

initial level learners. Also, they suggest textbook modifications that may help older adults make more efficient use of their cognitive resources, enhance memorization and thus overcome some of their most important challenges when learning an FL.

Keywords: Older adults; corpus; textbook; frequency; foreign language learning; vocabulary

1 – Introduction

Studies on age-related cognitive decline have suggested that older adults (60+ years old; partially or entirely retired) experience physical, cognitive and psychological changes that differentiate them from younger adults (for a summary, see Ramírez Gómez 2016). Such developmental transformations influence these individuals' foreign language (FL) learning process, and they justify the empirically based creation of teaching materials that adjust to their characteristics (cf. Ramírez Gómez 2016). Nonetheless, although older adults as an FL studentship are increasingly common, most textbooks are directed at learners whose ages range from young adulthood (e.g. high-school) to middle age (Ramírez Gómez 2016).

Drawing from Ramírez-Gómez (2016) and the *Corpus del Español* (Davies 2002), in this work we discuss potential modifications to teaching materials regarding two main themes: (i) vocabulary and (ii) grammatical tenses and conjugations. Concretely, we argue that textbooks that follow the Common European Framework of Reference (CEFR) fail to align to the reality of Spanish use in L1 contexts. Indeed, even at initial levels of proficiency, these textbooks include highly infrequent vocabulary and introduce tenses and conjugations in a manner that fails to reflect language use.

Although these problems are detrimental to FL learners of all ages, they have a particular and negative impact on older learners: a most concerning challenge for older adults who are learning an FL relates to difficulties in memorizing and recalling information (Gómez Bedoya 2008; Ramírez Gómez 2016). In order to overcome such challenges, these individuals require high exposure to – and relatability toward – vocabulary and grammar structures, and they also need a focused input that leads them to efficiently use their cognitive resources (cf. Ramírez Gómez 2016).

The discussion in this work is relevant for two main reasons. First, the decisions made in current didactic-material creation regarding the themes explored here are not empirically based, which makes re-assessment pertinent. Second, a corpus-based approach may lead to the creation of textbooks that reflect the real use of Spanish, or: it may increase exposure to relevant structures and thus enhance memorization. Although such a rigorous approach would benefit any Spanish

learner, in this article we focus on its potential to help older learners overcome the challenges usually associated with old age that may influence the FL learning process.

2 –The vocabulary in Spanish textbooks for initial-level learners

Vocabulary rendered as *highly frequent* in frequency dictionaries is more likely to be encountered in L2 practice and interaction, and a higher exposure to certain vocabulary increases the probability of recall in future use. Thus, it is logical to hypothesize that initial level learners would benefit from using textbooks containing items that rank high in frequency dictionaries: acquiring highly frequent vocabulary in the first learning stages will enable them in a short time to understand a high percentage of any text they encounter. In other words, they will *maximize* their learning time (Zenuk Nishide 2011).

According to the Common European Framework of Reference (CEFR), initial level learners of an FL – namely, levels A1 and A2 – should be able to communicate in the target language so as to fulfil daily-life related tasks. An A1 learner, for example, should be able to

understand and use *familiar everyday expressions* and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type, (...) introduce him/herself and others and (...) ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has, [and] (...) interact *in a simple way* provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help. (Council of Europe 2009: 24, italics are ours)

An A2 learner, in turn, should be able to

understand sentences and frequently used expressions related to areas *of most immediate relevance* (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment), (...) communicate in *simple* and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information *on familiar and routine matters*, (...) describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need. (Council of Europe 2009: 24, italics are ours)

As shown in the citations, there is an insistence on appealing to the concepts of “simple”, “familiar”, and “immediate relevance” when characterizing A1-A2 learners’ L2 abilities. Nonetheless, these are not linguistic concepts and cannot be straightforwardly related to any grammatical consideration. Despite this lack of descriptive rigour, however, Spanish textbooks that follow the CEFR parameters usually include vocabulary of topics that align to this reasoning, such as self-introductions, the classroom, the house, the family, groceries, hobbies, professions, the weather,

clothing, nationalities, colours, body parts, among others. These topics seem closely linked to our daily lives; therefore, they are deemed relevant. However, how accurate is this idea?

2.1 – Exploration of the *Corpus del Español*

According to Matos (2008), most Spanish speakers use an average of 300 words; highly verbal or educated speakers – e.g. novelists and scholars – use a vocabulary of approximately 1,000 words; and outstanding users of the language (such as Miguel de Cervantes) use 3,000¹. Although not explicitly stated by the scholar, an exploration of the frequency analysis of the *Corpus del Español* (Davies 2002)² – which includes more than 100 million words – suggested that Matos most likely referred to *lemmas*, not inflected words. This suggests that mastering the 300-1,000 most frequently used lemmas should allow A1-A2 learners to interact at their level more than competently.

At this point it is important to consider the difference between *passive* and *active* vocabulary and how these concepts are viewed in our discussion. Passive vocabulary constitutes the vocabulary that individuals can *comprehend*, and it tends to be much larger than their active vocabulary, which is understood as the vocabulary that individuals *use* (Laufer 1998). Matos' reference to novelists and scholars suggests that his 300-3,000 estimation refers to active vocabulary, i.e., words that novelists have produced in their works. Corpora are essentially *produced* vocabulary, as well; consequently, we consider that Matos' statements and Davies' data can indeed be contrasted even though Spanish speakers may have a much larger passive vocabulary.

The first issue to be addressed is the frequency of vocabulary commonly included in A1-A2 level textbooks. The following is a list of 35 randomly chosen nouns, adjectives and verbs that recurrently appear in these materials as targeted vocabulary.

As shown in Table 1, out of 35 common words taught to initial level learners of Spanish, 12 (37.14%) were not found among Davies' 2,000³ most frequently used words. Among the remaining 23 words, seven were found within the 300 most frequently used entries. This indicates, for instance, that some verbs taught to A1-A2 level students – such as *ser* (“to be”), *hacer* (“to do”) and *decir* (“to say”) – are indeed what according to the corpus could be deemed “basic vocabulary.”

1 - Thresholds of lexical knowledge of Spanish speakers were exceedingly difficult to find in the literature, and this was the only accessible information. It is unclear, however, what the source of Matos' statements was. More research is necessary to agree on definite numerical thresholds for Spanish vocabulary knowledge.

2 - The latest version of the Corpus was released in Summer 2016. However, the entire data could not be accessed by the researchers by the time of this submission.

3 - Matos' statement regarding the vocabulary size of a native Spanish speaker is an estimation. Therefore, this discussion explores the 2,000 most frequently used lemmas in Spanish in order to compensate for the potential imprecision of this estimation.

	Word	Category	Position of Lemma in Frequency Ranking
1	<i>alto</i>	adjective	563
2	<i>delgado</i>	adjective	614
3	<i>azul</i>	adjective	1159
4	<i>argentino</i>	adjective	1187
5	<i>amarillo</i>	adjective	1829
6	<i>colombiano</i>	adjective	-
7	<i>chileno</i>	adjective	-
8	<i>nublado</i>	adjective	-
9	<i>púrpura</i>	adjective	-
10	<i>soleado</i>	adjective	-
11	<i>delicioso</i>	adjective	-
12	<i>casa</i>	noun	99
13	<i>padres</i>	noun	174
14	<i>cabeza</i>	noun	313
15	<i>profesor</i>	noun	543
16	<i>brazo</i>	noun	559
17	<i>pregunta</i>	noun	707
18	<i>película</i>	noun	771
19	<i>médico</i>	noun	822
20	<i>lluvia</i>	noun	983
21	<i>cocina</i>	noun	1593
22	<i>dormitorio</i>	noun	-
23	<i>cantante</i>	noun	-
24	<i>cuaderno</i>	noun	-
25	<i>lápiz</i>	noun	-
26	<i>televisor</i>	noun	-
27	<i>estantería</i>	noun	-
28	<i>natación</i>	noun	-
29	<i>ser</i>	verb	10
30	<i>haber</i>	verb	15
31	<i>estar</i>	verb	19
32	<i>hacer</i>	verb	26
33	<i>decir</i>	verb	28
34	<i>estudiar</i>	verb	332
35	<i>comprar</i>	verb	514

TABLE 1 – Vocabulary items from Spanish textbooks for A1-A2 levels, their lexical category and position of their associated lemma in the frequency ranking in Davies' corpus

Conversely, others – such as *estudiar* (“to study”) and *comprar* (“to buy”) – are less frequently uttered. A similar phenomenon is observed among nouns and adjectives: although nouns considered of daily use such as *casa* (“house”) and *padres* (“parents”) appear within the first 300 most frequent lemmas, others such as *lluvia* (“rain”), *película* (“movie”) and *televisor* (“television”) – as well as practically all adjectives – appear after entry 500.

In our view, nationalities, parts or elements of the house, colours and other vocabulary associated with the CEFR parameters for A1-A2 level learners are uncommonly used in conversations or texts in Spanish. Thus, prioritizing the study of these lexical items may not be as convenient as fathomed. This statement does not entail that words such as those included in Table 1 are unnecessary; evidently, students of a language *do* need to learn some of these words early. However, would it not be more beneficial to limit the time spent learning these words and rather focus on vocabulary that is more common in Spanish interaction? Furthermore, textbooks tend to approach new vocabulary holistically and fail to clearly suggest a distinction between words to be learned for production and those to be learned only for comprehension at the learners’ current proficiency level. Again, it is crucial to assess whether this is the most efficient use of time and memorization resources, particularly regarding older adults, many of whom experience memory challenges.

Studies on older FL learners’ characteristics (Alvarado Cantero 2008; Gómez Bedoya 2008; Ramírez Gómez 2016) have reported that memorizing new vocabulary is one of these individuals’ most concerning aspects of L2 learning. Ramírez Gómez (2016) indicated that these difficulties might be palliated by limiting the number of lexical items introduced in class, by increasing the practice with new vocabulary, and by elevating its memorability and relatability. Although older learners may be exposed passively to several lexical items, *targeted* vocabulary instruction should be more limited. This may help them use their memory resources more efficiently and may liberate time for activities that allow exploring personal experiences and collecting *relatable* vocabulary (i.e., relevant to each learner).

In sum, textbooks for older learners of initial level Spanish (or any other language) should include vocabulary-related activities that (i) target some highly frequent vocabulary units, (ii) expose learners to additional vocabulary that is clearly introduced at this stage as passive and (iii) lead them to identify and memorize vocabulary that is personally relevant.

3 – The grammar of verbs in textbooks of Spanish

3.1 – Tenses

The manner in which textbooks have introduced grammar topics until now has been motivated by a variety of teaching methods, such as the grammar-translation method, the structuralist approach, the communicative approach, the natural approach, among others. Even though there is extensive research on how all these methods conceive grammar instruction (for an overview, see Ramírez Gómez 2016), there is no equal amount of research on the *rationale* that supports the manner in which grammar tenses are introduced.

Although textbooks of Spanish often follow the guidelines of the CEFR, they do so in their own style. This generates a diversity of textbook methods or collections. However, most of them show similar patterns. Table 2 summarizes data collected from a revision of popular Spanish textbooks for adults at the A1-A2 levels⁴. This revision specifically explored the *order* in which grammatical tenses are introduced.

As shown in Table 2, these 18 methods introduce tenses in a similar order: present, present progressive or perfect preterit (the compounded form that uses the auxiliary verb *haber* in the present tense followed by a participle), indefinite preterit and imperfect preterit. Finally, only three methods include future tense. Such a strong correspondence is puzzling because in education and other human/social sciences there is rarely such degree of agreement. A possible explanation is that following a similar order in their textbooks allows publishing companies to respond to market conditions and remain competitive (Folse 2016). Also, Folse (p.c. 2016) pointed out that these kinds of decisions are often motivated by tradition, not by logic or research. Another explanation may relate to a matter of functionality. According to the CEFR, initial level learners of an FL need to receive grammatical tools that allow them to talk about simple and relatable topics (e.g. their families, lifestyles and surroundings). In this line, intuition may lead authors to believe that this kind of L2 interaction is mostly exercised through present tense structures, which are consistently the first structures addressed in initial level textbooks. However, is this idea supported by data? Exploring the *Corpus del Español* revealed that the answer to this question is not straightforward.

4 - All the textbooks revised in this article were published by Spanish publishing companies. Due to inaccessibility issues, textbooks from publishing companies in countries of Latin America were not included. It is important to point out, however, that these textbooks are not only use in Spain, but that they are used to teach Spanish all over the world.

Publishing company	Method	Tenses in order of appearance					
		PT	PP	PF	IND	IMP	FT
Edinumen	¡Adelante!	PT	PP	PF	IND	IMP	
	Espacio joven	PT	PF	IND	PP	IMP	
	Etapas	PT	PP	PF	IND		
	Método de español para extranjeros	PT	PP	PF	IND	IMP	FT
	Nuevo Prisma	PT	PP	PF	IND	IMP	FT
Difusión	Aula	PT	PF	IND	PP		
	Bitácora	PT	PF	IMP	IND		
	Gente hoy	PT	PF	PP	IND	IMP	
	¡Nos vemos!	PT	PF	PP	IND	IMP	FT
	Rápido, rápido	PT	PP	PF	IND		
	Vía rápida	PT	PF	IND	IMP	PP	
Edelsa	Código ELE	PT	PF	IND	IMP	PP	
	Joven.es	PT	IND	PF	IMP		
	Meta ELE	PT	PF	IND	PP	IMP	
	Pasaporte ELE	PT	PP	IND	IMP		
	Vente	PT	PP	PF	IND	IMP	
Santillana ELE	Español Lengua Viva	PT	PP	PF	IND	IMP	
	Mochila ELE	PT	PP	PF	IND	IMP	

TABLE 2 – Popular textbooks and the order in which they introduce tenses. PT: present tense; PP: present progressive; PF: perfect preterit; IND: indefinite preterit; IMP: imperfect preterit; FT: future tense

The 6,000⁵ most frequently used words in Spanish include 1,586 instances of verbs, both inflected and in the infinitive form. The following table presents the proportion of occurrences of verbs in the present, indefinite preterit and imperfect preterit tenses. The conjugations for present progressive and perfect preterit were also included based on the incidences of verbs in gerund and participle forms, respectively.

	Number of incidences	%
Present tense	437	27.54
Indefinite preterit	293	18.46
Infinitive	292	18.40
Participle	205	12.92
Imperfect preterit	131	8.25
Gerund	58	3.65

TABLE 3 – Number and proportion of verbs among the 1,586 most frequent verb forms in *Corpus del Español*

5 - Since this section of the discussion requires the analysis of conjugated forms (and not lemmas), we increased the number of words previously considered by three times.

According to the table, the most frequently used verb form in Spanish is indeed the present tense. Therefore, introducing this tense before any other is compatible with the logic that a higher exposure to – and practice with – a certain structure increases the probability of mastery. However, under a corpus-based approach, the indefinite preterit should be introduced after the present tense; thereafter the infinitive (such as in some periphrastic structures), the participle (such as in the perfect preterit), the imperfect preterit, and lastly, progressive forms. Nonetheless, none of the textbooks analysed in this analysis follows exactly this pattern.

Another important aspect of the introduction of grammar tenses is the *point of the course* at which they are introduced. The following are the ten most frequently used verb forms in Spanish.

Verb form	Grammatical tense
<i>es</i>	Present
<i>ha</i>	Present (perfect preterit)
<i>era</i>	Imperfect preterit
<i>son</i>	Present
<i>fue</i>	Indefinite preterit
<i>está</i>	Present
<i>hay</i>	Present
<i>había</i>	Imperfect preterit
<i>ser</i>	Infinitive
<i>tiene</i>	Present tense

TABLE 4. Ten most frequently used inflected and non-inflected verb forms in Spanish

The table shows that even a group as limited as the *ten* most frequently used verb forms in Spanish includes a variety of tenses. This suggests that Spanish interaction at the most basic level requires learners – even initial level learners – to be exposed to all these structures early in the learning process. However, this is rarely the case. The following table presents the lesson number where each grammatical tense is introduced in the textbooks revised.

As shown in Table 5, out of an average of 15.22 units in textbooks for initial level learners, the present tense is generally introduced in the first unit⁶, followed by the progressive form and the perfect preterit forms, which are introduced after more than 60% of the content of the textbook has been studied. Subsequently, these textbooks introduce the indefinite preterit (after three quarters of the textbook has been covered). In other words, there is a tendency in textbooks for initial level learners to introduce the present tense and spend most lessons practising this form, most likely,

6 - A few textbooks include a “Unit 0” that addresses phonetics and classroom language. This unit has not been considered in this analysis.

as a tool to introduce other grammatical points. This seems exceedingly imbalanced and unjustified because other grammar points (e.g. articles, gender, reflexive verbs, question structures, subordinate clauses and adjectival phrases) may be introduced and practised in conjunction with various grammatical tenses, and because – as suggested by the data in the corpus – A1-A2 students need exposure to other tenses, as well.

Method	Proportion (%) of the method in which the following tense was introduced				
	Present tense	Indefinite preterit	Imperfect preterit	Perfect preterit	Progressive
<i>¡Adelante!</i>	0	92.86	100.00	71.43	42.86
<i>Aula</i>	0	61.11	0.00	50.00	77.78
<i>Bitácora</i>	0	87.50	79.17	50.00	95.83
<i>Código ELE</i>	0	69.23	84.62	46.15	100.00
<i>Espacio joven</i>	0	84.62	100.00	76.92	92.31
<i>Español Lengua Viva</i>	0	84.62	92.31	76.92	61.54
<i>Etapas</i>	0	85.00	0.00	70.00	40.00
<i>Gente hoy</i>	0	83.33	100.00	58.33	58.33
<i>Joven.es</i>	0	66.67	94.44	88.89	55.56
<i>Meta ELE</i>	0	84.62	100.00	69.23	100.00
<i>Método de español para extranjeros</i>	0	58.33	66.67	58.33	41.67
<i>Mochila ELE</i>	0	81.25	93.75	75.00	43.75
<i>¡Nos vemos!</i>	0	43.48	56.52	26.09	34.78
<i>Nuevo Prisma</i>	0	40.91	72.73	59.09	36.36
<i>Pasaporte ELE</i>	0	66.67	91.67	75.00	50.00
<i>Rápido, rápido</i>	0	100.00	0.00	77.78	44.44
<i>Vente</i>	0	0.00	92.86	85.71	64.29
<i>Via rápida</i>	0	75.00	87.50	62.50	100.00
	0%	72.65%	84.96%	63.50%	61.68%

TABLE 5 – Proportion of the textbook after which several tenses have been introduced

Additionally, there is a linguistic argument that forces the re-assessment of practices concerning the introduction of grammatical tenses in A1-A2 level textbooks: the incidences of grammatical tenses in the corpus versus the relevance received by them in textbooks should be considered as in their relation with the *lexical aspect* of verbs.

Lexical aspect is a temporal feature of verbs that refers to their inherent duration and delimitation, and it conditions the interaction of the verb with other elements in the structure (Dowty 1991; van Valin 1990; see Sanz 2000). In short, there

are verbs that express *states*, and verbs that express *actions* or events (Morimoto 1998; Vendler 1957). Although the present tense can be applied to actions as well as states, as shown in Table 4, the most common verbs in the present tense constitute *stative verbs*. Also, they include auxiliary verbs (e.g. *ir* and *haber*) and copulas (*ser* and *estar*), which are also considered states. The table below shows the lexical aspect of 500 of the most frequently used verb forms in Spanish.

	Aux	%	Copula	%	State	%	Action	%
Present	8	4.94	12	7.41	38	23.46	104	64.20
Indefinite preterit	1	0.99	6	5.94	8	7.92	86	85.15
Imperfect preterit	2	4.88	6	14.63	9	21.95	24	58.54

TABLE 6 – Number and proportion (%) of (i) states – auxiliary verbs, copulas and stative verbs (states) – and (ii) action verbs, among the 500 most frequent Spanish verb forms

According to the table, copulas and auxiliary verbs are expressed mostly in the present tense. Also, a large proportion of the present tense forms (35.80%) contain stative verbs (states, auxiliary verbs and copulas). Social interaction requires establishing a physical or human context wherein various events may occur, which entails the use of stative verbs such as *ser* (e.g. My name *is*...), *haber* (e.g. There *is* a small town in Kenya where...), *estar* (e.g. How *are* you?) and *tener* (e.g. I *have* two siblings). This basic, functional role of stative verbs entails that they be more frequent. In addition, two frequently used auxiliary verbs in Spanish, *haber* (used with the participle form) and *ir* (used to create the compounded future tense) are produced mainly either in present or in imperfect preterit tense. In contrast, although present and imperfect preterit tenses co-occur mostly with action verbs, the indefinite preterit form shows a remarkable tendency to appear with these verbs. In sum, copulas, auxiliary and state verbs fulfil a fundamental *functional* role. Due to the high co-occurrence of these verbs with the present tense, it is logical that this structure appears as more commonly used in the frequency analysis. Consequently, if the relevance of present and indefinite preterit tenses depends on the lexical aspect of the verb being used, should indeed these forms receive such differing degrees of attention in textbooks?

The disproportionate focus assigned to the present tense also disregards a linguistic argument related to the transitivity of verbs and the main properties of the syntax/semantics interface. The notion of transitivity involves the saturation of all relevant constituents in a construction. In other words, and different from an intransitive construction, in a transitive (or ditransitive) sentence all syntactic positions are filled. Moreover, the more transitive a structure, the more marked the semantic prototypical features of subjects and objects (Dowty 1991; Hopper

& Thompson 1980; Kikuzawa & Sasaki 2000). In the following sentences, the symbols “¿?” indicate that the sentence is grammatical but *unacceptable*, i.e., that it is considered incorrect usually for reasons of usage (pragmatics) or meaning (semantics), while “*” points out that the sentence is *ungrammatical*, i.e., that the structure transgresses one or more grammar rules of the language under study.

- (1) a. The waiter broke the glass.
- b. ¿? The table broke the glass.
- c. *The waiter broke.

The examples above include a prototypical action verb of English, “break.” A verb such as this requires an agentive subject (*The waiter*) and a complement (*the glass*), which is highly affected by the action and undergoes a change of state (i.e., from *not broken* to *broken*). Practice with verbs such as “break” helps students build the essentials of grammatical structure and learn about obligatory constituents in a way that practice with stative or intransitive verbs cannot.⁷ For instance, if learners assimilate the features of a sentence in which a prototypical patient (i.e., the prototypical complement of an action verb) undergoes a change of state as the result of an action, they are more likely to understand what types of entities may enter as subjects into passive constructions. To summarize, action transitive verbs are the most useful in order to establish the settings of the syntax/semantic interface. The constructions that include this type of verb tend to have perfective lexical aspect and thus these verbs appear most frequently in the indefinite preterit, which has the same aspectual feature. Thus, L2 practice built on these verbs and, consequently, on the indefinite preterit, is a powerful reason to introduce this very tense much earlier in the learning process of A1-A2 students of Spanish.

Our argument to introduce the indefinite preterit earlier – or even before other tenses – may benefit learners of all ages. However, there is one reason that is particularly relevant for older learners of an FL. A focus on the present tense may disregard what many instructors view as these individuals’ most valuable resource: their past experiences (Ramírez Gómez 2014). A keener dedication to the indefinite preterit may allow older learners to access their experiences in the past and, additionally, to practice with vocabulary that is relatable to them. As previously mentioned, this may help older learners overcome memorization challenges.

A study by Ramírez Gómez (2016) on the learning process of Japanese older learners of Spanish (A1-A2 levels) explored this idea by using lesson materials that introduced the indefinite preterit before any other tense. Although the focus of the research was not to measure the effects of such a method in terms of proficiency, the author affirmed that the results had been positive. As pointed out

7 - Intransitive verbs include *unergatives* and *unaccusatives*. Unergatives constitute action verbs that have an agentive subject, and they are also frequently used in the indefinite preterit.

by the participants, studying the preterit indefinite had allowed them – early in the learning process – to engage in small talk by providing them with tools to answer simple questions such as “*And what did you do last weekend?*” This enabled them to build rapport with other learners and access relatable vocabulary, and it also increased engagement.

3.2 – Conjugations: person and number

There are two common panoramas regarding how verb conjugations are introduced. On one hand, many textbooks present the whole conjugation paradigm simultaneously (i.e., all the grammatical persons). Although there is no research – to our knowledge – that justifies this, it seems logical to assume that time constraints may prompt introducing all the conjugations of one verb at once so more material can be covered. However, there is one caveat: classroom interaction has shown that this practice leads many students to memorize conjugations as a set. This in turn causes initial – and even intermediate – level students to review the paradigm either mentally or in a low voice before being able to utter the correct verb form. This appears to slow down production and reduce fluency (Sanz & Fukushima 2003).

Also, textbooks may introduce the 1st person singular – as in self-introduction lessons – before other singular and plural conjugations. One possible explanation is that authors deem that talking about one’s surroundings and daily life entails referring to oneself as the grammatical subject of the utterance. The corpus, however, suggests that this practice fails to reflect Spanish use.

	1 to 6,000 (819 inflected forms)	1 to 4,000 (518 inflected forms)	1 to 2,000 (250 inflected forms)
1st singular	11.11%	11.39%	11.60%
1st plural	5.13%	4.44%	4.40%
2nd singular	2.69%	2.90%	3.60%
2nd plural (<i>vosotros</i>)	0.00%	0.00%	0.00%
3rd singular	55.68%	58.11%	59.60%
3rd plural	25.40%	23.17%	20.80%

TABLE 7 – Proportion of entries for several verb conjugations among the 6,000, 4,000 and 2,000 most frequently used words in Spanish⁸

According to the corpus, 55.68% of the verbal forms among the 6,000 most frequent inflected verbs (excluding participle, infinitive and gerund forms) are incidences of the 3rd person singular, followed by the 1st person singular with slightly over 11%. A similar situation is observed when only the first 4,000 words and 2,000 words are considered. Indeed, in the latter, the use of 3rd

8 - Verb forms in the 1st person imperfect preterit can be used also for the 3rd person singular (e.g. “*tenía*”); thus, they have not been considered in the analysis.

person singular forms reaches almost 60%. In other words, the 3rd person singular is used more than four times as much as the 1st person singular. There are two possible reasons that explain this: First, although for a speaker there is only one subject that can be identified as *yo* (“I”) and one who can be identified as *tú* (“you”- singular), there are limitless entities that can be identified with the 3rd person singular conjugation. Indeed, the conjugation for the use of 3rd person plural is also higher than that of 1st and 2nd persons, both singular and plural. Another reason is that the 3rd person singular coincides with the conjugation of the formal 2nd person singular (*usted*).

The data from the corpus indicates that the 3rd person singular conjugation should receive much more attention in textbooks for initial level learners than that received by the 1st person singular. Evidently, a switch of focus does not entail that the 1st person should not be taught. However, textbooks should provide a level of exposure to various conjugations that proportionally reflects language use and helps learners make better use of their time. The implications for older learners are even stronger. As previously mentioned, these learners need to use their cognitive resources efficiently, which entails being exposed to structures more likely to be used. These may facilitate memorization.

In addition, many older adults wish to interact in the L2 at the same level of formality in which they may do so in their own language, and instructors should address that concern (Alvarado Cantero 2008). As indicated above, the 3rd person singular is the same conjugation used for the formal 2nd person singular conjugation. Thus, by focusing on the 3rd person singular, older learners are more exposed to a structure useful not for one but for two subjects.

Finally, another notable aspect of the analysis of the corpus is the absence of verb forms in the 2nd person plural conjugation among the first 6,000 most frequently used words in Spanish. According to the corpus, this 2nd person plural conjugation refers to the Peninsular *vosotros*, and not *ustedes*, broadly used in Hispanic America. This phenomenon probably reflects that the corpus includes not only data from Peninsular Spanish but also a large amount of data from countries in the American continent that hold Spanish as their official language. The low frequency of conjugations such as the 2nd person plural *vosotros* (also the Argentinian or Uruguayan *vos*, among others) suggests that, although textbooks may include a certain verb form when relevant to the dialect where the textbook is produced, teachers should assess the real need for students to actively memorize it in other learning contexts. The fact that the Hispanic American conjugation of the 2nd person plural coincides with the 3rd person plural creates another advantage, particularly for older learners, because it reduces even more the number of conjugations to memorize.

5 – Conclusions

In this work, we have discussed a few practices that are consistently encountered in Spanish textbooks but are not supported by empirical data. An exploration of the *Corpus del Español* revealed that textbooks for initial level learners often include infrequent vocabulary and present grammar tenses and conjugations in a manner that does not reflect Spanish use.

Building on previous research and a corpus-based approach, we argue that textbooks should include vocabulary-related activities that target highly frequent vocabulary, indicate the attention that learners should pay to different words, and allow the identification of relatable vocabulary. Also, we indicate that a stronger focus on the indefinite preterit verb form may contribute to the learners' consolidation of the prototypical structure of Spanish, and consequently provide a more solid foundation for the study of other, more complex structures. Finally, more attention paid to the study of the 3rd person singular conjugation may also provide learners with a mechanism to use their cognitive resources more efficiently, as this conjugation is dramatically more likely to be encountered in real Spanish interaction.

These modifications to Spanish textbooks may benefit all learners and, particularly, older learners of Spanish (60+ years old). Many of these individuals experience memory challenges that impose on them a more efficient use of cognitive resources. Future studies should focus on the creation and evaluation of these materials.

Recebido em janeiro de 2017; aceite em fevereiro de 2017.

References

- Alvarado Cantero, L. 2008. Enseñanza de español como segunda lengua a adultos mayores: Algunas consideraciones. *Filología y Lingüística*. 34: 89–105.
- Council of Europe. 2009. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, M. 2002. *Corpus del Español: 100 Million Words, 1200s-1900s*. Retrieved from <http://www.corpusdelespanol.org>, on January 20, 2017.
- Dowty, D. 1991. Thematic proto-roles and argument selection. *Language*. 67(3): 547. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/415037>, on November 2, 2016.
- Folse, K. 2016. Grammar in students' books vs grammar that students need: Which grammar to include, which grammar to omit. In: E. Hinkel

(Ed.). *Teaching English grammar to speakers of other languages*. New York: Routledge, 63-83.

Gómez Bedoya, M. 2008. *El Aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio* (Unpublished master's thesis). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, Spain.

Hopper, P.; Thompson, S. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language*. 56 (2): 251. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/413757>, on January 20, 2017.

Kikuzawa, R.; Sasaki, K. (Eds.). 2000. *Modern approaches to transitivity*. Tokyo: Kuroshio.

Laufer, B. 1998. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*. 19 (2): 255–271. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>, on March 30, 2016.

Matos, M. 2008. ¿Cuántas palabras usamos al hablar? *En promedio*, 300. Retrieved from <http://zonadeescribidor.blogspot.com/2008/12/cuntas-palabras-usamos-al-hablar-en.html>, on November 4, 2016.

Morimoto, Y. 1998. *El aspecto léxico: Delimitación*. Madrid: Arco Libros.

Ramírez Gómez, D. 2014. Older-adult foreign language learning: Instructors' beliefs and some recommendations. In: N. Sonda; A. Krause (Eds.). *Learning is a lifelong voyage: Conference Proceedings - JALT2013*. Tokyo: JALT, 229–239.

Ramírez Gómez, D. 2016. *Language teaching and the older adult: The significance of experience*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.

Sanz, M. 2000. *Events and predication: A new approach to syntactic processing in English and Spanish*. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Pub. Co.

Sanz, M.; Fukushima, N. 2003. Studies on the acquisition of Spanish by native speakers of Japanese. *Annals of Foreign Studies*. 57. Kobe City University of Foreign Studies.

Van Valin, R. 1990. Semantic parameters of split intransitive. *Language*. 66: 221–260.

Vendler, Z. 1957. Verbs and times. *The Philosophical Review*. 66 (2): 143–160.

Zenuk-Nishide, L. 2011. The case for teaching high frequency vocabulary both deliberately and incidentally. *Journal of Foreign Studies*. 62 (1): 105–120.

LÍNGUA PORTUGUESA NA REGIÃO ADMINISTRATIVA ESPECIAL DE MACAU¹: POLÍTICAS E PROGRAMAS DO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria de Lurdes Nogueira Escalreira

lescaleira@ipm.edu.mo

Instituto Politécnico de Macau (Região Administrativa Especial de Macau)

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as políticas e as práticas de ensino do português em Macau, no período pós-transição de soberania, i.e., entre 20 de dezembro de 1999 até ao presente. Assim, a situação do ensino/aprendizagem do português no período pós-transição de soberania assume-se como o foco da investigação à qual se responde tendo como objetivo lançar pistas para que investigadores, principalmente do exterior, tenham um conjunto de informações que lhes sirvam de base para futuras pesquisas sobre esta temática. Passam-se em revista algumas das políticas que estabeleceram o português como uma das línguas oficiais da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) e, outras, de apoio à sua divulgação e ensino, tendo como objetivo a formação de “talentos bilíngues”² que permitam a Macau tornar-se na Plataforma entre a China e os Países de Língua Portuguesa.

Os dados atuais permitem afirmar que existe um aumento da procura pelos cursos de português língua estrangeira, devendo-se, em nosso entender, à mudança de paradigma na forma de entender o valor da língua portuguesa. Pese embora as reticências de quantos consideram uma língua ter apenas um valor afetivo e cultural, o facto é que, na China Continental e em Macau, o português atrai os alunos porque tem um peso económico cada vez maior. Com efeito, a política do Governo Central da República Popular da China de abertura económica aos Países de Língua Portuguesa aumentou exponencialmente a procura de profissionais bilíngues, em chinês e português, sendo fácil a inserção no mercado de trabalho e auferir um salário atrativo. O pragmatismo chinês leva a que os cursos de português sejam vistos como a porta para um futuro promissor; no entanto, numa segunda fase, verifica-se, também, a ligação afetiva e o interesse pela cultura subjacente à língua.

Conclui-se que existem políticas e práticas significativas faltando, contudo, uma gestão estratégica que possibilite uma visão global e uma interligação/coordenação entre os vários níveis de ensino, de forma que a aprendizagem se torne gradual

1 - Optámos por Região Administrativa Especial de Macau, em vez de Macau, porque o presente artigo incide sobre o que tem vindo a ser feito pelo Governo de Macau no período pós-transferência de soberania do Território de Macau, sob a nova realidade política.

2 - Conceito utilizado a nível oficial, pelos Governos da China e da RAEM, para designar profissionais com um elevado domínio das línguas oficiais. A política do Governo da RAEM tem como objetivo formar pessoas com domínio do mandarim, português e inglês e, ainda, do cantonês (ou cantonense – dialeto falado em Macau, Hong Kong e na Província de Guandong).

e cumulativa, evitando constantes “novos começos”, que acontecem por se ignorarem os percursos anteriores dos alunos no que concerne à aprendizagem do português.

Palavras-chave: Valor económico da língua; talentos bilingues; plataforma; português, língua estrangeira

Abstract: This paper aims to discuss the policies and practices of the Portuguese language teaching in Macau in the period following the handover, i.e., from the 20th December 1999 to the present. Thus, the focus of this research is the situation of teaching/learning Portuguese since the handover, with the objective of providing leads, so that researchers, especially from abroad, will have a set of information to support future research on this subject. A number of policies are reviewed, such as those establishing Portuguese as one of the official languages of the Special Administrative Region (SAR) of Macau, or others, supporting the language spread and teaching, with the objective of training “bilingual talents”³ which will allow Macau to turn into the Platform between China and the Portuguese-speaking countries.

Current data indicates that there is an increase in demand for courses for Portuguese as a second language, caused, in our view, by the shift in paradigm in how the value of the Portuguese language is understood. Notwithstanding the reticence associated to how many would consider a language to have only an affective and cultural value, the fact is that, in Mainland China and in Macau, Portuguese draws students as it has an ever-greater economic weight. Indeed, the People’s Republic of China’s Central Government’s policy of economic openness to Portuguese-speaking countries has exponentially increased the demand for bilingual professionals, speaking Chinese and Portuguese, facilitating their integration into the work market, and leading to attractive wages. Chinese pragmatism leads to Portuguese language courses being regarded as the door to a promising future, even if, in a second phase, there is also an affective connection and the interest for the culture underlying the language.

We may conclude that there are significant policies and practices, while there is lacking of a strategic management allowing a global vision and an interconnection/coordination between the various levels of teaching, so that learning would become gradual and cumulative, avoiding the numerous “new starts” which take place due to ignoring the students’ history concerning Portuguese language learning.

Keywords: Economic value of language; bilingual talents; platform; Portuguese as a second language

3 - Concept used at an official level by the Governments of China and of Macau SAR to refer to professionals with a high level of proficiency in the official languages. The policy of the Government of the SAR has the objective of training people who are proficient in Mandarin, Portuguese and English and, in addition, Cantonese (Macau, Hong Kong and Guangdong Province dialect).

1 - Introdução

Macau tem vindo a despertar cada vez mais curiosidade junto do público, em geral, e muito em especial dos investigadores⁴, os quais, em ambos os casos, tentam desvendar e perceber a complexidade de um pequeno território carregado de múltiplos e intrincados significados. No que concerne à língua portuguesa, as questões centram-se em dois aspetos fundamentais: (1) como é que, após mais de quatro séculos de presença portuguesa em Macau, apenas uma minoria muito restrita da população fala português? e (2) qual a situação do ensino/aprendizagem do português no período pós-transição de soberania?⁵

É fácil encontrar uma miríade de respostas a ambas as questões, pelo que corremos o risco de voltar aos lugares já visitados, no entanto, aceitamos o desafio, tentando focar-nos, sobretudo, na resposta à segunda questão.

O nosso objetivo consiste em mapear a situação da língua portuguesa, em Macau, apresentando uma visão geral da sua situação atual e das políticas públicas definidas para o futuro, de forma a dar pistas aos investigadores para que estes possam aprofundar a temática da língua portuguesa em Macau e na China Continental (RPC).⁶

Assim, a nível metodológico, recorreremos à legislação e a documentos oficiais⁷, à literatura científica sobre esta temática e a dados publicados por entidades públicas e privadas.

Antes de entrarmos na análise, propriamente dita, apresenta-se um extrato de uma notícia (Pedro 2014) que resume a visão que, numa primeira análise, se tem de Macau:

Macau está cheio de alma portuguesa! Quando se deambula, esse véu desvenda-se no nome das ruas, nas indicações de trânsito, nas paragens de autocarro, nas tabuletas de cores garridas. Nas churrascadas ao fim do dia. No pavimento ladrilhado. Nos recantos de arquitetura.

4 - Destaque para Maria José Grosso (2007), Mário Filipe Silva (2004, 2008), Maria Manuela Paiva (2004), entre outros, e para as teses de mestrado e de doutoramento que, nos últimos anos, têm vindo a ser publicadas, em Macau e em Portugal, sobre as políticas linguísticas e o contexto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa em Macau.

5 - No dia 20 de dezembro de 1999 deu-se a transferência de soberania de Macau para a República Popular da China. Macau foi, até essa data, um território chinês sob administração portuguesa passando, a partir daí, a ter o estatuto jurídico de Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China, com um elevado grau de autonomia e mantendo o seu modo de vida inalterado durante um período de 50 anos.

6 - Ho je em dia, só artificialmente, se pode separar o ensino do português em Macau do que se passa, neste domínio, na China Continental. De ambos os lados, existe uma íntima relação de interinfluência e complementaridade, pelo que, neste artigo, se opta, apenas por motivos metodológicos, por realçar a situação de Macau, sabendo que esta se insere numa decisão política mais ampla do Governo Central da República Popular da China (RPC).

7 - Consultar: Boletim Oficial de Macau (<http://www.io.gov.mo/pt/home/>) e o portal do Governo de Macau (www.portal.gov.mo).

Porém, a alma portuguesa perde-se nessas ruas, porque só os portugueses residentes em Macau falam português. E ninguém os compreende.

Curioso ter-se perdido a Língua⁸ e, de repente, sentimo-la ressuscitar pelo desejo de a aprender.

Em nosso entender, estão aqui espelhados o otimismo que se sente ao ver os sinais da presença da língua portuguesa, o desespero de não encontrar uma população fluente em português e, ainda, uma réstia de esperança porque, afinal, quando parecia ter-se perdido, ela ressurge, qual Fénix renascida das cinzas, e augura um futuro promissor.

De facto, falar do português em Macau é viajar entre o puro otimismo e a mais completa desilusão, passar das lágrimas de felicidade, ao ouvir a língua de Camões em terras orientais, à frustração de querer comunicar e ninguém parecer entender uma única palavra.

O sentimento de o português se ter quase perdido e, em poucos anos, estar a ressuscitar é uma ideia bem realçada pela imprensa escrita e uma realidade que pode ser comprovada através de uma análise aos últimos 20 anos e que corresponde à visão transmitida por vários estudos, tais como o de Reto (2012), sobre o cada vez mais importante papel desempenhado pela língua portuguesa no contexto da globalização.

Desconstruindo esta realidade começamos por referir o estatuto jurídico da língua portuguesa e, de seguida, mapeamos, de forma sumária, a situação do ensino do português nos vários sistemas de ensino, com destaque para o ensino da língua portuguesa no curso de tradução chinês-português, em Macau. Muitos outros aspetos desta realidade ficam por tratar como, por exemplo, o estatuto social da língua portuguesa, o valor económico do português em Macau, a abordagem problematizadora da tradução como disciplina⁹; lançamos, todavia, pistas para futuros estudos. Acrescente-se, ainda, a dificuldade em retratar algo em constante efervescência¹⁰, com novas tonalidades a cada dia que passa, tentando referir o máximo de factos mas, contudo, não esgotando toda a panóplia de programas em implementação e projetados para um futuro próximo.

8 - Vários estudos e entrevistas revelam a ideia de que o português corria perigo de se perder e, de facto, as estatísticas mostram que, durante os anos anteriores à pós-transferência de soberania, a procura de cursos de português diminuiu drasticamente, colocando em risco a viabilidade dos mesmos. No entanto, esta situação não era nova nem específica deste período, já que o curso de tradução e interpretação chinês-português, pese embora o forte apoio dado pelo Governo de Macau, durante a formação, e a garantia de uma carreira promissora, lutou sempre com a fraca procura e, durante 17 anos, a partir de 1944, deixou de funcionar por não se ter registado qualquer matrícula.

9 - Sobre esta temática ver Escaleira (2013a).

10 - Para introdução ao tema consulte-se a imprensa escrita, nomeadamente, Macau Hoje, Ponto Final, Tribuna de Macau e Revista Macau.

2 - Estatuto jurídico da Língua Portuguesa na RAEM

A nível jurídico, a língua portuguesa, após a transferência de soberania, continua a ser língua oficial, a par com o chinês.¹¹ De facto, o n.º 2, alínea 5, parágrafo 2 da Declaração Conjunta sobre a Questão de Macau¹² afirma que “[a] lém da língua chinesa, poder-se-á usar também a língua portuguesa nos órgãos do Governo, no órgão legislativo e nos Tribunais da Região Administrativa Especial de Macau”.

O Decreto-Lei n.º 455/91, por seu lado, “(...) deu início a um longo processo de aprofundamento e alargamento da utilização conjunta das línguas portuguesa e chinesa (...)”.¹³ Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 101/99/M vem reforçar esta posição, consagrando:

(...) as línguas portuguesa e chinesa como línguas oficiais de Macau, bem como o princípio da sua igual dignidade, alicerçando a disciplina que, nos domínios legislativo, administrativo e judiciário, prevê e assegura a coexistência e o uso de ambas em condições de plena igualdade, e, ao mesmo tempo, garante expressamente a liberdade individual em matéria de expressão linguística. (Boletim Oficial de Macau n.º. 50, publicado em 13-12-1999, p.7826)

No artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 101/99/M, afirma-se a liberdade de cada indivíduo para escolher a sua própria língua e o direito a usá-la na sua esfera pessoal e familiar e, ainda, a aprendê-la e a ensiná-la, devendo a Administração promover o ensino e a correta utilização de ambas as línguas oficiais.

Relativamente à comunicação entre Administração e administrados, pode ler-se no artigo 6.º do mesmo decreto:

1. Todos têm o direito de se dirigir numa das línguas oficiais, oralmente ou por escrito, a qualquer órgão da Administração, bem como às entidades concessionárias no exercício de poderes de autoridade, e a receber resposta na língua oficial da sua opção.
2. O procedimento administrativo é conduzido, nos termos da lei aplicável, na língua do interessado ou na língua por si escolhida mediante acto de vontade expresso, quando oficiais.

11 - De notar que, só a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 455/91, o chinês adquire o estatuto de língua oficial. Sobre este assunto, leia-se “Estudo sobre a Questão da Língua Portuguesa como língua oficial”, disponível em http://www.ipm.edu.mo/cntfiles/upload/docs/common/1country_2systems/issue3/pt/12.pdf, acedido em 27-11-2016.

12 - Assinada, em 13 de abril de 1987, pelos Governo da República Portuguesa e Governo da República Popular da China.

13 - Decreto-Lei n.º 101/99/M, de 13 de dezembro.

O artigo 7.º do decreto em apreço determina que “[t]odos os impressos, formulários ou documentos análogos facultados pela Administração devem ter redacção nas duas línguas oficiais”.

No acesso à justiça, como se encontra patente no artigo 8.º ainda do citado decreto, prevalece o mesmo princípio, afirmando-se o direito de se dirigir numa das línguas oficiais a qualquer tribunal ou órgão judicial.

A Lei Básica de Macau¹⁴ vem confirmar os dois diplomas anteriores, determinando que “[a]lém da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial.” (ver artigo 9.º da Lei Básica de Macau)

A expressão “pode usar-se também” causou celeuma por se considerar não estar acautelada a igualdade legal entre as línguas oficiais, com desvantagem para a portuguesa; no entanto, esta tese tem vindo a ser rebatida, afirmando-se a igualdade no uso das línguas oficiais.

O Código de Procedimento Administrativo¹⁵ reforça este entendimento ao determinar, no seu art.º 6º, que “[a]s línguas oficiais de Macau serão utilizadas pelos órgãos da Administração Pública, no exercício da sua actividade”, resultando no direito de todos os cidadãos se poderem dirigir aos órgãos do Governo e no direito de exigir resposta numa das línguas oficiais. E o artigo 56.º, do mesmo Código, dispõe que no procedimento administrativo pode ser usada qualquer uma das línguas oficiais, sendo que os interessados, quando iniciam ou intervêm num procedimento, têm o direito de se exprimir, oralmente ou por escrito, na língua oficial da sua escolha e de, nessa língua, receberem resposta, bem como de lhes ser facultada versão dos documentos a que tenham acesso e de serem notificados dos atos praticados no procedimento.¹⁶

Como fica provado, a língua portuguesa é língua oficial de Macau durante 50 anos a contar da data da transferência de soberania, i.e. até 2049, tal como as restantes políticas da RAEM que estão em vigor pelo mesmo período.

14 - A Lei Básica de Macau, vulgarmente classificada como “Mini Constituição”, foi aprovada em 31 de março de 1993, pela Primeira Sessão da Oitava Legislatura da Assembleia Popular Nacional da RPC e promulgada pelo Decreto n.º 3 do Presidente da RPC, para entrar em vigor no dia 20 de dezembro de 1999.

15 - Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 57/99/M, publicado no Boletim Oficial no. 41, de 11-10-1999, disponível em <http://bo.io.gov.mo/bo/i/99/41/codpapt/>, acedido em 20-02-2017.

16 - Em caso de divergência entre as duas versões, antes da transferência, a versão portuguesa era a oficial e, a partir de 1999, é a versão chinesa que prevalece.

Esta situação tem permitido a presença da língua portuguesa nos documentos oficiais e, também, em publicações da responsabilidade do Governo¹⁷, exigindo um enorme esforço de tradução.¹⁸

A realidade mostra que nem sempre a Administração comunica nas duas línguas oficiais, pelo que, em maio de 2012, o Diretor da Direção dos Serviços de Administração e Função Pública (SAFP) emitiu o Ofício-Circular intitulado – “Atenção com a Divulgação de Informações ao Público” – relembrando que, ao abrigo do artigo 9.º da Lei Básica de Macau e do Decreto-Lei n.º 101/99/M do Governo de Macau sob administração portuguesa, “[a]o divulgar informações ao público, os Serviços devem utilizar simultaneamente as duas línguas oficiais (língua portuguesa e chinesa)”.

Nas Linhas de Ação Governativa 2016, relativamente às intenções do Governo de Macau, pode ler-se o seguinte:

Adoptar-se-ão novas medidas para melhorar a capacidade linguística em mandarim dos docentes de língua chinesa, reforçar-se-á a formação de docentes de língua portuguesa, bem como serão organizados alunos para participarem, durante o Verão, em ações lectivas de línguas no exterior, no sentido de preparar, de forma sistemática e específica, quadros qualificados das línguas chinesa, portuguesa e inglesa. (Relatório das Linhas de Ação Governativa para o Ano Financeiro de 2016 (Governo da RAEM 2015:351)).

No Plano Quinquenal de Desenvolvimento da RAEM (2016-2020) (Governo da RAEM 2016), determina-se que, a partir do ano letivo 2016-17, o ensino do português passa a ser uma prioridade do plano de desenvolvimento das escolas.

Ainda de acordo com o referido Plano Quinquenal fica-se a saber que, para elevar a generalização da língua portuguesa, o Governo de Macau pretende implementar um conjunto de medidas, tais como: definição do número mínimo de horas para as escolas particulares com cursos de português; aumento do número de escolas com oferta da disciplina de português; aumento do número de turmas de português, no ensino regular; cooperação com Portugal na área do ensino; criação de mecanismos de apoio para que os estudantes adquiram um nível de proficiência em português que lhes permita continuar os estudos em universidades de Portugal; aumento do número de bolsas para o ensino superior, de forma a apoiar os alunos

17 - Para ilustrar esta situação podem consultar-se, entre outros, o site do Governo da RAEM (<http://portal.gov.mo>), o *Boletim Oficial de Macau*, (<http://bo.io.gov.mo>), a *Revista Administração* (<http://www.safp.gov.mo/safppt/magazines/>). Embora não disponível online, destacamos a *Revista de Cultura*, do Instituto Cultural de Macau, com edição regular em língua portuguesa.

18 - Apesar de Macau ter uma história de mais de 100 anos de ensino da tradução chinês-português, não existe um número suficiente de tradutores. Isso mesmo é frisado pelo Governo, na discussão das Linhas de Ação Governativa 2017, (<http://www.policyaddress.gov.mo/policy/home.php?lang=pt>), apontando para a necessidade de recrutar 200 tradutores das línguas oficiais.

que pretendam frequentar cursos de língua portuguesa ou de tradução de português e chinês.

Para além destas medidas, vai ser construído o centro linguístico em Seac Pai Van, com entrada em funcionamento prevista para 2019 e recrutamento e inscrições em 2018, onde será ensinado o mandarim, o português e o inglês.

A nível legislativo e de políticas públicas, a língua portuguesa é uma das línguas oficiais de Macau e o Governo de Macau tem garantido medidas sistemáticas e abrangentes de apoio à sua divulgação e ensino; no entanto, seguindo Grosso (2007), a legislação linguística não pode mudar práticas e comportamentos linguísticos, sendo necessário desenvolver e enraizar junto da população a motivação para aprender a língua e a cultura portuguesas e para comunicar nesta língua.

Ainda a nível de políticas, é curioso notar que na RAEM não se aplica o Acordo Ortográfico de 1990, continuando, a nível oficial, a usar-se a antiga grafia¹⁹; porém, as escolas são livres de o aplicar ou não.²⁰

3 - Ensino da língua portuguesa em Macau

A história mostra-nos dois períodos distintos: (1) durante a administração portuguesa e (2) a partir de 20 de dezembro de 1999 até ao presente. Em ambos os casos, o português é uma língua falada por uma minoria; contudo, no primeiro período, foi a língua do Governo e da Administração, lugar que hoje é ocupado pelo chinês.²¹

No período de transição verificou-se uma saída de um número significativo de portugueses que optaram, na sua maioria, por regressar a Portugal, refletindo uma diminuição da procura por cursos de português ou ministrados em língua portuguesa.

19 - Decreto-Lei n.º 103/99/M de 13 de Dezembro (em vigor) - «a ortografia da língua portuguesa rege-se pelo regime previsto no Decreto-Lei n.º 35 228, de 8 de Dezembro de 1945, que aprovou o acordo de 10 de Agosto de 1945, resultante do trabalho da Conferência Interacadémica de Lisboa, para a unidade ortográfica da língua portuguesa, cujos instrumentos, elaborados em harmonia com a Convenção Luso-Brasileira de 29 de Dezembro de 1943, foram publicados no Boletim Oficial de Macau n.º 36, de 7 de Setembro de 1946».

20 - Por exemplo, a Escola Portuguesa de Macau e a secção portuguesa da Escola Luso-chinesa da Flora aplicam o Acordo Ortográfico (AO). Neste último caso a opção deve-se ao facto de os manuais usados serem os editados em Portugal, observando o AO.

21 - Sobre o estatuto e o valor de uma língua, Mackey (1976) diz-nos que a importância de uma língua está diretamente relacionada com a função que ela exerce no ato de comunicação com aqueles que são importantes nos diversos domínios sociais (comércio, religião, educação, ciências, cultura, desporto, lazer). Porém, ela também possui em si mesma uma importância que provém dos povos que a utilizam, do número de pessoas, de suas riquezas, de sua mobilidade, de sua produção cultural e económica, fatores cuja soma constitui o que nomeamos de poder inato de cada língua. O estatuto de uma língua depende de fatores de ordem jurídica, da distância do poder, da distância geográfica e da distância interlinguística.

O momento de viragem dá-se a partir da I conferência ministerial de 2003 do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Fórum), a qual resultou numa declaração, por parte do Governo Central da República Popular da China (RPC), afirmando a decisão de intensificar as relações económicas entre a China e os Países de Língua Portuguesa (PLP) e de promover Macau como Plataforma entre estes dois mundos. No âmbito desta conferência é assinado²², a 13 de outubro de 2003, o “Plano de Acção para a Cooperação Económica e Comercial (Fórum, 2003)”, definindo políticas e medidas que resultaram num aumento da necessidade/procura de recursos humanos bilingues.

O conceito de “potencial económico da língua portuguesa” (Reto 2012)²³ passa a entrar no vocabulário e ganha cada vez mais força, já que dominar a língua portuguesa e chinesa é sinónimo de conseguir emprego rapidamente, poder auferir um bom salário e, no caso da carreira de tradutor-intérprete da Administração, obter um conjunto de benefícios específicos desta carreira.

É, sem dúvida, a partir desse momento que o português passa a ser visto como uma língua supercentral²⁴ e, conseqüentemente, verifica-se, desde então, uma maior procura dos cursos de língua portuguesa, tanto pelos alunos de Macau como da RPC.

Um outro conceito é o de Plataforma entre a China e os PLP, o qual implica que Macau tem a responsabilidade de divulgar e ensinar a língua portuguesa, formando quadros bilingues para suprir as suas próprias necessidades e, também, as da RPC e as dos PLP.

O dinamismo verificado, sobretudo o aumento do número de alunos nos cursos de português na UMAC e no IPM, deve-se, em grande parte, à decisão política da RPC que autoriza o recrutamento de estudantes, por parte destas duas instituições de ensino, na China Continental. Vejamos, a título de exemplo, os Curso de Tradução e Curso de Relações Comerciais China Países Lusófonos, em que a percentagem de alunos do Continente se situa nos 50%, aproximadamente, mostrando a relevância desta decisão para Macau.

22 - O Plano de Acção foi assinado por todos os ministros dos países envolvidos que se encontravam presentes: Angola, Brasil, Cabo Verde, China, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e Timor-Leste.

23 - Sobre esta temática ver o estudo de Reto (2012) onde o autor analisa o valor da língua portuguesa nas trocas entre os Países de Língua Portuguesa e o exterior bem como as expectativas dos estudantes de língua portuguesa como língua estrangeira.

24 - Segundo a classificação das línguas apresentada por Jean Louis Calvet (1999), na sua obra “Por uma ecologia das línguas do mundo” (tradução nossa), o português é língua supercentral, logo no segundo nível de importância, após o inglês e num nível equivalente ao francês, espanhol, entre outras.

3.1 - Ensino não superior

No que concerne ao ensino das línguas, a Direcção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ)²⁵ divulgou o documento *Políticas do Ensino da Língua na Área do Ensino Não Superior da Região Administrativa Especial de Macau* (2008), reunindo um conjunto de medidas e incentivos para o ensino das línguas, nomeadamente do português. O ponto 3 refere as medidas de política e o ponto 3.1 trata a política do currículo de línguas, afirmando-se a prioridade do ensino da língua oficial como é visível no seguinte excerto:

As escolas oficiais devem adoptar uma das línguas oficiais como língua veicular e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem a outra língua oficial;
- As escolas particulares devem proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem, no mínimo, uma das línguas oficiais. (p. 5)

Existe em Macau um sistema de ensino infantil. Em 2016, este nível de ensino, para além dos jardins em língua veicular chinesa, integra o Jardim de Infância D. José da Costa Nunes, da Associação Promotora da Instrução dos Macaenses (APIM), e o Jardim de Infância da Escola Luso Chinesa da Flora, ambos tendo o português como língua veicular.

As escolas oficiais (anteriormente designadas de luso-chinesas) seguem um currículo normal do ensino chinês e têm, desde o nível pré-primário ao secundário, a disciplina de português como disciplina obrigatória.

Na Escola Luso-Chinesa da Flora, a nível do ensino básico²⁶, para além da secção chinesa, onde é lecionada a disciplina de PLE, existe uma secção portuguesa e, a nível do secundário, a Escola Oficial Luís Gonzaga Gomes tem uma secção portuguesa, tendo, em ambos os casos, o português como língua veicular de ensino, seguindo o currículo do ensino português e a disciplina de mandarim como obrigatória.

Fora do sistema oficial destaca-se a Escola Portuguesa de Macau (EPM), que resulta da fusão, em 1998, da Escola Primária Oficial, do Liceu de Macau e da Escola Comercial Pedro Nolasco, sendo gerida pela Fundação Escola Portuguesa de Macau.²⁷

Além do currículo regular, do primeiro ao décimo segundo ano, no âmbito da língua portuguesa, a EPM oferece o Ano Preparatório e, em colaboração com a DSEJ, o Curso de PLE e Cursos de Verão.

25 - O site www.dsej.gov.mo disponibiliza um conjunto de informações sobre o ensino não superior, oficial e particular.

26 - Em Macau, nas escolas oficiais, o ensino básico vai do primeiro ao sexto ano, tanto na secção chinesa como na portuguesa.

27 - Criada pelo Decreto-Lei no. 89/B98 “(...) tem por fim garantir a criação e as condições de funcionamento e de desenvolvimento de uma escola portuguesa em Macau, podendo, ainda, apoiar e incentivar o fomento de acções, designadamente no domínio da língua portuguesa” (Artigo 3.º). Ver: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/98/15/decretolei89b.asp>

O Ano Preparatório destina-se aos alunos que pretendem ingressar no sistema de ensino português, mas que não conhecem a língua portuguesa, e tem como objetivo dar aos alunos um domínio linguístico que lhes permita acompanhar o plano normal de estudos.

O Curso de PLE destina-se a todos os alunos de Macau que frequentem qualquer instituição de ensino, pública ou privada²⁸; está dividido em três níveis iniciação, intermédio e avançado - e dá equivalência ao nível B1 do “Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro” (Grosso (Coord.) *et al.* 2011). O Curso de Verão destina-se a crianças e jovens, de outras instituições de ensino, que queiram ter um primeiro contacto com a língua e a cultura portuguesas.

O governo de Macau, através da DSEJ, implementou o “Plano de Financiamento da Promoção da Língua”, destinado a apoiar as escolas particulares, disponibilizando professores de língua portuguesa e prestando apoio financeiro destinado à oferta curricular da disciplina de português.

Também o “Programa de Estudo dos Alunos em Portugal” se constitui como um incentivo aos alunos do ensino não superior a adquirirem um nível de proficiência em língua portuguesa que lhes permita ingressar em instituições de ensino superior, em Macau ou no exterior, tendo como língua veicular o português.

Relativamente a este nível de ensino é de realçar o papel da Associação Promotora da Instrução dos Macaenses, fundada em 1871, instituição sem fins lucrativos, de matriz portuguesa, que tem, por exemplo, como objetivos a promoção da educação da juventude macaense e a difusão das línguas e culturas portuguesas e chinesas. Ao longo da sua existência, tem tido um papel relevante e, atualmente, destaca-se o seu papel como entidade tutelar do Jardim de Infância D. José da Costa Nunes e como sócia fundadora da Fundação Escola Portuguesa de Macau.

De realçar, ainda, os vários programas destinados ao reforço das competências dos docentes de PLE, desenvolvidos, ao longo dos anos, quer em Macau quer em Portugal.

3. 2 - Ensino superior

O ensino superior moderno, em Macau, nasce²⁹, em 1991, com a criação de quatro instituições de ensino superior oficiais – Universidade de Macau (UMAC), Instituto Politécnico de Macau (IPM), Instituto de Formação Turística (IFT) e Escola Superior das Forças de Segurança (ESFSM) –, tendo, a partir dessa data, surgido várias instituições de ensino superior particulares.

28 - Coexistem na RAEM três sistemas de ensino: chinês, português e inglês (EUA, Inglaterra e Canadá). Pode afirmar-se que existe um quarto sistema, o ensino luso-chinês visto este sistema ter características próprias e ter um currículo desenhado para a formação de bilingues.

29 - Processo conduzido pela Fundação Macau, uma instituição do Governo de Macau que esteve na base da criação do ensino superior e que, desde sempre, tem apoiado o ensino, a investigação e a publicação de obras relevantes para Macau.

Em 1992, é criado o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES), organismo público responsável pelos assuntos do ensino superior de Macau, que tem desenvolvido programas de apoio ao estudo das línguas, nomeadamente do português, e reforçado o intercâmbio com instituições de ensino superior dos PLP.

Em 2005, de acordo com dados divulgados pelo GAES³⁰, em Macau estavam em funcionamento dez instituições de ensino superior, as quatro oficiais acima referidas e mais seis privadas – Universidade S. José³¹, Universidade de Ciência e Tecnologia, Universidade Cidade de Macau, Instituto Milénio de Macau, Instituto de Gestão de Macau e Instituto de Enfermagem Kiang Wu IEKW. O número de docentes era de 215 e o de estudantes situou-se nos 31970, para um total de 268 cursos, conferindo os graus de bacharelato, licenciatura³², pós-graduação, mestrado e doutoramento.

Nestas instituições existe uma oferta diversificada de cursos formais de língua portuguesa, alguns dos quais, de forma resumida, passamos a indicar.

A Universidade de Macau oferece licenciatura e mestrado em língua e cultura portuguesas, mestrado em estudos de tradução e doutoramentos na área da língua e cultura portuguesas; na Faculdade de Direito, foi criado, em 2013, o curso de Mestrado em Direito, especialização em tradução jurídica.

O Instituto de Formação Turística inclui nos seus planos curriculares a disciplina de português, tendo assinado protocolo com o Instituto Português do Oriente (IPOR), organismo que ficou responsável pela parte pedagógica, destacando sobretudo professores para lecionar português.

A Escola Superior das Forças de Segurança inclui a disciplina de português nos cursos formais e realiza cursos intensivos de língua portuguesa, contando com a colaboração de entidades externas, tais como: Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau e Instituto Português do Oriente (IPOR).

O Instituto Politécnico de Macau (IPM) dispõe do Curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português e do Curso de Relações Comerciais China-Países Lusófonos, ambos conferentes do grau de licenciatura. Para além destes cursos há, ainda, o Curso de Licenciatura em Administração Pública, em língua veicular portuguesa, e mestrados e doutoramentos ministrados em cooperação com instituições de ensino de Portugal. Acresce, ainda, que a disciplina de língua portuguesa é lecionada, na maioria dos cursos, durante, pelo menos, dois semestres.

A criação, em 2012, do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP) do IPM “(...) insere-se, por isso, na estratégia do IPM de dar resposta à crescente procura de tradutores bilingues Chinês-Português, definindo Macau como plataforma de intercâmbio entre a China e os países de língua portuguesa

30 - Para mais dados sobre o ensino superior, consultar www.gaes.gov.mo.

31 - Anteriormente designada Instituto Inter Universitário, é um projeto da Universidade Católica de Portugal.

32 - Em Macau, as licenciaturas têm uma duração de quatro anos letivos.

nas áreas económica e cultural”³³. Os principais objetivos que o IPM pretende atingir, através do CPCLP, são o desenvolvimento de estudos e investigação, ações de formação, em especial para docentes, reforço do intercâmbio e publicação de obras na área do ensino da língua portuguesa e da cultura dos países lusófonos. Este centro insere-se na aposta de formação de docentes de PLE, nomeadamente através do apoio, quer em Macau quer na RPC, aos docentes de PLP.

Também as universidades privadas dispõem de uma oferta de cursos em língua e cultura portuguesas a nível de licenciatura (Universidade S. José e Universidade de Ciência Tecnologia), disponibilizando, igualmente, a disciplina de português, integrada nos diferentes planos curriculares e organizando cursos de curta duração.

De destacar os cursos de Verão, em especial o da Universidade de Macau, que são frequentados por alunos de toda a Ásia. Constituem um polo de atração e de motivação para o estudo do português tanto os cursos de verão para docentes de PLE, designadamente o do IPM, como os vários eventos especiais organizados anualmente (Debate em Português, Declamação de Poesia, Discurso em Português) que juntam, em Macau, alunos de toda a Ásia.

Este leque de oferta educativa, em matéria de ensino e aprendizagem do português, surge como resposta às necessidades de formação de pessoal bilingue, em especial de tradutores de chinês-português, quer em Macau, quer na China Continental e nos vários PLP.

De facto, a procura de tradutores de chinês-português foi sempre maior do que a oferta e, nos últimos dez anos, verifica-se que

[a] nível do mercado de trabalho da tradução, este foi-se desenvolvendo e ganhando maior amplitude, devido ao forte incremento das relações comerciais entre a China e os Países de Língua Portuguesa e à afirmação de Macau como “Plataforma de Cooperação” entre a China e o mundo lusófono. (Escaleira 2013b:1117)

A necessidade de tradutores bilingues tem sido uma constante (Escaleira 2013b) e tem impulsionado, desde a criação do primeiro curso de tradução, há mais de um século, o ensino do português. A formação de tradutores assume-se, pois, como uma necessidade e uma estratégia, sendo uma aposta do Governo de Macau como sobressai da seguinte passagem:

O ensino da tradução em Macau, com mais de um século de história, surgiu por iniciativa governamental que, face às dificuldades de comunicação, com uma maioria da população que falava chinês (dialecto cantonês) e com as autoridades da RPC, decidiu chamar a si a responsabilidade de formar tradutores e intérpretes da língua sínica. Esta formação esteve a cargo de um serviço público e foi alvo de grande atenção, por parte das autoridades governamentais.

33 - Informação disponível em http://www.ipm.edu.mo/pt/pltrc_info.php, acedido em 13-12-2016.

Após várias reformas, em 1992, a Escola Técnica foi integrada no Instituto Politécnico de Macau (...). (Escalreira 2013b: 1116-1117)

É nesta área que se desenvolvem projetos inovadores como é o caso do Protocolo de Cooperação entre os Institutos Politécnicos de Macau e de Leiria, ao abrigo do qual se formam tradutores, tanto de Portugal como de Macau e da China, e profissionais bilingues na área das relações comerciais entre a China e os PLP.³⁴

Neste contexto, alguns programas mais recentes foram divulgados em 2016 e têm como objetivo aumentar a capacidade de tradução chinês/português da RAEM. Assim, o IPM passa a oferecer mais um curso em português – Licenciatura em Português – com a finalidade de formar docentes de PLE. Também o Instituto Politécnico de Macau, em parceria com a *GuangDong University of Foreign Studies* e a *Global Tone Communication Technology*, cria o Laboratório de Tradução Automática Chinês/Português/Inglês³⁵, o que, certamente, irá reforçar a presença do português na Ásia.

Em novembro de 2016, o GAES e o IPM lançaram o Concurso Mundial de Tradução Chinês-Português, numa iniciativa inédita, tendo como objetivo reforçar o interesse pela tradução e as línguas oficiais da RAEM.

Para além dos programas de ensino e de formação de docentes, é importante referir que a criação do ensino superior veio dinamizar o mundo da investigação, o que se traduziu num aumento exponencial de projetos de investigação e de participação de investigadores de Macau em conferências internacionais e, ainda, num aumento de publicações sobre temáticas relacionadas com Macau, em especial, com o ensino das línguas e da tradução.

A nível do ensino superior os programas de mobilidade de estudantes são bastante positivos, não só porque permitem que os estudantes aprendam a língua em contexto de imersão, mas também porque alteraram o ambiente académico, especialmente em Macau. Por exemplo, o IPM recebe alunos dos vários Países de Língua Portuguesa, em mobilidade durante um semestre, um ano ou quatro anos letivos, para frequentar cursos de línguas (chinesa ou portuguesa), de informática, comércio e, mesmo, para estágios de enfermagem. Estes alunos ficam alojados na residência para alunos, normalmente partilhando o quarto com um aluno chinês, e frequentam os vários espaços físicos do IPM (ginásio, cantina, cafés, biblioteca,

34 - Este Curso de Licenciatura abriu no ano letivo 2015/2016, com o máximo de 30 vagas por ano, e destina-se a alunos da China Continental e de Macau, sem conhecimentos prévios da língua portuguesa. Os dois primeiros anos centram-se no estudo intensivo da língua portuguesa e nos terceiro e quarto anos, para além do português, o plano de estudos centra-se em disciplinas específicas da área comercial, lecionadas em língua portuguesa. O segundo ano decorre no Instituto Politécnico de Leiria e os restantes são lecionados no Instituto Politécnico de Macau. Ver a informação contida em: <http://www.ipm.edu.mo/languages/pt/objectives.php>; http://www.ipm.edu.mo/admin/pt/bssltr_objectives.php.

35 - Consultar a este respeito: <http://cpelab.ipm.edu.mo/index.php/pt/>

etc.) criando oportunidades de interação, com recurso à língua portuguesa, fora do contexto da sala de aula.

3. 3 - Instituições educativas não inseridas no sistema formal

Relativamente a este tipo de entidades existe pouca informação, não parecendo que se tenha registado grande interesse dos privados em investir na oferta de cursos livres de PLE. Assim, através de uma pesquisa por nós levada a cabo, chegámos à conclusão que o Instituto Português do Oriente (IPOR³⁶) se destaca com uma oferta abrangente, a saber: Curso Geral destinado a residentes com idade superior a quinze anos, Cursos Intensivos, Curso de Português Língua não Materna para Crianças e Jovens, entre os seis e os catorze anos, e cursos em colaboração com entidades públicas de Macau.

No período de transição, os vários cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) para os trabalhadores da Administração Pública, a cargo dos SAFP, foram progressivamente transferidos para o IPOR e, hoje, estes alunos integram as turmas regulares dos diferentes níveis do Curso Geral, numa percentagem bastante expressiva. Por exemplo, em 2013, num total de 560 alunos que frequentavam o nível A1, 205 eram funcionários públicos (SAFP)³⁷, situação que se repete nos restantes níveis.

Para além do ensino, o IPOR tem vindo a desenvolver uma significativa atividade cultural, promovendo eventos como, por exemplo, sessões de cinema, encontros com escritores, palestras e conferências. Também o IPOR adotou uma política de formação de docentes de PLE e de apoio ao ensino de PLE, cooperando com instituições de ensino da China Continental e trazendo a Macau docentes de PLE de toda a Ásia.³⁸

Por sua vez, o Centro de Difusão de Línguas da DSEJ oferece cursos de PLE para os residentes de Macau, em horário noturno, organizados em quatro níveis.

Também a Escola da Associação de Beneficência Tong Sin Tong oferece cursos livres de PLE e o Centro de Produtividade e Transferência de Tecnologia de Macau³⁹ organiza cursos intensivos de português, em horário pós-laboral, tendo como público-alvo empresários e trabalhadores do setor privado.

36 - Para mais informações, consultar: <http://ipor.mo/>

37 - Informação disponibilizada em <http://ipor.mo/projetos/infografia-estatistica>, acedido em 5-12-2016.

38 - É disto exemplo a realização, pelo segundo ano consecutivo, do Encontro de Pontos de Rede de Ensino de Língua Portuguesa na região sudeste asiática que reúne no IPOR docentes provenientes de Universidades da RPC, Filipinas, Vietname, Tailândia, Índia, Macau, etc. Este Encontro visa “a consolidação de uma rede colaborativa entre agentes e instituições que se dedicam à promoção da língua portuguesa” na Ásia. Informação disponível em <http://ipor.mo/noticias/ii-encontro-de-pontos-de-rede-de-ensino-de-ple-portugues-lingua-estrangeira/>, consultado em 13-12-2016.

39 - Organização de fins não lucrativos, constituída em conjunto pelo Governo de Macau e pelo setor privado.

4 - Considerações finais

Ao analisar a imprensa escrita e os trabalhos de investigação, designadamente artigos e livros bem como teses de mestrado e de doutoramento, somos confrontados com expressões e números que atestam o aumento pela procura do português em Macau e na China Continental (RPC). Referem-se estes dados, quase sempre, ao ensino do português a nível superior (instituições de ensino superior públicas e privadas de Macau e da RPC), sendo raros os estudos sobre os ensinamentos primário e secundário e, ainda mais raros ou inexistentes, os que se debruçam sobre o ensino da língua portuguesa a nível do jardim de infância.

De facto, em Macau, o ensino da língua portuguesa existe, no ensino oficial e, também, a nível do particular, desde o jardim de infância, passando pelos ensinamentos primário, secundário e culminando no ensino superior. No entanto, nestes vários níveis de ensino, mesmo no ensino oficial, o investimento em língua portuguesa é bastante ténue⁴⁰, constituindo um fator de enfraquecimento dos resultados das políticas e dos programas de ensino de PLE.

Se agruparmos os vários níveis em 2 grupos ((1) ensino infantil, primário e secundário e (2) ensino superior), verificamos que os discursos dos docentes mostram diferentes realidades e falta de uma gestão estratégica que dê o mote e encaixe as peças do puzzle de forma que o resultado final faça sentido como um todo, isto é, traçando um fio condutor que leve o aluno num movimento de avanços na aprendizagem da língua portuguesa.

Não há dúvida que aumentou a procura pelos cursos de língua portuguesa, mas quais os motivos que estão na base da opção por estudar português? Que ações de coordenação estão no terreno para que se faça uma progressão e não se massacrem os alunos sempre com novos começos?

O Governo de Macau criou condições a nível de leis, políticas e disponibilização de recursos financeiros que transformaram Macau num potencial centro para a aprendizagem do português; todavia, os resultados obtidos ficam aquém dos resultados previstos e esperados. Resta perguntar o que está a falhar.

Em nosso entender, as lacunas estão identificadas e têm vindo a ser frequentemente apontadas por estudiosos e docentes, podendo resumir-se na falta de uma visão estratégica que encare o ensino da língua portuguesa como um todo, que vai desde o jardim de infância ao final do ciclo universitário, e que coloque todos os intervenientes a trabalhar em cooperação, potenciando sinergias e complementaridades. É, também, necessário desenvolver currículos, métodos e estratégias, desenhados de acordo com as necessidades dos aprendentes, o que implica uma maior flexibilidade.

40 - Por exemplo, um aluno que ingresse no ensino superior, num curso de língua portuguesa, não é sujeito a um teste diagnóstico que permita identificar o seu nível de conhecimento da língua. Faz-se tábua rasa dos conhecimentos linguísticos anteriores, podendo ser integrado numa turma com alunos sem nenhum conhecimento do português.

De facto, existem algumas estratégias que consideramos pertinentes, entre estas, a aposta na formação de docentes de PLE, particularmente de docentes bilingues a lecionar na China, a existência de programas conjuntos com instituições de Países de Língua Portuguesa, que permitam a formação de quadros bilingues, tanto de Macau e da China como dos PLP, como é exemplo o Curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português do IPM e Instituto Politécnico de Leiria (IPL), o estabelecimento de redes de contacto entre todos os docentes de PLE e o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de PLE a alunos chineses.

Todas as políticas implementadas pelo Governo da RAEM⁴¹ vêm dar resposta à decisão do Governo Central da RPC de transformar Macau num Centro de Formação de Português, que tenha como foco a formação de “talentos bilingues” para a própria China Continental, para Macau e para os PLP. Neste enquadramento, Macau é chamado a assumir, por razões do passado e do presente, um papel de líder na difusão e no ensino das línguas, nomeadamente do português.

O Governo da RAEM assumiu, a nível de definição de políticas públicas, a sua responsabilidade na divulgação e ensino do português e as instituições educativas têm vindo a abrir-se ao Continente Chinês porque, hoje, pensar e definir estratégias sustentáveis para o ensino de PLE têm de englobar um contexto mais amplo, trazendo para o cenário a China Continental e, ainda, os restantes países da Ásia.

Em síntese, somos da opinião de que, à semelhança do que tem acontecido um pouco por todo o mundo, o Governo da RPC e o Governo de Macau reconhecem o impacto, para o país e para os cidadãos, da língua portuguesa (Esperança 2009) “nos fluxos globais de ideias, pessoas, capitais e mercadorias” (p.2), tendo vindo a definir políticas para a sua promoção e para o estabelecimento de um ambiente bilingue que corresponda às necessidades da sociedade. Contudo, em conformidade com Calvet (2007), Maher (2013), Altenhofe (2013), entre outros, a política linguística não compete apenas ao Estado, mas a todos os agentes da sociedade, desde a escola, à família, igrejas, associações, empresas e serviços públicos e privados; neste sentido, é necessário criar sinergias que potenciem os resultados porque só assim Macau poderá cumprir o seu desígnio de formação de quadros bilingues (português/chinês).

41 - À boca do fecho deste artigo foi anunciada, em meados de fevereiro de 2017, a mais recente medida no âmbito da promoção do bilinguismo, a qual se materializa na abertura, no ano letivo de 2017-18, em duas das escolas oficiais de, pelo menos, duas turmas do primeiro ano do ensino básico e uma turma do sétimo ano. O principal objetivo consiste em formar bilingues, de português e chinês; no entanto, o currículo está ainda a ser debatido, estando, neste momento, a decorrer a fase de divulgação, junto dos pais dos potenciais candidatos.

A nossa vivência enquanto docente permite-nos afirmar a nossa convicção de que, não descurando a presença de séculos como língua oficial de Macau, a afirmação do português depende de estratégias assentes em bases pragmáticas, isto é, no valor da língua portuguesa no contexto das relações políticas e económicas entre a o mundo falante de chinês e o mundo lusófono.

Recebido em dezembro de 2016; aceite em janeiro de 2017.

Referências

- Altenhofe, C. V. 2013. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: C. Nicolaidis *et al.* (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 93-116
- Calvet, L. J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Calvet, L. J. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL.
- Escaleira, M. de L. N. 2013a. *Ensino da tradução em Macau: dos currícula propostos à realidade de mercado*. Macau: Delta.
- Escaleira, M. de L. N. 2013b. Mercado da Tradução Português/Chinês, em Macau. *Revista Administração*. XXVI (102-4): 1115-1136.
- Esperança, J. P. 2009. *Uma abordagem ecléctica ao valor da língua: o uso global do Português*. Lisboa: ISCTE / Instituto Camões.
- Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau). 2003. *Plano de Acção para a Cooperação Económica e Comercial*. Disponível em www.ipim.gov.mo/pt/relation/plan.doc, acessado em 8-12-2016
- Governo da RAEM. 2015. *Relatório das Linhas de Acção Governativa para o Ano Financeiro 2016*, Macau.
- Governo da RAEM. 2016. *Plano Quinquenal de Desenvolvimento da Região Administrativa Especial de Macau (2016-2020)*. Macau.
- Grosso, M. J. 2007. *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Grosso, M. J. (Coord.) *et al.* 2011. *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mackey, W. F. 1976. *Bilinguisme et contacte de langues*. Paris: Klincksieck.
- Maher, T. M. 2013. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: C. Nicolaidis *et al.* (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 117-134.

Paiva, M. M. 2004. *Encontros e desencontros da coexistência: o papel do intérprete-tradutor na sociedade de Macau*. Macau: Livros do Oriente.

Pedro, L. V. 2014. Macau a ponte entre a China e a língua portuguesa. *Jornal de Notícias*. Porto. Disponível em <https://ventosdalousofonia.wordpress.com/2014/09/02/macau-a-ponte-entre-a-china-e-a-lingua-portuguesa-lucia-vaz-ped>, acessado em 8-12-2016

Políticas do Ensino da Língua na Área do Ensino Não Superior da Região Administrativa Especial de Macau. 2008. Macau: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude. Disponível em: http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/grp_db/policy/lang_policy_p.pdf?timeis=Mon, acessado em 10-12-2016

Reto, L. 2012. *O potencial económico da língua portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.

Silva, M. F. 2004. *Promoção da língua portuguesa no mundo (que) modelo estratégico(?)*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Aberta. Portugal.

Silva, M. F. 2008. A internacionalização da língua portuguesa: difusão da língua portuguesa em ensino a distância: metodologias de e-learning. *Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Internacionalização da Língua Portuguesa* [Em linha]: *para uma política articulada de promoção e difusão (MNE)*. [S.l.] : [s.n.], 2008, 1-8.

DO ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: ELEMENTOS EM JOGO NA SUA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO¹

Ângela Filipe Lopes

angela.tita@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo: Este artigo propõe-se olhar para a realidade escolar moçambicana no que toca à implementação do ensino bilingue, tema central na discussão educativa africana desde os anos 90. Questiona-se a validade da política da língua única no que esta implica do ponto de vista linguístico e socioeconómico para as populações. O artigo pretende ainda cotejar vantagens e obstáculos dos principais modelos de ensino bilingue em discussão no contexto africano e moçambicano. A terminar, aborda-se a importância da língua local como língua materna e como meio de instrução para o desenvolvimento bem sucedido da escolaridade da população infantil moçambicana.

Palavras-chave: Multilinguismo na África; ensino bilingue em Moçambique; modelos de ensino bilingue

Abstract: This article aims at looking into the educational policies in Mozambique in what concerns the implementation of bilingual teaching, which has been a central topic of discussion in Africa since the 90s. The single language policy is questioned for its effectivity given its linguistic and socio-economic repercussions for the population. Apart from these considerations, the text also compares advantages and drawbacks stemming from the two main models of bilingual teaching, currently being discussed in Africa and in Mozambique. Lastly, the article tackles the importance of local languages both as first languages and as means of instruction in order to foster a balanced development of mozambican children attending primary school.

Keywords: Multilingualism in Africa; bilingual teaching in Mozambique; models of bilingual teaching

1 - As autoras deste artigo expressam os seus agradecimentos à Mestre Josefina Ferrete pela disponibilidade manifestada em dar testemunho da realidade moçambicana sobre a temática tratada.

Introdução

A segunda metade do século XX levou a África Austral a confrontar-se com uma das questões mais prementes e complexas da construção das identidades nacionais: a questão da(s) língua(s) (Wolff 2011). O caso de Moçambique não é exceção. É um caso tão intrincado como o de qualquer outro país da África sub-saariana, na medida em que aproximadamente 17² línguas bantu coexistem com outras como o árabe, o urdu ou o hindi. Nesse sentido, coloca-se a questão de se optar quer pela escolha de uma língua única, simbólica da unidade nacional pós-independência, quer pela coexistência de uma língua, que se considera a língua oficial, com as locais. Até aos anos 90, Moçambique mantinha a política da língua de unidade nacional, o português, deixando de lado a existência das línguas bantu que continuavam limitadas ao uso doméstico e local.

Contudo, a necessidade de aproximar a escola das realidades rurais e de estender a possibilidade de uma educação básica às populações mais isoladas dos centros urbanos trouxe a tentativa de implementação do ensino bilingue com o Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique, o PEBIMO (Benson 1997). É, por conseguinte, interessante compreender os motivos que levam a uma aposta em modelos de ensino bilingue, bem como as implicações pedagógicas desta nova abordagem.

Qual será então o lugar do português como língua oficial, tendo em atenção a crescente influência e importância das línguas bantu locais? E que implicações pedagógico-metodológicas advêm da entrada destas línguas locais na esfera escolar?

Este artigo, na sua primeira parte, tenta problematizar estas questões à luz do que são os postulados de alguns autores moçambicanos e africanos acerca do ensino bilingue. Na segunda parte, o texto centra-se numa abordagem ao ensino pré-primário e aos primeiros dois graus do ensino básico tendo em atenção as condições necessárias a uma alfabetização com sucesso das crianças que frequentam estes níveis de escolaridade, não esquecendo o contexto multilingue de que provêm e as especificidades da entrada num sistema de ensino bilingue.

I - Enquadramento do programa moçambicano de educação bilingue no ensino básico

1- Bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo

Em primeiro lugar, importa, porém, distinguir conceitos como bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo, já que são termos presentes na bibliografia que

2 - Ngunga (2009) chama a atenção para a dificuldade que representa encontrar um consenso acerca do número exato de línguas bantu que coexistem em Moçambique, tendo em vista que algumas são consideradas dialetos das línguas mais faladas, como o shona, o changane ou o emakua. Chimbutane (2011), por sua vez, dá conta da existência de mais de 20 línguas bantu.

serve de base a este texto, muito embora surjam frequentemente reduzidos ao termo multilinguismo (veja-se, por exemplo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2001)).

Com o objetivo de clarificar os termos bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo³, convém notar que, conforme alude Grosjean (1992), o bilinguismo não implica que o falante seja igualmente proficiente nas duas ou mais línguas que usa, isto é, o sujeito tem conhecimento e é capaz de utilizar duas ou mais línguas em atividades comunicativas, seja de produção, de receção ou de ambas. Relativamente aos termos multilinguismo e plurilinguismo, Pinto (2013) dá nota que o primeiro se prende com “um determinado espaço geográfico”, enquanto o segundo diz respeito ao “repertório de línguas que uma pessoa pode falar” (p. 374).

Esta distinção permite definir Moçambique com um país multilingue e os moçambicanos como sujeitos plurilingues.

É útil ter em conta também a necessária distinção entre L1 (língua primeira ou materna), L2 (língua segunda) e L3 (língua terceira). O termo L1 corresponde, na senda de Cook (2002) ou de Paradis (2004; 2007), à língua que um falante utiliza automaticamente e que é normalmente a língua do contexto familiar e social em que cresce. Paradis (2007) resume a L1 como aquela cujos “speakers are conscious of the input to, and output from, implicit linguistic competence, but not of the internal structure and operation of that competence” (p. 4). Por outro lado, Cook (2002) descreve uma L2 como uma língua adicional em oposição à ideia de uma língua hierarquicamente inferior ou cronologicamente posterior. No que concerne à L3, Hammarberg (2001) explica que é a língua cujo processo de aprendizagem se desenrola no momento. A necessidade de distinguir entre as línguas com as quais o falante já teve contacto e uma L3 deve-se ao facto de ser necessário considerar a influência que esta língua sofre por parte das outras que o falante utiliza (ver também Williams & Hammarberg 1998).

Assim, no que respeita ao contexto moçambicano, as crianças têm como L1 uma língua bantu, crescem frequentemente com outra língua bantu adicional, uma L2 portanto, e ao entrarem na escola confrontam-se com o português que é, segundo o postulado de Hammarberg (2001), uma L3.

1.1 - O multilinguismo africano

O multilinguismo africano é necessariamente diferente, por exemplo, do europeu pela diversidade que decorre de fatores socio-históricos no caso das línguas oficiais (português, francês e inglês principalmente), a par da miríade de línguas locais que sobreviveram ao período colonial. Além disso, revelar-se-á mais complexo do ponto de vista socioeconómico porquanto pode motivar mais obstáculos à comunicação entre indivíduos (Alidou & Brock-Utne 2011; Firmino 2009; Wolff

3 - Para além desta clarificação terminológica sucinta, aconselha-se a consulta de Pinto (2013) para uma discussão mais completa das implicações do uso dos termos em questão.

2011) com prejuízo para a qualidade de vida das populações mais afastadas dos centros urbanos.

É importante ter em conta o fenómeno à escala continental ao direccionar o olhar para Moçambique, pelo que o documento publicado pela *Association for the Development of Education in Africa* (ADEA) em 2006 é essencial para compreender a extensão e a complexidade da tarefa de implementar sistemas, modelos e metodologias de ensino no contexto em questão. Neste documento, Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heugh e Wolff (2006) tomam como base a necessidade de reequacionar as identidades africanas no período posterior à independência. Ao mesmo tempo que alguns países ex-coloniais anglófonos já conduziam programas de ensino bilingue antes da independência, as ex-colónias francófonas e lusófonas perpetuavam o modelo anterior de exclusão das línguas locais do ambiente escolar e do ambiente social urbano (Alidou *et al.* 2006), à exceção dos contextos de ensino da responsabilidade de missionários. Desta forma, as línguas em uso contrastavam, e ainda contrastam, com as línguas oficiais pelos contextos em que eram/são socialmente consentidas. No atinente a Moçambique, o português continuou a ser a língua de uma franja educada de Maputo e dos contextos formais, como a escola, e as línguas bantu continuam a cingir-se a uma existência doméstica e familiar ou tribal (Chimbutane 2011).

O acesso ao conhecimento é, como em todas as sociedades, fulcral, mas o meio através do qual é feito, a língua oficial, apresenta-se como um obstáculo (Alidou *et al.* 2006; Bamgbose 2000; Chimbutane 2011). Wolff (2011:50) informa que, em média, um adulto africano frequenta a escola por menos de três anos. Esta realidade advém de vários fatores: a exclusão socioeconómica de grande parte da população, a alienação geográfica relativamente aos centros urbanos, um sistema educativo pouco eficaz e, ainda, de acordo com Bamgbose (2011), o fator linguístico. Embora este quase nunca surja na análise dos elementos que explicam a exclusão social na África, Bamgbose (2000) – bem como Alidou e Brock-Utne (2011), Chimbutane (2011) ou Wolff (2011) – aponta a língua como um eixo essencial no apoio à escalada socioeconómica de muitos milhões de africanos que não dominam as línguas oficiais dos seus países. O mesmo autor afirma categoricamente que as opções políticas africanas relativamente à imposição das línguas oficiais e à subvalorização das línguas locais deram origem a um fosso entre a elite africana e a maioria da população que não usa as línguas oficiais. Bamgbose (2000) divide estes dois segmentos da população em incluídos e excluídos e não se coíbe de responsabilizar os primeiros pela alienação dos segundos também através do uso da língua oficial conforme se pode ler no seguinte excerto:

The included are a major stumbling block in the use of African languages in a wider range of domains [...]. They are the ones who are quick to point out that African languages are not yet well developed to be used in certain domains. (p. 2)

Esta atitude negativa relativamente às línguas locais leva Bamgbose (2000:2) a mencionar três subtipos de exclusão. Em primeiro lugar, a grande maioria da população africana não tem acesso a uma parte considerável da vida pública dos seus países, visto que toda a comunicação pública é feita na língua oficial. Isto leva a que, em segundo lugar, a exclusão se estenda à possibilidade de alfabetização e subsequente construção de capacidades de literacia. O terceiro tipo de exclusão, seguindo sempre o mesmo autor, centra-se na falta de um meio de comunicação entre as diferentes franjas da população, levando a um sentimento de isolamento e de incapacidade de intercompreensão e ao frequente preconceito linguístico por associação à etnia.

A perceção da língua oficial como veículo de ascensão social é, pois, geral também nas comunidades moçambicanas, como aludem Firmino (2009) ou Chimbutane (2011). A população tende a ver o domínio do português como meio obrigatório para a validação e a ascensão sociais.

Deve então, não obstante, impor-se a língua oficial como único meio de instrução em detrimento das línguas locais que são quase invariavelmente as L1s da população? E que implicações decorrem do ensino bilingue, caso a sua implementação se expanda? Por último, de que modelos de ensino bilingue pode Moçambique lançar mão?

2 - O lugar do português no contexto linguístico moçambicano

Em conformidade com a informação fornecida por Firmino (2009: 2), as línguas locais são L1s para 93% da população moçambicana, enquanto o português só é uma L1 para 6%. Entretanto, as línguas bantu não têm um estatuto oficial, enquanto o português é a única língua oficial de Moçambique. O argumento a favor deste estatuto atribuído unicamente à língua portuguesa pode ser visto como uma tentativa de manter a unidade nacional após a independência (Gonçalves 2012), mas também como um recurso de manutenção do *status quo* de uma elite africana falante de português, do ponto de vista, por exemplo, de Chimbutane (2011: 21). Independentemente das razões que motivam a eleição do português como língua oficial, interessa compreender o impacto que uma decisão política e ideológica como esta continua a ter sobre a sociedade em geral e sobretudo sobre a vida escolar, em particular sobre o insucesso da alfabetização e sobre o subsequente desenvolvimento de capacidades de literacia da população moçambicana para a qual o português é uma L2 e, por isso, um sistema desconhecido à entrada na escola.

Tendo em conta o panorama linguístico moçambicano, como podem as 17 línguas locais coexistir com o português? E que implicações sociais e pedagógicas tem esta opção?

2.1 - A coexistência do português e das línguas bantu na escola

Num país onde urge diminuir a taxa de analfabetismo, situada nos 48,1% (MINED 2015), as dificuldades que um modelo de ensino unilingue apresenta são apontadas como uma das razões que explicam uma alta incidência de reprovações e uma fraca taxa de literacia nos níveis mais elevados do ensino (ver Alidou *et al.* 2006 ou Wolff 2011). Paralelamente, a exclusão social a que estão votadas as comunidades que não dominam a língua oficial (Chimbutane 2011) consolida-se, já que é somente através do uso proficiente do português que estas populações alcançam o acesso a instituições e a informação de que não podem prescindir como cidadãos. Apesar disso, põe-se antes de mais a questão do acesso à educação. Chimbutane (2011) resume a questão de uma forma prática:

When pupils enter school they are not only unfamiliar with the discourse of the classroom, but also, and in the first place, with the basic sounds of the language of schooling and with the associated culture. (p. 27)

No caso de se ter em atenção as percentagens de falantes de línguas bantu como L1s e do português como L1, a barreira linguística que a maioria das crianças moçambicanas têm de enfrentar é dupla: o português não é só uma disciplina curricular, como outra língua estrangeira, é também a língua de instrução, isto é, todo o ensino é feito em português. Assim, é inevitável que se questione o modelo de ensino, unilingue por excelência, que vem sendo implementado desde a independência, como aliás fizeram outros países africanos na mesma fase (Alidou *et al.* 2006; Bamgbose 2000) que optaram pela implementação de modelos de ensino bilingue com base nas línguas oficiais e nas línguas locais com maior número de falantes. Com efeito, Moçambique tem desenvolvido, como nota Chimbutane (2011), alguns projetos de ensino bilingue, como o PEBIMO⁴ (ver Benson 1997), com resultados encorajadores. Sem embargo, estes ainda são projetos pontuais que não têm um impacto generalizado na comunidade escolar nacional, muito embora a situação tenda a alterar-se.

2.2- A língua oficial como meio de instrução: implicações para o processo de ensino-aprendizagem

2.2.1- O impacto do início da escolaridade em português para o processo de ensino-aprendizagem

As crianças que iniciam o seu percurso escolar não só não falam português como se sentem intimidadas por uma língua que não corresponde à sua vida familiar e à sua cultura. No entender de Timbane (2014), verifica-se um choque fre-

4 - O PEBIMO (Projeto de Ensino Bilingue em Moçambique) foi um projeto implementado entre 1992 e 1996, cujos resultados podem ser consultados em Benson (1997) ou em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460641.pdf>.

quente entre a educação tradicional centralizada na vivência familiar e cultural de cada comunidade e a educação formal que tende a centrar-se na figura dominante do docente. Um contexto escolar hostil faz com que as comunidades e as próprias crianças não vejam vantagens em seguir a escolaridade, mormente porque são vistas como trabalhadores que podem ajudar a família a sobreviver. Nestas circunstâncias, a escola afigura-se tanto menos relevante quanto maior for a convicção da sua inutilidade na difícil escalada socioeconómica a que aspiram as populações. Há que questionar, então, o papel do português como meio de instrução num contexto escolar que já se debate com estas dificuldades.

O fosso entre a escola e a comunidade envolvente vai, no entanto, mais longe. Na verdade, o conhecimento prévio das crianças não encontra validação na escola sobretudo a dois níveis, o cultural e o linguístico, levando à desmotivação e à continuidade da alienação social (ver, por exemplo, Pavlenko (2012) no que respeita à conceptualização emocional em línguas diferentes tendo em conta a experiência do falante). Num contexto maioritariamente unilingue, como o português, a criança que começa o seu percurso escolar aprofunda competências que traz do seu entorno familiar e social e sobretudo encontra uma nova dimensão da mesma língua que já domina. Isto faz com que o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico se desenrole mais harmoniosamente, na medida em que tem em consideração a criança, bem como o estágio de desenvolvimento em que se encontra (Piaget 1975; Vygotsky 2007). A alfabetização permite-lhe compreender a L1 de uma forma diferente e passar a utilizá-la com mais controlo e aptidão. Porém, no contexto africano e moçambicano em particular, este contínuo desejável entre a dimensão familiar da língua de casa (Cummins 1980; McLaughlin 1992) e a dimensão gráfica e mais abstrata da mesma língua a que se acede através da escola não se verifica porque a criança é introduzida a uma realidade desconhecida numa língua de que pouco ou nada ouviu até ao momento em que entra para a escola. Gera-se, portanto, uma interrupção no contínuo do desenvolvimento linguístico e até cognitivo destas crianças que as fará pagar o preço de uma alfabetização de bases fracas em português e da consequente literacia deficiente futura.

Postulam Chimbutane e Benson (2012) que tornar o sistema educativo moçambicano mais inclusivo e eficiente passa pela admissão e validação da importância das línguas bantu e das culturas locais na escola. É, por consequência, necessário reconhecer que a maioria das crianças moçambicanas não falam apenas uma língua quando iniciam a sua escolaridade e agir em consonância com o que isso implica. As crianças são frequentemente proficientes em línguas bantu diferentes (Alidou *et al.* 2006: 36) da sua L1 porque crescem em contextos multilingues onde há amiúde uma língua bantu que funciona como língua franca regional (Wolff 2011; Alidou & Brock-Utne 2011). A naturalidade com que estas crianças já encaram o domínio de, pelo menos duas línguas, resulta do entorno social em que crescem e deve ser vista como uma vantagem e não como um problema, visto

que implica uma consciência linguística que difere da do falante unilingue. Cook (2002)⁵ faz referência à multicompetência dos bilingues, que funciona a favor da aprendizagem de outras línguas. Efetivamente, “playful code-switching are highly effective communication strategies that children in Africa grow up with”, como adianta Wolff (2011: 66). Grosjean (2010) acrescenta que estratégias de uso de duas ou mais línguas como o *code-switching* ou a alternância de código, a par de empréstimos ou de transferências que ocorrem interlinguisticamente (sobre fenómenos de transferência interlinguística ver também Gass e Selinker (1983)), são frequentes e conscientes, isto é, o falante controla estes fenómenos, o que significa que não são normalmente trocas involuntárias ou erros⁶, mas o resultado da mesma multicompetência a que faz alusão Cook (2002). Relativamente ao desenvolvimento e aquisição da linguagem por parte das crianças bilingues, Grosjean, como comprova o trecho abaixo de sua autoria, anula convicções sem fundamento que levam muitos a pensar, por exemplo, que o bilinguismo atrasa a aquisição plena da L1 ou que leva as crianças a não ter controlo sobre as línguas nas quais é capaz de se expressar:

Their [the children’s] rate of language acquisition is the same as that of their monolingual counterparts. There is [...] the fear that children raised bilingual will always mix their languages. In fact, they adapt to the situation they are in. When they interact in monolingual situations [...], they will respond monolingually; if they are with other bilinguals, then they may well code-switch. Finally, there is the worry that bilingualism will affect negatively the cognitive development of bilingual children. Recent research appears to show the contrary; bilingual children do better than monolingual children in certain cognitive tasks. (Grosjean 2010: 1)

O controlo que este tipo de estratégias exige dos falantes sugere uma capacidade mais fina para identificar contrastes ou diferenças linguísticas que funcionam a favor da aprendizagem de línguas adicionais. Bialystok (2001) remete para o carácter mais rico do uso de uma L2 e para o que isso significa em matéria de operações cognitivas, nomeadamente a descentração necessária para separar a linguagem do objeto, porquanto o falante se vê impelido a considerar aspetos estruturais de ambas as línguas para ser capaz de alternar entre códigos ou ativar empréstimos linguísticos.

5 - Cook (2002) faz mesmo referência ao facto de que “the majority of people in the world are multi-competent users of two or more languages rather than mono-competent speakers of one language, and there are as many children brought up with two languages as with one” (p. 2).

6 - Williams e Hammarberg (1998) fazem, no entanto, referência a trocas involuntárias que também podem ocorrer em falantes plurilingues, ou “non-adapted language switches” (p. 295), que dependem, entre outros fatores, do grau de proficiência do falante nas línguas diferentes que utiliza, bem como da semelhança tipológica das mesmas línguas.

Tendo estes pontos em mente, o facto de as crianças moçambicanas serem já bilingues à entrada na escola pode ser considerado um benefício, não só na análise necessária das suas L1s, mas também eventualmente para a aprendizagem do português com os resultados desejados.

2.2.2- A importância da formação de professores num contexto de ensino bilingue

Do ponto de vista do professor, o uso do português como meio de instrução também representa muitas vezes um obstáculo. Chimbutane e Benson (2012) elencam um conjunto de atitudes observadas em salas de aula cujos professores usavam exclusivamente o português como meio de instrução. Entre elas, constam “failure to elicit response”, “acceptance of partial answers by a few pupils”, “oversimplification of content”, “use of face-saving strategies, such as coached answers” ou o chamado “safe talk” (Chimbutane & Benson 2012: 15). Todos estes pontos têm em comum a insegurança dos docentes, o que vem reforçar a hipótese de uma preparação insuficiente e de uma competência linguística fraca em português. Por outro lado, Brock-Utne e Alidou (2011) também explicam este desempenho fraco dos docentes africanos atendendo às alterações metodológicas a que têm de se adaptar:

Teachers are being asked to abandon a teacher style of rote learning, where students just copy notes from the blackboard, learn their notes by heart and repeat them at the tests. (p. 189)

A par de um nível de proficiência baixo em português, a mudança do paradigma metodológico confunde os professores que, não raras vezes, nunca tiveram formação pedagógica como salienta Chimbutane (2011) (ver também MINED 2015). Por outro lado, a insegurança leva a que os docentes tenham uma atitude mais autoritária que, do ponto de vista de Chimbutane (2011), perpetua o insucesso da aprendizagem do português. O excerto seguinte traduz essa atitude:

[T]eachers’ criticism and negative evaluation of pupils’ performance in Portuguese, instead of steering pupils’ participating, may lead them to avoid public displays of the incompetence that their teacher has already alluded to in class. This may further jeopardise their chances to learn the language. (Chimbutane 2011: 96)

Tal não se verifica, como avançam Wolff (2011) ou Brock-Utne e Alidou (2011), nas unidades letivas em que uma língua bantu é adotada como meio de instrução, devido ao docente tender a sentir-se menos inseguro e afrontado por questões dos alunos. A título de exemplo, Brock-Utne e Alidou (2011) descrevem uma aula de matemática no Gana em língua oficial, o inglês, comparando as atitudes de dois alunos. Um é falante de inglês como L1 e corresponde facilmente às

instruções do professor, enquanto o colega, que tem como L1 uma língua africana, se mostra inibido. Este aluno, elicitado a responder a uma questão do professor, não foi capaz de dar uma resposta ou sequer de se explicar. No entanto, como advertem Brock-Utne e Alidou (2011):

[w]hen the language of instruction was shifted to Elli's mother tongue, Ewe, he was able to explain and showed a clear competency in abstract thinking, which had not been possible to detect when he was forced to answer in English. (p. 202)

O presente exemplo levanta questões relacionadas não só com uma aprendizagem efetiva de conteúdos, mas também com a avaliação cuja validade Wolff (2011) questiona por se centrar em instrumentos desenvolvidos nas línguas oficiais dos países africanos que não são dominadas plenamente nem por docentes nem por alunos.

3 - Modelos de educação bilingue no ensino básico

Como explicam Alidou *et al.* (2006: 10), há dois pontos de vista que emergem da discussão acerca da implementação do ensino bilingue: o primeiro defende o uso da língua oficial como meio único de instrução desde o primeiro momento de escolarização; o segundo vê as línguas locais como meios legítimos de instrução a par do uso da língua oficial. Os mesmos autores ressaltam que

research evidence shows that the use of MT [Mother Tongue] or NL [National Language] as a medium of instruction throughout schooling improves the teaching and learning of the official/foreign language as a subject of learning and will ultimately make it a better medium of specialized learning wherever appropriate. (Alidou *et al.* 2006: 10)

Wolff (2011: 113) divide os métodos de ensino bilingue em dois ramos: “weak bilingual models” e “strong bilingual models”. O primeiro caso é o que abrange métodos subtrativos ou de transição rápida para a língua oficial. Os subtrativos têm como objetivo anular gradualmente o uso da L1 das crianças a fim de que passem a integrar um programa de imersão na língua oficial. O argumento que sustenta esta posição é o de que as crianças passam a dominar melhor uma L2 se esta for introduzida muito cedo no percurso escolar. É uma convicção que não tem fundamento científico, como comprovam Cummins (1980), Cook (2002) ou McLaughlin (1992), entre outros.

Cummins (1980) chama inclusive a atenção para o caráter interlinguístico do capital de proficiência linguística e cognitiva da criança⁷ em detrimento da separação das línguas, como é o caso dos modelos subtrativos de ensino bilingue. Isto não significa que o potencial de aprendizagem da criança seja unicamente determinado por estes elementos, mas importa considerar apenas que talvez a exclusão do capital linguístico, amiúde bilingue, que a criança traz para a escola não se deva ignorar sob pena de restringir habilidades que podem potenciar um desempenho linguístico melhor. Claramente, neste processo, há outros fatores que exercem a sua influência, como as opções metodológicas do professor ou o apoio familiar e social em geral.

O segundo tipo de modelo de ensino bilingue contempla uma perspetiva aditiva ao invés da subtrativa anterior, isto é, a L1 das crianças é sempre o meio de instrução privilegiado enquanto a língua oficial pode ser meio de instrução alternativo ou apenas uma disciplina curricular nos primeiros anos de escolaridade (Wolff 2011: 114). A língua oficial nunca é usada durante mais do que 50% do tempo letivo, dado que o objetivo deste método é levar as crianças a atingirem um nível de proficiência e de literacia elevado nas suas L1s. Ambas as línguas coexistem até ao final do ensino secundário com resultados vantajosos tanto ao nível da literacia em ambas as línguas como em áreas científicas como a matemática (ver Alidou *et al.* 2006 ou Brock-Utne & Alidou 2011). Como refere Cummins (1980), um domínio sólido da L1 da criança pode permitir-lhe mais tarde corresponder aos requisitos de literacia que níveis mais elevados de escolaridade lhe vão exigir, seja em que língua for. Wolff (2011) também alega que

[i]f a child needs to learn a new language, such as the official language / international language of wider communication, s/he will normally need six to eight years of learning this language as a subject before it can be used as a medium of instruction. (p. 120)

Esta perspetiva não exclui o sucesso que outros programas bilingues menos longos podem alcançar noutros meios com menos limitações socioeconómicas do que o contexto africano. De facto, em Moçambique, como noutros países da África sub-saariana, o entorno socioeconómico de que provém a maioria das crianças pode não compensar possíveis obstáculos inerentes à introdução de uma L2 como meio de instrução, como pode acontecer em sociedades onde a família fornece

7 - CALP corresponde a “Cognitive/ Academic Language Proficiency” (Cummins 1980: 175) e, ainda seguindo a mesma fonte, à interação entre uma componente biológica do desenvolvimento e a ação da socialização sobre o mesmo desenvolvimento. Estas duas forças criam um capital que subjaz a uma competência linguística que o autor acredita ser transversal às línguas utilizadas pela criança. Cummins (1980) salienta a importância da alfabetização em L1 com o objetivo de potenciar também a aprendizagem da L2, bem como a construção de capacidades de literacia em ambas as línguas (ver Pinto (2010) acerca da construção de capacidades de literacia em idade escolar e também Goodman *et al.* (1979) ou Hornberger (2004) sobre biliteracia).

um apoio mais sólido ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo da criança. Interessa, assim, ter presente o contexto africano, e moçambicano em particular, no desenvolvimento e implementação de metodologias de ensino bilingue ou de outro cariz. Para além da óbvia importância da centralidade das necessidades da criança, Bamgbose (2011) defende que seria vantajoso que se implementassem programas de alfabetização e literacia de adultos. Ao mesmo tempo, o investimento no estudo das línguas bantu, como tem vindo a ser feito, e o seu desenvolvimento através da sua utilização em meios de comunicação, como rádios locais, pode contribuir para a eliminação do estigma tribal associado a estas línguas e para a construção de uma perspetiva mais positiva acerca do seu uso por parte dos falantes (Alidou & Brock-Utne 2011).

4 - Um olhar sobre a situação atual da educação bilingue no ensino básico moçambicano

Chimbutane (2011) avalia positivamente a evolução da perspetiva nacional relativamente à validação das línguas locais e à introdução do ensino bilingue em Moçambique. Apesar da resistência de algumas famílias, que atribuem ao português um caráter mais prestigioso, há cada vez mais encarregados de educação que admitem o ensino em L1 por considerarem que pode funcionar como um meio mais eficaz de acesso ao português.

Embora haja alguns estudos cujos resultados apontam para o sucesso do ensino bilingue, Chimbutane (2011:21) não se coíbe de afirmar que a vontade política africana nem sempre se orienta pela investigação científica, mas por um certo sentido de conveniência. Por outro lado, o mesmo autor enumera alguns fatores que perpetuam o insucesso escolar moçambicano: as turmas numerosas, o domínio fraco do português quer por parte dos alunos quer por parte dos professores, uma formação pedagógica insuficiente e um sistema educativo fundado sobre uma premissa autoritária e punitiva (Chimbutane 2011: 28). A despeito de tudo a que foi feita menção, este autor adianta: “[t]he policies adopted have moved from the one-language-one-state approach to one in which there are attempts to accommodate linguistic and cultural diversity” (Chimbutane 2011: 42).

Os anos 90 vieram trazer outra perspetiva do português que, não sendo L1 da maioria dos moçambicanos, começou a ser visto por alguns setores da sociedade como um obstáculo à escolarização bem sucedida. Nessa medida, as recomendações de Benson (1997), no relatório acerca do PEBIMO, incluem a necessidade de implementar o ensino do português como L2 nos contextos geográficos em que a variedade de línguas locais impossibilita o ensino bilingue ou a alfabetização das crianças nas diversas línguas bantu usadas localmente.

Consequentemente, 2003 viu entrar em vigor uma reforma curricular que contemplava dois tipos de programas curriculares: um monolíngue à semelhança do que vinha sendo feito e um bilingue que previa o uso de uma língua bantu

em simultâneo com o português, ambas como meios de instrução (INDE/MINED 2003). De acordo com Chimbutane (2011), em 2010 havia já 200 escolas com programas bilingues que incluíam 16 línguas bantu e o português, em simultâneo com o ensino monolíngue. Cada encarregado de educação podia escolher o sistema que preferia para o seu educando.

Mesmo assim, as línguas bantu são utilizadas como meios de instrução apenas nos primeiros anos de escolaridade e cumprem uma função de “scaffolding languages” (Chimbutane 2011: 53) a favor do português, que é introduzido como meio de instrução no 4.º ano. Muito embora a introdução deste *early-exit model* não seja ideal, como declaram Bamgbose (2000) ou Wolff (2011), verifica-se uma tentativa de aproximação às necessidades das crianças de alguns pontos geográficos em Moçambique.

A introdução dos três anos iniciais de ensino bilingue fez emergir alguns obstáculos, como a falta de material em línguas bantu, a preparação insuficiente dos professores, a falta de criação de registos escritos, a inexistente padronização ortográfica de muitas línguas locais que são exclusivamente orais e alguma falta de organização inerente à implementação de um sistema novo que naturalmente tem de passar por um período de adaptação (Chimbutane 2011: 55). Muitos destes obstáculos, como a padronização ortográfica (Ngunga 2012), parecem estar a ser ultrapassados.

É provável que o fator mais determinante seja, todavia, o investimento na formação de professores que possam desenvolver materiais em línguas bantu e dar às suas aulas um cariz mais aproximado das necessidades das crianças. Benson (1997) reforça a necessidade de olhar seriamente para esta área da seguinte forma:

[O] MINED tem como imperativo melhorar a qualidade do ensino básico na perspectiva de uma mudança curricular, que terá implicações, entre outros aspectos, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. (p. 56)

Convém perceber, 20 anos depois, até que ponto estas recomendações de 1997 encontraram eco nas decisões educativas também ao nível da formação de professores, quer no que respeita à preparação para o ensino de português como L2, quer no âmbito do ensino bilingue.

Na segunda parte deste artigo, procurar-se-á fazer uma revisão da situação atual do ensino bilingue em Moçambique, tendo por base as áreas que Pfllepsen, Benson, Chabbott e van Ginkel (2015) apontam como essenciais para uma implementação bem fundamentada de um sistema que forneça à população moçambicana as ferramentas necessárias para uma escolarização alargada e com sucesso.

II - O modelo moçambicano em foco

Quem se interessa pela aquisição/aprendizagem da linguagem pela criança que vive num espaço multilíngue por excelência como é a África não pode de forma alguma ficar indiferente ao modo cuidado como se encontra desenhado o programa de ensino bilingue em Moçambique (INDE/MINED 2003) e ao interesse patente no *Plano Estratégico da Educação 2012-2016* (PEE), (MINED 2012) em implementar de forma abrangente e por diferentes vias um nível de ensino prévio à entrada no mundo da escrita.

Não surpreende que Pflipsen *et al.* (2015) sublinhem a importância de serem considerados os diferentes contextos nacionais africanos quando avaliam a implementação de um programa de educação bilingue no ensino básico. Não se revela, porém, um empreendimento simples, ao impor exigências de diferentes teores. Para o efeito, chamam estas autoras a atenção para a necessidade de avançar na pesquisa científica, sobretudo nas áreas da psicolinguística, da pedagogia da criança, da linguística e da sociolinguística. Atribuem, ainda, um destaque particular a aspetos como a pesquisa nos campos da aprendizagem e da linguagem, com um enfoque especial no estudo das capacidades interlinguísticas suscetíveis de transferência da L1 para a L2.

A segunda parte deste artigo propõe-se, pois, olhar para a situação moçambicana no que se reporta à educação bilingue no ensino básico, tendo muito presente a conjugação de estudos provindos das áreas disciplinares já mencionadas e que constituem pilares fundamentais para a sua concretização com o efeito almejado, no entender de Pflipsen *et al.* (2015).

1 - A importância da valorização da língua de casa na escola

1.1 - Uma competência pragmática comum a duas ou mais línguas

Segundo Moisés, Cande e Jesus (2012), as 16 línguas do grupo bantu usadas como meios de ensino em escolas espalhadas pela maioria das províncias moçambicanas já sofreram um processo de padronização e são cada vez mais usadas como veículo de informação através da Rádio Moçambique, por exemplo, e de alguns canais de televisão. Trata-se de um processo que, a par do uso escolar das línguas locais, leva a que a população veja as suas línguas e culturas validadas e que não se esgota no que representa de mais-valia no plano comunicativo. Ele contribui também para a construção de um capital conceptual em L1 por parte da população infantil que os docentes responsáveis pela educação bilingue no ensino básico não podem ignorar porque lhes será imprescindível na sua prática letiva. É que o ensino só atinge bons resultados quando a matéria lecionada por via da linguagem deparar com uma audiência que consiga compreender, apreender, o que é transmitido por estar já de posse de uma base conceptual que a torna permeável aos diferentes conteúdos apresentados. Este manancial de conceitos permite

que as crianças compreendam a realidade e reajam positivamente à apreensão de nova informação. Para que tal seja possível, muito tem de se esperar da agência de literacia que é a casa de cada criança, que alberga um património único a que McLaughlin (1995) chama “home language” (p. 3), e naturalmente do ensino pré-escolar, quando exista e for frequentado, por se complementarem.

No enquadramento moçambicano, as línguas locais não são, contudo, apenas as línguas de casa. São as línguas nas quais estas crianças se socializam, para lá do que se passa nos contextos públicos e formais, o que significa, entre outros aspetos, que elas se tornam competentes nas suas L1s (ou até também em L2s locais), quer do ponto de vista gramatical, quer do ponto de vista pragmático. Conforme lembra Paradis (1998), o conhecimento pragmático é construído com base na cultura do indivíduo e na sua L1 (p. 1), por força do contexto social em que se encontra inserido. Reconhecer as duas competências com o que as distingue inclusive do ponto de vista cerebral (Paradis 1998; 2004) é digno de nota porquanto o conhecimento implícito de convenções sociais e linguísticas com que as crianças começam a sua escolarização está inevitavelmente ligado à L1 que dominam, gerando seguramente condições para novas aprendizagens. Como o contexto social em que mais tarde elas usarão o português como língua de instrução, uma L2 para muitas delas, não será inteiramente diferente daquele em que usam as suas L1s, é legítimo aconselhar-se vivamente que as crianças usem as suas L1s em todos os contextos no sentido de ativarem uma competência pragmática, para lá da que se circunscreva ao domínio meramente linguístico, relevante para o domínio não só da L1, mas também do português L2. A vertente pragmática da competência acabada de focar não deixa de estar patente numa passagem do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) (INDE/MINED 2003: 30), quando se lê, usando uma referência, datada de 1993, de Baker: “A língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão de aspectos culturais. Entre outros aspectos, o vocabulário, as frases idiomáticas, as metáforas, são os que melhor expressam essa cultura”. Será esse outro lado da língua, parafraseando Michel Paradis, no seu artigo de 1998, que, ultrapassando o domínio do estritamente linguístico, transporta o sujeito falante, neste caso a criança, para uma convivência com a língua no que ela tem de não literal, fruto de toda uma vertente cultural que atravessa as línguas que domina ou que passa a dominar, e que muito concorre para que ela crie uma distância criativa que lhe permita dar o salto para o metafórico, salto esse muito próximo, em termos de simbolismo e de abstração, do que lhe vai ser exigido para aprender a ler e a escrever ou mesmo outras línguas.

1.2- O registo escrito em L1 como facilitador da aprendizagem de uma L2

À entrada na escola, para que se crie a atmosfera favorável ao sucesso em vista, faz todo o sentido que a criança encontre como meio de instrução a sua L1 como tão bem se constata na seguinte passagem de Pfllepsen *et al.* (2015):

“[c]hildren who understand the language of instruction are more likely to enter school on time, attend school regularly, and drop out less frequently” (p. 58). Acontece que o *Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas – L1/Português – L2* (PCEB) (INDE/MINED 2003) com o seu modelo transicional (p. 31 e pp. 43-45) procura ir ao encontro do conteúdo do fragmento transcrito, uma vez que também radica na solidificação da “língua de casa”, que funciona inicialmente como língua de instrução, para que a L2 venha posteriormente a assumir esse papel, assente numa estrutura mais estável e propícia tanto a bons desempenhos, como a uma prossecução dos estudos com o sucesso esperado e sem o abandono escolar a todos os títulos indesejado.

Conquanto o modelo de programa bilingue a nível do ensino básico adotado por Moçambique possa não ser o ideal por não contemplar, por exemplo, o uso equilibrado das duas línguas ao longo do programa, ressalta como muito positivo a instrução em L2 se verificar gradualmente a partir do fim do 1.º ciclo, correspondente às 1.ª e 2.ª classes, ou seja, quando as crianças, pelos 8 anos de idade, já se encontram numa fase em que, na leitura, se estima que já automatizaram a descodificação e podem partir sem grandes problemas para a compreensão, que é o que se espera da leitura, e na escrita já fazem com facilidade a conversão correta dos fonemas em grafemas e, por essa razão, não lhes oferece resistência “generate and organize ideas” (Juel 1988: 438) por escrito, isto é, redigir. A decifração e a soletração conducente ao que vem a ser a ortografia não devem mesmo significar, nesta altura, um obstáculo, se for entendimento dos que têm a seu cargo a política da educação introduzir no programa matérias, como é o que se passa com uma nova língua de instrução, que podem interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem e convocar em vez de afastar problemas como o abandono escolar, a repetição de classes e até a não aceitação da entrada na escola, quando determinadas bases não estiverem bem estabilizadas. Ao encontro do exposto, vem a seguinte passagem: “becoming literate and fluent in a familiar or first language is key to children’s overall language and cognitive development” (Pflepsen *et al.* 2015: 59).

Torna-se legítimo, ainda, frisar como até ao fim do 7.º ano (último ano do ensino básico, do 3.º ciclo e do 2.º grau, pelos 12 anos de idade) existe sempre, mesmo quando já está em curso o ensino em português L2, “[o] recurso na sala de aulas [à L1] quando a matéria é nova ou para explicar algumas noções” (INDE/MINED 2003: 45). Nesta linha, avançam Pflepsen *et al.* (2015): “[b]eing able to read and understand the language used in the classroom in turn facilitates the learning of academic content” (p. 59).

Quer dizer que uma boa e sã convivência com a L1 só pode contribuir para que os alunos não rejeitem a escola por verem nela um obstáculo a evitar e para que deixe de existir discrepância de idades entre os que ingressam na 1.ª classe, posto que essa discrepância etária constitui realmente um dos problemas com os

quais o sistema educativo moçambicano se debate, a par do abandono escolar, como descreve o Plano Curricular do Ensino Básico (INDE/MINED 2003).

O PCEB (INDE/MINED 2003) assinala e bem que “a utilização das línguas moçambicanas na escola tem, por objetivo, desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita” (INDE/MINED 2003: 37). Na verdade, a situação tida como perfeita residiria num contacto com o oral conduzido de modo a que a criança viesse a sentir uma continuidade entre esta modalidade de uso da língua e a entrada na escrita. O PEE (MINED 2012), ao colocar como projeto a implementação do ensino pré-escolar, com a brevidade possível em todo o território, só pode ter subjacente a necessidade de construir essa continuidade entre os dois modos de uso da língua (oral e escrito) (Pinto 2015). A descentração requerida para a passagem do oral para a escrita, possível graças ao desenvolvimento no plano cognitivo e neurológico que se verifica na criança em idade de entrar para a escola, pelos 6 anos, não deixa de poder ser vista como uma variável que criará também condições para que se verifique com segurança a aprendizagem de uma nova língua.

Dessa pré-escola, deve esperar-se que a criança aprenda a situar-se no tempo e no espaço. Terá de saber que existe um agora, antes, depois em todos os atos que realiza e observa na vida quotidiana (Girolami-Boulinier 1988) e que o que a circunda obedece a uma relação espacial que a toma como referência e que lhe faculta vir a distinguir o que está à sua frente, atrás de si, à sua esquerda e à sua direita. Espera-se, além disso, que, nessa fase de escolarização, exercite a motricidade fina que a conduzirá a saber, entre outros, manobrar devidamente e sem crispação o lápis quando necessitar de o usar em diversas tarefas como, por exemplo, desenhar formas geométricas simples que correspondam ao que virão a ser mais tarde partes de letras. Deve, então, também habituar-se, seguindo a autora citada, a perceber, reter e reproduzir na ausência do modelo, com exatidão e na ordem, material visual ou auditivo (verbal e não verbal) que lhe seja apresentado, obedecendo à quantidade três. A quantidade três, tal como é recomendada por Girolami-Boulinier (1988), é aqui expressamente mencionada porque se trata da quantidade mínima que permite estabelecer uma relação ordinal e de transitividade de que não podem prescindir a leitura e a escrita. Por outras palavras, a pré-escola deve possibilitar à criança um convívio com tarefas da ordem da pré-leitura e da pré-escrita, ou seja, de uma pré-linguagem a caminho da escrita como uma das modalidades de uso da língua (Girolami 2001; Pinto & Veloso 2006). Não deve ser de forma alguma secundarizada a modalidade oral da língua. Essa deve também ser praticada de modo a que a criança apreenda as peças que integram a língua, que não se compagina com um contínuo sonoro cristalizado. Ela tem de aprender a desconstruir esse contínuo nas partes que o compõem e a ver nelas, por efeito da sua função e natureza, a possibilidade de as inserir noutros contextos verbais com configurações que se lhes ajustem. Dessa forma, através do oral, ela

vai passar a adquirir uma sensibilidade relativamente à escrita que lhe vai facilitar a sua iniciação a essa modalidade da língua. Ademais, essa sensibilidade também lhe viabiliza que se crie uma distância em relação à língua que a prepara para estar aberta à aprendizagem de outras línguas. Sobressai de tudo o que foi aduzido a importância da pré-escola no plano psicolinguístico, da pedagogia da criança, da linguística, da sociolinguística, áreas realçadas por Pfllepsen *et al.* (2015), e sobretudo de uma pedagogia do imediatismo no atinente à linguagem como advogava com toda a autoridade Girolami-Boulinier (1987).

Independentemente de a criança ter frequentado a pré-escola ou ter sido sensibilizada para tudo o que respeita à linguagem em meio familiar, Pfllepsen *et al.* (2015) aludem à relevância de se dar o valor devido ao capital conceptual de que as crianças que ingressam na 1.^a classe são já portadoras para explicar que “they already have a “mental storehouse” of vocabulary, knowledge of the linguistic construction of the language, and the ability to pronounce the sounds of the language” (p. 59). Este conhecimento prévio, aliado a uma consciência fonológica que se vai instalando de uma forma que pode ser olhada numa relação recíproca com a aquisição da leitura (Stanovich 1986: 363), é um dos motores da iniciação à leitura e à escrita. No fundo, a criança passa a viver a sua L1 de uma forma diferente daquela a que estava habituada antes de ser alfabetizada, dado que não a teria sentido até aí com duas faces: uma sonora e outra visual/gráfica. A consciencialização que adquire destas duas faces de L1 e do seu funcionamento, que lhe é fornecida, em princípio, pela instrução formal e explícita praticada na escola, leva ao desenvolvimento de uma capacidade metalinguística que serve o uso competente da L1 e uma maior recetividade à aquisição/aprendizagem de línguas adicionais, contribuindo também para o desenvolvimento da competência linguística nessas línguas, visto que não se pode dizer que no decurso do processo de aprendizagem de outras línguas não se verificam transferências interlinguísticas (Grosjean 1992).

1.3 - A transição da L1 para a L2

Como se lê no PCEB, subjaz à transição da L1 para a L2 uma ideia de “mudança gradual do meio de ensino da L1 para o Português” (INDE/MINED 2003: 46). De acordo, ainda, com o mesmo documento, as crianças moçambicanas que ingressam na 1.^a classe de uma turma bilingue começam por ser alfabetizadas nas suas L1s e estas são os meios de ensino exclusivos nos dois primeiros anos de escolaridade, ou seja, durante o 1.^o ciclo do ensino básico. Ao longo deste período, o português é uma disciplina curricular. Na 3.^a e na 4.^a classes, as duas primeiras classes do 2.^o ciclo do ensino básico que termina na 5.^a classe, as crianças passam por um período de transição que implica uma inversão da proporção da carga horária dedicada ao português e à língua bantu local. Na 3.^a classe, o português passa a ocupar 40% da carga horária letiva, enquanto a língua bantu continua a ser meio de instrução durante 60% do tempo. À medida que as crianças vão progredindo no

seu percurso escolar, o português vai ocupando cada vez mais tempo em detrimento da língua local (ver INDE/MINED 2003: 45).

Pflepsen *et al.* (2015: 66), entre outros autores (ver, por exemplo, Alidou & Brock-Utne 2011 ou Wolff 2011), fazem corresponder o modelo traçado ao que designam por modelo *early-exit*, que integra o que Wolff (2011) classifica de “weak bilingual models” (p. 113). Muito embora o PCEB reforce o caráter gradual da transição da L1 para a L2, não deixa de sobrepor a L2 à L1 findos três anos de instrução. Para Wolff (2011) e Alidou *et al.* (2006), entre outros, o ideal seria manter a L1 como língua de ensino durante toda a escolaridade, em regime de simultaneidade com a L2. Neste sentido, Pflepsen *et al.* (2015) apresentam um esquema de partição das línguas de ensino em que é possível contrastar a carga horária em L1 e em L2 nos vários modelos vigentes na África Austral. De entre estes modelos de ensino bilingue, as autoras recomendam aquele que classificam de aditivo e que consiste na manutenção da L1 como meio exclusivo de instrução até ao 4.º ano de escolaridade (correspondente à 2.ª classe do 2.º ciclo, que contém três classes, da estrutura curricular do ensino básico em Moçambique), a partir do qual L1 e L2 passariam a coexistir como línguas de ensino em igualdade de circunstâncias, traduzindo-se na divisão equitativa do tempo atribuído a cada língua no horário escolar.

Conclusão

A implementação do programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique suscita questões variadas, algumas das quais surgiram em secções anteriores deste texto. Estas interrogações dizem respeito a dois aspetos que emergem da complexidade da situação corrente e do tema: o aspeto psicolinguístico inerente ao estudo do bilinguismo cujas ramificações pedagógico-metodológicas não podem ser ignoradas e o aspeto socioeconómico e cultural.

A importância da L1 como meio de instrução no contexto escolar, incluindo-se neste também o ensino pré-escolar, é amplamente defendida em secções anteriores deste artigo com base em bibliografia da especialidade. Há, contudo, implicações de cariz prático que decorrem da análise teórica e que levam a considerar a atuação dos docentes que se deparam com um panorama, em muitos casos, novo e para o qual muitas vezes, não estão preparados. Este é, de resto, um problema a que vários autores fazem referência (ver Brock-Utne & Alidou 2011, Chimbutane 2011 ou Gonçalves 2012, por exemplo). Seria, por isso, desejável que os docentes em formação e em exercício tivessem a oportunidade de receber formação específica no campo da pedagogia do ensino bilingue e, consequentemente, no campo da psicolinguística. Como sublinham, a este propósito, Cummins, Early, Leoni e Stille (2001): “each teacher’s choice, big or small, implicit or explicit, can and does make an enormous difference in their students’ lives” (p. 153). Esta é uma afirmação especialmente oportuna quando o público aprendente é constituído por

crianças. Conforme relatam Chimbutane e Benson (2012), a insegurança que os docentes sentem como falantes pouco proficientes de português resulta num ambiente escolar mais duro que contrasta com as aulas mais leves e participativas em que a L1 é o meio de instrução. Acresce ao conforto que esta atmosfera mais amigável proporciona às crianças, a vantagem de poderem ter acesso a conteúdos novos numa língua que dominam com as consequências já discutidas anteriormente.

Todavia, para além das especificidades inerentes ao ensino de crianças, o próprio contexto de ensino também deve ser objeto de atenção por ser determinante para as opções didáticas e metodológicas dos docentes. Num cenário como o moçambicano, os materiais e os meios de apoio com que contam professores em ambientes mais favorecidos podem não se encontrar disponíveis (Alidou *et al.* 2006; Chimbutane 2011); no entanto, este é um facto que, sendo parte da realidade profissional de muitos, não obstará a que aqueles que se encontrarem de posse de bagagem científica adequada possam desempenhar as suas funções da melhor maneira possível. É nestas circunstâncias que uma formação sólida se afigura ainda mais importante em resultado da escassez de materiais e do isolamento das localidades onde trabalham estes docentes.

Por outro lado, as consequências socioeconómicas da implementação do ensino bilingue são, como demonstram Pflapsen *et al.* (2015) através do relato de experiências positivas na África Austral, vantajosas, na medida em que permitem à população escolar olhar para as suas L1s e para as suas culturas sem o estigma tribal que lhes era associado. Ademais, as crianças que beneficiam do ensino bilingue poderão tirar partido do seu conhecimento prévio e fazer dele quer a base para a restante escolaridade, quer para a desejada ascensão social de que necessitam para escapar à pobreza. Talvez a desejada (re)construção das identidades africanas passe exatamente também pelo uso das suas L1s (Alidou *et al.* 2006).

No futuro, a escolha do modelo de ensino bilingue mais adequado ao contexto moçambicano revela-se porventura um dos aspetos que venham a merecer maior atenção. Não perdendo de vista o esforço nacional de compreender melhor as implicações do multilinguismo que caracteriza o país e de agir em conformidade, o modelo moçambicano vigente é enquadrado por autores como Wolff (2011) ou Pflapsen *et al.* (2015) no grupo dos modelos *early-exit* por reservar apenas 2 anos de uso exclusivo da L1 como meio de instrução. Não obstante, cabe salientar o caminho que Moçambique tem vindo a trilhar desde a implementação do PEBIMO em 1993 e que resulta atualmente num modelo de ensino bilingue melhorado que abrange 16 línguas bantu nas 11 províncias nacionais, servindo aproximadamente 200 escolas e alguns milhares de alunos. Certamente, este esforço não se esgotará nos números atuais e resultará em soluções mais eficazes que tenham como desígnio servir a população infantil moçambicana e consequentemente o país.

Recebido em fevereiro de 2017; aceite em março de 2017.

Referências

Alidou, H.; Boly, A.; Brock-Utne, B.; Diallo, Y. S.; Heugh, K.; Wolff, H. E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA). Disponível em http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf, acessado em 18 de janeiro de 2017.

Alidou, H.; Brock-Utne, B. 2011. Teaching practices: Teaching in a familiar language. In: A. Ouane; C. Glanz (Eds.). *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); and Tunis Belvédère, Tunisia: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 159-185. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>, acessado em 18 de janeiro de 2017.

Bamgbose, A. 2000. *Language and exclusion: the consequences of language policies in Africa*. Hamburg: Lit Verlag.

Bamgbose, A. 2011. African Languages Today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization. In: Bokamba et al. (Eds). *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-14.

Benson, C. 1997. *Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo: INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação de Moçambique.

Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Brock-Utne, B.; Alidou, H. 2011. Active students – learning through a language they master. In: A. Ouane; C. Glanz (Eds.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); and Tunis Belvédère, Tunisia: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 187-216. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>, acessado em 18 de janeiro de 2017.

Chimbutane, F. 2011 *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Chimbutane, F.; Benson, C. 2012. Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down. *International Multilingual Research Journal*. 6 (1): 8-21.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

Cook, V. 2002. Background to the L2 user. In: Cook, V. (Ed.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 1-28.

Cummins, J. 1980. The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14 (2): 175-187.

Cummins, J.; Early, M.; Leoni, L.; Stille, S. 2001. 'It really comes down to the teachers, I think': Pedagogies of choice in multilingual classrooms. In: J. Cummins; M. Early (Eds). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent (U.K.), Sterling (U.S.A): Trentham Books, 153-163.

Firmino, G. 2009. A situação do português no contexto multilingue de Moçambique. Comunicação apresentada ao SIMELP Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/06.pdf>, acessado em 3 de fevereiro de 2017.

Gass, S. M.; Selinker, L. 1983. Introduction. In: S. M. Gass; L. Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1-17.

Girolami, A. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture*. Montreuil: Editions du Papyrus.

Girolami-Boulinier, A. 1987. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610 (I): 30-47.

Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Gonçalves, P. 2012. Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? Comunicação ao *II Congresso Internacional de Linguística Histórica*. S. Paulo, Brasil, 07-10/02/2012.

Goodman, K. Goodman, Y.; Flores, N. 1979. *Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy*. Arlington, V.A.: National Clearinghouse on Bilingual Education.

Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B. V., 1-62.

Grosjean, F. 2010. *What bilingualism is not*. Texto disponível no website do autor: http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html, acessado em 3 de fevereiro de 2017.

Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 21-41.

Hornberger, N. 2004. The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 7(2,3): 155-171.

INDE/MINED 2003. *Plano curricular do ensino básico: Objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

Juel, C. 1988. Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*. 80 (4): 437-447.

McLaughlin, B. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn. University of California, Santa Cruz. *Educational Practice Report*: 5. 13 p. Disponível em <http://cmmr.usc.edu/FullText/McLaughlinMyths.pdf>, acessado a 3 de fevereiro de 2017.

McLaughlin, B. 1995. Fostering Second Language Development in Young Children: Principles and Practices. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley, series *Educational Practice Report*: 14. 11p.

MINED 2012. *Plano estratégico da educação 2012-2016*. Maputo: MINED.

MINED 2015. *Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique*. Maputo: MINED.

Moisés, L., Cande, E.; Jesus, J. 2012. Geografia linguística de Moçambique. In: A. Ngunga; O. G. Faquir (Eds.). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 279-293.

Ngunga, A. 2009. A intolerância linguística na escola primária moçambicana. *Diversitas*. Núcleo de estudos das diversidades, intolerâncias e conflitos. FFLCH/USP.

Ngunga, A. 2012. Padronização da escrita de línguas moçambicanas: Desafios e Pragmatismos. In: A. Ngunga; O. G. Faquir (Eds.). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 294-312.

Paradis, M. 1998. The other side of language. *Journal of Neurolinguistics*. 11 (1-2): 1-10.

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of biligualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Paradis, M. 2007. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system. In: I. Keksés; L. Albertazzi, L. (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Dordrecht: Springer

Pavlenko, A. 2012. Bilingualism and emotions. *Multilingua* 21: 45-78.

Pflepsen, A.; Benson, C.; Chabbott, C.; van Ginkel, A. (Prepared by). 2015. *Planning for Language Use in Education: Best practices and practical steps to improve learning outcomes*. Research Triangle Park, N.C. (Prepared for) USAID Bureau for Africa.

Piaget, J. 1975. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Segunda Edição.

Pinto, M. G. L. C. 2010. As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo. *Letras de Hoje*. 45 (3): 26-34.

Pinto, M. G. L. C. 2013. O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*. 48 (3): 369-379.

Pinto, M. G. L. C. 2015. *A passagem do oral à escrita sem conflitos*. Comunicação apresentada na Sessão de Trabalhos de Pesquisa na UFRN coordenada por Maria da Graça L. C. Pinto. Natal, Brasil.

Pinto, M. da G. C.; Veloso, J. 2006. *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e de pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI (4): 360-406.

Timbãne, A. A. 2014. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. *Artifícios*. 4 (7): 1-21.

Vygotsky, L. 2007. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio de Água.

Williams, S.; Hammarberg, B. 1998. Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*. 19 (3): 295-333.

Wolff, E. 2011. Background and history – language politics and planning in Africa. In: A. Ouane; C. Glanz (Eds.). *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); and Tunis Belvédère, Tunisia: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 49-104. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>, acedido em 18 de janeiro de 2017.

A ARTIFICIALIDADE DA LÍNGUA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago

lurdinhapaniago@gmail.com

Universidade Federal de Goiás (Brasil)

Leonor Paniago Rocha

leonorpaniago.ufg@hotmail.com

Universidade Federal de Goiás (Brasil)

Resumo: O presente texto é resultado de pesquisa motivada pela inquietação das autoras ante o fracasso escolar de crianças em fase de alfabetização. Para perceber se o uso que se faz da língua em sala de aula é artificial e se essa artificialidade pode estar contribuindo negativamente com o processo de ensino-aprendizagem, foi realizada pesquisa numa escola de ensino fundamental localizada em município do Estado de Goiás/Brasil, da rede privada de ensino. A investigação teve como objetivo principal compreender como se desenvolve o uso da língua em sala de aula de alfabetização, não apenas nas interações verbais entre professora e alunos, mas também no material didático adotado. A observação de 15 aulas procurou focalizar: a) o tipo de trabalho realizado pela professora com textos; b) o interesse demonstrado pelos alunos no trabalho com textos; c) o nível de leitura e produção de textos dos alunos; d) a metodologia utilizada pela professora no momento da leitura oral, feita por ela; e) a metodologia utilizada pela professora para a correção das produções orais e escritas dos alunos; f) a organização das aulas, para perceber se seguiam um esquema rígido, previamente planejado, ou se tomavam novos rumos a partir do interesse demonstrado pelos alunos; g) a interlocução em sala de aula. Essa aproximação com o campo permitiu que fossem realizadas, além das observações das aulas, conversas informais com outros membros da equipe educacional, como diretora, coordenadora e outras professoras. Essas observações foram registradas em um Diário de Campo, cujo conteúdo foi objeto de leitura, reflexão e análise por parte das pesquisadoras. A pesquisa de campo se deu por meio de visitas constantes durante um semestre letivo, e esporádicas por mais um semestre. Nessas visitas procurou-se apreender as práticas e concepções que permeavam o cotidiano escolar. Para a discussão teórica sobre concepções de linguagem, buscou-se aporte em Geraldi (1984), Britto (1991), Travaglia (1996), Castilho (1998) e Perfeito (2010). Para esses autores, existem três concepções básicas de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Em Morais (2000), Pinto (2009), Cagliari (2010), Faraco (1994), buscou-se embasamento teórico relacionado ao

ensino de Português de forma a não artificializar o uso que se faz da língua na escola. Confrontando as teorias estudadas com a prática de leitura e escrita desenvolvida na sala de aula, percebe-se que a artificialidade no uso da língua aparece em diversos momentos. Os dados aqui apresentados/analizados certamente não são suficientes para a realização de generalizações, mas são, ao menos, suficientes para a compreensão sobre o que acontece num determinado grupo, em determinadas condições de produção de discursos.

Palavras-Chave: Linguagem; alfabetização; artificialidade do uso da língua

Abstract: The following text is the result of a research motivated by the authors' concern about children failing literacy school. In order to understand whether the use of the language in the classroom is artificial and if this artificiality may be causing a negative impact to the teaching-learning process, this research was carried out at a private elementary school in a town in Goiás / Brazil. The main objective of this research was to observe how the use of language in the literacy classroom is developed, not only the verbal interactions between the teacher and the students, but also concerning the didactic material that was adopted. To do so, 15 classes were observed and the authors focused on: a) how teachers approach the texts; b) students' interest while working with the texts; c) students' level of reading and production; d) the methodology used by the teacher while she was reading to the students; e) the methodology used by the teacher to correct students' oral and written productions; f) the organization of the classes, noticing whether the teacher followed a previously planned rigid scheme or whether she chose new directions from students' interest; g) interlocution in the classroom. In addition to the observations, this approach to the field opened doors for informal conversations with other members of the school staff, such as the director, coordinator and other teachers. These observations were recorded in a Field Diary, which was the subject of reading, reflection and analysis by the researchers. Constant visits were done throughout one semester and they continued, sporadically, through another semester. During those visits, the authors intended to understand the practices and conceptions that surrounded everyday school life. As for the theoretical discussion about language, we based our work in the concepts of Geraldi (1984), Britto (1991), Travaglia (1996), Castilho (1998) and Perfeito (2010). To these authors, there are basic concepts of language: Language as an expression of thought, as an instrument of communication and as interaction. From Morais (2000), Pinto (2009), Cagliari (2010) and Faraco (1994), we sought theoretical basis related to the teaching of Portuguese so as not to artificialize the use of language in school. Contrasting the mentioned theories with the practice of reading and writing developed in the classroom, the authors could notice the artificiality of the language in several moments. The presented and analyzed data are certainly not enough to generalize, but they are, at least, enough to understand what happens in a certain group or/and certain conditions of speech production.

Keywords: Language; literacy; language artificiality; artificiality in spoken language

1 - Considerações iniciais

A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos e não pode ser comparada com outros instrumentos culturais do ser humano justamente porque é inata; já a língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade. Assim, a aptidão para a linguagem é uma característica genética, mas sua realização passa necessariamente por processo de aprendizagem.

Desde que nasce, o ser humano que vive em sociedade entra em contato com a língua. Mas é na escola que o processo ensino-aprendizagem sistematiza-se; as comunicações se acentuam e, como o objetivo é não apenas o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação oral mas principalmente a aquisição da capacidade de comunicação escrita, a língua é apresentada de forma bem mais formal aos alunos. Daí a importância de envidar todos os esforços para que o ensino-aprendizagem não se torne artificial.

A fim de investigar sobre como se desenvolve o uso da língua em sala de aula de alfabetização, foi realizada observação em uma sala de aula de escola da rede privada localizada em município do Estado de Goiás, Brasil. Para não revelar a identidade da docente, identificar-se-á como professora P.

2 - Metodologia utilizada na pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada em escola da rede privada de ensino, localizada em município de cerca de cem mil habitantes do Estado de Goiás, distante cerca de 300 quilômetros da capital Goiânia. Das duas turmas de alfabetização da escola, foi escolhida a turma da professora P, que se graduou em Letras Português depois de ter cursado o Magistério.¹ No ano em que a pesquisa foi realizada, P já contava com quatorze anos de experiência, dos quais sete em alfabetização.

Foram observadas quinze aulas na turma da professora P, que contava com dez alunos, cinco meninos e cinco meninas. Procurou-se essencialmente analisar o uso da língua nas atividades realizadas em sala de aula.

Essa aproximação com o campo permitiu realizar, além das observações das aulas, conversas informais com outros membros da equipe educacional, como diretora, coordenadora e outras professoras. Essas observações foram registradas em um Diário de Campo, cujo conteúdo era objeto de leitura, reflexão e análise por parte das pesquisadoras.

1 - Curso a nível de Ensino Médio que, no Brasil, habilitava o egresso a lecionar para a Educação Infantil e para a primeira parte do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo se deu por meio de visitas constantes durante um semestre letivo, e esporádicas por mais um semestre. Nessas visitas procurou-se apreender as práticas e concepções que permeavam o cotidiano escolar.

3 - Concepções de linguagem

As concepções de linguagem, relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, têm sido abordadas por diversos autores. Tratar-se-á aqui de cada uma das três concepções tal qual exploradas por alguns estudiosos brasileiros: Geraldi (1984), Britto (1991), Travaglia (1996), Castilho (1998) e Perfeito (2010).

Segundo esses autores, existem três concepções básicas de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e a linguagem como interação.

A primeira concepção, que tem origem na Europa, concebe a linguagem como veículo de exteriorização do pensamento e praticamente não admite variação linguística, pois não acredita em variações do pensamento. Essa concepção liga a língua ao pensamento – na existência de formas “corretas” ou “incorretas” de pensamentos que originam línguas piores ou melhores. Esta concepção foi luz para os estudos tradicionais de gramática até os fins do século XIX, e como seu nascimento se deu na Europa, as consideradas melhores línguas, claro, eram as europeias. Através da gramática de Port-Royal, pode-se perceber claramente tal concepção.

De acordo com Perfeito (2010), essa visão de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e se manteve, quase sem contestação, até o final da década de 60 e, ainda hoje, é possível perceber repercussões dessa imagem de linguagem em escolas brasileiras quando se prioriza o estudo da gramática normativa desvinculado da prática de leitura e de produção de textos, com o objetivo de entender e procurar seguir à risca as prescrições relacionadas à concordância, à regência, à pontuação, etc.

A segunda concepção aparece no início do século XX, com Saussure, a partir de sua célebre dicotomia “langue”/“parole” (Perfeito 2010). Essa concepção admite a possibilidade de existência de variação linguística e não está ligada ao pensamento, mas sim à comunicação. Entende a língua como um código capaz de transmitir mensagens, caso emissor e receptor o conheçam; vê a língua como produto social dos indivíduos de uma comunidade. Nasceu basicamente do pensamento estruturalista, que afirma ser a comunicação a função primordial da linguagem.

Em Britto (1991) percebe-se que esta concepção, apesar de acertar ao considerar a comunicação como uma das funções essenciais, equivocou-se quando coloca todos os aspectos da linguagem nesse nível, esquecendo-se das características subjetivas e interativas da linguagem. Assim, nessa concepção, a língua é considerada numa perspectiva ahistórica, porque é vista simplesmente como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor.

Esse modo de conceber a linguagem serviu como fundamento para a produção de um modelo de ensino de língua materna que foi subsidiado pela Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil (Brasil 1971), em que disciplina de Língua Portuguesa passou a integrar a área de Comunicação e Expressão. A linguagem vista como código provoca que o ensino, apesar de inúmeras propostas de inovações, permaneça extremamente preso ao estudo da gramática normativa, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos estudos dos elementos da comunicação e das funções da linguagem.

No Brasil, predominava nessa época, o período de consolidação da ditadura militar iniciada em 1964, a concepção tecnicista de ensino. Nessa concepção, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista).

Sem o abandono do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma considerada culta. Isso é revelado, por exemplo, nas atividades apresentadas por livros didáticos tais como: atividades objetivas de múltipla escolha ou de completar lacunas.

Na terceira e última concepção, a linguagem, como interação, é discutida a partir da relação do sujeito com a língua e seu uso é o resultado da interação humana. Através dela o indivíduo pratica ações, age sobre quem o ouve e exerce poder e resistência ao poder que sobre ele é exercido.

Nesta concepção, a função da linguagem extrapola os limites de expressão do pensamento e comunicação e chega ao interior da sociologia, conferindo à linguagem um caráter indispensavelmente dialógico, uma construção social que se dá numa sociedade, na história e dentro do espaço biológico e psicológico do indivíduo e está imbuída de todo conteúdo ideológico existente no Homem.

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la em sua natureza sócio-histórica. A linguagem, nessa concepção, é o espaço das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. Nessa perspectiva, discurso, gênero e texto ganham relevância teórica.

Para Travaglia (1996), a concepção de linguagem como interação recebeu contribuições de várias áreas de estudos mais recentes, que buscaram analisar a linguagem em situação de uso, abrigadas sob um grande rótulo: linguística da enunciação (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

Em termos pedagógicos, tomando a linguagem na percepção discursiva proposta por Bakhtin (1993), os gêneros discursivos devem ser tomados como objeto de ensino, uma vez que se concretizam nos textos (unidades de ensino) que circulam na sociedade. O gênero discursivo deve ser tomado como objeto de ensino de

língua e o texto, como unidade de significação e de ensino: elemento integrador das práticas de leitura, análise linguística e de produção/refacção textual. É sob essa concepção de linguagem, que as aulas de gramática ganham uma nova perspectiva e um novo nome: análise linguística.

A análise linguística é compreendida como o processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes em relação à utilização de recursos lexicais e gramaticais e à construção composicional. Essa terceira concepção preza pela não artificialidade no uso que se faz da língua na escola.

Em Paniago (2002), vê-se que comprovar a artificialidade do uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa é muito mais fácil do que se imagina. Concordando com Geraldi (1984), a autora afirma que, na aula de leitura, há artificialidade quando um texto é lido apenas para que um determinado questionário sobre ele possa ser respondido e ainda quando, no momento da correção das respostas dos alunos, a resposta considerada correta é apenas a que consta na edição do professor do livro didático. Na aula de produção de texto, a artificialidade ocorre quando o único interlocutor do texto do aluno é o professor, que toma a produção apenas para corrigir aspectos de ordem gramatical, sem se preocupar efetivamente com o que o aluno tinha a dizer. E, na aula de gramática, a artificialidade ocorre quando não são realizadas análises sobre os fenômenos linguísticos, limitando-se o aluno a, no máximo, reproduzir análises existentes nos livros didáticos.

A análise das aulas da professora P levará em conta esses aspectos, para observar se há artificialidade em sua prática pedagógica e se isso pode ser considerado como um dos motivos do baixo desempenho de seus alunos.

4 - Analisando a prática pedagógica

Nesta sessão, serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa de campo, relacionados à prática da professora P, cotejando-os com a teoria estudada.

4.1 - O confronto das teorias estudadas com a prática da professora P

Todos os autores estudados alertam-nos sobre a existência de uma língua padrão e o seu valor dentro da sociedade atual; sobre a estreita ligação entre língua e política e, sobretudo, sobre a necessidade de uma reflexão do “para quê”, “o quê”, e “como” ensinar os conteúdos na sala de aula.

Muitas obras lidas a respeito do mau uso da língua na sala de aula são resultado de observações e pesquisas realizadas em sala de aula de 6^a à 9^a séries, o que demonstra que a artificialidade não desaparece após os primeiros anos escolares. No entanto, é para as primeiras séries escolares, mais especificamente para a alfabetização, que este trabalho de investigação foi canalizado. Com o intuito de comprovar ou não a artificialidade do uso da língua na sala de aula de alfabetização, serão analisadas, à luz das teorias estudadas, as práticas observadas na sala de aula de alfabetização em que a P é professora.

Os dados aqui apresentados/analísados certamente não são suficientes para a realização de generalizações, mas são, pelo menos, suficientes para a compreensão sobre o que acontece num determinado grupo, em determinadas condições de produção de discursos. Espera-se que esta análise encoraje outros educadores a observarem e analisarem outros grupos.

Confrontando as teorias estudadas com a prática da professora P, percebe-se que a artificialidade no uso da língua aparece em diversos momentos. Em outros momentos, no entanto, predomina a naturalidade.

Durante os dias em que ocorreram as observações das aulas na sala da professora P, ocorreu, apenas por duas vezes, a leitura oral de obras literárias para os alunos feita pela professora. Em ambas as situações, os textos foram explorados apenas oralmente, com perguntas de cunho compreensivo do texto, como por exemplo: Quem eram as personagens? O que aconteceu com a personagem tal? O que aconteceu no final da história?

As pesquisadoras não tiveram acesso ao plano de aula da professora P, embora o tenham solicitado mais de uma vez. Apesar disso, foi possível inferir que as leituras dessas duas obras literárias não foram planejadas. Na primeira, um aluno fez um comentário sobre o livro *Dona Baratinha*. Então a professora perguntou se eles queriam ouvir a história; eles disseram que sim e ela leu a história para eles. Na outra oportunidade, ela pediu a um aluno que fosse à biblioteca e trouxesse qualquer livro para que ela lesse para eles.

Segundo Rodrigues (2001), deve-se desenvolver estratégias que favoreçam o contato prazeroso com o livro. Para isso, o trabalho com a literatura em sala de aula deve ser precedido de uma seleção prévia das obras, evitando-se aquelas cheias de preconceitos, moralizantes e com fins meramente didáticos. Segundo essa contadora de histórias, a leitura poderá ser trabalhada de forma natural, respeitando as principais funções de uma obra literária que são: a promoção do prazer, a memória cultural e a aquisição de conhecimento.

Ela sugere uma metodologia que consiste em, primeiro, realizar o que ela chama de sensibilização – período em que o professor simula uma situação semelhante com a que os alunos vão vivenciar com a leitura da obra. Em seguida, o texto deve ser lido para os alunos a fim de que seja, posteriormente, realizada a exploração oral dos temas que o texto suscita. Além de debates em sala de aula, é possível utilizarem-se filmes, pesquisas, outras leituras, entrevistas. E, por último, ou não necessariamente por último, essa autora propõe que os alunos sejam estimulados a brincar com a obra – momento em que se realizam várias brincadeiras relacionadas ao livro tais como: teatralização, recriação de personagens, reprodução de cenários, etc. Com Rodrigues (2001) vê-se que a literatura vai muito além de uma obra escolhida aleatoriamente como fez P.

Yunes e Pondé (1988: 37) o afirmam dizendo que “a literatura pode servir de mediadora entre a língua padrão e os outros falares, sem as imposições das normas

das classes dominantes”. Outro fator que precisa ser lembrado é que a leitura nas atividades de ensino–aprendizagem não deve se limitar à leitura de livros literários, mas também de bulas de remédios, revistas, gibis, jornais, etc.

Paulo Freire alerta que em situações de simulação de leitura, o professor está deixando de cumprir com seu papel político. Para Freire (2005), a leitura, além de ser uma forma de lazer, cumpre um papel político, pois proporciona leituras diversas, favorece o contato com uma diversidade cultural, que auxilia na instrumentalização para a luta contra desigualdade social. Ele acredita que a forma como a criança entra em contato com o livro poderá determinar a sua relação com a leitura e muitas vezes a pouca leitura, tão reclamada pelos educadores, nada mais é do que um reflexo da ausência de um trabalho prazeroso realizado com ela. Assim, para esse educador, o prazer da leitura pode resultar no hábito de ler, sem o qual não se forma o aluno crítico.

Para o cumprimento deste papel político relatado por Freire cabe lembrar os estudos de Pinto (2009: 48), especialmente quando afirma que “ao educador caberá, antes de tudo, procurar que os aprendentes encontrem motivação quando aprendem, despertar neles curiosidade perante o mundo que os cerca, criar neles hábitos de trabalho e espírito crítico e fazê-los sentir prazer nas atividades que desenvolvem”.

Para que o trabalho com a leitura não caia na artificialidade, deve-se lembrar também que a leitura é arte. Ou seja, a leitura constitui uma das mais importantes oportunidades de contato do aluno com a variedade de prestígio, na sua forma e estrutura.

Os alunos da professora P não possuíam cartilha ou livro didático de Português. Faziam uso apenas de um livro de Matemática e outro de Estudos Sociais. É justamente nesse abandono de velhas práticas que é possível perceber uma aparente quebra da artificialidade nas atividades dessa professora. O abandono à cartilha é uma delas. No Brasil, não faltam estudos que criticam o uso de cartilhas e, dentre as justificativas apresentadas para isso, está justamente a artificialidade dos textos que são apresentados nesse tipo de material didático, como se vê a seguir:

A Babá e o Bebê.
Bia é a babá.
Bibi é o bebê.
A babá é boa.
O bebê bebe (Correia & Galhardi 1995)

Assim, a opção da professora P por não adotar o uso da cartilha pode demonstrar que pretendia abandonar métodos tradicionais. No entanto, o método adotado na sala de aula pela professora P é artificial, ainda que a cartilha não seja utilizada.

P realiza com livros literários praticamente as mesmas atividades que seriam realizadas com cartilhas, como extrair deles letras, sílabas, palavras. Por isso, a não adoção de um livro didático de Português na sala de alfabetização da professora P não se justifica, tendo em vista que já se podem encontrar no mercado livros didáticos com propostas de alfabetizar sem aplicar o bá – bé – bi – bó – bu.

Para Cagliari (2010), o bom resultado no desenvolvimento de um processo de alfabetização não é o uso de determinado livro ou cartilha, mas usá-lo compreendendo profundamente o processo de alfabetização, pois só assim se pode com uma ferramenta inadequada realizar atividades adequadas.

E esse trabalho de qualidade só virá a partir do momento em que o professor for abandonando as velhas práticas de alfabetização e iniciar um novo trabalho, com dedicação ao estudo para suprir as deficiências que não são só do livro didático, mas também da escola e dele mesmo.

Ainda segundo Cagliari (2010: 100), “o professor não pode ter medo de levar seus alunos a sério, de ir direto ao assunto, conduzindo um processo equilibrado de ensino e aprendizagem. Afinal de contas o professor sabe ler e escrever”. Para ele, se houver o que ele chama de “reflexão científica”, o professor consegue realizar um bom trabalho, ainda que não haja material didático de qualidade. Ou seja, o docente poderá trabalhar em instituições carentes em recursos didático-pedagógicos e mesmo assim conseguir oferecer boas aulas a seus alunos.

Nos trabalhos com a escrita, P realiza ditado² de palavras isoladas, escolhidas de acordo com o que ela acreditava ser a dificuldade dos alunos. Muitas vezes essas palavras eram tiradas de textos literários, esfacelando o texto, destruindo a força de sentido que a palavra tem dentro do contexto; passando a errônea ideia de que as palavras são mais complicadas do que as crianças imaginam, porque às vezes, num mesmo ditado, todas as palavras continham “dificuldades”.

Em muitos ditados realizados, havia palavras de que as crianças não conheciam o sentido e o trabalho desenvolvido na sala de aula não possibilitou o entendimento. Tais palavras, por exemplo “zona”, foram escolhidas apenas por conter determinada “dificuldade ortográfica” ou determinada sílaba que a professora estava trabalhando naquela semana. Com base em Cagliari (2010) e Morais (2000), é possível afirmar que esse tipo de metodologia utiliza as palavras como mero pretexto para ensinar ortografia.

E o problema maior não é a palavra estar isolada do contexto, pois, segundo Morais (2000), as atividades de ensino-aprendizagem de ortografia devem focalizar questões ortográficas e propiciar a consequente reflexão dos alunos sobre elas, independentemente se o trabalho foi realizado com texto ou com listas de palavras, classificadas de acordo com determinado critério, pois para ele apenas

2 - Ditado é uma metodologia adotada em salas de aula brasileiras, que consiste em a professora ditar palavras, supostamente difíceis, para que os alunos escrevam no caderno ou na prova, para posterior correção.

1% das palavras dependem do significado que elas assumem dentro do texto. Por exemplo, “concerto” *versus* “conserto” ou “coro” *versus* “couro”, em que a grafia muda conforme o significado da palavra. Além disso, ele defende a ideia de que “o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento e não só como instrumento de comunicação” (Morais 2000:74).

O problema do ditado, segundo Cagliari (2010), é que tem sido usado de forma extremamente tradicional e, feito dessa forma, ele deixa marcas dentro e fora da escola.

Os alunos que erram nos ditados são considerados menos inteligentes, mais levianos e classificados como deficientes mentais, neurológicos, psicológicos, auditivos e articulatórios recebendo a consequente reprovação no final do ano pelo acúmulo de notas baixas obtidas nos ditados (p. 297).

Além disso o ditado leva os aprendizes a concepções errôneas sobre o funcionamento da língua oral e escrita. A variedade linguística que o professor cria com o intuito de transformar a língua oral numa cópia fiel da língua escrita, a destruição da semântica de muitas palavras e a redução da linguagem a uma lista de palavras desconexas são algumas das consequências dos ditados e consequentemente da artificialidade do uso da língua na sala de aula. Para aqueles que fazem questão de não abolir a prática do ditado, Cagliari (2010) oferece alguns conselhos para o efetuar: a) realizar ocasionalmente ditados mudos, ou seja, a professora não ditaria nada e os alunos escreveriam o que lhes viesse à cabeça; b) exercitar com os alunos, desde a alfabetização, a prática de anotar o que se ouve, brincando de jornalista, por exemplo.

E relaciona o que nunca se deve fazer para não torná-lo uma prática sem sentido e artificial: usar o ditado para avaliar; ditar silabando; ou modificar a pronúncia para ditar.

Morais (2000) apresenta também várias atividades com ditado que podem ser utilizadas em sala de aula, sem cair na artificialidade. Atividades com textos: a) ditado interativo – em que o professor poderá interromper o ditado para focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas. Os alunos sabendo que o ditado é para abordar tais dificuldades já ficam atentos a elas; b) releitura com focalização – em que o professor faz interrupções na leitura para discutir sobre a grafia de certas palavras. O texto já é de conhecimento das crianças; já foi lido pelo professor ou pelo aluno pelo menos uma vez; c) reescrita com transgressão ou correção – em que os alunos reescrevem palavras, frases ou períodos corrigindo a partir do conhecimento que têm dos erros existentes nos textos ou transgredindo a forma normal da grafia das palavras, para ficar parecido,

por exemplo com a fala de Chico Bento³ ou Cebolinha⁴. Atividades com palavras fora de textos: a) criação de listas com palavras que têm o mesmo som e sons parecidos; b) invenção de palavras que não existem empregando determinadas correspondências fonema-grafema.

Essas seriam atividades que não serviriam para avaliar, mas sim para resolver problemas de ortografia de forma construtiva. P não utilizou nenhuma delas. Mas utilizou outras condenadas pela maioria dos estudiosos em linguagem. Por exemplo, P executou com frequência (até quatro vezes por semana) auto-ditados (ditados em que a criança poderia escrever qualquer palavra que tivesse ouvido naquele dia). Como é possível num ditado como esse saber se a criança tinha a intenção de escrever “pata” ou “lata”? “bote” ou “pote”? “forte” ou “volte”?

Para Morais (2000), deve existir pelo menos um dicionário nas salas de aula das escolas, inclusive nas de educação infantil, o que não acontece na sala de P. Segundo ele, os alunos devem conviver com o dicionário, devem presenciar a professora consultando-o em diferentes oportunidades. A professora deve ler para as crianças o significado de palavras “estranhas” que forem encontradas durante a leitura de um determinado texto ou história. Desta forma, estar-se-ia inculcando nas crianças o hábito de consultar esse importante instrumento didático, despertando nelas a curiosidade sobre a escrita e o significado das palavras.

Sobre o uso de palavras consideradas difíceis, Pinto (2009: 51) alerta que

a prática da leitura indirecta de textos com palavras difíceis que dêem à criança a impressão que está a *mastigar* seria um modo de proceder em que se deveria apostar sem reticências. É que a criança sente prazer com essa actividade. Nem sempre é aconselhável evitar a emissão de palavras que nos parecem difíceis operando as adaptações que se nos afiguram úteis. Tudo o que desafia a criança a atrai e, por conseguinte, ela vai sentir prazer também em *mastigar* essas sonoridades difíceis que nada lhe dizem num primeiro momento, mas que acabam por lhe fazer ocorrer a pergunta inevitável – Que é que isso quer dizer? – e igualmente por contribuir para o alargamento do vocabulário.

Compreende-se, assim, que não é a realização do ditado, contendo palavras difíceis, que faz sem sentido a atividade da professora, mas sim o fato de não propiciar à criança um contato com os constituintes da linguagem, com os sons que a integram e com os respetivos sentidos.

Outra atividade bastante executada por P em suas aulas é a cópia. A maioria das cópias eram tarefas de casa, o que significa que a criança a realizaria sem nenhuma orientação e mesmo as que foram realizadas em sala de aula não foram feitas sob sua orientação. A cópia, atividade tão utilizada na Antiguidade para a

3 - Personagem criado por Maurício de Souza que possui uma fala regional.

4 - Personagem criado por Maurício de Souza que, ao falar, troca o [R] e [r] pelo [l], inclusive no início das palavras.

aprendizagem da leitura e da escrita, tomou novos rumos no mundo moderno porque a aprendizagem também tomou novas direções, assim como o Homem, seus ideais, seus sonhos e suas necessidades. É inconcebível, nos dias atuais, a execução da atividade de copiar sem levar o aluno a refletir sobre o texto escrito que ele produz, sem a orientação do professor a respeito de como o sistema de escrita funciona. Se for dessa forma, a criança imagina estar sendo punida porque não entende o sentido daquilo.

Nos cadernos dos alunos de P, é possível encontrar também várias atividades de preenchimento de lacuna, listas de aumentativo/diminutivo, feminino/masculino. Segundo Faraco (1994: 22), ortografia por preenchimento de lacunas não leva ninguém ao domínio da ortografia, pois “quando escrevemos, não o fazemos por meio de preenchimento de espaços em branco”. Estudos através de listas destituídas de significado não têm o menor sentido, já que, no momento da escrita, não há tempo para classificar as palavras do texto. Os elementos linguísticos não funcionam fora do contexto. Assim, não há sentido, por exemplo, em oferecer às crianças atividades com palavras no masculino e feminino para elas completarem com o artigo adequado. As crianças não escrevem em um texto “o vaca” ou “a boi”. Elas não fazem tais confusões, então não entenderão também o sentido de tal atividade, porque não tem sentido. E uma atividade sem objetivo é artificial.

Em uma coisa P não peca: corrige as produções dos alunos, orientando-os para a apresentação do texto (formato das letras, limpeza, distribuição do texto na folha e eventuais ilustrações na folha, etc.), esclarecendo-lhes sobre o porquê de tal cuidado, dizendo-lhes que alguém vai lê-lo, que estará exposto no mural, que quem parar para ler é porque gosta de histórias, gosta de ler e por isso deve-se caprichar para conquistar leitores.

No momento da correção, a professora também vai esclarecendo dúvidas ortográficas do aluno escritor, dizendo por exemplo: “Não se escreve palavras começando com dois erres”, mostrando o som do “gu” e do “qu”, etc., o que, para Moraes (2010), são atitudes louváveis numa correção textual.

Mas P peca quando faz tais correções utilizando, de seu próprio punho, para apagar e acrescentar palavras, acentos e sinais de pontuação nos textos das crianças ao corrigi-los. Sendo o texto uma obra de arte, como uma pintura, ou escultura, como pode uma outra pessoa dar-lhe acabamento? Deve-se-lhe apresentar apenas sinais, que vão servir para o artista (escritor) como sugestão de caminho para que a obra seja retocada e possa expressar com fidelidade o imaginado, esquematizado ou sonhado. A criança deve, à medida que compreende os equívocos no próprio texto e capta os sinais dados pela professora, ter liberdade para ela mesma refazer ou não, acrescentar ou não algo no texto.

É sabido que pessoas, em diferentes momentos da vida, têm diferentes visões do mundo e das coisas que as cercam. Portanto, não se pode fazer correções de um texto escrito por uma criança, que não tem a mesma visão dos adultos, sem a

presença dela, sem considerar a leitura e a interpretação dela. Seria o mesmo que retocar ou reavivar uma pintura rupestre. Ninguém pode dizer com exatidão o que contém um texto, se não o próprio autor.

Há dois procedimentos bastante criticados por Cagliari (2010) nas atividades de produção de textos e que estão presentes na prática de P, podendo ser encontrados com frequência no caderno de português de seus alunos. São: a) a produção de texto a partir de ilustrações, o que, segundo esse autor, leva a criança a produzir textos desinteressantes, com predomínio de descrições somente, resultando quase sempre num conjunto de frases soltas. O ideal seria o próprio aluno produzir a ilustração depois da produção do texto; b) a produção de frases a partir de palavras ou desenhos dados – que não é produção de textos, isso serve apenas para mostrar aos alunos a possibilidade de inventar inúmeras frases, a partir de uma mesma palavra, e muitas vezes eles criam apenas uma. O pior é que se cria na criança uma dependência a esquemas de criação de frases, inibindo sua capacidade de produção de textos que ele já tinha antes de vir para a escola.

A interpretação de textos, nesse período de observação, ficou restrita apenas à interpretação oral que foi realizada quando a professora fez a leitura e posteriormente às perguntas sobre a história dos livros literários lidos. O que Britto (1991) e Geraldí (1984) nos ensinam é que os textos devem ser elaborados com finalidades específicas: para serem reunidos num livrinho de histórias, de poesia ou de pesquisas realizadas pela classe, para serem colocados no jornalzinho da escola ou para serem enviados a alguém como as cartas e bilhetes. O que não se deve fazer é pedir que os alunos produzam textos sem uma necessidade, um contexto, um objetivo, sem ele ter vivido a linguagem de várias maneiras, pois,

o aprendente deve ser levado a captar não só o sentido geral de um texto mas também a observar e a sentir a linguagem que transporta esse sentido geral. O aprendente não deveria estar unicamente atento ao conteúdo do que se transmite. Deveria estar igualmente atento ao modo como esse conteúdo é transmitido. Só uma leitura nestes moldes pode ser considerada completa e propiciar-lhe uma passagem sem problemas à prática de escrita desejada, contribuindo para uma maior consciencialização da linguagem que ele utiliza (Pinto 2009: 46).

O que se percebe na sala de aula de P é que ela ainda segue as formas dos manuais didáticos (cartilhas), talvez pelo fato de ter feito uso deles por muitos anos. As práticas da professora se resumem no fazer e no copiar, isso faz com que as crianças tenham a professora como maestro e esperem por seu sinal para começar e refazer, num ciclo vicioso de dependência.

Não há interpretação escrita de texto no caderno das crianças, nem nos livros didáticos de Matemática e Estudos Sociais usados por eles, pois esses seguem o mesmo estilo das cartilhas tradicionais.

P jamais leu obras de grandes escritores às crianças. As crianças não tinham conhecimento dos clássicos da literatura brasileira e não realizavam atividades de interpretação de texto. Depois da leitura de texto, ela não suscitava debates sobre o assunto, não estimulava a elaboração de outro texto a partir daquele recontando a história. Ela demonstrava não acreditar que esse tipo de atividade era possível na alfabetização, manifestando não reconhecer também as inúmeras potencialidades da linguagem.

As atitudes de P frente às atividades envolvendo linguagem reforçam a posição de Pinto (2009: 51) quando afirma:

As potencialidades da linguagem são, na realidade, inúmeras, mas não será qualquer um que sabe tirar o melhor partido desse instrumento para mostrar como ele é um objecto vivo, sempre a aguardar que o façam viver das mais variadas maneiras. Saber viver a linguagem corresponde assim a questionar a sua constituição e a estar sempre aberto a adaptá-la e a moldá-la a novas situações, situações essas que constantemente dependem das exigências do momento. Pergunto-me se está nas mãos de todos os professores, independentemente da sua formação, fazer sentir nos aprendentes o pulsar das peças que constituem a linguagem passando pelo necessário despertar de consciências linguísticas a vários níveis.

Pergunta, semelhante à de Pinto, também é suscitada frente ao trabalho que P desenvolveu em sala de aula. Por que, apesar de sua formação, a professora não promoveu o pulsar das peças que constituem a linguagem?

Cagliari (2010) assevera que os professores geralmente não fazem leituras das obras dos grandes escritores aos alunos por acreditarem que eles são incapazes de entender e, em contrapartida, estão substituindo essas obras por livros com histórias esvaziadas de sentido, inverossímeis, esquecendo que as crianças têm senso crítico, senso da realidade. “A salvação não é fazer interpretação de textos, mas dar aos alunos o que há de melhor dos escritores” (Cagliari 2010: 340).

Além de não ler livros para as crianças e não contar histórias, P também não brinca com elas, ou promove brincadeiras. Para Piaget e Vygotsky, os brinquedos e as brincadeiras contribuem para o processo de socialização das crianças. Influenciam o processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades e aquisição de novos conhecimentos, sendo sua falta bastante prejudicial para o desenvolvimento.

Para Piaget (1990), a brincadeira, principalmente a de “faz-de-conta”, tem papel privilegiado no desenvolvimento cognitivo da criança, porque a ajuda a separar objeto e significado, constituindo-se num passo importante que a levará a ser capaz de desvincular-se das situações concretas sempre que necessário. O brinquedo também é importante no desenvolvimento cognitivo da criança, porque é regido por regras e, por meio dele, a criança também apreende a separar objetos

e significados, além de fazê-la se comportar de maneira mais avançada do que nas atividades da vida real.

Para Vygotsky (1998), brincar deveria ser estágio preparatório ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Além do mais, por meio das brincadeiras, os professores conseguem chegar facilmente ao nível de interpretação ideal para se educar alguém. No entanto, não havia nenhum brinquedo na sala de P, nem houve a realização de nenhuma brincadeira promovida por ela.

O confronto dos dados não se fez com o intuito de esgotar ou apontar todos os indícios de artificialidade, mas de suscitar a reflexão sobre a forma adequada de ensinar o que precisa ser ensinado.

Considerações Finais

Parece estar claro que o ensino da língua nas escolas de forma artificial contribui, e muito, para o fracasso escolar. Tanto é que os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa (PCNs) são os únicos, comparado aos das outras áreas, a tratar da questão do fracasso escolar e ainda relacioná-lo ao ensino da língua nas escolas. No seu texto de introdução encontra-se:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever (Brasil 1997: 19).

Se esse fracasso escolar tem suas causas ligadas à questão do ensino da língua nas escolas, é preciso repensar o ensino-aprendizagem da língua e o convite para essa reflexão está presente nos PCNs de Língua Portuguesa, que trazem como embasamento teóricos como Bakhtin, Gnerre, Almeida, Cagliari, Faraco, Ferreiro, Geraldí, Lajolo, Morais, Soares, Teberosky e muitos outros que criticam o ensino tradicional. Compreender como o ensino da língua em instituições escolares pode ser capaz de levar os alunos ao fracasso escolar é sem dúvida um desafio.

Sabe-se que, até o final da década de 1960, o fracasso escolar tinha sua causa no aluno – o que era compreensível – pois se acreditava que os alunos tinham ou não êxito, de acordo com sua prontidão e inteligência.

No início dos anos 80, aparecem resultados na área da psicogênese da língua escrita e o foco da alfabetização transfere-se do “como se ensina” e passa para o “como se aprende”. A psicogênese da língua escrita ajudou a dar início ao desenvolvimento dos motivos pelos quais os alunos filhos de pais com poder aquisitivo maior pareciam ter mais capacidade para lidar com as demandas escolares do que aqueles cujos pais possuíam menores condições financeiras. Essa teoria auxiliou na compreensão de que a alfabetização não é apenas um processo baseado na percepção e memorização, mas também um processo de construção; conhecimento

de natureza conceitual. Foi possível então compreender que o aprendiz sabe muito mais do que se supõe, que ele não entra na instituição escolar desprovido de informações, mas que possui conhecimentos prévios.

Além das contribuições da psicogênese da língua escrita, a pedagogia recebeu e recebe muitas contribuições. Contribuições que vêm de outras áreas, como a psicologia cultural, as ciências da linguagem e a psicologia da aprendizagem. O avanço dessas ciências permite receber contribuições da sociolinguística, da psicolinguística, da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, da análise do discurso e da semiótica. Apesar de todas essas contribuições, o mundo pedagógico não dá conta de resolver a questão do fracasso escolar. Inúmeros projetos aparecem nas escolas. O salário de pedagogo ainda é, porém, um dos mais baixos do funcionalismo e a situação de miséria vivida no Brasil exclui inúmeras pessoas da universidade, afunilando cada vez mais a pirâmide educacional.

A universidade ainda é a maior promotora da divulgação de novas propostas didáticas, mas a maioria daqueles que chega à universidade, devido à situação financeira precária em que vive – estudando com fotocópias de partes de obras, frequentando o banco escolar após ter tido dupla jornada de trabalho – não sai de lá bem preparada. Quando saem da universidade, não são bem remunerados, por isso não têm poder aquisitivo suficiente para possuírem computadores ou assinaturas de jornais ou de revistas especializadas em educação. Assim, não conseguem substituir seus métodos arcaicos de ensino por outros mais renovados, talvez porque apenas os conhecem superficialmente, mas não os dominam.

Vive-se sob uma visão errônea de alfabetização. A grande maioria dos métodos de alfabetização divide esse processo em dois estágios. O primeiro, geralmente com duração de um ano, é quando se ensinam as letras, a correspondência letra som e algumas normas ortográficas do português. O segundo acontece nos anos posteriores e é quando se dão os treinos ortográficos, gramaticais e os exercícios de redação.

Alguns métodos mais atuais inserem as produções de textos no primeiro estágio, porém com uma visão de texto ainda muito rudimentar. Ensina-se a produzir frases e depois ensina-se a juntá-las na ilusão de que, dessa forma, ensinou-se a produzir um texto.

Somente uma pequena quantidade de métodos, o construtivismo é um exemplo, aposta na produção de textos desde as primeiras séries escolares, independentemente da capacidade que o aluno possua de grafar as palavras de acordo com a norma padrão, porque acredita que a capacidade de registrar graficamente não está além da capacidade de tecer textos.

Na Grécia Antiga, que é berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava ao escriba. A colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor. Esses artifícios pouco contribuíram para

a grandeza da filosofia ou do teatro grego. Isso revela o cuidado que deve ser tomado para que, no processo ensino-aprendizagem, não se destrua a capacidade de criar do aluno.

Infelizmente, a artificialidade do uso da língua está presente na sala de aula da professora P e, pode-se acreditar, em muitas outras. Ocorre sempre que a professora, esquecendo-se de seu compromisso político, artificializa o uso da língua, por não se lembrar que a criança possui internalizada uma língua adquirida naturalmente, nas instâncias privadas das quais participa.

Como já se disse, os dados aqui apresentados/analísados não são suficientes para a realização de generalizações, mas podem servir de estímulo para tantas outras pesquisas, em outros níveis escolares e outras instituições. Resta talvez a certeza de que a questão da artificialidade no uso da língua na sala de aula de alfabetização tem raízes muito mais profundas do que se pode imaginar, consequências muito mais nefastas do que se tem noção e origens bem mais diversificadas do que se pode supor.

Recebido em abril de 2017; aceite em maio de 2017.

Referências

- Bakhtin, M. 1993. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC.
- Brasil. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.
- Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: v. 2. Brasília.
- Britto, L. P. L. 1991. *Fugindo da norma*. Campinas, SP: Átomo.
- Cagliari, L. C. 2010. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.
- Castilho, A. 1998. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Correia, M. E.; Galhardi, M. 1995. *Cartilha como é fácil! Alfabetização*. São Paulo: Scipione.
- Faraco, C. A. 1994. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto.
- Freire, P. 2005. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. W. (Or.). 1984. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE.
- Morais, A. G. 2000. *Ortografia: Ensinar e aprender*. 5. ed. São Paulo: Ática.
- Paniago, M. L. F. S. 2002. O uso da língua na escola. In: A. França (Org.). *Afinal, já sabemos para que serve a linguística?* São Paulo: SDI/FFLCH/USP, 199-209.

Perfeito, A. M.. 2010. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: R. J. Menegas *et al.* (Orgs.). *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 27-75.

Piaget, J. 1990. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 2009. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In: I. M. Duarte; O. Figueiredo; J. Veloso, (Orgs.). *A linguagem ao vivo. Textos seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 43-62. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1330&sum=sim>, acedido a 10 de abril de 2017.

Rodrigues, E. B. T. 2001. Palestra de Abertura. *II Encontro Gwaya de contadores de Histórias*. Goiânia.

Travaglia, L. C. 1996. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

Vygostky, L. S. 1998. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Yunes, E.; Pondé, G.. 1988. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD.

– RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS –

Rod ELLIS (Ed.). *Becoming and Being an Applied Linguist*. Amsterdam/
Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. 373 pp.
ISBN 978 90 272 1237 5 (HB)
ISBN 978 90 272 1238 2 (PB)
ISBN 978 90 272 6678 1 (E-Book)

Ângela Filipe Lopes

angela.tita@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Becoming and Being an Applied Linguist é um volume de 2016 editado por Rod Ellis, docente e investigador na área do ensino-aprendizagem da gramática do inglês, como língua segunda (L2). É também autor da introdução, do primeiro dos treze capítulos que integram a obra e da conclusão.

Cada capítulo é uma autobiografia profissional de autores como J. C. Alderson, o próprio R. Ellis, Dana Ferris, Susan Gass ou K. Hyland, entre outros investigadores na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Os textos caracterizam-se por fugirem ao registo académico associado a estes investigadores e constituem uma leitura que, mesmo sendo técnica não obstante ser menos formal, permite compreender a visão de cada autor relativamente à sua área de estudos e à forma como esta evoluiu nos últimos 40 anos. O editor, Rod Ellis, descreve o volume como um estudo incidente sobre autobiografias de investigadores cujo objetivo é compreender não só o percurso destes autores no contexto do desenvolvimento e afirmação da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, mas de problematizar os próprios conceitos de *applied linguistics* e de *applied linguist*.

O editor desta obra propõe-se, portanto, estudar um *corpus* que incide principalmente sobre três momentos fundamentais da vida profissional de treze investigadores reconhecidos nas suas áreas: a fase em que exercem a função de docentes de inglês como L2, o momento em que optam por aprofundar a sua formação universitária e o posterior desenvolvimento das suas carreiras académicas. É com base nestes três pontos da vida profissional destes docentes que Ellis se propõe ilustrar o movimento que fazem desde a abordagem prática ao ensino a uma perspectiva mais académica da mesma área.

A escolha dos participantes não é casual. De acordo com o editor, este género de estudo versa habitualmente sobre os percursos de aprendentes ou docentes de línguas (Ellis 2016: 1), mas no caso deste volume, o fator diferenciador é o perfil de sujeito, na medida em que os participantes são os próprios investigadores e o material analisado distancia-se do registo habitual.

Ellis explica a que critérios obedeceu a sua seleção de autores: “I wanted authors whose work bridged the gap between the practice of research and the

practice of language teaching and testing” (Ellis 2016: 3). Neste sentido, deu prioridade àqueles estudiosos que abordam temas de interface entre a Linguística Aplicada e o ensino-aprendizagem de *línguas*, com enfoque na L2, como são, por exemplo, as abordagens que alguns dos participantes preconizam relativamente ao ensino da gramática ou de vocabulário, ao ensino de línguas baseado em tarefas, à motivação, ao ensino da escrita, ao discurso académico ou a aspetos ligados à cognição ao serviço da aprendizagem.

Por outro lado, Ellis aponta os professores de línguas e os investigadores recentes nas áreas mencionadas como o público-alvo deste volume, razão pela qual escolheu os autores em questão. Interessou-se sobretudo por investigadores que não só demonstrem “the relevance of their work to teaching but also to do so in a way that makes their writing readable by teachers and novice researchers with limited knowledge of their fields.” (Ellis 2016: 3). Com efeito, a preocupação com o impacto que a escrita académica tem sobre o público leitor é apontada por Ellis como um pilar da produção académica nas áreas da Linguística Aplicada que tocam o ensino das línguas. Para este autor, a relevante mobilidade entre as subáreas que a compõem tem um papel determinante na prática docente e obriga a considerar os canais através dos quais flui a comunicação entre as mesmas áreas quer entre si, quer com aqueles que devem beneficiar da produção académica em questão. Aponta assim para a urgência de adotar um registo menos hermético na escrita académica neste âmbito, de molde a que os textos resultem mais objetivos, práticos e acessíveis. Num resumo do perfil do investigador de linguística aplicada ao ensino de línguas, Ellis refere que “applied linguists need to become experts in their chosen field of specialization, (...) but also to demonstrate the relevance of their work for language pedagogy in a form that is usable by practitioners” (Ellis 2016: 4).

O perfil de investigador na área do ensino de línguas surge aliado à problematização de cariz epistemológico a que Ellis *não se escusa*. Começa por questionar os critérios que colocam algumas áreas da Linguística Aplicada no centro da disciplina enquanto outras são consideradas periféricas. Da clarificação entre o que é fundamental e periférico na Linguística Aplicada depende, de acordo com Ellis, a afirmação do seu estatuto como disciplina académica que, no entender do estudioso, se mantém pouco definida. No sentido de demonstrar esta dispersão, descreve a variedade de designações dadas aos departamentos em que ele próprio e muitos dos colegas envolvidos no volume desenvolveram a sua atividade:

The authors of the life histories found themselves placed in a variety of different academic units in their universities – in an English Department, in a School of Education, in a Linguistics Department, in Foreign Languages, and only sometimes in a department that had Applied Linguistics in its own name (Ellis 2016: 358).

Paralelamente, Ellis reforça a necessidade de explorar o caráter multidisciplinar da Linguística Aplicada, colocando-o ao serviço da prática pedagógico-didática. Tendo em mente que o processo de ensino-aprendizagem não é ele próprio um conjunto estático de processos encapsulados, defende uma abordagem prática e interativa tanto à investigação como à dimensão aplicada que esta encerra. Se, em muitos casos, a sala de aula é um laboratório em consequência da investigação teórica, noutras é dela que partem os problemas que levam à consulta teórica como ponto de partida para a implementação de soluções. Paul Nation, por exemplo, explica que a maioria das suas publicações derivam objetivamente das dificuldades de teor pedagógico-didático do momento (p. 56). Assim, no *último* parágrafo da sua conclusão ao volume, Ellis deixa mesmo um repto de cariz epistemológico: “Perhaps (...) what is needed is research that investigates what uses (if any) practitioners involved in teaching, testing and teacher education make of applied linguistic research or of their own practitioner research” (Ellis 2016: 366). Mais do que questionar a utilidade da disciplina em si mesma, Ellis interroga-se relativamente aos canais de comunicação entre a academia e as salas de aula sem os quais as atividades desenvolvidas em ambos os extremos do percurso podem perder algum sentido. Este problema é aliás tratado numa área de investigação autónoma na qual Simon Borg, também participante neste volume, desenvolve o seu trabalho. No âmbito da pesquisa acerca da atividade e desempenho do professor de línguas, justifica a necessidade que Ellis *vê na proximidade entre docentes e académicos*, destacando que

there is increasing empirical evidence about what research means to teachers, about initiatives which promote teacher research and about the conditions which facilitate and hinder teachers’ efforts to engage with research as a form of professional development (p. 226).

Tanto o editor como os autores dos capítulos que compõem este volume parecem preconizar e até antever uma era de acesso mais direto à investigação por parte dos professores de línguas que, motivados por dificuldades de cariz prático, tenderão cada vez mais a procurar soluções no meio académico e na investigação autónoma. Este é, aliás, o caso da maioria dos académicos envolvidos na obra.

Todos os investigadores fazem referência ao seu percurso profissional como um caminho mais improvisado do que estudado, mas sobretudo como uma viagem. Os títulos dos capítulos são, neste sentido, esclarecedores na medida em que muitos contêm noções que remetem para esta interseção entre os conceitos de vida, viagem e história. Paul Nation, por exemplo, escolhe “A lexical journey” (pp. 47-57), Dana Ferris apresenta “My story: it was always about writing” (pp. 137-153), Peter Skehan opta por “Sidesteps towards applied linguistics: In search of a career” (pp. 89-117) e Susan Gass regista “The road travelled” (pp. 253-273). Por

outro lado, o desenrolar de algumas destas carreiras foi casual ou até imprevisível para os próprios autores no início dos seus percursos profissionais. Ken Hyland refere-se a “A very peculiar practice” (pp. 155-173), Andy Kirkpatrick parte de “Happenstance and circumstance” (pp. 231-251) e o título do capítulo de Anne Burns é simplesmente “From reluctant teacher to teacher educator and applied linguist: A ‘brilliant’ career” (pp. 301-328).

Ellis (2016:331-367) faz referência ao facto de todos os seus colegas, à exceção de Skehan e Hyland, terem sido aprendentes de pelo menos uma L2 antes de experimentarem ensinar inglês que, à exceção de Dörnyei, é a L1 de todos. De facto, as experiências que tiveram como estudantes de outras línguas são apontadas como uma influência determinante não só sobre a prática docente mas também sobre a perspetiva que imprimiram às suas carreiras como investigadores. Também no campo das suas formações de base, Ellis (2016:345) regista que, apesar de se situarem todos na área das Humanidades, há diferenças que explicam os campos de atuação e os interesses de todos. A maioria dedicou-se à literatura ou às línguas modernas, mas Hyland, por exemplo, é sociólogo e Skehan psicólogo, o que certamente ajuda a compreender os pontos de vista de ambos sobre o ensino-aprendizagem de L2s.

Não obstante as diferenças, outro traço comum a muitos dos autores é o ensino de inglês como L2 no estrangeiro na fase inicial das suas carreiras. Na verdade, a principal motivação para se tornarem professores de inglês parece ter sido o desejo de viajar, como foi o caso de Ellis, Hyland (p. 350) ou Skehan (p. 92). O editor da obra refere que “[i]n the main, they did so in the absence of any training in how to teach English although some received training while in their positions” (Ellis 2016: 346). A inegável variedade de experiências decorrente desta iniciação pouco preparada ao ensino, sobretudo por parte dos autores ingleses, (Hyland, por exemplo, ensinou inglês a crianças no Sudão e na Papua Nova Guiné, entre outros países, antes de se estabelecer na Nova Zelândia enquanto Skehan foi professor numa escola primária de Londres) contrasta com o percurso inicial mais estável e mais centrado no universo académico dos autores norteamericanos, como Ferris ou Chapelle que nunca deixaram o contexto universitário e o ensino a adultos.

O primeiro contacto com a prática docente levou a que os autores desenvolvessem um interesse particular pelas áreas de pesquisa que ainda hoje, em muitos casos, são as suas, mas levou sobretudo a que sentissem a necessidade de regressar à universidade a fim de melhorarem o seu desempenho profissional. Dörnyei, por exemplo, relata o seguinte:

Why did I want to do a PhD? My main objective was not to prepare for a university job or to obtain the prestigious title of ‘Dr’; I was very much a language teacher at heart but a *frustrated* language teacher. (p. 121)

Alderson é mais específico:

Soon it became clear to me that I needed to study more about language teaching, not only the practice, the methodology and the textbooks, but also the theoretical principles behind the practices advocated by colleagues and what little I had read. (p. 62)

Este regresso à academia leva quase todos os participantes neste volume ao desenvolvimento de estudos doutorais (à exceção de Nation que nunca concluiu o doutoramento) que, de acordo com Ellis “were their entry into research and were instrumental in their transformation from language teachers or teacher trainers into academics” (Ellis 2016: 349). Muitos tinham já experimentado trabalho de pesquisa enquanto docentes, como o próprio Ellis, autor de manuais em coautoria com Brian Tomlinson quando ambos trabalhavam em escolas secundárias na África, ou de Hyland, também ele autor publicado antes de finalizar o doutoramento.

A porta que se abriu aos autores destes 13 capítulos em virtude da frequência de estudos doutorais é descrita por Ellis (2016) como um “turning point” (Ellis 2016: 357) pela importância que assume na expansão da sua identidade profissional, embora todos se assumam como professores mesmo quando nunca tiveram a intenção de sê-lo. A conciliação das várias identidades profissionais (investigadores, formadores de professores de línguas, docentes de línguas) a que Ellis alude (p. 357) surge como um fator vantajoso para a perspetiva que imprimem ao trabalho de investigação que desenvolvem, adicionando valor ao contacto com os estudantes e com os docentes de L2s. Adicionalmente, todos desenvolveram a sua atividade académica e docente em instituições diferentes. Sobressai, do relato desta variedade de experiências comum a todos, um saldo positivo para a qualidade do trabalho em virtude dos contactos que estabeleceram, das necessidades a que deram resposta nos contextos variados em que trabalharam e das responsabilidades que lhes foram atribuídas à medida que progrediam profissionalmente.

Ellis compõe uma conclusão que incide sobre vários aspetos das narrativas. Faz uma análise não só das circunstâncias e características dos colegas e de si próprio, mas da Linguística Aplicada enquanto disciplina autónoma. Esta área de estudos não é só um denominador comum a todos os participantes no volume em apreço; é também uma área que se desenvolveu por ação destes e de outros investigadores nos últimos 40 anos. Ao longo do volume, perpassa a visão multidisciplinar de vocação prática que Ellis apresenta da Linguística Aplicada logo na introdução (pp. 1-13), na medida em que é reiterada pelos restantes autores.

Há ainda três pontos que sobressaem das visões que alguns destes académicos antecipam em relação ao futuro da Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Dörnyei prevê uma interação cada vez mais dinâmica entre a psicologia cognitiva e

as abordagens didáticas ao processo de ensino-aprendizagem (p. 131). Lightbown chama a atenção para a crescente diversidade que é possível encontrar nas salas de aula e para a conseqüente necessidade de evitar generalidades que pretendam abranger todos os aprendentes em todos os contextos de aprendizagem (p. 207). E Alderson espera que o movimento comunicativo abra definitivamente espaço a uma preparação metalingüística sólida que permita aos aprendentes de L2s (e não só) um uso mais preciso das línguas, um controlo mais efetivo do processo de aprendizagem e uma compreensão mais profunda das suas L1s e das L2s que se proponham utilizar (p. 75).

Finalmente, Ellis atribui tensões entre as duas alas em que se dividem

those who see themselves as working in ELT/ TESOL and who hold that good practice should be based primarily on teachers' experience of what works in their classrooms and those in Applied Linguistics who feel that language teaching should be informed by relevant theory and research. (Ellis 2016: 333)

De acordo com o editor de *Becoming and Being an Applied Linguist*, esta tensão sobreveio a uma fase de colaboração entre linguistas e professores de línguas e decorre da convicção de que deve existir uma separação entre teoria e prática que se perpetua, de acordo com Ellis (2016: 341-342), na conceção de programas académicos, na linha editorial de muitas publicações e no funcionamento de divisões académicas.

A conclusão com que o autor fecha o volume reforça a necessidade de alimentar uma interação saudável entre teoria e prática, justificando-a com base nos testemunhos dos 13 académicos, formadores de professores e professores de línguas que partilham as suas histórias profissionais neste volume. Nesse sentido, esta é uma publicação que interessa sobretudo ao docente em formação, na medida em que representa uma perspetiva histórica sobre o desenvolvimento e afirmação do ensino-aprendizagem de línguas na dependência da Linguística Aplicada, sobretudo no universo anglófono que é também aquele que mais cedo investiu nesta área de formação e investigação em virtude das circunstâncias decorrentes do pós-guerra.

Recebida em novembro de 2016; aceite em janeiro de 2017.

Danya RAMÍREZ GÓMEZ. *Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience.*

Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2016, x + 235 pp.
ISBN-13: 978-1-78309-629-9 (hbk)

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

The title of this book immediately draws the reader's attention to a very current issue. Not only is the world population rapidly aging, but also a diverse range of training programs have been offered, intended to ensure lifelong learning that can sustain the quality of life of adults at an age when, generally, they enter retirement. In this case, Danya Ramírez Gómez elects foreign languages as the object of learning. Indeed, in "A Note to the Reader" (pp. vii and viii), the first section in the book after the "Contents" (pp. v and vi), the author immediately informs the reader that "This book is about learning a foreign language in old age" (p. vii). The proposal is all the more challenging, especially if we remember a well-known saying among the Portuguese "*Burro velho não aprende línguas*" ("You can't teach an old dog new tricks"). It translates quite clearly one of the misconceptions about older people that scientific research has come to dissipate and Ramírez-Gómez aims to refute, with certain vehemence, in *Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience.*

The author, Adjunct Professor at the Ferris State University in Michigan, shows clearly her experience with older adults throughout the book, and seeks to reconcile her training in Linguistics and Language Sciences with the teaching of foreign languages, from the perspective of geragogy. This term, as Lemieux (1999) clarifies, shares the same root as geriatrics, which could lead one to think that geragogy depends on geriatrics. For this reason, the term gerontagogy may be more appropriate to describe learning by senior citizens, by drawing away from connotations related with the geriatric domain (for more information about the terms discussed, see Lemieux 1999: 30-31). Critical geragogy, however, as it is presented in Ramírez Gómez's work, comes close to that which Lemieux understands by gerontagogy. It offers a new perspective on learning among senior adults, as upheld by educational gerontology. This latter term was apparently used for the first time in 1970 at the University of Michigan (Whitnall 2003). However, still according to Whitnall, it is Peterson who, in 1976, gives the first definition of educational gerontology, a discipline whose focus falls more on the older learner than on the education in itself (Lemieux & Sánchez Martínez 2000). It is, though,

within the prism of critical geragogy, a notion taken as comparable to gerontagogy, the discipline in which education is a name and not an adjective (Sáez Carreras 2005), that the author of this book places the teaching of foreign languages. This is clear when she states, in an attempt to refute prejudices and less optimistic attitudes to the teaching-learning of senior citizens, “the *educational mission* of foreign language geragogy should be to transform older learners’ attitudes toward their learning abilities” (p.108). This citation highlights education as a mission within a geragogy that encompasses the teaching of foreign languages. It thus confers education the status of name rather than adjective, in line with the advocates of gerontagogy, as opposed to educational gerontology, and prepares the reader for the title of chapter 5 “Part 2: Learner Re-training” (pp. 112-158).

The high point of this book by Danya Ramírez Gómez, published in 2016 by *Multilingual Matters*, can be found in this passage: “Learner re-training is built on the idea that older learners should reassess strategies and study habits developed in the past, determine whether these are appropriate for their current circumstances and, if not, adopt new ones” (p. 112). The choice of this passage is rooted in the relevance of the approach selected to take action on the target population, from a gerontagogical perspective, or critical geragogy in the author’s terminology. It intends to take advantage of the potential older adults may possess regarding their acceptance of their limitations, their ability for reflexive and integrating thought, their ability to question and relativize contradictory situations, as well as their metacognitive abilities (Pinto 2005). This reveals a view of old age as construction and not as a stage (Escarbajal de Haro 2003). Only a line of action like the gerontagogical one described above can overcome prejudices and myths (Withnall 2005) regarding language learning on the part of senior citizens. In other words, using the terminology employed in this book for the teaching of foreign languages, a critical foreign language geragogy should be pursued, according to which “FL education should provide older learners with a context wherein they may identify sources of limitations on their learning process, challenge those limitations, transform them and improve their learning experience” (p. 198). This opposition to prejudices (and myths), which only scientific studies can operate, is the leitmotif of *Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience*. This work puts forward teaching approaches which are undoubtedly promising, rooted in “FL geragogy as a field in its own right” (p. 202), given that “the limited research on age-related cognitive effects on the FL classroom renders many of us defenseless against popular beliefs and social prejudices regarding older adults’ abilities, even if these preconceptions are not perceived consciously” (p. 202).

The target population in this book poses a great challenge, as it encompasses a highly heterogeneous age group, which may include in its different stages (Bäckman *et al.* 2000) diverse life paths and influences of the cognitive or neurological order,

or of other origins. Also, the author focuses on foreign language learning, an area in which a wide range of profiles can be found (Paradis 2004), resulting from the individuals' different language backgrounds which may have been influenced by, among other factors, the teaching methods used and interferences among the languages acquired and learnt (Hammarberg 2001).

Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience is divided into two main parts. It has a Dedication (p. iv) preceding the first part, as well as the "Contents" (pp. v-vi), "A Note to the Reader" (pp. vii-viii), and a "Glossary" (pp. ix-x), which is basically a list of abbreviations in the book. It is not therefore the typical glossary which accompanies scientific works and which, in this case, would have actually been highly beneficial to the reader who is less familiar with the terminology used.

The first main part of the book comprises three chapters. The "Introduction" (pp. 1-37) introduces the reader to the scope and structure of the book and, before entering the section "Foreign Language Education and the Older Learner" (p. 25), offers interesting insights into the effect of aging on memory and language, taking into account individual differences. Apart from critical period hypothesis (CPH)-L1 and CPH-L2, it would have been interesting to have mentioned the phenomenon of attrition and to show how L1 attrition may suffer a degree of regression with age (Schmid & Keijzer 2009), even though more studies are required to confirm this tendency.

The second chapter, "Characteristics of the Older Learner: Whom Are We Teaching?" (pp. 38-56), intended to prepare a line of action in FL geragogy, presents the different dimensions which contribute to better understanding the students: the physical dimension, the cognitive dimension, the psychological dimension, and the experiential dimension. The latter describes different teaching methodologies from the 1960s to the 1980s, as well as aspects of older adults with regards to experiential background.

The third chapter, "Experience, Foreign Language Learning and the Third Age: The Case of Japanese Older Learners of Spanish" (pp. 57-88), describes a study on the influence of experience based on vocabulary learning strategies (VLS) conducted with older Japanese learners of Spanish. At this stage, it seems relevant to question the reason for an approach so highly centered on vocabulary and why the study was not broadened to include also, for example, pronunciation. Advantage could thus have been taken of an approach adapted to the circumstances, such as the multisensorial and multicognitive one of Odisho (2007), which does not collide, on the contrary, with the perspective of FL geragogy, and which the author seeks to implement with the target population.

The second main part of the book, "Toward a Foreign Language Geragogy" (pp. 89-202), comprises three chapters (4, 5 and 6), and a seventh chapter closes the work and concludes, "Recapitulation and Conclusions: The Criticality of a

Foreign Language Geragogy” (pp. 195-202). The author expresses here her reservations regarding the definitude of her proposal for FL geragogy, given the lack of experimental studies performed in this domain.

Chapter 4, “Part 1: Lifelong Learning and Education for Older Adults” (pp. 91-111), is dedicated to adult education and ends with the learning approach followed in this work, i.e., a foreign language geragogy, which establishes very pertinently the difference between learning and education.

Chapter 5, “Part 2: Learner Re-training” (pp. 112-158), is a seminal contribution in the perspective of a “post-formal style of thought” (“style post-formel de pensée”), as defined by Rybash, Hoyer and Roodin (1986, cited by Lemieux 1999: 39). It is furthermore compatible with the “dialectical thought characterized by the principle of contradiction of all reality and by the principle of relativity of all knowledge” (“une pensée dialectique caractérisée par le principe de contradiction de toute réalité et le principe de la relativité de toute connaissance”) (Lemieux 1999: 39, quoting Rybash, Hoyer and Roodin (1986: 56)), in line with that which the FL geragogical programs intend to implement, rooted in a critical foreign language geragogy. Essentially practical in nature, this chapter offers a proposal for learner re-training, detailing a course made up of seven lessons on vocabulary, divided into aims, activities and homework. The author’s cautious attitude should be noted, as she consistently refers to the limitations of her work, as we can read near the end of the chapter: “It is important to emphasize that the information offered regarding this pilot program should not be viewed as a strict model, but more as examples of possible activities” (p. 155).

Chapter 6, “Part 3: The Foreign Language Lesson” (pp. 159-194), is this book’s most pragmatic contribution, according to Ramírez Gómez. It provides a wide range of recommendations for instructors of FL geragogical courses and lessons, taking the dimensions mentioned in the second chapter of the first part of the book as the point of departure. In the form of general adjustments, checklists are also provided, which the instructors can answer to evaluate their performance. There are also checklists on listening, speaking, reading and writing activities.

Particularly worthy of note is the manner in which the readers are offered, at the end of each chapter, a conclusion which adeptly enables them to more easily follow the reading of the chapters. The (general) conclusion, referred to as chapter seven, does not follow this pattern, as it is intended to conclude and recapitulate.

The Conclusion is followed by a section called “Appendix” (pp. 203-208), made up of four lists (“List of Individual Differences”, “List of English Textbooks”, “List of Spanish Textbooks” and “List of VCSs Evaluated”. The “References” (pp. 209-228) follow, which reveal the level of theoretical grounding of the book. These are undoubtedly essential for all those who intend to enter the world of teaching senior adults, particularly in the area of foreign language teaching. The “Index” (pp. 229-235) closes the work and is indubitably a valuable instrument for

any reader who intends to study the publication here reviewed with the attention it deserves.

Finally, there is the back cover. It contains information on the book and the author, as well as three brief reviews by specialists from three continents (Europe, Asia and America), who unanimously refer to the interest and timeliness of the publication. Marvin Formosa, Loran Edwards and Scott Thornbury attest to the relevance of the choice of the target population and the teaching process proposed.

Conducting research on older adults in their several dimensions means, above all, that those who do so come to know themselves better as well. To follow approaches such as critical geragogy or gerontagogy, depending on the terminology adopted, will contribute to an increased self-awareness of those who conduct research in this area, because they will have to study aging in-depth, to which all beings are subject as a fact of life. In other words, *Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience* is compulsory reading for all individuals involved in the teaching of older adults, considering furthermore that educational programs focused on this segment of the population are rising significantly. If those programs intend to be credible, they cannot be coordinated by individuals who lack the theoretical preparation conveyed in Danya Ramírez Gómez's work. This preparation confers seriousness on the programs, guaranteeing they are taught by qualified professionals, and not by people who feel that just because they are able to communicate the contents intended, without the required training, they are already gerontagogues, instructors of FL geragogical programs, thus placing the quality of the offer at risk.

Recebida em março de 2017; aceite em abril de 2017.

References

Bäckman, L.; Small, B. J.; Wahlin, A.; Larsson, M. 2000. Cognitive functioning in very old age. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 499-558.

Escarbajal de Haro, A. 2003. Personas mayores, educación y aprendizaje. In: J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 159-181.

Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.

Lemieux, A. 1999. La gérontagie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspectives pour les Facultés d'Éducation. Conference presented at the *International Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks*. Organisée par L'Université de Granada, Le Ministère du Travail et des Affaires Sociales d'Espagne, L'Année internationale de la personne âgée, Le Conseil régional d'Andalousie. December 17, 1999. 53pp.

Lemieux, A.; Sánchez Martínez, M. 2000. La gérontologie versus la gérontagie. In: A. Lemieux. *La gérontologie: une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles, 73-92.

Odisho, E. Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2: 3-28.

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pinto, M. da G. C. 2005. Effects of literacy on cognitive aging some notes. In: M. da G. C. Pinto; J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 119-131.

Sáez Carreras, J. 2005. La intervención socioeducativa con personas mayores: Emergencia y desarrollo de la gerontagogía. In: M. da G. C. Pinto; J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 19-83.

Schmid, M. S.; Keijzer, M. 2009. *First language attrition and reversion among older migrants*. Retrieved January 8, 2017, from the World Wide Web: <http://www.let.rug.nl/languageattrition/Papers/Schmid%20&%20Keijzer%202009.pdf>,

Whitnall, A. 2003. Tres décadas de gerontología educativa. Logros y reptos. In: J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 63-78.

Whitnall, A. 2005. Older learners: Challenging the myths. In: M. da G. C. Pinto; J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 85-100.

**– ESTATUTO EDITORIAL / CÓDIGO ÉTICO /
INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES –**

ESTATUTO EDITORIAL

A *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* iniciou a sua edição em 2010, na sequência da criação do 3º Ciclo em Didática de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Na qualidade de revista científica, tem como objetivo principal a divulgação de trabalhos sobre a didática de línguas que primam pela qualidade e pela relevância, em termos teóricos e empíricos. É, igualmente, um espaço que inclui os contributos provenientes de outras áreas disciplinares afins à didática de línguas. Prossegue uma linha editorial alicerçada na diversidade teórica e metodológica, no confronto vivo e enriquecedor de perspetivas, no sentido de contribuir para o avanço e para a sedimentação em particular do conhecimento sobre a didática de línguas.

A Revista aceita trabalhos de diversa natureza – artigos, resenhas e notas de investigação – e em várias línguas como o português, francês, inglês e espanhol, o que visa alcançar um amplo campo de difusão e de internacionalização. Os trabalhos são avaliados por especialistas em regime de duplo anonimato. Publica-se anualmente.

EDITORIAL STATUTE

Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto was first published in 2010, following the creation of the 3rd cycle in Language Teaching Methodology at the Faculty of Letters, University of Porto. As a scientific journal, it has as its main objective the dissemination of written pieces on the teaching of languages that excel in quality and relevance, in both theoretical and empirical terms. It is also a space that includes contributions from other subject areas related to the teaching of languages. It pursues an editorial line grounded in theoretical and methodological diversity, in a lively and enriching confrontation of perspectives, in order to contribute especially to the advancement and solidification of knowledge in relation to teaching language.

The Journal accepts various kinds of written work- articles, reviews and research notes - in several languages, such as Portuguese, French, English and Spanish, which aims to achieve a wide field of diffusion and internationalization. Submissions are evaluated by ‘double blind’ referees. It is published annually.

CÓDIGO ÉTICO

A Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto está empenhada em assegurar a ética na publicação e a qualidade dos textos que publica. Espera-se, portanto, que todas as partes envolvidas ajam em conformidade com os padrões de comportamento ético.

Desta forma:

Autores: deverão garantir que os textos que submetem são originais, assumindo que não foram publicados – qualquer que tenha sido a sua forma de apresentação – e que não foram submetidos simultaneamente noutra publicação. Os autores deverão igualmente assegurar que o texto apresentado não se constitui como o resultado de uma prática de plágio ou de uma apropriação de criações intelectuais de outros autores sem o seu consentimento legal, sendo que ambos se constituem como práticas eticamente inaceitáveis. Sempre que os artigos surjam como resultado de investigações, o método adotado deverá ser descrito de forma clara e inequívoca para que as conclusões obtidas possam ser confirmadas. Nenhum dos dados ou resultados apresentados deverá ser alvo de fabricação, falsificação ou distorção intencional, de forma a ir de encontro a uma determinada linha orientadora do trabalho ou às hipóteses de investigação previamente delineadas. Todas as informações curriculares prestadas deverão ser verdadeiras. Na autoria deverão ser incluídas todas as pessoas que deram o seu contributo tanto na conceção e planificação do trabalho, como na interpretação dos resultados e na elaboração do texto. No caso dos artigos escritos em coautoria, o autor de correspondência deverá garantir um consenso pleno na aprovação da versão final do texto e na sua submissão para publicação.

Avaliadores: assumem o compromisso de empreender uma avaliação crítica, construtiva, justa e imparcial. O avaliador não deverá aceitar elaborar um parecer sobre um texto cujo tema ultrapassa as suas competências ou se verificar a existência de um conflito de interesses que o impeça de avaliar o artigo de forma isenta. Nos casos em que o avaliador considere que o texto deverá ser modificado, todas as alterações a implementar deverão ser devidamente apresentadas e justificadas. Sempre que o avaliador detetar a existência de um texto que já tenha sido publicado, na íntegra ou em parte, ou que tenha sido submetido em simultâneo noutra publicação, deverá comunicá-lo à Direção da *Lingarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*.

A *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* compromete-se a garantir que todos os textos serão tratados de forma confidencial e que serão selecionados avaliadores o mais idóneos possível, que empreendam uma avaliação crítica e especializada dos textos submetidos para publicação. Assegura ainda que o processo de avaliação decorrerá em regime de duplo anonimato e que os nomes e endereços apresentados na revista serão exclusivamente utilizados para os serviços por esta prestados, não sendo utilizados para outras finalidades ou fornecidos a terceiros. As alegações de plágio ou de uso indevido de textos publicados serão devidamente investigadas. Todos os textos submetidos para publicação serão sujeitos a uma verificação num *software* de deteção de plágio. Nos casos em que o mesmo seja detetado ou em que se verifique a utilização de textos de outros autores sem autorização prévia dos mesmos, reserva-se o direito de tomar medidas em conformidade.

ETHICAL CODE

Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto is committed to ensuring ethics in publishing and the quality of the texts it publishes. It is expected therefore that all parties act in accordance with its standards of ethical behaviour.

In this respect:

Authors: should ensure that the texts they submit are original, confirming that they have not been published – in whatever form of presentation - and have not been simultaneously submitted to another publication. Authors should also ensure that the text presented is not constituted as the result of plagiarism or appropriation of intellectual property of other authors without their legal consent, both of which are constituted as ethically unacceptable practices. Where the articles are the product of research, the methodology adopted should be described clearly and unequivocally so that the conclusions reached can be confirmed. No data or results presented should have been subjected to fabrication, forgery or intentional distortion in order to meet a certain research path or any previously delimited working hypotheses. All curriculum vitae information provided must be true. The stated authors should include all persons who have contributed in any way to the design or planning of the work, as well as to the interpretation of the results and preparation of the text. In the case of articles written in co-authorship, the corresponding author should ensure a consensus in the approval of the final version of the text and its submission for publication.

Referees: commit to undertake a critical evaluation which is constructive, fair and impartial. A referee should not draft an opinion on a text whose theme goes beyond her/his field of competence nor when there exists a conflict of interest that prevents her/him from evaluating the article impartially. In cases where a referee considers that the text should be modified, all changes to be implemented should be properly presented and justified. Whenever a referee detects the existence of a text that has already been published in full or in part, or has been submitted simultaneously to another publication, s/he should inform the Editorial Board of *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*.

Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto is committed to ensuring that all texts will be treated confidentially and, as far as is possible, the most suitable referees will be selected, that are able

to undertake a critical and specialized evaluation of texts submitted for publication. It ensures also that the evaluation process will take place as a double-blind procedure and the names and addresses that appear in the journal will be used exclusively in the service of this journal, not being supplied for other purposes or to third parties. Any allegations of plagiarism or misuse of published texts will be properly investigated. All texts submitted for publication will be subject to verification through plagiarism detection software. In cases where plagiarism is detected or where there is unauthorized use of text by other authors, the Editorial Board reserves the right to take appropriate measures.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Submissão e aceitação

Os potenciais autores são encorajados a submeter manuscritos, dentro do âmbito da *Lingvarum Arena*. Os artigos submetidos devem ser inéditos e não devem ter sido submetidos para publicações noutra local.

Todos os texto submetidos são entregues a pelo menos dois avaliadores anónimos.

Para a submissão inicial (i.e., antes da aceitação), deverão ser enviadas ao Editor três cópias impressas, sem qualquer identificação do autor. Os manuscritos submetidos deverão seguir, tanto quanto possível, as indicações formais fornecidas nesta folha de estilo, excetuando no que se refere à identificação do autor. Os potenciais autores deverão fazer um esforço para também não serem identificáveis pelas referências dos respetivos textos. Todos os textos deverão ser acompanhados por uma página separada com o título, o nome do autor e a filiação institucional, bem como com a morada para onde deverão ser enviadas as provas e correspondência editorial. Incluir, por favor, telefone, fax e endereço eletrónico. No caso de textos em coautoria, os contactos do primeiro autor serão usados para ulterior correspondência.

Depois de um artigo ter sido aceite para publicação, os autores devem apresentar uma versão final como adianta se específica, respeitando integralmente as instruções disponibilizadas nesta folha de estilo.

Número de cópias (de um artigo aceite): duas cópias impressas + uma cópia eletrónica (CDrom ou anexo a email, de preferência). É essencial que a versão eletrónica corresponda exatamente à cópia em papel. Para as cópias eletrónicas enviadas por e-mail, em anexo, deve ser também enviada, por correio convencional, uma versão em papel.

Processador de texto e outro software: MS Word para Windows (DOC ou RTF file). Para artigos com símbolos ou figuras específicos (transcrição fonética, árvores sintáticas, etc.), requer-se uma versão em PDF (além da versão em DOC ou RTF). Além disso, deve ser dada indicação precisa ao Editor sobre o *software* utilizado. Recomenda-se o uso de fontes e *software* SIL para a preparação dos manuscritos.

Estilo

As versões finais dos textos aceites devem respeitar as seguintes especificações.

O Editor reserva-se o direito de devolver o manuscrito aos autores para eventuais correções, se estas normas não forem respeitadas.

Consulte, por favor, números recentes de *Linguarum Arena* para ver exemplos das instruções.

Extensão

Fica ao critério do Editor considerar para publicação contributos que saiam da extensão indicada como ideal. A extensão indicada não inclui título, identificação dos autores, resumo, palavras-chave, lista final de referências ou apêndices. Outro género de artigos poderá ser aceite.

Artigos: a extensão desejável para artigos é de 15 páginas A4, aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2.5 cm em todas as margens. Os artigos devem dar conta de tópicos ou investigações originais.

Notas de investigação: a extensão desejável para notas de investigação é de 8 páginas A4 aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2.5 cm para todas as margens. As notas de investigação podem incluir breves relatos de pesquisa ou reportar trabalho de interesse, anunciando um artigo mais abrangente.

Recensão de livro / Software / página web: A extensão desejável para recensões é de 4 páginas A4, aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2.5 cm para todas as margens. As recensões são, geralmente, solicitadas pelo Editor; no entanto, serão bem-vindas ofertas para a recensão de livros recentes, *software*, páginas web. Entre por favor em contacto com o Editor se deseja publicar uma recensão. Cada recensão deverá especificar de forma completa os elementos bibliográficos do livro a apresentar (título, autor(es), editor(es), local e data de publicação, editora, número de páginas, edição, capa dura/brochura, ISBN). As recensões de *software* devem especificar todos os pormenores técnicos e quanto à autoria (designação comercial, autores, copyright, número da versão, requisitos do sistema operativo para computador). A recensão de páginas Web deverá fornecer todos os pormenores sobre o servidor onde estão alojadas, os autores, o endereço http e a data de acesso.

Línguas

Os artigos devem ser escritos em inglês, francês, espanhol ou português. Poderão ser aceites contributos noutras línguas de grande difusão. As contribuições em inglês podem usar a ortografia inglesa ou americana, desde que sejam usadas de forma consistente. Não hifenizar as palavras inglesas. Os contributos em português podem usar a variante portuguesa ou brasileira, desde que consistentemente utilizadas.

Layout

Margens: 2.5 cm de todos os lados. Use formato A4 para os exemplares impressos.

Fonte: Times New Roman, 12 pt. Para citações longas e legendas: 11 pt (ver abaixo).

Espaçamento das linhas: espaçamento duplo, exceto para os resumos e palavras-chave, quadros e figuras, citações longas e lista de referências (em que deve ser usado espaçamento simples).

Número de página: o número de página deve estar no final da página, centrado.

Símbolos fonéticos: as transcrições fonéticas e fonémicas devem ser feitas de acordo com as convenções IPA. Usar, de preferência, os símbolos SIL.

Título, identificação do autor, resumo e palavras-chave: no cimo da primeira página: título do artigo. Times New Roman, 18 pt, negrito, centrado, capitalização normal.

. linha em branco (18 pt)

. Nome(s) do(s) autor(es) (nome(s) e apelido(s)). Times New Roman, 16 pt, normal, centrado, capitalização normal. Um autor por linha. Para cada nome de autor, numa linha separada por baixo do nome do autor, fornecer um endereço de e-mail (Times New Roman, 12 pt, normal, centrado). Na linha seguinte, indicar a filiação institucional do autor (instituição, país, nome do país entre parênteses). Times New Roman, 14 pt, itálico, centrado, capitalização normal.

. Linha em branco (14 pt)

. Resumo na língua do artigo. Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até cerca de 500 palavras, aproximadamente. Título (11 pt, na primeira linha do texto do resumo): Resumo. Abstract. ou Résumé. (consoante a língua usada).

. Linha em branco (11 pt)

. Palavras-chave. Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até 6 palavras-chave na língua do artigo. Título (11 pt, primeira linha das palavras-chave): Palavras-Chave. Keywords., Mots-clé. (consoante a língua usada).

. Linha em branco (11 pt)

. Resumo em inglês (se a língua original não for o inglês). Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até 500 palavras, aproximadamente. Título (11 pt, na primeira linha do texto do resumo): Abstract.

. Linha em branco (11 pt)

. Palavras-chave em inglês (se a língua original não for o inglês). Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até 6 palavras-chave em inglês (se a língua original não for o inglês). Título (11 pt, primeira linha das palavras-chave): Keywords.

. 2 linhas em branco (12 pt)

. Texto

Notas e agradecimentos: as notas de rodapé no texto devem ser identificadas por números em formato *superscript* (superior à linha) e listadas consecutivamente no final de cada página.

Os agradecimentos devem ser feitos preferencialmente numa primeira nota, assinalados com asterico (esta nota deve ser introduzida imediatamente depois da última palavra do título).

Títulos das secções: todas as secções e subsecções deverão ter um título.

Os títulos das secções devem ser numerados da seguinte forma:

1 – Título de secção

1.1 – Título de subsecção, nível 1

1.1.1 – Título de subsecção, nível 2

Exemplos, tabelas, figuras, etc.: exemplos, tabelas, figuras devem ser inseridas no texto e numeradas sucessivamente em numeração árabe. Cada tabela e figura deve ter um título, por baixo (Times New Roman, 12 pt, espaço simples, alinhado à esquerda) consoante os exemplos que se seguem:

TABELA 1 – Título da tabela

FIGURA 1 – Título da figura.

As legendas devem aparecer por baixo da figura ou tabela: Times New Roman, 11 pt, espaço simples.

Na versão impressa e na cópia eletrónica, as tabelas e figuras devem ser incluídas nos locais onde deverão estar. Em folhas e documentos separados (DOC/RTF e PDF), devem ser disponibilizadas cópias adicionais das tabelas e figuras (1 figura ou tabela em cada página A4). Estas versões adicionais deverão ter qualidade de imagem (boa definição a preto e branco, laser ou impressora de jato de tinta de alta definição). A letra deve ser suficientemente grande para ser legível depois de reduzida. Só serão aceites para publicação final tabelas e figuras a preto e branco.

Itálico: Não sublinhar termos ou palavras enfatizadas; devem ficar em itálico. O negrito ou as versaletes também podem ser usadas.

Citações: Citações curtas devem ser incluídas no texto, entre marcas de citação (Times New Roman, 12 pt). Citações maiores devem começar uma nova linha com avanço, em Times New Roman, 11 pt, espaço simples, sem marcas de citação (aspas). Depois de cada citação longa, deve ser indicada a fonte (alinhada à direita, Times New Roman, 11 pt, espaçamento simples), seguindo as indicações da folha de referências (ver abaixo). Dentro de uma citação, uma supressão de uma passagem original deve ser assinalada por [...].

Dados Experimentais: Os autores devem fornecer informação suficiente para permitir a replicação da investigação. Os resultados estatísticos devem ser cla-

ramente indicados, seguindo as normas da *American Psychological Association*. Dar a idade cronológica dos sujeitos em anos, anos: meses ou anos: meses.dias (quando for apropriado).

Referências no texto: a referência no texto deve ser ao nome do autor e à data. Quando apropriado, indicar capítulo/secção relevante, ou, preferencialmente, número das páginas (ver exemplos a seguir).

Segundo Tusón (2010: 21)...

Paradoxalmente ou não, “la forma mercantilizada de estar e relacionarse se va imponiendo en la universidad y, además, lo hace con nuestro consentimiento y con una naturalidad asombrosa” (Boada 2010: 199-200).

... o que parece indicar que existem limites à democratização da investigação educacional (Jiménez Raya & Vieira 2008).

Para artigos em coautoria, incluir ‘&’ antes do nome do último autor (ver exemplo acima).

Para artigos com três e mais autores, indicar todos os nomes dos coautores na primeira menção; a partir daí, indicar o nome do primeiro autor, ‘*et al.*’ (em *itálico*) e data de referência: (Jiménez Raya *et al.* 2007)

Todas as comunicações pessoais devem ser identificadas com ‘p.c.’ depois do nome da fonte e ter uma data (se possível) (e. g.: Lopes p.c. 2004).

Lista de referências

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente pelo autor, no final do artigo. Escrever por favor **Referências** (Times New Roman, 12 pt, negrito, versaletes, alinhado à esquerda) antes da primeira referência. Deve haver uma linha em branco (12 pt) imediatamente acima e abaixo deste título. Todas as referências Times New Roman 12 pt, espaçamento simples, indentadas, como nos exemplos seguintes. Para referências com mais de um autor, usar ponto e vírgula (;) para separar cada autor.

Não usar ‘&’ para separar nomes de coautores ou ‘*et al.*’ na lista de referências, embora essas convenções sejam admitidas no texto. Não pôr em maiúsculas os nomes dos autores; para o primeiro nome e o do meio, indicar apenas as iniciais. As várias publicações de um autor no mesmo ano devem ser numerada consecutivamente com um a, b, c... minúsculo e em redondo, depois do ano de

publicação. Ver, por favor, os exemplos seguintes, enquanto convenções de estilo para a lista de referências. Verificar, por favor, cuidadosamente, para ter a certeza de que todas as referências incluídas no texto estão na lista de referências final e vice-versa.

- Livros:

Bhabha, H. 1994. *The location of culture*. London: Routledge.

Outros dados relevantes (reedição, tradução, edição em brochura, etc.) podem ser indicadas no final da referência, entre parênteses.

- Artigos em revistas:

Capucho, F. 2008. L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*. 139-140: 238-250

- Capítulos em livros:

Grosjean, F. 1992. Another view of biligualism. In: R. J. Harris, (Ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland, 51-62.

Não incluir o volume editado como entrada separada na lista de referências, a não ser que tenha havido uma referência explícita a ele no texto. Neste último caso, proceder como indicado:

Dutka Mankowska, A.; Bogacki, K. 2005. (Eds.). *Les relations sémantiques dans le lexique et dans le discours*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Documentos retirados da Internet:

Para documentos que também existem em versão publicada, dar, sempre que possível, todos os pormenores bibliográficos (segundo as regras acima mencionadas) e os pormenores eletrónicos necessários:

Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. 1976. The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17: 89-100. Disponível em <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>, acedido em 18/04/2015.

Para documentos não disponíveis em versões impressas:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Consultado em junho 12, 2014, from the World Wide Web: [http://www.lang.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91](http://www.lang.http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91).

- material não publicado e outras fontes:

Dar o máximo de pormenores possíveis. Para manuscritos inéditos ou mimeografados, considerá-los como livros e indicar 'ms' em vez da identificação da

publicação. Para artigos já submetidos ou no prelo, fazer como se fossem artigos e acrescentar informação como ‘a publicar’, ‘no prelo’, ‘em preparação’.

Apêndices

Quando absolutamente essencial, pode ser incluída uma secção final com apêndices, depois da lista de referências. Esta secção pode conter itens experimentais, corpora ou materiais icónicos relevantes para a ilustração dos pontos de vista do autor ou para a demonstração dos resultados experimentais. Os apêndices serão ordenados consecutivamente com letras maiúsculas (Apêndice A, B, C...). O Editor reserva-se o direito de avaliar os apêndices como irrelevantes e, em consequência, para sugerir a sua supressão da publicação final. A inclusão de uma secção de apêndices deve ser encarada como excepcional.

Correção de provas

Uma vez que uma artigo seja reformulado segundo as sugestões dos avaliadores e que a sua versão final seja aceite, não serão permitidas alterações substanciais. Habitualmente, as provas são corrigidas pelo Comité Editorial. Em todo o caso, o Editor pode pedir ao autor para rever um conjunto de páginas das provas. Só alteração para correção de erros de impressão serão permitidas nessa fase.

Direção para correspondência

Para submissão e publicação de artigos, assim como para qualquer outro assunto relacionado com a *Linguarum Arena*, por favor, contactar o Editor:

Prof. Maria da Graça Castro Pinto
Universidade do Porto – Faculdade de Letras
Via Panorâmica, s/n
PT – 4150-564 PORTO
Portugal
Telef. +351-22-607 71 00
Fax +351-22-609 16 10
E-mail: mgraca@letras.up.pt

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Editorial policy

The *Linguarum Arena* accepts proposals for publishing papers on any language didactic topic. Papers from either fundamental or applied research will equally be considered for publication, no matter the theoretical background of the submitted studies.

Submission and acceptance

Prospective authors are encouraged to submit manuscripts within the scope of *Linguarum Arena*. Submitted papers must be previously unpublished – though revised versions or translations of previously published texts can be exceptionally admitted as candidates for publication – and must not be under consideration for publication elsewhere.

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

For initial submission (i. e., prior to acceptance), three printed copies of the manuscript should be sent to the Editor, without any authors' identification. The submitted manuscript should follow as much as possible the formal indications given in this style sheet, except for the authors' identification. Efforts should be made by the prospective authors so that they should not be identifiable from references in the texts either. All items should be accompanied by a separate title page, giving each author's name and affiliation, together with an address to which proofs and editorial correspondence can be sent. Please also include phone, fax and e-mail address. For co-authored papers, first author's contacts will be used in further correspondence.

After a paper is accepted for publication, authors must present a final version as specified below and in full accordance with the instructions provided by this style sheet.

Number of copies (of an accepted paper): Two printed copies + One electronic copy (CDROM or e-mail attach are preferred). It is essential that the electronic version match the hard copy exactly. For electronic copies sent by e-mail as attached files, hard printed copies have to be sent by airmail as well.

Word processors and other software: MS Word for Windows (DOC or RTF file). For papers with specific symbols or figures (phonetic transcription, OT tableaux, syntax trees a.s.o.), a PDF version (in addition to a DOC or RTF version) is required. Moreover, clear indication of the used software must be given to the Editor. SIL fonts and software are recommended for preparing the manuscripts.

Style

Final versions of accepted papers will observe the following specifications.

The Editor reserves the right to return the manuscript to the authors for any corrections when these norms are not respected.

Please consult recent issues of the *Linguarum Arena* to see examples of the guide-lines.

Length

At the Editor's discretion, contributions outside the indicated ranges can be considered for publication. The indicated ranges do not include title, authors' identification, abstracts, keywords, final reference list or appendices. Other paper categories can be accepted.

Articles: The preferred length of articles is 15 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Full-length articles should deal with original topics or research.

Research notes: The preferred length of research notes is 8 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Research notes could include brief accounts of research or report important work in advance of a more comprehensive paper.

Book/Software/Webpage reviews: The preferred length of reviews is 4 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Reviews will normally be commissioned by the Editor; nevertheless, offers to review recent books, software or webpages are welcomed. Please get in touch with the Editor if you wish to publish a review. Each book review should specify full bibliographic details of the reviewed book (title, author(s)/editor(s), place and year of publication, publisher, number of pages, edition, hardback/paperback, ISBN). Software reviews should specify full authorial and technical details (commercial designation, authors, copyright owner, version number, required computer operating system). Webpage reviews should give all necessary details regarding the web host, page creators, http address and date of retrieval.

Languages

Papers must be written in English, French, Spanish or Portuguese. Contributions in other widespread languages may be also accepted. Contributions in English may use either British or American spelling, provided it is used consistently. Do not hyphenate English words. Contributions in Portuguese may use either Portuguese or Brazilian spelling, provided it is used consistently.

Layout

Margins: 2.5 cm on all sides. Use A4 format for the printed copies.

Font: Times New Roman, 12 pt. For long quotations and captions: 11 pt (see below).

Line-spacing: Double-spacing, except for abstracts and key-words, tables and figures, long quotations and reference list (where single-spacing should be used).

Page numbers: Page numbers at page bottom, centred.

Phonetic symbols: Phonetic and phonemic transcriptions must adhere to IPA conventions. SIL fonts are preferred.

Title, authors' identification, abstract and keywords: u. Top of first page: Title of the paper. Times New Roman, 18 pt, bold, centred, normal capitalisation.

. Empty line (18 pt)

. Author(s)' name(s) (name(s) and surname(s)). Times New Roman, 16 pt, regular, centred, normal capitalisation. One author per line. Together with each name, in a separate line underneath the author's name, give an e-mail address (Times New Roman, 12 pt, regular, centred). In the following line, indicate author's affiliation (institution, country, with the country's name in brackets). Times New Roman, 14 pt, italics, centred, normal capitalisation.

. Empty line (14 pt)

. Abstract in the paper's language. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Abstract.**, **Résumé.** or **Resumo.** (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Keywords. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Keywords.**, **Mots-clé.** or **Palavras-chave.** (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Abstract in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Abstract.**

. Empty line (11 pt)

. Keywords in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Keywords.**

. 2 empty lines (12 pt)

. Text

Notes and acknowledgements: Footnotes in the text should be identified by superscript numbers and listed consecutively at each page bottom.

Acknowledgements should be made preferably in a first note, marked with an asterisk (this note should be introduced immediately after the title's last word).

Section headings: All sections and subsections should have a heading.

Section headings should be numbered as in the following:

1 – Section title

1.1 – Subsection title level 1

1.1.1 – Subsection title level 2

Examples, tables, figures, etc.: Examples, tables and figures should be inserted in the text and numbered consecutively with Arabic numerals. Each table and figure should have a title, at its bottom (Times New Roman, 12 pt, single-spacing, left-aligned) according to the following examples.

TABLE 1 – Title of table

FIGURE 1 – Title of figure.

Captions must occur at the figure or table bottom: Times New Roman, 11 pt, single-spacing.

In the full printed version and in the electronic copy, tables and figures must be included in their intended locations. On separate sheets and separate files (DOC/RTF and PDF), additional copies of tables and figures should be provided (1 figure or table per A4 page). These additional versions may fit camera-ready quality (clear black print, laser or high quality ink-jet printer). Their lettering should be large enough to be legible after reduction. Only black and white tables and figures can be accepted for final publication.

Italicisation: Do not underline examples or emphasised terms; these should be italicised. Bold type or small capitals can also be used.

Quotations: Short quotations are included in the text, enclosed in quotation marks (Times New Roman, 12 pt). Longer quotations should begin a new line and be indented, in Times New Roman, 11 pt, single space, without any quotation marks. After each long quotation, its source must be indicated (right-aligned, Times New Roman, 11 pt, single-space), following the bibliographical references style (see below). Inside a quotation, a suppression of any original passage should be marked with [...].

Experimental data: Authors should supply sufficient information to enable replication of investigations. Statistical results must be clearly indicated, following the norms of the American Psychological Association. Give subjects' chronological ages in years, years:months or years:months.days (when appropriate).

References in the text: Reference in the text should be to author's name and date. When appropriate, indicate relevant chapter/section or, preferably, page numbers (see following examples).

According to Lloyd (1987: 235)...

Homo erectus probably marks the transition from high to low laryngeal positions (Deacon 1997: 56 ff.).

Infants seem to be more focused on the native contrasts (Werker & Tees 1992; Werker, Gilbert, Humphrey & Tees 1981).

For co-authored papers, include ‘&’ before the last author’s surname (see example above). For papers with three or more co-authors, indicate all co-authors’ names in the first mention; thereafter, indicate first author’s name, ‘*et al.*’ (*italicised*) and date of reference: Mandel *et al.* (1996)

All personal communications should be identified as ‘p.c.’ after the source name and given a date (if possible) (e. g.: Andrews p.c. 2004).

List of references

References should be listed alphabetically by author at the end of the article. Please type **References** (Times New Roman, 12 pt, bold, small capitals, left-aligned) before the first reference. An empty line (12 pt) should be kept immediately above and underneath this heading. All references in Times New Roman 12 pt, single-spacing, indented, as in the following examples. For references with more than one author, use a semicolon (;) to separate each author.

Do not use ‘&’ to separate co-authors’ names or *et al.* in the reference list, although these conventions are admitted in the text. Do not capitalise authors’ surnames; for authors’ first and middle names, indicate their initials only. Same author’s publications in the same year must be numbered consecutively with a small, non-italicised a, b, c... after the publication year. Please see the following examples as style conventions for the reference list. Please check carefully in order to be sure that any reference in the text is included in the final reference list and vice-versa.

- Books:

Kleiber, G. 1987. *Du Côté de la Référence Verbale. Les Phrases Habituelles*. Berne: Peter Lang.

Other relevant dates (reprint, translation, paperback edition a.s.o.) may be indicated at the end of reference, in brackets.

- Papers in journals:

Dubský, J. 1984. El Valor Explícito de las Construcciones Verbales y Verbonominales del Español. *Español Actual*. 41: 13-20.

- Chapters in books:

Hausmann, F.-J. 1985. Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des Lexikographischen Beispiels. In: H. Bergenholtz; J. Mugden (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 118-129.

Do not include the edited volume as a separate entry of the reference list, unless it is explicitly referred to as such in the text. In this latter case, proceed as follows:

Bergenholtz, H.; Mugden, J. (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

- Documents retrieved from the Internet:

For documents that are also available as printed publications, give, whenever possible, all bibliographical details (following the abovementioned rules) and the electronic retrieval details:

Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34 (3): 3-13. Retrieved January 25, 1996,

from the World Wide Web:

<http://www.apa.org/journals/zeichner.htm><http://www.apa.org/journals/zeichner.html>.

For documents not available as printed publications:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Retrieved April 19, 2005, from the World Wide Web: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=9><http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>.

- Unpublished material and other sources:

Give as many details as you can. For unpublished manuscripts or mimeographs, consider them as books and indicate 'ms' instead of publisher's identification. For submitted or forthcoming papers, treat them as papers and supply information such as 'forthcoming', 'in press' or 'in preparation'.

Appendices

When absolutely essential, a final section of appendices can be included after the reference list. This section may contain experimental items, corpora or iconic materials relevant for the illustration of the authors' points of view or for the demonstration of experimental results. Appendices are ordered consecutively with capital letters (Appendix A, B, C...). The Editor reserves the right to judge any appendix irrelevant and therefore to suggest its suppression from the final publication. The inclusion of a section of appendices should be regarded as exceptional.

Proofreading

Once a paper is reformulated on the basis of the referees' suggestions and its final version is accepted, no substantial modifications will be allowed. Normally, all proofreading will be carried out by the Editorial Committee. Nonetheless, the Editor can ask the author to review a set of page proofs. No alterations other than of printer's errors will be admitted at this stage.

Address for correspondence

For paper submission and publication, as well as for any subject related with the *Linguarum Arena*, please get in touch with the Editor:

Prof. Maria da Graça Castro Pinto
Universidade do Porto – Faculdade de Letras
Via Panorâmica, s/n
PT – 4150-564 PORTO
Portugal
Teleph. ++351-22-607 71 00
Fax ++351-22-609 16 10
E-mail: mgraca@letras.up.pt

