

Porto

FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção eletrónica e postal (para permutas, contactos):
Ana Paula Soares. apsoares@letras.up.pt
Serviço de Documentação e Informação – Unidade de Publicações
ou - 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: Invulgar Graphic - Penafiel

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/Romeo, Ulrichsweb, Google Académico, Periódicos CAPES.

VOL. 12 - ANO 2021

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS - HOMENAGEM A GRAÇA PINTO

A densidade de ideias e a complexidade gramatical na avaliação da produção escrita em português L2 11
Ângela Filipe Lopes

O texto literário na aula de PLE: Algumas considerações e uma proposta para a didatização do conto *Bibliotecas*, de Valter Hugo Mãe 29
Daniel Ferreira
Isabel Margarida Duarte

Identifying and supporting reflection in pre-service teacher education: a rubric fit for purpose..... 45
Maria Ellison

Documents and domains: Aspects of Intercultural Education in English Language Teaching (ELT) in Portugal 63
Nicolas Hurst
Carla Franco

«Cultura» en el *PEFPI*: intereses del profesorado de español en formación inicial 77
Pilar Nicolás Martínez
Marta Pazos Anido
Mónica Barros Lorenzo

La Gramática espanhola para portugueses (Oporto, 1947) de Julio Martínez Almoyna: características metodológicas 101
Rogelio Ponce de León Romeo

Originalidade na escrita acadêmica: a pergunta de pesquisa em foco.....	115
Sueli Cristina Marquesi	

VARIA

Ensino e crenças: Estudo de caso sobre representações do aprendente chinês na aula de Português Língua Estrangeira em Macau	133
João Paulo Pereira	

Propuesta didáctica: metodologías activas para la (meta)enseñanza de la lengua española en la universidad.....	159
Patricia Fernández Martín	

Atenuação de atos de fala diretivos em livros de PLE: os procedimentos acompanhantes	185
Patrícia Mariano Marcos Paulo Pinheiro-Correa	

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics, Vol. 25. València: Universitat de València, 2020. 201 pp. ISSN: 2444-1449.....	201
Daniel Ferreira	

ESTATUTO EDITORIAL/CÓDIGO ÉTICO/INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Estatuto Editorial/Editorial Statute	207
Código Ético / Ethical Code	209
Instruções para os Autores / Instructions to Authors.....	213

EDITORIAL

O atual número de *Linguarum Arena*, o número 12, apresenta-se, em boa parte, numa assumida linha de continuidade face ao volume precedente. Embora na Nota de Homenagem, do número anterior, tivéssemos já prestado tributo à Professora Doutora Graça Pinto, jubilada em novembro de 2020, agora Professora Emérita da Universidade do Porto, nesta nova edição da revista publicamos um conjunto de textos que se inserem, ainda, numa justificada homenagem à Diretora de *Linguarum Arena*. Também *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, publicação de que foi a primeira diretora, dedicou, em 2020, um volumoso número especial *In honorem* Maria da Graça Lisboa Castro Pinto. No entanto, alguns colegas não puderam participar desse volume, pelo que decidimos transformar a nossa publicação de 2021 num prolongamento dessa homenagem maior. Assim, dos dez artigos da revista que agora apresentamos, sete são ainda de homenagem à Professora Graça Pinto e três estão incluídos numa secção Varia, e foram submetidos fora desse contexto. Acresce, igualmente, uma recensão crítica.

Na secção *Artigos – Homenagem*, o primeiro artigo, “A densidade de ideias e a complexidade gramatical na avaliação da produção escrita em português L2” de Ângela Filipe Lopes, dá conta do estudo desenvolvido num contexto de aprendizagem do português L2 de nível avançado, tendo como objectivo a avaliação da produção escrita em português com base em dois parâmetros, a densidade de ideias e a complexidade gramatical, considerando igualmente nesse estudo fatores que podem fazer variar a competência leitora e escrita e atentando nas consequências visíveis na produção escrita a partir da leitura.

Contribuindo também, de algum modo, para ajudar a pensar a importância do *continuum* leitura-escrita e no quadro de um projeto de investigação-ação em torno da exploração do texto literário no ensino de PLE, o estudo de Ferreira e Duarte, “A utilidade do texto literário na aula de PLE: Algumas considerações e uma proposta para a didatização do conto *Bibliotecas*, de Valter Hugo Mãe”, defende e demonstra a pertinência da inscrição do texto literário no ensino da língua estrangeira, no caso em apreço, o português.

Já o artigo de Maria Ellison, “Identifying and supporting reflection in pre-service teacher education: a rubric fit for purpose”, atarda-se no processo de descrição de construção de uma grelha e respetivo uso, a permitir identificar e apoiar o desenvolvimento de uma prática reflexiva integrada e fomentada numa etapa de formação inicial de professores, a servir a autoavaliação, dando feedback e apoio na etapa de reflexão durante o curso ou o estágio.

Por seu turno, em “Documents and domains: Aspects of Intercultural Education in English Language Teaching (ELT) in Portugal”, Nicolas Hurst e Carla Franco oferecem uma leitura crítica acerca das observações e sugestões sobre a educação intercultural, apresentadas em documentos curriculares de referência para o ensino do inglês no sistema educativo português; em concreto, as *Aprendizagens Essenciais*, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (*Inglês*) (2018), *Metas Curriculares de*

Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos (2015) e Metas curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º Ciclo – Caderno de Apoio (2015).

Sobre aspetos culturais, embora noutra âmbito, versa o artigo de Pilar Nicolas Martínez, Marta Pazos Anido e Mónica Barros Lorenzo, “«Cultura» en el PEFPI: intereses del profesorado de español en formación inicial”, no qual as autoras analisam os comentários de professores de espanhol em formação inicial, inseridos na secção “Cultura” da versão espanhola do *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Para esta análise, foram selecionadas observações sobre o ensino da cultura de setenta e cinco professores entre 2014 e 2019, com o intuito de analisar a sua perceção sobre o ensino e a didática deste conteúdo.

O texto de Rogelio Ponce de León Romeo, “La Gramática española para portugueses (Oporto, 1947) de Julio Martínez Almoyna: características metodológicas”, apresenta esta obra pouco estudada, enquadrando historicamente a sua publicação, tendo em conta as relações luso-espanholas da época. O autor dá conta da estrutura das lições e das questões didáticas que lhes subjazem. O manual, de natureza teórico-prática, organiza-se em 36 lições que obedecem a um certo padrão, a que subjaz um método dedutivo. Por fim, o artigo confronta esta gramática com duas outras da mesma época.

Suelí Marquesi, no artigo, “Originalidade na escrita académica: a pergunta de pesquisa em foco”, inspirando-se em artigos de Maria da Graça Pinto e continuando uma já vasta pesquisa própria, relaciona a originalidade da escrita académica com a formulação adequada de uma pergunta de pesquisa. Também a necessária intertextualidade dos textos académicos deverá revelar originalidade, segundo Suelí Marquesi, e essa originalidade pode ser conseguida com reformulações da questão de partida. O estudo baseia-se num *corpus* de depoimentos de pós-graduandos recolhido em três Universidades brasileiras e testemunha, entre outros factos, a dificuldade de os estudantes inserirem a sua voz no texto, já a partir da formulação daquela pergunta.

Na secção *Artigos-Varia*, no texto “Ensino e crenças: Estudo de caso sobre representações do aprendente chinês na aula de Português Língua Estrangeira em Macau”, João Paulo Pereira dá conta de um estudo feito em três instituições de ensino de Macau, em que confronta os gostos dos estudantes e as práticas dos respetivos professores de português com as crenças sobre os estudantes chineses, procurando compreender de que modo essas crenças podem condicionar as práticas dos docentes e correspondem, ou não, às preferências dos alunos. Verifica que nem as crenças correspondem ao perfil dos estudantes, nem os três professores inquiridos se deixam condicionar por elas.

Por sua vez, em “Propuesta didáctica: metodologías activas para la (meta) enseñanza de la lengua española en la universidad”, Patricia Fernández Martín apresenta, descreve e analisa uma proposta didáctica realizada, na unidade curricular de “Didáctica de la lengua española” e baseada metodologicamente no estudo de casos. Na segunda parte do trabalho, são apresentados os resultados do estudo e reflete-se sobre eles.

No texto “Atenuação de atos de fala diretivos em livros de PLE: os procedimentos

acompanhantes”, Patrícia Mariano Marcos e Paulo Pinheiro-Correa analisam algumas estratégias de atenuação de atos diretivos (ordens e pedidos) em diálogos de dois livros didáticos de português para estrangeiros, nomeadamente os chamados “procedimentos acompanhantes”. Salientam, no final, o caráter artificial dos diálogos, elaborados para exemplificar estruturas e não resultados de transcrição de interações reais. A necessidade de mais conhecimentos da área da Pragmática para a produção de manuais didáticos é uma das conclusões dos autores.

O presente número de *Linguarum Arena* encerra com uma revisão crítica de *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, uma publicação periódica da Universidade de Valência, que, no seu volume 25 de 2020, acolhe um conjunto de estudos temáticos em torno de “Investigación y Didáctica en Lengua Portuguesa”.

Em nome da Direção da revista, agradecemos a colaboração aos autores do presente número bem como a quem pretender submeter artigos para o próximo volume e desejamos a todos boas leituras.

Isabel Margarida Duarte
Maria de Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León

— ARTIGOS —

A DENSIDADE DE IDEIAS E A COMPLEXIDADE GRAMATICAL NA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS L2

Ângela Filipe Lopes

aflopes@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Resumo: A avaliação da produção escrita em L2 de nível avançado é de difícil quantificação, como também são os objetivos estabelecidos para esta competência no mesmo nível. A correção não é suficiente. Procura-se a qualidade da escrita, traduzida na precisão e na riqueza lexicais, bem como na complexidade frásica. No sentido de medir estas características da escrita sofisticada, propõem-se a Densidade de Ideias e a Complexidade Gramatical como parâmetros de avaliação da escrita já explorados por Snowdon *et al.* (1996) e por Kemper *et al.* (2001) no âmbito do *Nun Study* (Snowdon 2001). A sua aplicação ao contexto da aprendizagem do português L2 no nível avançado (C1/C2) é feita no sentido de estudar a natureza das frases produzidas em duas tarefas de produção escrita: uma síntese e uma réplica. Verificou-se, em primeiro lugar, uma variabilidade elevada nos resultados que decorre da heterogeneidade do grupo de estudantes em questão. Em segundo lugar, ambas as medidas evidenciaram uma associação significativa em ambas as tarefas de escrita, levando a concluir que quem escrever com riqueza e precisão lexicais produzirá também frases de complexidade gramatical mais elevada. Por último, verificou-se a influência da leitura sobre a escrita, na medida em que os estudantes que leem por hábito são aqueles que obtiveram marcas mais elevadas nos dois parâmetros medidos.

Palavras-chave: escrita em português L2; densidade de ideias; complexidade gramatical; *continuum* leitura-escrita

Abstract: Advanced L2 written production assessment is difficult to quantify as are learning goals established for this competence in the same level. Correction is not enough. Quality in writing is expected to translate into lexical precision and richness, as well as sentence complexity. In order to measure these characteristics of sophisticated writing, Idea Density and Grammatical Complexity are proposed as assessment parameters as they were explored by Snowdon *et al.* (1996) and by Kemper *et al.* (2001) in the *Nun Study* (Snowdon 2001). Its adoption to the advanced Portuguese L2 learning context (C1/C2) underlied the study of sentences produced in two writing tasks: a synthesis and a writing prompt. First, results were highly variable due to the heterogeneity of the group of participants. Both measures were found to be correlated in

both writing tasks, which led to the conclusion that participants who write with lexical precision and richness also produce higher complexity sentences. Lastly, the results confirmed that reading has an influence on writing quality, insofar as the students who usually read as the ones who got the highest scores in both parameters.

Keywords: L2 Portuguese writing; idea density; grammatical complexity; reading-writing *continuum*

1 - Introdução

O domínio da escrita em L2 de nível avançado é, independentemente do registo, uma meta difícil de definir na medida em que os critérios que sustentam a sua avaliação fogem a uma caracterização fácil. Neste nível, já não se procura a correção, mas a riqueza da expressão, a originalidade da palavra e a complexidade criativa da frase. Citando o título de Leki (2015), pode dizer-se “Good writing: I know it when I see it”, mas, a despeito desse instinto, quais são os ingredientes linguísticos que fazem uma boa escrita? E quem são os autores dessa produção superior?

Se, ao ler, o aprendente de português L2 pode debater-se com a incompreensão de frases que, apesar de compostas por palavras familiares, persistem como obstáculos, na escrita essa dificuldade reflete-se habitualmente numa simplificação excessiva, no recurso ao vocabulário mais familiar e na composição menos intrincada da frase por serem mecanismos menos onerosos do ponto de vista psicolinguístico. O *continuum* leitura-escrita (Hirvela 2004) implica que o leitor que experimenta dificuldades na compreensão de frases mais desafiantes seja também aquele que enfrenta mais entraves à escrita do mesmo tipo de frase. A frase mais complexa entende-se como aquela que é construída por meio de encaixes menos convencionais, como as relativas de encaixe à esquerda, ou como as subordinadas múltiplas (Kemper *et al.* 2001; Pinto 1994; Snowdon *et al.* 1996) Por outro lado, a riqueza e precisão lexicais que quem escreve é capaz de imprimir ao texto estão associadas ao grau de complexidade gramatical encontrado significando que frases de configurações menos convencionais se fazem acompanhar de um recheio lexical que foge ao mais comum e que, por isso mesmo, empresta riqueza e profundidade ao texto (Berman 1984; Kemper *et al.* 2001; Snowdon *et al.* 1996), Snowdon *et al.* 1999).

Assim, no sentido de avaliar a produção escrita de 14 estudantes de nível avançado (C1/C2) do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ano letivo 2013-2014), foram sujeitos a uma dupla análise dois textos produzidos pelos mesmos estudantes a partir de leituras anteriores. Esta análise baseou-se na quantificação da Densidade de Ideias (DI) e da Complexidade Gramatical (CG), parâmetros definidos e utilizados por Snowdon *et al.* (1996), Snowdon *et al.* (1999) e Kemper *et al.* (2001) no âmbito de um

estudo centrado na comparação de textos produzidos por uma população idosa em dois momentos da vida (ver também Snowdon 2001). No contexto aqui em apreço estes dois parâmetros foram adaptados ao contexto de aprendizagem do português L2 com o intuito de avaliar a qualidade da escrita.

Colocou-se assim uma questão metodológica que, no caso destes parâmetros de avaliação, se centrou nos fatores que podem fazer variar a competência leitora e escrita e nas consequências visíveis na produção escrita a partir da leitura. Estabeleceu-se como objetivo geral avaliar a natureza das últimas seis frases de cada um dos dois textos produzidos quanto à Densidade de Ideias (DI) e à Complexidade Gramatical (CG). Assim, procurou-se diagnosticar dificuldades e isolar variáveis inter e intraindividuais observadas neste público. Os objetivos específicos orientaram-se no sentido de estudar as frases produzidas pelos estudantes quanto à DI e à CG. Esperava-se que os estudantes que tinham obtido resultados mais elevados num teste *Cloze* anterior (Lopes 2014; Lopes, Martins & Pinto 2015; Lopes 2020) alcançassem marcas mais elevadas no desempenho escrito, evidenciando a ligação leitura-escrita. No campo dos dois parâmetros utilizados na avaliação, antecipava-se uma associação entre DI e CG, confirmando resultados obtidos por Snowdon *et al.* (1996), por Snowdon *et al.* (1999) e por Kemper *et al.* (2001) relativamente à L1.

2 - A complexidade gramatical

Termos como complexidade gramatical ou complexidade sintática são referidos por vários autores (Berman 1984; Bernhardt 1991; 2011; Cheung & Kemper 1992; Grabe 2009; Kemper & Sumner 2001; Snowdon *et al.* 1999) para explicar de que maneira certas frases colocam entraves à compreensão e à produção escritas. É importante, para reduzir ou eliminar este tipo de obstáculo, ter em conta os aspetos que são isolados sob este prisma. A sondagem informal que Berman (1984) levou a cabo com um grupo de estudantes de inglês L2 de nível avançado permitiu à autora destacar dois fatores que explicam bloqueios durante a leitura das frases que estes estudantes indicaram ser as mais problemáticas: “what the parts of a sentence are, and how they interrelate hierarchichally” (Berman 1984: 140). Este tipo de compreensão implica a identificação das componentes básicas da frase, como a oração principal e as subordinadas, a estrutura argumental do verbo, sobretudo a relação sujeito-verbo-complementos, e um triângulo elementar de papéis temáticos agente-ação-paciente. Como Berman (1984) refere, “non-apprehension of SVO relations and basic constituent structure made it impossible for students to get at the propositional core of (...) rather complicated sentences” (p. 152). De facto, o núcleo proposicional remete para o sentido da frase, isto é, para as ideias que estão enraizadas na construção da estrutura cuja compreensão depende da identificação dos grupos de palavras que a constituem. A razão pela qual Berman (1984) prefere apontar este tipo de relação frásica como a mais nuclear prende-se com a observação de dificuldades na compreensão de frases nas quais existe conflito na ordem mais básica esperada pelos leitores quanto às relações

sintático-semânticas, como é o caso de frases passivas, de sintagmas adverbiais antepostos à oração principal ou de outro material linguístico, que não o sujeito, presente à esquerda do verbo. Como constata Berman (1984), a falta de contacto com material linguístico de estrutura variada e gradualmente mais desafiante não só explica o carácter inesperado de frases menos comuns, mas também não favorece a flexibilidade mental do aprendiz. Convém frisar que a ocorrência flexível da ordem das palavras na frase, também em português L2, só se fará sentir através da exposição a materiais de leitura diversos sem a qual não se pode esperar que a produção escrita destes leitores reflita um domínio confortável da língua. Dir-se-ia que, como noutras situações de aprendizagem, o sucessivo “scaffolding” de Bruner (1966) é sempre pertinente.

Berman (1984) não retira, por isso, importância a constituintes secundários na hierarquia da frase e dá antes exemplos das dificuldades que estruturas de subordinação tendem a colocar aos leitores intervenientes no seu estudo. Nestas situações, chama a atenção para a tendência para atribuir um único significado a cada conector. Verificou, por exemplo, que o marcador *while* era sempre visto como temporal em detrimento do seu possível valor concessivo, como aliás sucede também em português com *enquanto* (ou *enquanto que*) que assume um valor temporal, mas também pode ocorrer com valor contrastivo (Lobo 2013: 2006). O valor polissémico conjuncional tem nestes casos um peso considerável em virtude de, no caso de não ser reconhecido, levar a leituras que não se aproximam da função pretendida pelo autor, portanto, do sentido da frase. Koda (2004) defende que “structural complexity typically stems from syntactic maneuvers such as subordination” (p. 96); manobras essas que convocam mais recursos atencionais e mais tempo de armazenamento temporário de material linguístico, levando a um exercício mental continuado de retenção e de integração de elementos na construção de sentido. Mais importante, para além da identificação de recursos conjuncionais na frase, Berman (1984) aponta a complexidade sintática como fator determinante para a compreensão do texto. A autora define a frase complexa como aquela que contém elementos elípticos ou truncados que, por isso, na sua visão, originam alguma confusão referencial. O (re)conhecimento da mecânica da frase a este nível pode ser útil no processo de seleção de funções e de significados de palavras funcionais sem as quais o leitor pode não compreender plenamente o texto ou reutilizar esses recursos em produções linguísticas próprias. Koda (2010), por seu lado, sublinha que frases longas com orações subordinadas podem contribuir para um processamento mais linear e mais lógico da informação quando são processadas de forma sequencial, ao passo que as frases curtas se podem afigurar mais truncadas e compactas, impondo a mobilização de mais recursos atencionais à sua compreensão em L2. Com efeito, a diferença entre o processamento de frases simples e curtas e de frases complexas e longas verifica-se na riqueza de sentido extraído e (re)construído a partir da sua leitura: uma frase simples permite mais frequentemente a compreensão de informação de características explícitas. Pelo contrário, a leitura de uma frase complexa leva à geração de inferências e à consideração de mais informação tácita. É também

por este motivo que um texto, em geral, mais complexo se pode considerar mais hermético e, portanto, mais desafiador para um leitor de L2. Na opinião de Kemper *et al.* (2004) e de Kemper e Herman (2006), a colocação dos encaixes à esquerda determina também o conteúdo proposicional e o grau de complexidade gramatical (Kemper *et al.* 2004: 5). Gibson (1998) aponta como exemplos deste grau acrescido de complexidade as construções relativas com função de sujeito ou com função de complemento direto. O processamento destas duas estruturas não depende de efeitos possíveis de ambiguidade local, mas do patamar mais elevado de esforço de memória necessário para reter e processar as frases relativas do segundo tipo (Gibson 1998: 2-3). Os encaixes à esquerda produzem, de acordo com o autor, uma sobrecarga que é inultrapassável no caso de duas relativas encaixadas entre sujeito e predicado, sobretudo quando as relativas têm função de complemento direto.

Em L2, estes fatores pesam certamente mais do que na L1, na medida em que há limitações articulatórias e lexicais que impõem um abrandamento nas funções da memória operatória (M.O.) das quais depende a recuperação de significado e a correspondência com elementos já armazenados na memória a longo prazo (M.L.P.). Por outro lado, estas limitações podem conduzir adicionalmente a uma diminuição de controlo de atenção e de mecanismos de inibição de informação acessória que pode surgir como um desvio do cerne da tarefa de compreensão em causa, levando o leitor a acomodar estruturas de forma superficial e imprecisa cujos resultados se podem refletir numa abordagem estereotipada ao texto com prejuízo para o seu valor real e para o conteúdo efetivo. Bialystok *et al.* (2012) definem o controlo executivo necessário a este tipo de operações como “the set of cognitive skills based on limited cognitive resources for such functions as inhibition, switching attention, and working memory.” (Bialystok *et al.* 2012: 22).

3 - A densidade de ideias

A densidade de ideias está ligada à qualidade e à precisão da escrita (Snowdon *et al.* 1996; 1999). Como referem Kemper *et al.* (2003), “[t]he number of propositions expressed in a sentence is a measure of how informative it is” (p. 5). Kintsch (1974; 1998) vê a proposição como o produto da interseção entre as memórias pessoais e a reserva de conhecimento geral de cada indivíduo, resultando numa construção que tem tanto de linguística como de conceptual e que tende a constituir uma abstração de referentes reais. Assim, a proposição é, no entender do autor, a expressão de uma ideia presente na relação próxima entre o verbo e os seus argumentos. Há nesta conceção uma visão da arquitetura da ideia que se configura como uma base para a expressão mais precisa e abrangente do pensamento que procuramos traduzir e construir através da escrita.

Pinker (2014) aborda as características de um certo tipo de escrita altamente proficiente, mais informativa e viva, destacando alguns pontos relevantes como “an insistence on fresh writing”, o uso de “concrete imagery” ou “an attention to the reader’s vantage point” e, não menos importante, “the judicious placement of an uncommon word or idiom against a backdrop of simple nouns and verbs”

ou “the occasional planned surprise” (Pinker 2014: 26). Que efeito tem no leitor este conjunto de estratégias presentes no texto, cuidadosamente selecionadas pelo seu autor? Por que motivo fazem, no entender de Pinker (2014), um bom texto? Sendo reflexos de um cuidado que se torna legível, como se obtém um resultado deste tipo? Quem é capaz de gerar este tipo de texto e de fazer funcionar material linguístico a favor da qualidade e da eficácia? E, mais importante, como se desenha a instrução da leitura-escrita de molde a ajudar o aprendente a alcançar este nível de expressão escrita numa L2?

Pinker (2014) atribui este nível de qualidade a uma “reverse-engineering” que se leva a cabo ao longo da escrita, no fundo aludindo à distância necessária entre texto e autor a que Olson (1994) também se refere. A capacidade de ter em conta este tipo de engenharia inversa advém, segundo Pinker (2014), da leitura durante a qual o leitor, depois escritor (ou escrevente), absorve truques retóricos, um repertório lexical considerável, padrões estruturais linguísticos e alguma sensibilidade na combinação destes elementos. Esta reutilização de recursos é feita por leitores ávidos que se apercebem de forma mais ou menos consciente dos mecanismos que compõem a escrita que apreciam.

Talvez leituras anteriores conscientes e continuadas expliquem um determinado grau de qualidade na escrita, mas na possível ausência desta interação produtiva com a leitura, convém saber como se pode dissecar esta capacidade com o intuito de permitir, a quem não lia antes, escrever melhor sobretudo numa L2. Afinal, na linha de pensamento de Stanovich (1986) e de Pinker (2014) quem lê muito, lê melhor e escreve melhor. Não obstante, isto não invalida uma atitude interventiva por parte do docente de português L2 em face de leitores menos ágeis e, portanto, possivelmente autores em face de mais obstáculos.

O processo de criação de pensamento passa por etapas pré-linguísticas, como sublinha Kintsch (1998), ou também Damasio (1989), mas estas etapas rapidamente seguem um curso verbal que obedece a uma organização conceptual e a relações proposicionais que permitem veicular uma ideia. No caso deste estudo, pretendeu-se olhar para a mecânica que subjaz tanto à compreensão escrita como à verbalização escrita em (português) L2. Trata-se de estudar o processo de compreensão das ideias de um autor e a (re)conversão das mesmas ideias para uma escrita própria numa língua que não é a materna e que, por isso mesmo, impõe constrangimentos como a ausência de vocabulário, a falta de fluência na leitura ou na escrita, a inexistência de referentes culturais ou o desconhecimento estrutural da língua. Este interesse justifica-se pela necessidade de apoiar o aprendente de nível avançado que se depara, por necessidade ou interesse pessoal, com textos que fogem aos que são mais quotidianos, imediatos ou concretos, assim como com temas aos quais deve dar resposta através da composição escrita. De acordo com Carson *et al.* (1990), o input intralinguístico é tanto mais relevante quanto mais alto é o nível de proficiência dos estudantes de L2. Os autores apontam duas fontes essenciais de onde deriva a construção do sistema linguístico em L2: o conhecimento prévio da L1 e o input em L2.

Propõe-se em primeiro lugar, no sentido de compreender melhor o que

é transferido do texto lido em L2 para a escrita também em L2, a medição da DI encontrada no texto escrito (Snowdon *et al.* 1999; Kemper *et al.* 2001). Não se preconiza, desta forma, que os textos produzidos pelos estudantes se assemelhem em grau de qualidade àqueles que leram, nem tão pouco se pretende medir os mesmos parâmetros em textos cujos autores escrevem tendo em atenção contornos literários que não podem ser sujeitos a uma avaliação semelhante. Pretende-se antes obter, através desta avaliação, um ponto de referência para os resultados que provenham da análise aos textos dos participantes no estudo.

De acordo com Kemper *et al.* (2001), “idea density is correlated with measures of vocabulary” (p. 227), enquanto “grammatical complexity is correlated with measures of working memory, including digit span and reading span” (p. 227). Sendo certo que a autora se refere sobretudo à densidade de ideias em L1, se este parâmetro se relaciona com a capacidade de definir conceitos e palavras e com a fluência verbal (Kemper *et al.* 2001: 228), esta é uma medida que pode ser útil também em L2, sobretudo nos níveis de proficiência mais avançados, por se prender com a compreensão e com a produção verbais geral. É, realmente, um parâmetro que pode levar a procurar reflexos da boa aplicação da palavra, isto é, em contexto tanto gramatical quanto situacional. A densidade de ideias mede-se, de acordo com Kemper *et al.* (2001), que se basearam em Kintsch (1974) e em Turner e Greene (1977), com base na divisão proposicional simples dos enunciados e no cálculo da média de proposições por cada dez palavras (Kemper *et al.* 2001: 229-230). Chand *et al.* (2012) definem a densidade de ideias como “the only approach that directly measures the ability to use world knowledge to structure propositions in spontaneous speech” (p.5). Os autores seguem a linha de Kintsch (1974; 1998) ao afirmarem que um texto se pode reduzir a uma lista de proposições ou de ideias codificadas pelo autor.

<p>1. O narrador conta como o amor entre ele e a sua esposa/ namorada vai-se diminuindo. (participante 9)</p> <p>Conta como o amor (1) Entre ele e a sua esposa/namorada (2) Vai-se diminuindo (3)</p> <p>Frase1:3ideias ÷ 15palavras x10 = 2DI</p>	<p>2. Muitas vezes acham que há pessoas divertidas, cultas, atraentes e parvos. (participante 13)</p> <p>Muitas vezes Acham que (1) Há pessoas divertidas (2) (Há pessoas) cultas (3) (Há pessoas) atraentes (4) E (5) (Há pessoas) parvos (6)</p> <p>Frase 2: 6 ideias ÷ 11 palavras x 10 = 5,45 DI</p>
--	--

Tabela 1. Exemplos de análise de frases dos participantes quando à DI

Os três grupos de proposições (predicadores, modificadores e conectores) apontados por Kintsch (1974) são utilizados como a base para a seleção de funções relevantes para a identificação rápida das classes de palavras que se podem associar às ideias: Verbo (V), Adjetivo (Adj), Advérbio (Adv), Conjunção (Conj) ou Sintagma Preposicional (SPrep), elementos que Snowdon *et al.* (1996; 1999) também elencam na explicação da análise dos textos estudados. A título de exemplo,

encontram-se duas frases na Tabela 1: uma com densidade de ideias alta e outra com densidade de ideias baixa. As frases foram produzidas por dois participantes no estudo e servem meramente, neste ponto do trabalho, para ilustrar o método de medição da DI e as diferenças possíveis entre frases mais densas e outras com menos pontuação neste parâmetro. A ideia, ou a proposição, implica um elo entre o pensamento e a sua expressão verbal. A mensagem não resulta de uma codificação de léxico independente, como as frases não se resumem a uma lista de palavras. O pensamento macroplaneado a um nível pré-linguístico é codificado de acordo com relações estabelecidas entre ideias (ou predicções elementares) e por isso mesmo resultam em enunciados que se pautam pelas relações linguísticas que traduzem as relações entre essas ideias. No processo de conversão destas ideias em material verbal, entram o acesso lexical, mas também a formulação intencional das componentes do enunciado. De facto, não basta que a correção gramatical esteja presente para que o discurso verbal faça sentido, mas que estas relações linguísticas traduzam relações entre ideias. Para isso, é também necessário que haja controlo, intenção, sobre a produção linguística, na medida em que um discurso automático ou jaculatório, como o define Sachs (2017), não traduz pensamento mais elaborado. Sustenta-se antes em formulações menos refletidas e em automatismos. A seleção dos elementos linguísticos surge pela sua identificação com conceitos abstratos formados com base em léxico armazenado na memória semântica. Quando estes conceitos são concretizados em linguagem verbal podem ser compostos por um ou mais itens lexicais organizados de acordo com as relações proposicionais que correspondem, em geral, a uma ligação argumental. Brown *et al.* (2008), definem ainda a proposição como a unidade envolvida na compreensão e recuperação de um texto, o que reforça a sua importância tanto para a compreensão leitora como para a produção escrita na dependência da leitura. Completam esta definição dizendo que a DI é uma medida que permite mais do que olhar para a referência a entidades. Abre sim uma porta para um grau variável de questionamento e de afirmação do seu autor. São estas as relações que, no entender dos autores, se veem refletidas nas unidades contabilizadas como ideias: o verbo e os seus argumentos, contanto como uma proposição, e os seus elementos complementares como os adjetivos, os advérbios e as conjunções, não esquecendo sintagmas preposicionais, contabilizados como proposições independentes do verbo. Este sistema, que como já foi referido deriva do estudo de Kintsch (1998), não contempla os nomes por nem sempre serem denunciadores de relações entre ideias, mas parte de outros sistemas integrados nas relações adjacentes ao verbo. No caso do estudo aqui em questão, cumpre sublinhar que o objetivo é medir a DI seguindo os parâmetros apontados por Susan Kemper (Kemper *et al.* 2001) e utilizados posteriormente por Brown *et al.* (2008) ou por Chand *et al.* (2012).

4 - Metodologia

4.1 - Participantes

No grupo de 14 participantes neste estudo, contavam-se 4 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, cujas nacionalidades se distribuíam como se descreve em seguida: alemã (2), espanhola (5), italiana (1), russa (1), venezuelana (1), vietnamita (1) e timorense (3). As idades variavam entre os 20 e os 60 anos, com uma média de 29,21 (desvio padrão de 9,916). Nove destes 14 participantes no estudo frequentavam no ano letivo de 2013-2014 cursos de mestrado e de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (64,28%).

O português era para todos uma L3, de acordo com a descrição que Hammarberg (2001) faz da língua cuja aprendizagem se encontra em curso, independentemente da ordem cronológica a que obedece a aprendizagem dessa e de outras L2s. As L1s são consequentes com as nacionalidades, à exceção das línguas maternas dos participantes timorenses: tétum, tokodede e quemaq. As duas últimas línguas foram descritas por estes falantes como sendo exclusivamente orais.

Em resposta a um questionário distribuído à entrada no curso de português, todos os participantes isolaram como dificuldades principais a leitura e a escrita, a gramática e a produção oral. Entre as expectativas à entrada no curso, contavam-se o aprofundamento das capacidades de leitura e escrita, o alargamento de vocabulário e o aperfeiçoamento da pronúncia.

4.2 - Materiais e descrição do estudo

No contexto de duas unidades letivas, os estudantes leram duas crónicas na dependência das quais lhes foram propostas duas tarefas de escrita, uma Síntese e uma Réplica (ou *writing prompt*), levadas a cabo de forma autónoma. Após a leitura da primeira crónica, *Olhar para ontem* de António Lobo Antunes, escreveram de forma autónoma uma Síntese e na dependência da segunda crónica, *O meu lugar* de José Luís Peixoto, escreveram uma Réplica, isto é, um texto pessoal subordinado ao mesmo título da crónica lida. A variedade de temas e de configurações textuais e retóricas das crónicas foi intencional e destinou-se a promover o contacto com textos que, pertencendo ao mesmo tipo, podiam ainda ser veículos de contextos variados, de temas que oscilassem entre os universos público e pessoal, refletindo-se estas características em registos de linguagem variáveis e em graus de dificuldade que pudessem também beneficiar todos os estudantes.

Os materiais dos quais dependeram as duas tarefas de avaliação da escrita são eles próprios materiais de leitura e estão disponíveis *online*¹. No contexto de unidades letivas diferentes, foram propostas aos estudantes tarefas de leitura e subsequentemente de escrita que resultaram em produções escritas analisadas neste estudo. Os estudantes autorizaram que os materiais que resultassem de

¹ *Olhar para ontem* está disponível em <https://visao.sapo.pt/opiniao/a/antonio-lobo-antunes/2013-10-25-olhar-para-ontem/754335/> (último acesso a 6 de março de 2021). *O meu lugar* está disponível em <http://www.joseluispeixoto.net/80811.html> (último acesso a 6 de março de 2021).

tarefas que lhes foram propostas fossem utilizados como material de análise no contexto de investigação levada a cabo na FLUP de forma anónima.

4.3 - Procedimentos

Na Tabela 2, encontram-se os procedimentos levados a cabo no contexto das unidades letivas de Português L2 com vista à leitura e à posterior escrita de dois textos. As unidades letivas que precederam a produção autónoma dos textos analisados podem ser descritas como momentos de pré-escrita (segundo a perspetiva de Emig 1971) se tivermos em conta que culminam na composição de um texto derivado da leitura, da compreensão e da discussão das duas crónicas. No âmbito da análise estatística dos dados recolhidos junto dos sujeitos participantes no estudo, usou-se o programa IBM SPSS Statistics, versão 26. Descrevem-se em seguida os procedimentos de análise dos textos redigidos pelos estudantes.

<p><i>Síntese</i> <i>Olhar para ontem</i> <i>António Lobo Antunes</i></p>	<p><i>Writing Prompt/ Réplica</i> <i>Ô meu lugar</i> <i>José Luís Peixoto</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição da crónica; 2. Leitura silenciosa, discussão e análise do mesmo texto durante uma unidade letiva; 3. Exploração do conteúdo e de aspetos linguísticos ou gramaticais; 4. Redação de uma síntese do texto lido como tarefa autónoma, fora do contexto da aula; 5. Após correção e revisão por parte da docente, devolução dos textos comentados aos estudantes. 	

Tabela 2. Tarefas de leitura-escrita realizadas com base em duas crónicas.

4.4 - Procedimentos de análise

4.4.1 - Análise quanto à Densidade de Ideias (DI)

A pesar de o estudo de Snowdon *et al.* (1999) recomendar a contagem das dez últimas frases das produções escritas, tal não foi possível por haver apenas 3 textos com 10 frases entre os 13 que foram entregues. Assim, selecionaram-se os textos que contavam pelo menos 6 frases por existirem em maior número (7). Com base em Brown *et al.* (2008), consideram-se proposições aquelas que derivam da classificação lexical de verbos, adjetivos, advérbios, sintagmas preposicionais e conjunções. Assim, os mesmos autores elencam de forma prática os elementos selecionados pela aplicação informática designada por CPIDR, sigla que corresponde a *Computerized Propositional Idea Density Rater*, em Brown *et al.* (2008): conjunções, numerais, determinantes (mas não artigos), preposições, adjetivos, advérbios, possessivos, relativos, interrogativos e verbos. As ideias, como explicam Snowdon *et al.* (1996) de forma sucinta, correspondem a proposições básicas selecionadas com base nos elementos Verbo, Adjetivo, Advérbio, Sintagma Preposicional e também Conjunções por marcarem proposições complexas de ligação temporal, causal ou outras. Assim, subordinou-se a análise à fórmula seguinte: $[N^{\circ} \text{ Ideias} \div N^{\circ} \text{ Palavras}] \times 10 = \text{DI}/10 \text{ palavras}$.

4.4.2 - Análise quanto à Complexidade Gramatical (CG)

Relativamente à medida de complexidade gramatical, com base na escala de Cheung e Kemper (1992) e em Pinto (1994), desenvolveu-se a escala de avaliação na Tabela 3 da qual consta a pontuação atribuída a cada tipo de frase. Há nesta escala uma pontuação que varia entre o zero e o cinco, dependendo do nível de complexidade atribuída a cada frase analisada.

Pontuação	Frases
0	Imperativas SVC SVO SVI SVS'
1	Causais, temporais, consecutivas e conclusivas Opositivas e restritivas comparativas
2	Infinitivas, Participiais
3	Subordinadas conjuncionais condicionais Relativas de encaixe à esquerda (antecedente em SU da oração subordinante)
4	Relativas de encaixe à esquerda (antecedente em SU da oração subordinante)
5	Subordinadas múltiplas

Tabela 3. Escala de complexidade gramatical em Português L2

4.5 - Resultados

Analisou-se a possível existência de uma correlação entre a DI e a CG em ambas as tarefas através do teste de correlação de Spearman. Encontrou-se uma correlação significativa entre variáveis relativas a tarefas de escrita diferentes e parâmetros de análise diferentes, cujos resultados estatisticamente significativos (a um nível de significância de 0,05) se apresentam na Tabela 4. Verifica-se uma associação significativa entre a DI encontrada nas últimas 6 frases da tarefa Síntese e a CG na tarefa Réplica. Constata-se ainda que existe uma correlação entre a CG da tarefa Síntese e a DI e a CG, ambas da tarefa Réplica.

Variáveis correlacionadas		Resultados ρ de Spearman
Densidade de ideias nas últimas 6 frases produzidas na tarefa de Síntese	Densidade de ideias nas últimas 6 frases na tarefa de Réplica (Writing Prompt)	$\rho = ,559^*$, $p = 0,038$
	Complexidade gramatical nas últimas 6 frases na tarefa de Réplica (Writing Prompt)	$\rho = ,606^*$, $p = 0,022$
Complexidade gramatical nas últimas 6 frases na tarefa de Síntese	Densidade de ideias nas últimas 6 frases produzidas na tarefa de Réplica (Writing Prompt)	$\rho = ,654^*$, $p = 0,011$
	Complexidade gramatical nas últimas 6 frases na tarefa de Réplica (Writing Prompt)	$\rho = ,584^*$, $p = 0,028$

Tabela 4. Associação entre os parâmetros de análise da produção escrita: densidade de ideias e complexidade gramatical

5 - Discussão e conclusões

Em primeiro lugar, verifica-se que a DI na Síntese apresenta uma associação com o mesmo parâmetro na Réplica. Assim, a possibilidade de encontrar diferenças de desempenho em tarefas de escrita com características diferentes não se verifica no campo da DI. Em geral, é possível afirmar que quem alcança uma pontuação mais alta no campo da DI na Síntese, atinge uma marca semelhante na Réplica quanto ao mesmo campo.

Não há, portanto, discrepância entre os resultados de uma tarefa mais condicionada por uma leitura anterior e outra sujeita apenas a um título coincidente com o do texto lido, mas mais livre. Pode dizer-se assim que, neste caso, a DI tende a ser estável porquanto se mantém em níveis semelhantes nas duas tarefas de escrita que são, por natureza, diferentes quanto ao grau de liberdade criativa tanto do ponto de vista conceptual como da perspetiva da evocação e da utilização de material linguístico.

Adicionalmente, verifica-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre a CG na Réplica e o mesmo parâmetro da Síntese, como aliás acontece no caso da DI. Também no caso do grau de CG não existe variabilidade quanto ao tipo de texto produzido. Pode afirmar-se, conseqüentemente, que os participantes que revelam um desempenho alto do ponto de vista da CG das suas frases são constantes na qualidade que imprimem à sua produção linguística escrita deste ponto de vista.

Assim em resposta à questão metodológica sobre a possibilidade de desempenhos variáveis consoante as tarefas de escrita, fossem estas mais ou menos guiadas, no caso aqui em análise, não se pode concluir que exista uma diferença de desempenho na escrita da Réplica ou da Síntese propostas. Por outro

lado, confirma-se a associação encontrada por Kemper *et al.* (2001) entre CG e DI, na medida em que se verificou igual correlação em ambas as tarefas de escrita. A DI na Síntese revela uma associação estatisticamente significativa com a CG avaliada na Réplica, ao passo que a CG verificada na Síntese também se encontra estatisticamente associada à DI na Réplica, como se pode confirmar na Tabela 5.

Participantes	Cloze*	DI** Síntese	DI Réplica	CG*** Síntese	CG Réplica
1	22,58%	4,28	0	13	0
3	45,16%	3,65	4,53	19	9
9	0	4,40	0	3	0
11	0	4,81	5,80	17	11
12	0	5,16	4,23	9	13
13	29,03%	5,22	0	19	0
14	0	4,78	4,40	13	21

*. Percentagem de palavras corretas no teste Cloze.

** Média da Densidade de Ideias por frase.

***. Pontuação total atribuída à Complexidade Gramatical calculada para a tarefa de Síntese e para a tarefa de Réplica nas últimas 6 frases de cada texto.

Tabela 5. Número de respostas corretas no teste Cloze (tarefa de leitura); média de Densidade de Ideias e cálculo da Complexidade Gramatical na Síntese e na Réplica (tarefas de escrita)

Verificou-se uma associação significativa dos resultados encontrados na tarefa de compreensão leitora anterior, o teste *Cloze* (Lopes 2014; Lopes, Martins & Pinto 2015; Lopes 2020), com resultados de uma das tarefas de escrita. Os resultados do teste *Cloze* apresentaram uma correlação com a produção escrita no parâmetro que respeita a orações conjuncionais, no campo da CG tanto na tarefa Síntese como na tarefa Réplica. Significa esta associação que quanto mais palavras corretas tiverem sido produzidas no universo de 31 possíveis no teste *Cloze*, mais orações conjuncionais se encontram nos textos produzidos pelos participantes. Este resultado é independente do tipo de tarefa de escrita, na medida em que se verifica quer na tarefa Síntese, quer na tarefa Réplica. Pode então dizer-se que, no caso dos dados que estão aqui em causa, um melhor leitor, à luz do teste *Cloze* efetuado anteriormente, produz em concreto mais orações conjuncionais. É possível afirmar que quem compreender frases mais complexas, em virtude de ser capaz de as completar com material em falta, é também capaz de evocar recursos que lhe permitem construí-las.

Destes resultados, pode inferir-se que um texto que revela maior índice de estruturas gramaticais complexas, seguindo Kemper *et al.* (2001) na sua definição de complexidade gramatical, tende a estar também mais apetrechado do ponto de vista da precisão e da riqueza frásicas. Quanto ao autor dos textos e à sua capacidade de escrita, pode dizer-se que quem escreve com economia, precisão e riqueza é capaz de imprimir à sua produção a correção e a complexidade linguísticas que servem o sentido pretendido, tornando-se mais conciso sem

prejuízo para a codificação do pensamento.

Por outro lado, dando eco ao “better reader” de Stanovich (2000), questionou-se se este poderá escrever de forma mais proficiente, mesmo em L2. Nesse sentido, tratava-se de compreender que variáveis poderiam intervir de forma determinante para o sucesso do aprendente nas tarefas de leitura-escrita propostas.

De facto, pode dizer-se que um leitor mais fluente é capaz de tratar um texto a um nível que implica mais do que a decifração palavra a palavra ou a identificação de mecanismos gramaticais, mas integra estas duas funções da compreensão num ato mais elaborado de pensamento que re(cria) (como frisa Emig 1977; 1983) o sentido do texto à luz não só da agilidade linguística, mas também da sua experiência prévia. Quando Goodman *et al.* (1979) aludem ao conceito de biliteracia, o que permanece do seu postulado é esta via dupla de contributo para a compreensão do texto escrito em L2: o conhecimento dos instrumentos linguísticos ao serviço das ideias do leitor tanto por via da sua L1 como das L2s que utiliza e que podem partilhar com a L3 (Hammarberg 2001) em causa conhecimento metalinguístico, por exemplo, que o auxilie a tomar decisões de cariz mais estrutural na organização do texto. Aliás, como lembra Paradis (2009), a proficiência advém da fluência, isto é, da facilidade em aceder a elementos gramaticais que sustentem e alimentem a comunicação de pensamento, traduzida frequentemente numa compreensão ou produção aceleradas. Mas resulta também da precisão, uma vez que a fluência nem sempre denota uma aproximação aos termos mais adequados a cada situação. Não é raro que um falante de L2 se faça entender sem recorrer a linguagem adequada ao registo ou a vocabulário mais usual, por exemplo. A capacidade de atingir um patamar elevado de fluência e de precisão implica por sua vez o controlo sobre recursos atencionais e inibitórios que regulam a intromissão de itens linguísticos menos adequados, como também referem Bialystok (2001) e Bialystok *et al.* (2012). Este controlo não é sempre automático, no caso de um falante de uma L2. É, pelo contrário, intencional e construído pela prática até ser substituído por processos automáticos, segundo Paradis (2009).

De facto, pode afirmar-se que, no que se refere aos resultados obtidos, tanto a DI como a CG se acompanham e complementam independentemente das tarefas de produção escrita em causa, o que corrobora a integração sistemática de redes neuronais responsáveis pelo processamento da leitura e da escrita, com base na visão de Damasio e Damasio (2000), de Damasio e Tranel (1993) e sobretudo de Geschwind (1965; 1979). E confirma, adicionalmente, a pesquisa de Snowdon *et al.* (1996), Snowdon *et al.* (1999) e de Kemper *et al.* (2001).

No campo da variação interindividual, talvez as diferenças residam no grau de à vontade que os participantes sentiram neste contexto com a leitura em português L2, o que, com base em Stanovich (1986) pode derivar de um contacto variável com o registo escrito ao longo da vida tanto em L1 como nas várias L2s que utilizam.

É possível ainda que a relutância relativa à escrita, bem como à leitura, por parte de alguns participantes advenha da dificuldade em abstrair-se e adotar uma posição de leitor distanciado, ou “mock reader” a que aludem Gibson

(1950) e também Olson (1994). Esta dificuldade pode refletir um conhecimento metalinguístico insuficiente para fazer face às tarefas propostas nos casos dos estudantes que sentiram menos motivação e conforto na realização das tarefas.

De facto, constataram-se desempenhos diferentes que parecem decorrer do grau variável de exposição ao registo escrito e de níveis de competência linguística também variáveis. Os estudantes que obtiveram resultados mais elevados nos parâmetros DI e CG são também aqueles que revelam ler por hábito, gostar de ler e ainda ler em português². O confronto destes dados leva a crer que também a escrita beneficia de um efeito Mateus, como aquele que Stanovich (1986) descreve para a leitura, isto é, quem lê mais, não só lê melhor, mas também escreve melhor. Um desempenho deste tipo reforça o postulado de Emig (1983) quando a autora diz que se aprende a escrever sobretudo através da exposição à leitura e nem sempre através da instrução explícita. Isto significa que se pode questionar a utilidade de teorizar em torno da boa escrita em detrimento de fomentar oportunidades de escrita efetivas. É por ser um processo psicolinguístico recursivo (Pinto 2014) que a escrita lucra com a prática, sem esquecer o contacto com a leitura e com o que ela encerra de sugestivo, tanto do ponto de vista tácito, como metalinguístico. Como lembra Hirvela (2004), quem não contacta com determinados tipos de frase e de texto não os produz, perpetuando um ciclo de leitura-escrita pobre. Convirá, a fim de evitar um tal ciclo, que a abordagem a textos com uma ampla variedade de tipos e organizações frásicas seja uma preocupação do docente. Mas não só. Importa ainda fazer o que Hirvela define como “writerly reading” (2004), isto é, uma leitura analítica com vista a uma escrita informada. Preconiza-se por isso uma visão complementar da leitura-escrita que otimize o seu potencial recursivo e criativo através da influência recíproca que ambas exercem (Pinto 2014). Esta visão considera, naturalmente, o processo de leitura-escrita como a chave presciente relativamente ao produto escrito. É ainda fundamental expor os estudantes, independentemente de fatores individuais, a leituras que vão ao encontro dos seus interesses, mas que não se lhes sujeitem ao ater-se meramente ao que se supõe que já dominam.

² Os estudantes responderam a um inquérito sobre hábitos de leitura à entrada no curso (ver Lopes 2014 ou Lopes 2020).

REFERÊNCIAS

- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bialystok, E.; Craik, F.; Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Science*. 16 (4): 240-250.
- Brown, C.; Snodgrass, T.; Kemper, S.J.; Herman, R.; Covington, M.A. (2008). Automatic Measurement of Propositional Idea Density from Part-of-Speech Tagging. *Behavior Research Method*. 40 (2):540-545.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Carson, J.E.; Carrell, P.L.; Silberstein, S.; Kroll, B.; Kuehn, P.A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*. 24 (2). 245-266.
- Chand, V.; Baynes, K.; Bonnici, L.; Farias, S. (2012). *Analysis of Idea Density (AID): a manual*.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Damasio, A. (1989). Concepts in the brain. *Mind & Language*. 4 (1-2): 24-28.
- Damasio, A. & Damasio, H. (2000). Language and the brain. In Emmorey, K.; Lane, H. (Eds.) *The signs of language revisited. An anthology to honour Ursula Bellugi and Edward Klima*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers, 477-491.
- Damasio, A.; Tranel, D. (1993). Nouns and verbs are retrieved with differently distributed neural systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 90: 4957-4960.
- Geschwind, N. (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain*, 88 (2): 237-294.
- Geschwind, N. (1979) Specializations of the human brain. *Scientific American*, 241 (3): 180-199.
- Goodman, K.; Goodman, Y.; Flores, B. (1979). Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy. InterAmerica Research Associates, Inc.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*. 28(2): 122-128.
- Emig, J. (1983). *The web of meaning*. Upper Montclair, N.J.: Boynton/ Cook Publishers, Inc.
- Gibson, E. (1998). Linguistic complexity: locality of syntactic dependencies. *Cognition*. 68: 1-76.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz et al. (Eds.). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 21-41.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing*. The University of Michigan Press.
- Kemper, S.; Sumner, A. (2001). The structure of verbal abilities in young and older

- adults. *Psychology and Aging*. 16(2): 312-322.
- Kemper, S., Greiner, L., Marquis, J. & Mitzner, T. (2001) Language decline across the life span: Findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*, 16 (2): 227-239.
- Kemper, S., Herman, R.; Lian, C. (2003). Age differences in sentence production. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 58: 260-269.
- Kemper, S., Herman, R.E., Liu, C. J. (2004). Sentence production by younger and older adults in controlled contexts. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B: 220-224.
- Kemper, S.; Herman, R.E. (2006). Age differences in memory-load interference effects in syntactic processing. *The Journals of Gerontology Series B Psychological Sciences and Social Sciences*. 61(6): 327-332.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. New York: Erlbaum Kintsch.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2004). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*. 57 (1): 1-44.
- Koda, K. (2010). *Insights into second language reading. A Cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1995). Good writing: I know it when I see it. In Belcher, D.; Braine G. (Eds.). *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Norwood. N.J.: Ablex Publishing Corporation, 23-46.
- Lobo, M. (2013). Subordinação adverbial. In Paiva Raposo, E.B; Nascimento, M.; Mota, M.; Segura, L.; Mendes, A.; Vicente, G.; Veloso, R. (Orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, Â. F. (2014). *A compreensão leitora em português L2 nos níveis C1 e C2: contributos para a compreensão de sentido não literal*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado.
- Lopes, Â. F. (2020). *O continuum leitura-escrita. Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Tese de Doutoramento.
- Lopes, Â.F.; Martins, F; Pinto, M. da G. L. C. (2015). Aprofundar a compreensão leitora em português L2 no nível avançado à luz do QECRL partindo do Teste Cloze. *Lingvarum Arena*. 6. 71-90.
- Luria, A.R. (1980). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Murray, D. M. (2013). *The craft of revision*. Boston: Wadsworth.
- OEDC (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OEDC Skills Studies. Paris: OEDC Publishing.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pinker, S. (2014). *The sense of style. The thinking person's guide to writing in the 21st*

- century. UK: Penguin Books.
- Pinto, M. da G. L.C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório Palmas*, 3 (4), 488-517.
- Sachs, O. (2017). *O Rio da consciência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Snowdon, D. (2001). *Aging with grace. The nun study and the science of old age: how we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate.
- Snowdon, D., Kemper, S. J., Mortimer, J. A., Greiner, L. H., Wekstein, D. R.; Markesbery, W. R. (1996). Linguistic ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life: Findings from the Nun Study. *JAMA* 275, 528-532.
- Snowdon, D.; Greiner, L.; Kemper, S.; Nanayakkara, N.; Mortimer, J. (1999). Linguistic ability in early life and longevity: Findings from the Nun Study. In Robine, J.-M.; Forette, B; Franceschi, C.; Allard, M.. (Eds). *The paradoxes of longevity*. Heidelberg: Springer-Verlag, 528-532.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly*. 21 (4): 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Turner, A.; Greene, E. (1977). *The construction and use of a propositional text base*. Boulder: University of Colorado. Psychology Department.

O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE PLE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E UMA PROPOSTA PARA A DIDATIZAÇÃO DO CONTO “BIBLIOTECAS”, DE VALTER HUGO MÃE¹

Daniel Ferreira

up201109542@letras.up.pt

Isabel Margarida Duarte

iduarte@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo: O uso do texto literário resulta em estratégias extremamente produtivas para a aula de língua estrangeira. O recurso a este material ocasiona uma oportunidade única para a prática reflexiva sobre a língua-cultura-alvo e, conseqüentemente, viabiliza o treino de competências não somente linguísticas como, ainda, cognitivas, estéticas, culturais, sociais e humanas (Conselho da Europa 2001, 2018). A partir destes pressupostos, o estudo em apreço visa a promoção do texto literário no contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) e, para o efeito, segue-se a problematização de algumas teorias e práticas. No final, sugere-se uma proposta de didatização de “Bibliotecas”, conto da autoria de Valter Hugo Mãe, como sugestão para a introdução do texto literário na aula de PLE.

Palavras-chave: Literatura, Leitura, Português Língua Estrangeira, Ensino de Línguas Estrangeiras, Valter Hugo Mãe

Abstract: The use of literary texts results in extremely productive strategies for foreign language classes. Its resource creates an opportunity for reflective practice on the target language-culture and, consequently, enables the training of skills that are not only linguistic but also cognitive, aesthetic, cultural, social and human (Council of Europe 2001, 2018). Based on these assumptions, this study aims to promote literary texts in Portuguese as a foreign language (PFL) learning and teaching contexts and, for that purpose, follows the problematization of some theories and practices. At the end, there is a proposal for didacticization of “Bibliotecas”, a tale by Valter Hugo Mãe, as a suggestion for the introduction of literary texts in PFL classes.

Keywords: Literature, Reading, Portuguese as a Foreign Language, Foreign Language Teaching, Valter Hugo Mãe

¹ O presente artigo resulta de uma investigação de curta duração de Daniel Ferreira, durante o ano letivo 2020/2021, iniciada na Universidade de Vigo / Cátedra José Saramago, ao abrigo do programa *Erasmus+*.

1 - Introdução

Depois de um período de quase total ausência no ensino de línguas estrangeiras, observa-se hoje certo investimento na inclusão do texto literário na aula de Português Língua Estrangeira (PLE). Um conjunto não despreciando de autores (p.e.: García Benito 2011, 2018; Machado & Fernandes 2019; Lopes & Pinto 2020; Ramon 2021) têm-se debruçado, recentemente, sobre as vantagens do uso do texto literário, de entre os materiais selecionados para aulas de PLE, havendo até, embora menos numerosos, os que fazem propostas concretas de abordagem didática de certas obras literárias (García Benito 2011, 2018). Não por acaso, Harald Weinrich, num texto célebre de 1983, defendia que o literário, nas aulas de línguas, poderia ser um bom antídoto contra o aborrecimento dos alunos, provocado pelos excessos do comunicativismo.

No caso português, através de editoras especializadas na área da Didática de Línguas, estão disponíveis alguns métodos direcionados especificamente para a leitura de textos literários. Dispomos, por um lado, de publicações de textos em versões retextualizadas e niveladas pelo grau de proficiência em língua (Conselho da Europa 2001, 2018), como a coleção *Clássicos da Literatura Lusófona Adaptados*, de Ana Sousa Martins, — que, à data, integra *Amor de Perdição* (A2) de Camilo Castelo Branco, *A Cidade e as Serras* (B1) de Eça de Queirós e *Peregrinação* (B2) de Fernão Mendes Pinto — ou, entre outros exemplos, os três livros de leitura *Contos com Nível* (A2, B1 e B2) da mesma autora. E, por outro lado, dispomos de recolhas de textos autênticos, não adaptados, como, são disso exemplo, a compilação *Histórias de Bolso: 21 contos de autores lusófonos anotados para estrangeiros* (B2 e C1) de Gonçalo Duarte, como, ainda, as recolhas de Augusto & Christiano (2017, 2018) ou Bizarro & Xavier (2017). Por outro lado, o relato da experiência da retextualização de uma novela de Torga para níveis iniciais (Machado, Fernandes & Costa 2018; Machado & Fernandes 2019) aponta, sem dúvida, métodos rigorosos e resultados promissores que valerá a pena explorar².

Além desta oferta, há a hipótese de se selecionar uma obra literária não adaptada, sobretudo para níveis mais avançados. Mas também é possível usar textos literários autênticos em níveis menos proficientes, como testemunham algumas experiências e propostas com contos, microficção ou crónicas (p.e.: Reis 2012; Regufe 2016; Lopes 2020; Ramon 2021).

Apesar destas experiências, o uso efetivo da literatura na aula de PLE constitui ainda, na nossa visão, uma prática de exceção. De facto, na sequência das abordagens comunicativas em voga para o ensino de línguas, existe hoje uma tendência generalizada para a seleção e integração de recursos diversificados em aula, mas a utilização do texto literário, sobretudo nos níveis de proficiência mais elementares, nem sempre se constata. Nestes níveis, via de regra, a seleção de materiais recai sobre textos (orais e escritos) mais próximos da comunicação quotidiana (p.e., diálogos). E mesmo nos níveis mais avançados, independentemente dos temas

² Uma nova antologia, de Ana Bela Almeida, Gonçalo Duarte e Joana Meirim, *Quosque literário*, para os níveis B2 a C2, foi publicada pela LIDEL, quando este texto já estava no prelo. O subtítulo “Aprender português com a literatura” é auspicioso.

em questão, são valorizados outros tipos de texto (p.e., textos de imprensa como a notícia ou a reportagem) em detrimento da presença da literatura. São, então, salvo uma ou outra exceção, privilegiados textos mais *utilitários* para uma atuação imersiva na língua-alvo. Numa evidente oposição ao ensino de línguas mais tradicionalista que privilegiava o texto literário, “[c]omeçou-se a acreditar que as pessoas que aprendiam uma língua estrangeira, faziam-no por razões práticas e não por mera fruição literária” (Augusto & Christiano 2018: 121). De resto, uma consulta pelos mais variados manuais didáticos em circulação comprovaria esta presença exígua ou inexistente (Magalhães 2016) e, porventura, o estigma de que a introdução de textos literários é objeto na aula de PLE. Machado & Fernandes (2019: 97) confirmam esta ausência: “Em Portugal, a aprendizagem do Português língua estrangeira tem-se concentrado na comunicação quotidiana, registando-se um escasso uso do texto literário e apenas nos níveis mais avançados.”

Embora confirmemos essa presença exígua e defendamos as vantagens que a literatura aporta para a aprendizagem de línguas estrangeiras, não se advoga a sobrevalorização do texto literário e, muito menos, a sua exclusividade em aula. Mas, perante a sua quase subtração, revela-se urgente a recuperação da literatura para a aula de PLE, visto que o recurso ao literário, entre muitas outras vantagens, diversifica e alarga a variedade de materiais em aula. Mais ainda, a inclusão da literatura desafia e motiva o aprendente, porque muitas vezes ele vê a leitura de textos literários como uma atividade muito exigente, reservada aos níveis de proficiência mais altos, ou, mesmo, exclusiva de leitores nativos. Como Ramon (2021) sublinha, estes textos permitem um contacto privilegiado com as várias culturas relacionadas com uma dada língua, e com usos menos banais do que os do quotidiano, potenciando um encontro motivador entre o aprendente e a língua-alvo. O que não invalida a existência de obstáculos, sobretudo quando os textos são muito metafóricos ou repletos de referências intertextuais que escapam aos conhecimentos do mundo do aprendente. Daí que a introdução do texto literário em aula obedeça a fatores tão elementares como a sua adequação ao perfil e competências em língua do grupo-alvo e, tanto dentro como fora da sala de aula, exija uma prática continuada.

Deste modo, a par do trabalho na aula, podemos prever outras formas menos escolarizadas para a promoção da leitura literária em PLE, como clubes de leitura, cafés literários e outras tertúlias. Lopes e Pinto (2020) defendem

[...] as vantagens cognitivas da inclusão mais frequente deste género no processo de aprendizagem, na medida em que, para além do contributo possível da leitura literária para o desenvolvimento da competência linguística geral, talvez não se deva menosprezar uma oportunidade de fomentar cumulativamente uma visão metatextual que poderá elevar a escrita de quem lê. (Lopes & Pinto 2020: 209).

As autoras valorizam esta opção, visto que permite um contacto motivador e enriquecedor com “uma manifestação da língua na sua plena capacidade de suscitar questionamento, pensamento lógico e aprendizagens múltiplas” (Lopes

& Pinto 2020: 208), ou seja, uma manifestação da língua complexa e não utilitária, motivadora e exigente. Por outro lado, perante a evidente relação entre leitura e escrita, sublinham os benefícios que a leitura literária produz no enriquecimento da atividade de escrita.

2 - A leitura

A leitura “es una capacidad comunicativa del ser humano que *se aprende* en cualquier lengua, *se desarrolla* en el tiempo y *evoluciona* a lo largo de la vida” (Galés 2019: 296; itálicos da autora), e, como tal, seja numa língua materna (LM) ou seja numa língua estrangeira (LE), a competência leitora encontra-se em constante aperfeiçoamento. A leitura, assim como outras subcompetências comunicativas, não se circunscreve a aspetos linguísticos e integra um processo ativo que, na verdade, se inicia muito antes da leitura, aquando da mobilização de conhecimentos adquiridos e do seu cruzamento com suposições e previsões sobre o texto-alvo (Cassany, Luna & Sanz 2008). Além de que lemos de uma maneira singular e particularizada cada texto, consoante a sua tipologia e os objetivos de leitura propostos. A prática de determinadas formas e registos da língua ou a sensibilização do leitor-aprendente para certos temas são algumas das finalidades da leitura na aula de LE.

A este respeito, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) frisa que o aprendente deve ser capaz de ler textos variados e, por conseguinte, desempenhar atividades igualmente diversificadas, tais como a leitura para orientação global ou obtenção de informações, a leitura e seguimento de instruções ou, ainda, a leitura como atividade de ócio (Conselho da Europa 2001: 106). Ademais, dependendo de fatores como os interesses, as necessidades e respetivos objetivos de aprendizagem, o QECR (*ibidem*) salienta que os propósitos para a leitura vão desde a compreensão global do texto à obtenção de informações específicas, à decifração de questões subjacentes, etc. Isto significa que cada texto impõe forçosamente *uma* leitura e, nesta medida, a planificação didática deve adequar-se tanto às características do texto quanto ao perfil do grupo-alvo.

No caso específico da literatura, um fator de motivação para os leitores-aprendentes será, talvez, a seleção de textos de autores contemporâneos, pois em muitos deles poderão encontrar a alusão a realidades que lhes são próximas, não invalidando esta opção, naturalmente, a leitura dos autores mais clássicos. Na verdade, todos os textos são bem-vindos, desde que introduzidos oportunamente em aula. Deste maneira, contemporâneos ou clássicos, “[d]evem escolher-se textos que desencadeiam a imaginação através do poder das suas imagens, que mostrem o poder retórico da linguagem”, posto que a singularidade e “a riqueza do texto literário está no expor o uso literário da linguagem, diferente do seu uso utilitário” (Xavier 2019: 117-118). Dito isto, a leitura de textos literários não se esgota obviamente no tempo e no espaço da sala de aula, na medida em que é uma habilidade em progressiva construção. Nesta perspetiva, a introdução da literatura em aula motiva a criação de hábitos de leitura (Conselho da Europa 2018).

3 - A utilidade da literatura na aula de LE

A utilidade da literatura na aula de LE, como frisa Rosa Bizarro (2008), corresponde a três objetivos: comunicativos, culturais e formativos.

A introdução do texto literário como instrumento didático permite o aprimoramento da competência comunicativa na língua-alvo. Tanto em registos escritos como orais, estimula o treino de subcompetências como a compreensão e a expressão (produção e interação). Mais ainda, o texto literário coloca o aprendente em contacto com a plasticidade linguística, com certas especificidades da língua que não são exclusivas da literatura (Fonseca 2000), mas que nela estão particularmente potenciadas, com a exploração de características da língua que nem sempre estão presentes nos textos produzidos para fins didáticos ou, mesmo, nos textos autênticos selecionados pelos manuais, de cariz mais utilitário, como o texto jornalístico ou publicitário, por exemplo. Dito de outro modo, o texto literário ocasiona uma exploração privilegiada das potencialidades criativas da língua-alvo, cuja compreensão, sem o auxílio da literatura, talvez não fosse tão óbvia. Além do mais, o texto literário possibilita o conhecimento de distintos géneros e estilos e, inclusive, o conhecimento de outras variedades linguísticas (Ogando 2018). Ramon (2021) advoga justamente o conhecimento dessas outras variedades através de um cânone literário lusófono, correspondente ao pluricentrismo da língua portuguesa.

À vista destes argumentos, a leitura de textos literários na aula de LE não somente permite o desenvolvimento da competência comunicativa, como, ainda, incentiva a reflexão sobre o funcionamento da língua-alvo. Ademais, a leitura coletiva e orientada em aula facilita o treino de estratégias de compreensão leitora mais rapidamente do que, à partida, a leitura individual (Cassany, Luna & Sanz 2008).

Em síntese, a leitura procura “capacitar al alumnado con estrategias múltiples de aprendizaje y comunicación y ampliar sus expectativas hacia la transcendencia personal y la participación social desde la diversidad” (Galés 2019: 302) e, neste sentido, a literatura fomenta a consciência intercultural e facilita a reflexão e a partilha de experiências e visões do mundo. Aproxima o aprendente da língua-cultura-alvo e trabalha valores imprescindíveis como a inclusão e o respeito:

Ler em PLE e ler, de modo especial, textos literários é, com efeito, antes de mais, um ato de compreensão. Compreensão da língua, mas também do mundo. No texto, é questão o mundo ideal/izado; na didatização, aposta-se na sua compreensão, mas também no entendimento do mundo real/izado. Neste vaivém entre “estória” e “história” nasce também a proposta de vários caminhos de alargamento do conhecimento, das competências, do aprendente-alvo. (Bizarro & Xavier 2017: 8)

Nesta visão, defende-se o uso do texto literário numa aplicação que não se circunscreva ao seu tratamento meramente linguístico, mas que incite a uma atitude crítico-reflexiva ativa. Naturalmente, as atividades de leitura e interpretação dos textos são essenciais, mas a criação de outras oportunidades para a sua exploração

em aula constitui uma óbvia mais-valia. Desde logo, como gatilho para a discussão de tópicos e questões, tantas vezes éticas, intrinsecamente vinculadas ao carácter formativo da literatura:

La lectura abre puertas a lo desconocido. Leer en una lengua extranjera amplía el marco referencial de las vivencias personales del lector hacia realidades y experiencias ajenas. Cada nueva lengua le permite desarrollar estrategias comunicativas complementarias, relacionadas con la intercomprensión, la transferencia de habilidades lingüísticas en situaciones análogas y la participación social en distintas culturas y comunidades. (Galés 2019: 297)

Noutras palavras, como escreve Antonio Candido, no seu célebre ensaio “O direito à literatura”, “[a] literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2004: 22). Ou seja, a introdução da literatura na aula de PLE permite a reflexão crítica sobre o texto, mas também sobre o mundo, o eu e o outro.

4 - Proposta de didatização

4.1 - Objeto

Neste estudo, entre tantas outras opções, selecionou-se o conto “Bibliotecas”, integrante de *Contos de Cães e Maus Lobos* (2015), coletânea de textos para a infância — ainda que, como se supõe, a sua leitura não esteja limitada a tais constrangimentos etários — da autoria de Valter Hugo Mãe (Angola, 1971–), enquanto sugestão de introdução do texto literário na aula de PLE.

A eleição deste texto justifica-se, desde logo, pela sua extensão breve, que permite a realização de atividades de leitura (extensiva e intensiva) dentro do tempo limitado da aula e, naturalmente, pela sua qualidade literária e pelo tema que trata. O texto propõe a defesa do ato da leitura e, por conseguinte, a defesa do espaço de leitura por excelência: a biblioteca. Observa-se, neste breve texto de Valter Hugo Mãe, a presença de uma crença afinal transversal a toda a literatura, nomeadamente o carácter formativo da palavra literária.

A propósito, no texto introdutório a *Contos de Cães e Maus Lobos*, pertinentemente intitulado “Um pequeno prefácio para contos gigantes”, escreve Mia Couto:

Há na escrita de Valter Hugo Mãe algo que nos desconcerta e nos fragiliza. José Saramago percebeu e celebrou esse talento do escritor. Tal como nos livros anteriores, já nesta antologia de contos o convite ao regresso a um recanto de que nunca saímos, um reencantamento de infância, uma cumplicidade de quem partilha vazios e silêncios. Há nas suas histórias um redesenhar de fronteiras entre mundos, um gentil sismo na nossa condição de leitores de livros e do universo. A intenção de usar o livro como “máquina de fazer sentir” já tinha sido anunciada por Valter.

Nestas histórias, essa máquina opera dentro de nós sem outro material que não seja um modo de nos deslocarmos por dentro, um modo de nos descentrarmos e estarmos disponíveis a sermos outros. (Couto 2015: 11-12)

Eis portanto justificada a opção pelo conto em causa, uma peça da desejável “construção de uma biblioteca também na L2 em aprendizagem” (Lopes & Pinto 2020: 222).

4.2 - Sequência didática

Estruturada em três fases — pré-leitura, leitura e pós-leitura — a proposta de didatização (cf. Apêndice) que se segue, direcionada para a leitura do conto “Bibliotecas”, de Valter Hugo Mãe, agrupa, acima de tudo, sugestões para o seu tratamento em aula. A sequência didática pressupõe um trabalho em sala de aula com duração entre 60 e 90 minutos e, dadas as características linguísticas e estilísticas do texto-alvo, a sua aplicação seria adequada a partir dos níveis de proficiência intermédios como o B1 (Conselho da Europa 2001, 2018), numa faixa etária alargada, desde a juventude. No entanto, em contextos de atuação tão particulares como são os grupos hispanofalantes ou, mesmo, galegofalantes, a sua aplicação desde o nível A2 não seria despropositada, tendo em consideração a intercompreensão facilitada que se verifica entre o castelhano e o português e, sobretudo, entre o galego e o português.

Neste enquadramento, a presente sequência didática tem como objetivos gerais a prática de destrezas comunicativas como a compreensão e a expressão (produção e interação), tanto em registos orais como em registos escritos, mediante a sensibilização para a leitura de textos literários em língua portuguesa. Mais ainda, pretende-se que o aprendente-alvo atinja os seguintes objetivos específicos: 1) partilhar experiências pessoais sobre hábitos de leitura, gostos e preferências literárias; 2) ler e compreender um texto literário contemporâneo; 3) compreender informações gerais e específicas sobre o texto-alvo; 4) expressar uma opinião sobre o texto-alvo; 5) escrever um texto criativo breve.

4.2.1 - Pré-leitura

Nesta fase, prevê-se que a entrada no texto-alvo seja motivada pela ativação de algumas estratégias de pré-leitura.

De início, os alunos são organizados em grupos reduzidos para uma conversa informal sobre hábitos de leitura, gostos e preferências literárias. Em seguida, propõe-se o comentário de uma ilustração do artista plástico português JAS (João Alexandrino) — que inaugura paratextualmente o conto “Bibliotecas” na respetiva antologia —, como atividade para a formulação de suposições sobre o tema do texto. Depois de facilitada a entrada no texto, sugere-se uma breve apresentação biobibliográfica de Valter Hugo Mãe, neste caso, protagonizada pelos aprendentes, como resultado de uma pesquisa previamente solicitada.

Em suma, nesta etapa, pretende-se que o aprendente ative e mobilize conhecimentos preexistentes (tanto em PLE como noutras LE e, claro, na sua LM)

e que, conseqüentemente, os relacione com novos saberes que a leitura do texto-alvo configura, posto que, como sublinha Rosa Bizarro, “[I]er em LE é também estabelecer comparações: com o que já se sabia, com o que se aprende de novo, com o que se é e com o que se pensa que os outros são” (2008: 361).

4.2.2 - Leitura

Sugere-se inicialmente uma leitura silenciosa do texto, seguida de uma leitura em voz alta. Na continuação, mediante a proficiência em língua do grupo-aprendente, propõe-se a resolução de uma ficha de leitura orientada que integre atividades de tipologias variadas, tendo em vista o desenvolvimento e a avaliação formativa da compreensão leitora, tanto sobre aspetos gerais como específicos do texto.

Na proposta em anexo, sugerimos a realização de quatro exercícios, designadamente: a) registo de palavras desconhecidas do texto e apresentação de equivalentes para substituição; b) exercício de tipo verdadeiro/falso sobre o texto; c) exercício de transcrição de fragmentos do texto para validação das opções assinaladas como verdadeiras ou falsas, no exercício precedente; d) exercício de resposta livre sobre o significado de algumas citações retiradas do texto. Os exercícios são resolvidos individualmente e, depois, em pares, os alunos comparam as suas respostas, antes da correção final sob orientação do professor.

Nesta etapa, impõe-se a exploração de certos usos figurativos da linguagem emergentes no texto, tais como o óbvio uso da metáfora. Naturalmente, a aula de PLE não tem como propósito a formação de especialistas em literatura, mas, neste caso, seria uma falha o não tratamento de certas especificidades deste tipo de texto, tais como as figuras de estilo, sobretudo porque não são características exclusivas da literatura. Por outro lado, a explicação da forma como os aprendentes as compreendem e do valor que lhes conferem são excelentes ocasiões para a prática da oralidade, pelo menos no contexto linguístico concreto de aprendizagem de uma língua próxima.

4.2.3 - Pós-leitura

Depois da leitura e resolução dos respetivos exercícios de compreensão leitora, urge a avaliação da recetividade do texto junto do grupo. Na sequência, sugerimos ainda o levantamento de outros nomes de autores/as lusófonos/as do conhecimento dos aprendentes, como apelo e incentivo a futuras leituras. Em desfecho, para conclusão desta fase da atividade de leitura, propomos a realização de uma breve reflexão escrita, redigida individualmente, sob o mote “Ler é...”. Durante a atividade, o professor auxilia os alunos e corrige as respetivas produções escritas. No final, os alunos leem os seus textos para o grupo.

4.3 - Sugestões de continuação

Tendo em consideração que esta experiência se desenrolou numa aula de duração limitada, não foi possível nela incluir outras atividades. No entanto, pensamos que, na continuação desta unidade, haveria muitas outras propostas

interessantes a fazer. Como tarefa ainda próxima da leitura do texto de Valter Hugo Mãe, poder-se-ia solicitar aos alunos a criação de outras metáforas nele inspiradas (“os livros são...” ou “as bibliotecas são...”), à semelhança da proposta de escrita antes referida, feita no momento de pós-leitura. Outras atividades possíveis, ligando língua e cultura, poderiam ser levadas a cabo a partir do trabalho pictórico de Maria Helena Vieira da Silva (dos vários quadros intitulados “Biblioteca”, sobretudo de “Biblioteca em Fogo” (1974, Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa), por exemplo). Num momento, tratar-se-ia de recolher informação sobre a pintora e apresentá-la. Num outro, haveria lugar para reagir, oralmente ou por escrito, às pinturas. Outra sugestão ainda seria os alunos fazerem uma pesquisa sobre algumas bibliotecas portuguesas: a Biblioteca joanina da Universidade de Coimbra, a Biblioteca do Convento de Mafra, O Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro, etc. Essa informação recolhida poderia ser devolvida ao grupo oralmente, ou até desencadear uma apresentação de outras bibliotecas, famosas ou desconhecidas, dos países ou regiões de origem dos estudantes.

Já como prolongamento das atividades realizadas em aula, adianta-se a sugestão de que os estudantes assistissem ao vídeo da leitura de *O paraíso são os outros*, de Valter Hugo Mãe, conto lido em vários sotaques do português³. Esta tarefa poderia dar origem a uma apresentação do português como língua pluricêntrica, ou a uma abordagem sobre línguas em contacto, substratos e adstratos, mudança e variação, situação da língua portuguesa no mundo e até originar alguns apontamentos de história da língua, dependendo do grau de proficiência dos aprendentes e do contexto de ensino.

5 - Considerações Finais

O uso do texto literário resulta numa dinâmica muito vantajosa para a aula de LE, pois motiva e fomenta a relação afetiva dos aprendentes com a língua-cultural-alvo. A literatura torna a aula autêntica e, por conseguinte, significativa para o aprendente; e tanto permite o alargamento e aprofundamento de competências comunicativas como ainda impulsiona o diálogo entre culturas, além de potenciar as capacidades cognitivas do leitor.

No entanto, como se frisou no início da reflexão teórica, tal não significa a sua sobrevalorização comparativamente com outros tipos de texto (orais e escritos) em aula. Atualmente, ao abrigo das abordagens comunicativas, privilegia-se, na verdade, o recurso a materiais linguísticos diversos e variados. Portanto, independentemente da proficiência em língua, uma prática letiva que se caracterize como comunicativa não deveria excluir o texto literário, tendo, muitas vezes, a sua eficácia medida pelos parâmetros *tempo* e *utilidade* (Ogando 2018).

Sobre esta questão, são elucidativas certas palavras do Prémio Nobel Português da Literatura, José Saramago:

³ Vídeo disponibilizado pela Porto Editora em <<https://www.youtube.com/watch?v=nndGk1Ci2Bo>>, acessado em 28 de junho de 2021.

Andamos há séculos a perguntar-nos uns aos outros para que serve a literatura, e o facto de não haver uma resposta não irá desanimar os futuros perguntadores. Não existe uma resposta possível. Ou então há infinitas: a literatura serve para entrar numa livraria e para nos sentarmos em casa, por exemplo. Ou para ajudar a pensar. Ou para nada. Porquê esse sentido utilitário das coisas? Se temos de procurar o sentido da música, da filosofia, de uma rosa, é porque não estamos a entender nada. Um garfo tem uma função. A literatura não tem uma função. Embora possa consolar uma pessoa. Embora nos possa fazer rir. (Saramago *apud* Gómez Aguilera 2010: 187)

Neste caso, a proposta de didatização do conto “Bibliotecas”, de Valter Hugo Mãe, constitui não mais do que uma sugestão para uma incursão na literatura em língua portuguesa. Ao mesmo tempo que viabiliza a melhoria de conhecimentos sobre o funcionamento da língua-alvo e o alargamento de repositórios lexicais, promove o exercício de subcompetências comunicativas como a compreensão e a expressão, tanto em registos escritos como orais. Ademais, promove o diálogo entre culturas, a aproximação entre o eu e o outro, a partir do conhecimento e compreensão de visões do mundo plurais, da partilha de experiências.

Deste jeito, apela-se a uma inclusão mais expressiva do texto literário na aula de PLE, dado que são muito menos os inconvenientes do que as vantagens que a literatura oferta.

REFERÊNCIAS

- Augusto, S. & Christiano, C. C. (2017). *Português com Textos 1: Poemas para o Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Augusto, S. & Christiano, C. C. (2018). *Português com Textos 2: Textos Narrativos para o Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Bizarro, R. (2008). Linguística e Literatura: Uma relação produtiva na aula de LE. In I. M. Duarte & F. Oliveira (Orgs.). *O Fascínio da Linguagem: Atas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 355-364.
- Bizarro, R. & Xavier, L. G. (2017). *Contos em Português: Ler para Aprender em PLE*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Candido, A. (2004). O direito à literatura. In A. B. Baptista (Org.), *O Direito à Literatura e Outros Ensaios*. Coimbra: Angelus Novus, 11-33.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Conselho da Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume with new descriptors*.
- Couto, M. (2015). Um pequeno prefácio para contos gigantes. In V. H. Mãe, *Contos de Cães e Maus Lobos*. Porto: Porto Editora, 7-12.

- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. In C. Reis (Org.), *Didática da Língua e da Literatura: Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*, Vol 1. Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra / Livraria Almedina, 37-45.
- Galés, N. L. (2019). Enseñar la comprensión lectora. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). *Enseñar Hoy una Lengua Extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 294-369.
- García Benito, A.B. (2018). *Os Vivos, o Morto e o Peixe Frito*, de Ondjaki: Proposta didática para trabalhar com textos literários nas aulas de PLE (Nível C1) com hispanofalantes. In M. Ellison & M. Pazos Anido & P. Nicolás Martínez, & S. Rodrigues (Orgs.). *As línguas Estrangeiras no Ensino Superior: Propostas didáticas e casos em estudo*. Porto: Flup e-Dita, 9-33.
- García Benito, A. B. (2011). Mia Couto: autor intercultural para la clase de português lengua extranjera. In F. Villalba & J. Villatoro (Eds.). *Educación Intercultural y Enseñanza de Lenguas*, Vol. 1. Edição digital, 35-45.
- Gómez Aguilera, F. (2010) (Ed.). *José Saramago: Nas suas palavras*. (Trad. de Cristina Rodrigues e Artur Guerra). Lisboa: Editorial Caminho.
- Lopes, A. (2020). *O continuum leitura-escrita: Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lopes, A. & Pinto, M. da G. (2020). O contributo da literatura para o processo de aprendizagem da L2: O recurso à crónica de imprensa. *Interfaces*, 11(4), 207-224. Disponível em <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6682/4700>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Mãe, V. H. (2015). Bibliotecas. In *Contos de Cães e Maus Lobos* (pp. 143-152). Porto: Porto Editora.
- Mãe, V. H. (2014). *O paraíso são os outros*. Porto: Porto Editora.
- Machado, A. M. & Fernandes, A. (2019). As retextualizações literárias no ensino de Português língua estrangeira: Resultados de uma primeira experiência. *Diacrítica*, 32(2), 93-114. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/diacritica.433>>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Machado, A. M., Fernandes, A. & Costa, V. (2018). A literatura no ensino de português língua estrangeira: Discussão de um projeto. *Tejuelo*, 27, 5-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.5>>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Magalhães, C. G. M. (2016). *Um Lugar para o Texto Literário na aula de PLE*. (Relatório de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/86885>>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Martins, A. S. (2012). *A cidade e As Serras* [de Eça de Queirós] (B1). Lisboa: Lidel.
- Martins, A. S. (2013). *Amor de Perdição* [de Camilo Castelo Branco] (A2). Lisboa: Lidel.
- Martins, A. S. (2015). *Peregrinação* [de Fernão Mendes Pinto] (B2). Lisboa: Lidel.

- Martins, A. S. (2016). *Contos com Nível (A2)*. Lisboa: Lidel.
- Martins, A. S. (2019). *Contos com Nível (B1)*. Lisboa: Lidel.
- Martins, A. S. (2017). *Contos com Nível (B2)*. Lisboa: Lidel.
- Ogando, I. (2018). A literatura nas aulas de PLE: Para aprender e comunicar sobre memória cultural portuguesa. *Diacrítica*. 32(2), 211-237. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/diacritica.438>>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Ramon, M. (2021). Estante de Autor: Reflexões em torno da definição de um cânone lusógrafo para o ensino de PLE. In N. A. Rocha & R. S. S. Gileno (Orgs.). *Português, Língua Estrangeira e suas Interfaces*. Campinas, SP: Pontes Editores, 159-177.
- Regufe, V. (2016). *O contributo da microficção para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas: O uso do microconto na aula de PLE*. (Relatório de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/87426>>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Reis, M. (2012). *Da leitura à oralidade: Desenvolvimento da expressão oral a partir de contos breves no nível A2*. (Relatório de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/66479>>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Weinrich, H. (1983). En torno el aburrimiento de las clases de lenguas. *Anuario De Letras Modernas*, 1, 165-183. Disponível em: <<https://doi.org/10.22201/ffyl.01860526p.1983.1.1052>>, acessado em 28 de junho de 2021.
- Xavier, L. G. (2019). Ler textos literários em aula de PLE: Alguns pressupostos e interrogações. *Diacrítica*. 33(3), 113-121. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/diacritica.457>>, acessado em 28 de junho de 2021.

Apêndice

I. Pré-leitura

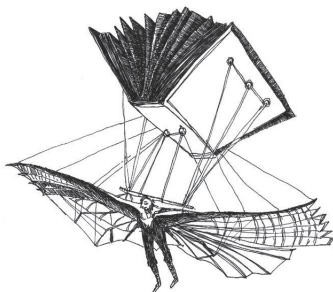
A. Converse, em grupo, sobre os seus hábitos de leitura, gostos e preferências literárias.

1. Lê habitualmente?
2. Que tipo de livros prefere?
3. Qual foi o último livro que leu?
4. Quem é o seu autor ou autora favorito/a?
5. Escolhe os livros pela capa?
6. Costuma reler os seus livros favoritos?
7. Quando não gosta de um livro, tenta terminá-lo?
8. Alguma vez leu um livro que tivesse tido um grande impacto na sua vida?
Se sim, qual?

9. É adepto/a de livros digitais?

10. Frequenta bibliotecas? Se sim, em que circunstâncias?

B. Observe a ilustração da autoria do artista plástico português JAS⁴ (João Alexandrino). A partir da ilustração levante hipóteses sobre o(s) tema(s) do texto que vai ler.



II. Leitura

A. Leia, silenciosamente, o conto “Bibliotecas”, de Valter Hugo Mãe. Ao longo da leitura sublinhe todas as palavras que desconhece.

As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar.

Os livros são parentes diretos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver o que existe para depois do que não se vê.

O leitor entra com o livro para o depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo. Fora de tudo, fora da biblioteca. As bibliotecas não se importam que os leitores se sintam fora das bibliotecas.

Os livros são também toupeiras ou minhocas, troncos caídos, maduros de uma longevidade inteira, os livros escutam e falam ininterruptamente. São estações do ano, dos anos todos, desde o princípio do mundo e já do fim do mundo. Os livros esticam e tapam furos na cabeça. Eles sabem chover e fazer escuro, casam filhos e coram, choram, imaginam que mais tarde voltam ao início, a serem como crianças. Os livros têm crianças ao dependuro e giram como carrosséis para as ouvir rir e para as fazer brincar.

⁴ Disponível em: <<http://joaoalexandrinoakajas.com/portfolio/contos-de-caes-e-maus-lobos-valter-hugo-mae/>> , acedido em 28 de junho de 2021.

Os livros têm os olhos para todos os lados e bisbilhotam o cima e o baixo, a esquerda e a direita de cada coisa ou coisa nenhuma. Nem pestanejam de tanta curiosidade. Podemos pensar que abrir e fechar um livro é obrigá-lo a pestanejar, mas dentro de um livro nunca se faz escuro. Os livros querem sempre ver e estão sempre a contar.

As bibliotecas só aparentemente são casas sossegadas. O sossego das bibliotecas é a ingenuidade dos ignorantes e dos incautos. Porque elas são como festas ou batalhas contínuas e soam canções ou trombetas a cada instante. E há invariavelmente quem discuta com fervor o futuro, quem exija o futuro e seja destemido, merecedor da nossa confiança e da nossa fé.

Adianta pouco manter os livros de capas fechadas. Eles têm memória absoluta. Vão saber esperar até que alguém os abra. Até que alguém se encoraje, esfaima, amadureça, reclame o direito de seguir maior viagem. E vão oferecer tudo, uma e outra vez, generosos e abundantes. Os livros oferecem o que são, o que sabem, uma e outra vez, sem se esgotarem, sem se aborrecerem de encontrar infinitamente pessoas novas. Os livros gostam de pessoas que nunca pegaram neles, porque têm surpresas para elas e divertem-se com isso. Os livros divertem-se muito.

As pessoas que se tornam leitoras ficam logo mais espertas, até andam três centímetros mais altas, que é efeito de um orgulho saudável de estarem a fazer a coisa certa. Ler livros é uma coisa muito certa. As pessoas percebem isso imediatamente. E os livros não têm vertigens. Eles gostam de pessoas baixas e gostam de pessoas que ficam mais altas.

Depois da leitura de muitos livros pode ficar-se com uma inteligência admirável e a cabeça acende como se tivesse uma lâmpada dentro. É muito engraçado. Às vezes, os leitores são tão obstinados com a leitura que nem se lembram de usar candeeiros de verdade. Tentam ler só com a luz própria dos olhos, colocam o livro perto do nariz como se o estivessem a cheirar. Os leitores mesmo inteligentes aprendem a ler tudo, até aquilo que não é um livro. Leem claramente o humor dos outros, a ansiedade, conseguem ler as tempestades e os silêncios, mesmo que seja um silêncio muito baixinho. Alguns leitores, um dia, podem aprender a escrever. Aprendem a escrever livros. São como pessoas com palavras por fruto, como as árvores que dão maçãs ou laranjas. Pessoas que dão palavras.

Já vi gente a sair de dentro dos livros. Gente atarefada até com mudar o mundo. Saem das histórias e vestem-se à pressa com roupas diversas e vão porta fora a explicar descobertas importantes. Muita gente que vive dentro dos livros tem assuntos importantes para tratar. Precisamos de estar sempre atentos. Às vezes, compete-nos dar apoio. Alguns livros obrigam-nos a pôr as mãos ao trabalho. Mas sem medo. O trabalho que temos pela escola dos livros é normalmente um modo de ficarmos felizes.

Todos os livros são infinitos. Começam no texto e estendem-se pela imaginação. Por isso é que os textos são mais do que gigantescos, são absurdos de um tamanho que nem dá para calcular. Mesmo os contos, de pequenos não têm nada. Se os soubermos entender, crescemos também, até nos tornarmos monumentais pessoas. Edifícios humanos de profundo esplendor.

Devemos sempre lembrar que ler é esperar por melhor.

In *Contos de Cães e Maus Lobos* (2015)

B. Procure, no dicionário⁵, o significado das palavras que sublinhou durante a leitura. Crie um glossário e, depois, apresente sinónimos que conheça para as palavras novas.

C. Leia as seguintes afirmações e confronte-as com o texto. Assinale se são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
1. As bibliotecas são da família dos aeroportos.		
2. Deve-se manter os livros fechados.		
3. Alguns leitores tornam-se mais tarde escritores.		
4. A qualidade de um texto mede-se pela sua extensão.		

C. Depois, para cada uma das frases transcreva do texto o fragmento que justifique a sua opção.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

D. Explique o sentido das seguintes citações do texto.

1. “As bibliotecas só aparentemente são casas sossegadas.”

2. “Todos os livros são infinitos.”

⁵ Sugere-se o recurso ao dicionário em linha da Porto Editora (<https://www.infopedia.pt>).

III. Pós-leitura

A. Gostou da leitura de “Bibliotecas” de Valter Hugo Mãe?

B. Conhece outros autores/as lusófonos/as? Se sim, quais?

C. Continue a frase: *Ler é...*

Escreva entre 25 e 35 palavras.

IDENTIFYING AND SUPPORTING REFLECTION IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION: A RUBRIC FIT FOR PURPOSE

Maria Ellison

mellison@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Abstract: It is widely accepted that reflection and reflective practices are necessary components of teacher education programmes. However, these are not always explored or even fully understood by the very people who are expected to reflect – the student-teachers themselves. Support for these practices is therefore required so that students may understand what reflection is and helped to become reflective practitioners. This article describes the construction and use of a rubric to identify and support reflection in pre-service foreign language teacher education. It begins by reviewing key literature on reflection before moving on to a study of types of reflection and conceptual frameworks in the literature. Four types of reflection were identified and attributed labels: Type 0. Descriptive/behavioural; Type 1. Descriptive/analytical; Type 2. Dialogic/interpretative; and Type 3. Critical/transformatory. These were then used to construct the rubric which incorporated a matrix of five categories: discourse; rationale; level of inquiry; orientation to self; and views of teaching. Examples of how the rubric has been used to both capture and support reflection are provided. It is not a stand-alone tool, but one which is situated within a reflective practice model of teacher education which requires reflexive teacher educators, tools and practices which provide opportunities for reflection. It is flexible enough to allow teacher educators (and students) to identify types of reflection in spoken or written accounts, which may help when self-assessing, giving feedback, and supporting the momentum of reflection during a course or practicum.

Keywords: reflection; reflective practice; teacher education; rubric; types of reflection

1- Introduction

The term 'reflection' appears in many course descriptions for teacher education and has become synonymous with the professional practice itself, yet it remains something of a hollow buzzword, necessary but seldom fully understood to the extent that it may be applied "uncritically and unreflectively" (Griffiths 2000: 538). Much is made of how to operationalise practices which provide opportunities for

reflection, but less of what it actually is and how reflection may manifest itself. Is it any wonder then, that when student-teachers are told repeatedly *to reflect* or *reflect more* during their teaching practice, they frequently do more of the same, which leads them to end their practicums relieved, though none the wiser, of the nuances of change which they *did* actually undergo, and with the theory-practice divide as broad and intact as ever. As Lane, McMaster, Adnum & Cavanagh state (2014: 482), “Reflective practice should be taught explicitly because in most cases, simply telling pre-service teachers to reflect on their experiences is not sufficient.”

In order to prevent premature routinisation of novice teachers’ thoughts, teacher education which claims to develop reflection must address reflection itself. Dewey (1933) was indeed right when he said that reflection requires a certain mindset that needs to be taught. Dismissing it as something that just happens, something that we do all the time every time we think is not enough. To reap the benefits of reflection, we need to understand what it is. We may, therefore, add that reflexivity i.e., understanding reflection, is a pre-requisite to reflective practice.

Reflection is a necessary component and catalyst for change leading to personal and professional development. As Ellison (2014: 123) states, “change will not happen unless it is preceded and accompanied by reflection”. It reveals itself as “new understandings and appreciations” (Boud, Keogh & Walker 1985: 19). It requires commitment from reflexive teacher educators who support students in acquiring “theoretical underpinnings” and “analytical and reflective skills” (Vélez-Rendon 2002: 459-461). In essence, reflection and reflective practice go hand in hand with professional practice, and collegial and personal awareness. And for this, student-teachers need to know what reflection is and what reflective practice constitutes so that they can then make this part of their life-long development, not something done in merely to survive the practicum, so that “its relevance becomes apparent in the practice of being a teacher” (Ellison 2014: 6). The knowledge-base of foreign language teacher education or any other, will not evolve unless we capture teacher reflection (Borg 2003; Mann & Walsh 2017; 2013). Understanding what reflection is and capturing it are key.

2 - Understanding reflection

Unsurprisingly, criticism levelled at student-teachers’ (in)ability to reflect may indeed stem from the fact that it is notoriously difficult to define, a fact noted by many (Gimenez 1999: 130; Hatton & Smith 1995: 33; Jay & Johnson 2002: 73). The quest to uncover it has been frequently journeyed. It is a well-trodden one, made all the more interesting by the many perspectives of those who have made that journey, and the diversions and new routes taken along the way. Jay and Johnson’s (2002: 73) acclamation that “in its complexity lies its worth” is apt indeed. It may be perceived as a silent, invisible power, which unless tapped into by skilled teacher educators, may leave precious teacher-theories buried and the profession none the wiser.

Reflection and reflective practice are foregrounded by the work of Dewey (1933) and anchored in the professional psyche by that of Schön (1983) with the former laying down the principles of attitude, mindset and process, and the latter concretising this in professional practice. The oft-quoted Dewey (1933: 6) describes reflective thought as “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends”. Inherent in this is the idea that reflection is conscious, continuous deliberation and a challenge to existing beliefs in light of new perspectives against the backdrop of what preceded them. Dewey’s process includes five steps: “(i) felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development by reason of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief” (Dewey 1933: 72). He believed that the mind could be trained to follow the procedure and evaluate each step.

Schön’s work is synonymous with the professional’s theorising of their practice. For him, theorising occurs at two distinct points in time and distance from action. These he labels, reflection in action or “knowing in action” and “reflection on action”. The former occurs during practice itself whilst the teacher is engaged the act of teaching. It is here that they draw upon their experience, knowledge or awareness of what works during practical decision-making in the classroom. It is what may be interpreted as the intuition of the expert or knowing practitioner. This needs to be mediated through reflection *in* and *on* action when new practice or unexpected occurrences happen which could lead to new perspectives and changes in practice. Such ‘knowing’ is often difficult to surface, capture and articulate to others. Reflection on practice happens after the event where the teacher alone or with others ponders on their practice. This may involve application of existing theories or their own, questioning, hypothesizing and a consideration of how actions may influence further practice. Distance enables this to be somewhat objective, allowing assertions to emerge and consideration of changes to ensue.

Reflection has been variously conceptualised in studies of pre- and in-service teacher education. Two key dimensions are identified in these studies (see Ellison 2014), namely ‘content’ and ‘type’ of reflection. However, dimensions frequently overlap such as is the case with one of the earliest and oft-cited works - that of Van Manen (1977) whose three-level framework consists of: 1) Technical rationality; 2) Practical application/contextual; and 3) Critical reflection/dialectical. This scholar intended these levels to be “distinct ways of knowing and of being practical” (1977: 205). This is viewed as a hierarchy or continuum of developing behaviours, attitudes and knowledge as the novice gains experience in becoming a teacher. Though widely appreciated, Van Manen’s work has been criticised for undervaluing the technical and practical (LaBoskey 1993; Noffke & Brennan 1988; Valli 1992) – skills which will always need to be acknowledged and revisited throughout examination of practice.

Types of reflection are synonymous with levels (Pachler & Field 2001; Sparkes.

Langer *et al.* 1990), hierarchies, developmental stages (Hatton & Smith 1995; Kitchner & King 1977 cited in Ross 1995); processes (Jay & Johnson 2002) and quality. It is important for teacher educators to be aware of these types of reflection in order to develop strategies which best support them so that student-teachers can realise their potential and monitor their growth during and beyond the practicum. Capturing reflection needs to be part of an approach to teacher education which is evidence-based (Mann & Walsh 2017). This is particularly important where the ability to reflect and reflection constitute criteria for assessment in “the assessment driven culture of higher education “(Young, James & Noy 2016: 137).

3 – Identifying types of reflection

In her study, Ellison (2014) identified four types of reflection in the literature with a view to creating a rubric which could be used to identify types of reflection of student-teachers to monitor, support and help them better reflect during their teaching practice. In a preliminary stage, a corpus of twenty studies about pre- and in-service teachers’ reflections were analysed in order to identify types of reflection, as well as how these were characterised and organised, and the terms used for this e.g., ‘hierarchy’, ‘continuum’(see Appendix 1 for a table of studies). The next stage involved listing the characteristics of the types of reflection identified which enabled comparison across studies and four broad types of reflection to be determined. These were labelled with an indicator of the main characteristics of the type and tendency towards a particular behaviour or action. The four types with references from some of the studies are as follows:

Type 0: Descriptive/behavioural. This is a state of “non-reflective action” (Mezirow 1991) and routinised behaviour which occurs without thought (Valli 1992; McCotter 2004). In the practice of teaching, this may be the teacher’s description of procedure and operations or “recall” (Lee 2005) without any justification for inherent actions or indeed any change in practice. As such, it is labelled Type 0 as little to no thought is involved nor action occurs.

Type 1. Descriptive/analytical. In this type of reflection, there is justification for action which stems from personal beliefs and common sense (LaBoskey 1993). Theory is unquestioned or under-explored (Mezirow 1990 cited in Kember *et al.* 1991; Sparkes-Langer *et al.* 1990). It is accepted and taken for granted. Reflection is focused on the teacher and the technical side of teaching, what Van Manen (1977) describes as “Technical rationality” and others (Hatton & Smith, 1995; Valli, 1992) as “technical” and the development of competences for this. The term ‘critical’ may be used in the sense of blaming someone or the context for a lack of success.

Type 2. Dialogic/interpretative. Here teachers begin to question their beliefs and actions, and are more open to the perspectives of others which they see as having the potential to influence and change their own practice. They repeatedly analyse, interpret and reframe their practice in order to prepare for further action (Schön 1983). This is done in light of other perspectives and is thus, “comparative” (Jay & Johnson 2002). Teachers show commitment to change which they see as having consequences on others (Pachler & Field 2001). For Valli (1992) it is a type of reflection which is “deliberative” and “personalistic” in the sense of developmental. The teacher’s attitude is mindful and responsible (Dewey 1933). This level is characterised by the teacher dialoguing and hypothesising with themselves (Hatton & Smith 1995; MacLellan 1999; Ward & McCotter 2004).

Type 3. Critical/transformatory. This type is characterised by the realisation of the potential of the teacher’s actions and the “contribution” (Chamoso *et al.* 2012) they can have within and beyond the teaching context to transform practices. It is seen as ‘critical’ in that it reveals a deeper understanding of teaching and open-mindedness (Hatton and Smith 1995; Jay & Johnson 2002; MacLellan 1999; Valli 1992). Changes in attitude and practice are evidenced, as is a disposition toward further practice to effect change. This sense of transforming practice is integral to the feeling of emancipation (Pachler & Field 2001). Teaching is acknowledged as complex and a critical stance is adopted which reveals itself in questioning and further deliberation on new-found perspectives, what Mezirow (1999) refers to as “perspective transformation” which may incorporate the ethical, moral or political (Sparkes-Langer *et al.* 1990: 27).

4 - Creation of the rubric

The rubric of types of reflection began as a four-columned table with a set of descriptors for each of the four types identified. For each type of reflection there was a long list of descriptors. Upon further analysis, it could be seen that there were similarities in the foci of descriptors across types of reflection. This led to the grouping of these characteristics into five categories of foci framed within the field of teacher education: discourse type; rationale; level of inquiry; orientation (position of self); and views of teaching. This would not only facilitate the organisation of the rubric, but also coherence in terms of content of descriptors across the levels (see Table 1. below). These were not initially used as separate foci for analysis, as accounts do not always contain all such characteristics (see section 5 for how they could be used). Instead, a type of reflection was attributed by virtue of a broad tendency towards that type.

Descriptive/behavioural (0)	Descriptive/analytical (1) Elements of 0 plus:	Dialogic/interpretative (2) Elements of 1 plus:	Critical/transformatory (3) Elements of 2 plus:
Discourse type <ul style="list-style-type: none"> Descriptive. Straightforward simple description (of content theme; of action: recalling events, procedure, operations) 	Discourse type <ul style="list-style-type: none"> Descriptive/low-level explanatory 	Discourse type <ul style="list-style-type: none"> Descriptive/explanatory/interpretative 	Discourse type <ul style="list-style-type: none"> Descriptive/explanatory/interpretative/critical
Rationale <ul style="list-style-type: none"> No attempt to reason/justify/explain terms/action 'Action without thought' 	Rationale <ul style="list-style-type: none"> Description and explanation of content theme; action/practice includes attempts to justify it but in limited way Limited thoughtful action 	Rationale <ul style="list-style-type: none"> Description and explanation of content theme; action/practice includes attempts to justify it in more in-depth way 	Rationale <ul style="list-style-type: none"> Description and explanation of content theme; action/practice is principled, critical, evaluative and includes multiple justifications and considerations of contextual factors
Level of inquiry <ul style="list-style-type: none"> Does not question anything Can answer 'how' and 'what' questions in straightforward procedural terms 	Level of inquiry <ul style="list-style-type: none"> Low-level analysis (one-to-one correspondence) through: <ul style="list-style-type: none"> Theory (absolute, unquestioned) which informs practice Own beliefs/values/experience Can answer 'why' questions in limited way Problematizes, but does not offer solutions Questions, but does not attempt to answer/make suggestions 	Level of inquiry <ul style="list-style-type: none"> Higher level of analysis and interpretation Can answer 'why' questions in more depth Evidence of own voice <ul style="list-style-type: none"> Discourse/argumentation with self Examines/questions own actions/decisions Deliberation of ideas Hypothesises Suggests/explores alternatives Offers solutions/advice 	Level of inquiry <ul style="list-style-type: none"> Reveals widening scope of thought and ability to problematise Is open-minded to further change Asks new questions/makes further suggestions about practice
Orientation (position of self) <ul style="list-style-type: none"> Little/no indication of position 	Orientation (position of self) <ul style="list-style-type: none"> Self-oriented towards own teaching/competences Identifies/acknowledges own strengths and weaknesses Blames others/context or lack of experience for lack of success Expresses opinion in general terms Acknowledges own learning in general terms Reliant on own previous knowledge/viewpoint Little/no indication of change in perspective brought about by new knowledge or practice 	Orientation (position of self) <ul style="list-style-type: none"> Less concerned with self - understands effects of own practice on others Recognises responsibility to others Questions or attempts to reframe, re-articulate ideas/beliefs in light of new understandings of practice Justifies/acknowledges strengths and weaknesses and how weaknesses can be overcome Expresses opinion in specific terms Acknowledges own learning in specific terms Sees relationship between actions and theory. Practice influencing theory. Initial theory-building/transformation Appreciates multiple viewpoints Reveals openness to change 	Orientation (position of self) <ul style="list-style-type: none"> Affirms and justifies new perspectives Articulates new understandings and appreciations in in-depth way in relation to other factors beyond own practice. Shows awareness of contribution of practice to theory Sees potential/worth of new knowledge and actions beyond self to school community and elsewhere Sees underlying influences on teaching beyond the observable (political, moral, ethical)
Views of Teaching <ul style="list-style-type: none"> Teaching is seen in terms of operations, procedures, obligations which must be followed Success is the fulfillment of procedures, obligations Teachers have little/no control 	Views of Teaching <ul style="list-style-type: none"> Teaching is problematic Teachers have little control/influence Success in teaching is seen as the achievement of simple personal goals/institutional requirements 	Views of Teaching <ul style="list-style-type: none"> Teaching is problematic and complex, but success is achievable Teachers can influence change Teaching involves 'mindful, committed action' Success is seen in terms of learner achievement 	Views of Teaching <ul style="list-style-type: none"> Teaching is complex and depends on many factors within and beyond the control of the teacher Teachers are responsible for their own development Teachers have an important role in change Success is wide-reaching

Table 1. Rubric of Types of Reflection from Ellison 2014

The intention of the rubric was to identify types of reflection in both written and spoken accounts of student-teachers' practice. Therefore, it had to account for both modes and was piloted accordingly. When piloting, the author became aware that there could be more than one type of reflection exhibited in any one account. This resulted in the inclusion of "Elements of (...) plus" as indicated, if read from left to right, from Type 1 - Type 3 which is also consistent with the use of such rubrics to denote development along a continuum, in this case from reflection without thought to one which is critical and transformatory, from low to high, or deeper level of reflection. Each paragraph in written reflections and long turns in transcribed audio-recorded interviews and seminar discussions about teaching practice was attributed a number which corresponded to a majority Type of reflection. Rater reliability was performed. This involved three university professors from three universities in two countries. The 'raters' were sent a sample of coded data which contained the range of reflection types, the rubric and a set of instructions. Raters were asked if they agreed with the coding attributed. If they disagreed, they were asked to justify this. All three raters agreed with the coding of the sample.

5 - Using the rubric

The rubric was initially applied to the study of three student-teachers conducting their practicum in a Masters involving the teaching of English as a foreign language in primary schools, and their reflections on their implementation and practice of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in these school contexts. It was used to identify the types of reflection before, during and post practicum in the student-teachers' written and spoken accounts (individual, group seminar, pre-post lesson discussions, video-viewing of lessons) of their experience of teaching CLIL over an academic year (see Ellison 2014). In this particular study, it enabled the author to identify types of reflection on eight specific foci previously determined prior to the study and whether types of reflection on these foci changed over time. Frequency of each type of reflection on each focus was calculated at each phase allowing broad tendencies to be determined. This allowed comparisons to be made of broad tendencies across the phases and between teachers. Results revealed that there was a range of types of reflection at each phase which refutes the idea that student-teachers may move along a continuum of reflection from lower to deeper levels by the end of a practicum. In this study, Type 3 reflection was least engaged in and more distanced from action. Student-teachers tended to respond to immediate pedagogical circumstances which prompted more Type 1 and 2 reflection.

Aside from the original purpose described above, the rubric has been used to stimulate reflection and develop reflective practices, namely while developing a pedagogy of reflection. It has been used in pre-and post-lesson discussions during the practicum, in the construction of dialogue journals and discussion of critical incidents during Masters degrees involving the teaching of English as a foreign language at the same institution. Its uses are described below.

5.1 - Teaching about reflection

As mentioned in the first part of this article, knowing what constitutes reflection and how to reflect should be part of teacher education. The rubric has been introduced to students on Masters degrees involving the teaching of English as a foreign language at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto (FLUP) in an effort to develop a pedagogy of reflection. Here students are introduced to the concept of reflection and reflective practice in the curricular unit of didactics of English. They learn about reflection in theory and its relevance in teacher education with respect to becoming reflective practitioners (Zeichner 1996). This is facilitated by using Bassot's (2016) metaphorical mirrors applied to the practice of teaching which helps students appreciate the importance of the role of self-awareness in reflective practice. Students also begin to (de)construct their beliefs about teaching through analyzing how they themselves were taught foreign languages, as well as the main influences on their decision-making with regards to entering the profession. They identify approaches, methods and techniques of how they themselves were taught. To facilitate this, they answer an open-ended questionnaire about their personal 'visions of teaching' in order to begin the process of reflective writing. They are encouraged to keep this questionnaire and revisit it during their practicum the following year.

The rubric has been used to teach about types of reflection in exercises involving the identification of these types in authentic extracts from former student-teachers' written dialogue journals, thus providing "modelling of evidence-based practice" (Lane *et al.* 2014: 482). The aim of these exercises is to alert students to the importance of different types of reflection and the need to reflect in more ways than simply describing the practicum. Thus, from the extracts below, students would have to identify the broad type and justify their answers using the rubric itself. Types of reflection in the extracts below are identified.

Type 0.

As a warmer, and to start the class in a different way, I showed the video clip of the song without sound and asked the students the rooms in the house they saw. I handed them out a worksheet with the lyrics where some words related to pieces of furniture were substituted by images and asked the students whether they knew their names. I played the song for them to confirm their answers. I then wrote the names of the different rooms they had previously elicited on different columns and told the students' to write, during one minute, the name of as many different pieces of furniture they remembered in each column. I filled in the columns with the students' words and some others that they hadn't mentioned.

This is a straightforward descriptive account of a lesson procedure. There is no attempt to justify any elements of this procedure, nor assess the efficacy of the actions. The extract is clearly Type 0 reflection.

Type 1.

After this first lesson I realized that here are some points that I have to improve: Instructions must be given more precisely, for example setting the limit of time and the transitions must be done smoothly, as I have been too direct with it. I also have to correct the way I question the students, as the questions are frequently not well done and also avoid the yes/no answers.

Here the teacher's description includes justification for her actions, but these are limited to her own perspective and there is no attempt to shed further light on why she acts the way she does. She is aware of her own developing competence upon which success in teaching depends.

Type 2.

While the group work was the most successful part of the lesson, the least successful part was when I tried to explain the modal verbs. I had some difficulties being clear and organised as I had idealised. Unfortunately, the feeling I had was that students were not completely sure about this particular item. Grammar teaching is very complex and requires a particular methodology. In this case, after the lesson I asked to myself: did I put into practice what I learned in theory? Did I give opportunity for the students to practice? Did I make clear the connection between the rule and its function? Next time I teach grammar, I will consider this experience and try to improve my methods.

The teacher examines and interprets her actions in relation to their effects on her students. She frames and re-frames her teaching (Schön 1983: 40) through a series of self-posed questions which reveal her awareness of methodology and the complexity of teaching. However, she does not formulate any answers to these questions or suggestions as to how she will improve her methods.

Type 3.

Another skill I believe I have developed is knowing how to assess my lessons in terms of the aims I have established for them. It helps to scrutinize them more objectively and understand whether the decisions I have made contributed to or impeded successful teaching. This is also an important factor to take into account when choosing the weaknesses on which I want to work in future lessons. As I cannot focus on every problematic area at once, I deem it necessary to select only some of them and base that selection on the impact those issues can have on a particular lesson. For example, if it is a speaking lesson, perhaps it makes more sense to prioritize skills such as giving good feedback and making discussions as inclusive as possible by asking students to comment on each other's ideas. Although there is a range of teaching factors that should always be considered, irrespective

of the lesson's goals, I find it easier to choose specific problems, depending on their prominence and importance for each lesson and try to solve them gradually.

The teacher is able to problematize and interpret her own actions objectively. She is aware of the complexity of teaching and has worked out her own strategies of coping with it which are manifest as practical theories. These have come from her knowledge and awareness of theory as well as her own practice. She can engage in both problem solving and problem setting to the wider benefit and has turned "experience into learning" (Boud *et al.* 1985).

5.2 - Pre- and post-lesson discussions

During the teaching practica of the Masters degrees involving teaching English as a foreign language in local primary or secondary schools at FLUP, student-teachers teach lessons which are observed by school mentors and faculty supervisors. In many cases, the faculty supervisors are also involved in the teaching of subjects (e.g., didactics) in the first year of the masters. This greatly facilitates discussion as these faculty supervisors are able to engage students in reflecting on key issues introduced in the Masters degree. They are aware of what has been introduced in theory and are well-positioned to see if student-teachers draw on this when reflecting on their practice (re-Types 1 – 3 of reflection).

In pre-observation discussions, there is a need for student-teachers to situate their lessons within a lesson sequence, describe the procedure as well as justify their decision-making regarding approach, methods and techniques selected. Thus, at this pre-lesson stage, there are opportunities for the demonstration of all four types of reflection in the rubric. In post-lesson feedback, all observers (other student-teachers, school mentor and faculty supervisor) reflect on the lesson after the student-teacher has done so. There is no need for a description of events or procedure as this is common knowledge to all. Instead, there is more emphasis on analysis and interpretation of actions, as well as acknowledgement of success, often noted as the mastery of certain teaching competences and awareness of learner achievement.

Supervision is key to the process of evidencing student-teacher reflection, and best achieved by adopting a "classic collaborative" approach (Wallace 1991: 110) where the mentor and supervisor act as facilitators rather than those with "extreme authority and expertise" (Ellison 2014: 159). However, they need to be adept at knowing *when* and *how* to probe when listening to the discourse of the student-teacher. Numerous scholars have offered frameworks or models for how this can be done (see for example Kolb 1984; Handal & Lauvas 1987; Korthagen & Vasalos 2005). Processes are described as linear, staged or cyclical, but what all include is the systematic identification, analysis and re-evaluation of one's actions in light of one's own or others' new perspectives on practice.

Skilled supervision will afford student-teachers opportunities to problematise, offer solutions and explore alternatives which may incorporate the perspectives of others during inquiry into their practice, thus developing their ability to analyse

and interpret and answer the all-important 'Why?' questions, as well as ask themselves 'What if?' Here the rubric's five categories (discourse types; rationale; level of inquiry; orientation (position of self); and views of teaching) may be used as separate foci on which to base questions and/or analyse the spoken reflection of the student-teacher. The closer to action that such reflection on practice takes place, the more likely it is to reveal the nuances of teacher-thinking. The later, the more tacit this becomes, and harder to surface and articulate.

5.3 - Dialogue journals

Journal writing has long been a means of capturing student-teachers' reflections on their practice. The act or *discipline* of writing requires a reflexive mind-set. As Burton (2009: 303) states, "Writing is a composing process, which means that it actually involves reflection. (...) writing has the ability to function as a uniquely effective reflective tool." Student-teachers may be guided to write on specific topics or left to decide their own foci. The main purpose of the journal is for the author to note how and in what way they are developing as a teacher. Such journals may be private or shared with others. If the latter, they may take the form of dialogue journals in which the teacher educator may write comments or questions on the entries, thus prompting further 'discussion' in subsequent writing or conversation. Such 'dialogue' may help to maintain the momentum of reflection along the practicum, provide encouragement as well as provoke further reflection. Crucially, it enables the teacher educator to engage the student-teacher in different types of reflection, and improve the 'quality' of such thoughts (see Figure 1. below). This is particularly important where a student-teacher repeatedly describes rather than analyses and interprets their practice or experiences difficulty in determining on what to focus their thoughts. Ultimately, the goal is for the student-teacher to enter into dialogue with themselves, questioning their own actions and hypothesising on their practice, relying less on the scaffolding provided by the teacher educator and more on their own ability to understanding their teaching.

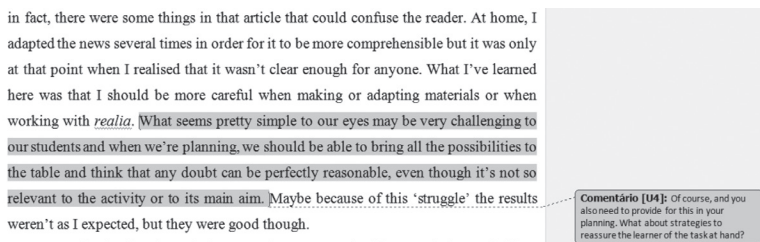


Figure 1. Excerpt from a student-teacher's dialogue journal with comment from the teacher educator.

5.5 - Critical incidents

Providing student-teachers with opportunities to talk about moments in their own teaching which have impacted on them in some way, either positively or negatively, with other student-teachers can be extremely beneficial to all. If this is done in open class, then it affords yet further opportunities for more similar or varied perspectives to be given. The fact that student-teachers are responsible for choosing their critical moment itself necessitates intense introspection, marrying the development of knowledge of teaching with autonomy and responsibility (Calderhead & Gates 1993). This is a disciplined act which demands multiple layers of knowledge, understanding and reflection, the importance of which is acknowledged by Loughran (2002: 38), "The ability to recognize, develop and articulate a knowledge about practice is crucial as it gives a real purpose for, and value in, effective reflective practice: it is a powerful way of informing practice as it makes the tacit explicit, meaningful, and useful."

Student-teachers can be asked to prepare their critical incident in advance and guided to describe, analyse and interpret it, as well as explain how it has contributed to their personal and professional development. This helps them to organise their thoughts as well as engage them in different types of reflection. The advantage of this mode of reflecting is that it enables the teacher educator and other student-teachers present to tap into previously uncovered beliefs and assumptions, and new understanding of teaching, there and then. It also allows other student-teachers to show their developing knowledge and understanding, and possibly identify and narrow the gaps between theory and practice. The comments and questions of other student-teachers enable them to assume a collegial role in identifying and supporting different types of reflection in each other. As mentioned by Moon (1999: 172-173), "Learning to be helpfully supportive to another person's reflective processes can be a learning process just as much as learning to reflect itself." Clearly this is best achieved in an environment of trust and support, where those present are empowered to offer constructive criticism, as well as reassurance and empathise.

6 – Conclusion

This article has conceptualised reflection and identified four types of reflection in key studies in the literature, namely: Type 0. Descriptive/behavioural; Type 1. Descriptive/analytical; Type 2. Dialogic/interpretative; and Type 3. Critical/transformatory. It has described the construction of a rubric which incorporates these types of reflection and descriptors of five foci related to teacher education: discourse type; rationale; level of inquiry; orientation (position of self); and views of teaching. An explanation of how the rubric was used within a study (Ellison 2014) is given, as well as how it has been used in Masters degrees which include the teaching of English as a foreign language at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto.

In the profession of teaching, reflection "involves a complex intersection of

foci, problems, ideas and solutions which spiral rather than follow neat cycles” (Ellison 2014: 369). The rubric provides teacher educators with a flexible tool fit for the purpose of systematically identifying and supporting the reflection of student-teachers as they experience such ‘movements’ during their practicum. Its use may afford opportunities to capture this reflection, thus contributing to the much-needed evidence base in this field. Used by student-teachers themselves, it may help guide their thinking and development as they strive to become more autonomous reflective practitioners. It is fitting, therefore, that the final words of this article should be left to one such student-teacher.

From my point of view, the reflection process is a continuum, which we should always try to reinforce and improve as we develop as teachers and thinkers. Since my reflective journey started last year, when I was able to express my fears, motivations and emotions about my future role as a teacher, I find it crucial to start from there, analyse and make a comparison to what I’m feeling right now that I finally am one.

REFERENCES

- Bassot, B. (2016). *The Reflective Journal*. London: Palgrave.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (eds.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Burton, J. (2009). Reflective Practice. In Burns, A. and Richards, J.C. (eds.) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 289-307.
- Calderhead, J. and Gates, P. (eds.) (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- Chamoso, J.M., Cáceres, M.J. and Azcárate, P. (2012). Reflection on the teaching-learning process in the initial training of teachers: Characterization of the issues on which pre-service mathematics teachers reflect. *Teaching and Teacher Education*, 28, 154-164.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 195-222.
- Ellison, M. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*. (Unpublished doctoral thesis). Porto: Faculty of Arts and Humanities, University of Porto.
- Jimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2 (2), 129-143.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539-555.
- Handal, G. and Lauvås, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in*

- Practice*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Jay, J.K. and Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Harrison, T.S.E., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 18-30.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F. and Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47-71.
- LaBoskey, V.K. (1993). A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In Calderhead, J. and Gates, P. (eds.) (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press, 23-38.
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J. and Cavanagh, M. (20214). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teachers and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.
- Maclellan, E. (1999). Reflective Commentaries: What do they say about learning? *Educational Action Research*, 7 (3), 433-449.
- Mann, S. and Walsh, S. (2017) *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices*. New York: Routledge.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Noffke, S.E. and Brennan, M. (1988). *The Dimensions of Reflection: A Conceptual and Contextual Analysis*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, 5-9 April 1988.
- Pachler, N. and Field. K. (2001). From mentor to co-tutor: reconceptualising secondary modern foreign languages initial teacher education. *Language Learning Journal*, 23, 15-25.
- Ross, D.D. (1995). First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Sparkes-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. and Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32.

- Thorsen, C.A. and DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice*, 14 (1), 88-103.
- Valli, L. (ed.) (1992). *Reflective Teacher Education: cases and critiques*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Vélez-Rendón, G. (2002). Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 35 (4), 457-467.
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ward, J.R. and McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Young, K., James, K. and Noy, S. (2016). Exploration of a reflective practice rubric. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17 (2), 135-147.
- Zeichner, K.M. and Gore, J.M. (1991). Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 119-136.
- Zeichner, K.M. and Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Appendix 1. Table of studies used to identify types of reflection

Study/author/year	Types/criteria/dimensions	Organisation of types
Van Manen 1977	Technical rationality Practical application-contextual Critical reflection-dialectical	Hierarchy/continuum
Kitchener 1977 & King 1977	Seven stages in the development of reflective judgement	Hierarchy
Noffke & Brennan 1988	Sensory dimension Ideals/ideological dimension Historical – comparative dimension Determinants dimension	Dimensions/planes/ fields Multi-dimensional
Sparks-Langer <i>et al.</i> 1990	No descriptive language Simple, layperson description Events labelled with appropriate terms Explanation with tradition or personal preference given as rationale Explanation with principle or theory given as rationale Explanation with principle/theory and consideration of other factors Explanation with consideration of ethical, moral, political issues	Framework for reflective pedagogical thinking: seven types of language and thinking
Mezirow 1991	Non-reflective action: Habitual action Thoughtful action Introspection Reflective action: content, process, premise	
Zeichner & Gore 1991	Technical rationality Practical application-contextual Critical reflection-dialectical	Hierarchy (based on Van Manen)
Valli 1992	Behavioural Technical decision-making Reflection-in-action Deliberative (social efficiency, cognitive) Personalistic (developmental, narrative) Critical (social reconstructionist)	Levels, quality, content of reflection Hierarchy

LaBoskey 1993	Common sense thinkers Alert novices Pedagogical thinker	Contium
Hatton & Smith 1995	Technical Descriptive Dialogic Critical Contextualization of multiple viewpoints	Hierarchy: developmental sequence Rubric for analysis of written reflections: Descriptive information Descriptive reflection Dialogic reflection Critical reflection Reflection in action
Ross 1995	Low Moderate High	Hierarchy Criteria for assessing level of reflection Level of reflection by topic
Maclellan 1999	Technical Descriptive Dialogic Critical reflection	Hierarchy of types of reflection Content analysis on: Conceptualisations of the practice Implications of the practice Veracity of the practice
Kember <i>et al.</i> 1999	Habitual action Introspection/thoughtful action Content reflection/process reflection/content and process reflection/premise reflection	
Dinkelman 2000	Critical reflection – broadly defined Critically reflective teaching – broadly defined Critical reflection – strictly defined Critically reflective teaching – strictly defined Social studies rationales Democratic education	Key coding categories for analysis of teachers’ reflections
Pachler & Field 2001	Technical Practical Critical or emancipatory Professional	Developmental sequence

Jay & Johnson 2002	Descriptive Comparative Critical	Typology of reflection: dimensions and guiding questions for student teachers Teaching reflection
Ward & McCotter 2004	Routine Technical Dialogic Transformative Precipitant type and level of reflection What and how	Three frames: cyclic nature (framing and reframing problems), issues over period of time or across a variety of situations; breadth of perspective (other viewpoints considered, moral questions); inquisitive stance (centred on questions, uncertainty expressed or not). Situated nature of reflection. Three dimensions: focus, inquiry, change
Korthagen & Vasalos 2005	Environment Behavior Competencies Beliefs Identity Mission	Core levels on which reflection takes place
Lee 2005	Recall level (R1) Rationalization level (R2) Reflectivity level (R3)	Depth of reflective thinking criteria
Chamoso <i>et al.</i> 2012	Generality Description Argumentation Contribution	Four levels of depth of reflection on: Teaching of content Learning of content Methodology
Thorsen & DeVore 2013		Developmental Continuum of Reflection on-/for- Action Rubric

DOCUMENTS AND DOMAINS: ASPECTS OF INTERCULTURAL EDUCATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING (ELT) IN PORTUGAL

Nicolas Hurst

nrhurst@letras.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Carla Franco

carla.franco.sc@gmail.com

Escola Artística do Conservatória de Música do Porto

Resumo: A aprendizagem precoce do Inglês na rede de escolas públicas em Portugal tem sido objeto de amplo debate, não se tendo esgotado com a introdução do ensino do Inglês na matriz curricular do 1º Ciclo, em 2015, e que veio desenvolver a consciência intercultural de um maior número de crianças. Os novos programas e documentos orientadores emanados do Ministério da Educação, onde se redefiniram objetivos e domínios de aprendizagem, vêm sendo sendo discutidos e alterados desde a instituição supranacional do Quadro Comum Europeu de Referência, em 2001, com cada vez mais alusões ao domínio intercultural na aprendizagem do Inglês. Igualmente, toda a literatura académica, por autores como Byram (2006; 2009) e Guilherme *et al.* (2006), apontam para a centralidade da competência intercultural na aprendizagem da cidadania e na construção curricular desde os primeiros anos de escolaridade. Este artigo procura analisar em que medida estas intenções e visões do “Domínio Intercultural” foram incorporadas nos documentos curriculares de referência e, por sua vez, estarão a estruturar a experiência de aprendizagem da língua Inglesa pelas crianças Portuguesas.

Palavras-Chave: Educação Intercultural; Ensino da língua Inglesa; Cidadania; Design Curricular; Portugal.

Abstract: The early learning of English in the state school network in Portugal has been the subject of a wide debate, which has not been exhausted by the introduction of English teaching as a curricular subject in the 1st cycle, in 2015, and which has helped to develop the intercultural awareness of a greater number of children. The new programmes and guideline documents emanating from the Ministry of Education, where objectives and areas of learning have been redefined, have been discussed and changed since the supranational imposition of the Common European Framework of Reference in 2001, with increasing allusions to the intercultural domain in learning

English. Likewise, all the academic literature, from authors such as Byram (2006; 2009) and Guilherme . (2006), points to the centrality of intercultural competence in the learning of citizenship and curriculum construction since the first years of schooling. This article seeks to analyze the extent to which these intentions and visions of the “Intercultural Domain” have been incorporated into the reference curriculum documents and, in turn, will be structuring the experience of learning the English language by Portuguese children.

Keywords: Intercultural Education; the teaching of English; Citizenship; Curriculum design; Portugal.

1 – Introduction

This paper aims to discuss some of the main issues related to the introduction of an explicitly intercultural approach to the provision of ELT for younger learners in mainstream education in Portugal. Intercultural competence can no longer be neglected:

In order to survive today’s complex world, people need to understand different cultures. Understanding different cultures helps adjust to unfamiliar environments in which they meet, work and live with other people who have different cultures. Adjustment and positive attitudes toward different cultures prompt people to take active roles in the diverse society. Therefore, acquisition of intercultural competence, which is the capacity to change one’s knowledge, attitudes, and behaviours so as to be open and flexible to other cultures, has become a critical issue for individuals to survive in the globalized society of the 21st century (Davis 2005: 3).

The main focus here will be on curricula design and documentation and the subsequent updates of the last few decades, along with issues like the role of foreign language education, the formulation of the Portuguese notion of ‘identity’, the general resistance to change in the educational mind-set, and even some national socio-cultural traits that have had an effect the implementation of an intercultural approach for younger learners in the Portuguese state schools.

2 – Historical Background

Since joining the European Union in 1986, Portugal has become more integrated into Europe, both formally and figuratively. In spite of its peripheral geographical position and after almost five decades of cultural isolation and elitist educational provision during the *Estado Novo* dictatorial rule, the relatively young Portuguese democratic society has followed in the footsteps of most European societies in becoming increasingly multicultural. Society is gradually evolving away from ethnic homogeneity and a mono-ethnic culture, based upon one single

linguistic expression, the Portuguese language, which was the single standard language of education for many generations. Portugal used to be characterized by a strong migratory flow outward, but recent years have seen an inward flow as well. Nowadays, we can reasonably argue that, even in such a linguistically cohesive country as Portugal, which might be perceived as being 'unified' and/or 'homogeneous', there are, in fact, "multiple intersecting variations" (Council of Europe 2009b: 5) within a culturally plural social space.

These variations are clearly perceptible in the multicultural environments around the main urban areas, especially Lisbon, but it is also implicit in the diversity of representations, expectations and values that children from various family backgrounds take to school every day. Much of this diversity is founded on young people being interconnected and online, at a global level, beyond the bounds of any educational establishment. Therefore, in this educational context, due attention should be paid to intercultural education in all types of schools.

However, currently in Portugal, it is fair to say 'intercultural education' has not really been high on the agenda of most policy makers and agents; this situation can be explained by a range of historical, social and political factors. Perhaps most salient, with respect to teachers, would be their daily struggle to work in overcrowded classrooms, with ELT coursebooks with much dubious 'cultural content' (Hurst 2014b) and with overloaded curricula denying them the opportunity to invest in an intercultural approach to foreign language provision even when local school population profiles would 'demand' it. Although some efforts have been made to introduce this type of approach, the intercultural dimension in Portuguese ELT classrooms still is less in evidence than in many other European countries. As Coyle *et al.* state with respect to Content and Language Integrated Learning (CLIL) so we can also refer to the importance of our learners as resources in relation to Intercultural Education, thus: "It must be recognised that individual learners bring with them rich linguistic and cultural resources that can change a classroom from a place which promotes mainstream monolingualism, to a dynamic intercultural and multilingual potential" (Coyle, Hood & Marsh 2010: 158).

As a matter of fact, Portugal has maintained international contacts throughout its history going back to the time of the Discoveries in the 15th century: "Intercultural dialogue has therefore been a crucial trait of Portuguese culture for many years, but it has been assumed explicitly as a public policy only when the integration of different communities (the 'peripheral danger') has been felt as a security-oriented priority (the 'core syndrome')" (Guilherme, Pureza, Silva & Santos 2006: 213).

At the present time, although this diversity is not evenly felt all around the country, Portugal is slowly but irreversibly shifting towards a mosaic of different cultures. Some voices may state that the anticipated multicultural landscape can bring about the weakening of national identity(ies) and could lead to a series of cultural clashes, eventually leading to social unrest and different forms of social exclusion. But a calmer and more informed attitude towards the social changes

ahead should be encouraged - an attitude ultimately aiming at a peaceful and fruitful coexistence of different cultures within the same territory. That attitude can be achieved through intercultural education, if we wish, as we should, to enhance the role of education in shaping social development in Portugal.

3 – Educational Background

The Comprehensive Law of the Educational System of 1986 (*Lei de Bases do Sistema Educativo Português*), which is generally accepted as having laid down the principles for the current school system in Portugal, stressed ‘loyalty to the historical Portuguese matrix’, and it was very nation state-centred. We need to understand that interculturality is not simply about displaying the cultural representations of another country, whose language we are teaching. Rather,

Interculturality refers to the capacity to experience and analyse cultural otherness, and to use this experience to reflect on matters that are usually taken for granted within one’s own culture and environment. (...) Interculturality, finally, involves evaluating one’s own everyday patterns of perception, thought, feeling and behaviour in order to develop greater self-knowledge and self-understanding. Interculturality thus enables people to act as mediators among people of different cultures, to explain and interpret different perspectives. Interculturality does not involve identifying with another cultural group or adopting the cultural practices of the other group (Byram 2009: 6).

Yet still the centrality of what is perceived to be a unique Portuguese identity is present in all the documentation produced in the following years and we can only find traces of interculturality in education in 2002, in the Decree Law 30, which states that students should be familiar with “the Universal Declaration of Human Rights and the Convention of the Rights of the Child, as a matrix of values and statement of principles of humanity”. Subsequent laws have gradually brought the concepts of identity and citizenship more to the fore in national curricular documents. Within the regular changes of policy-orientations from the Ministry of Education and the consequent structural changes and revoking of the laws previously passed, there has been an increasing allusion to citizenship education and interculturality in the last two decades.

Through research in local foreign language guidelines and curricula we can analyse to what extent these concepts have for a long time been represented by more than intentions and vague ideas and actually been put into place, similarly to what has been happening in other countries (Baker 2015). Education for citizenship or civic education is a relatively new concept in Portuguese schools perhaps related to the fact that we are a relatively young democracy. While references to citizenship abound in the guidelines and curricula, especially with reference to elementary education, they have usually been seen as transverse to all subjects, present in the formulation of general and also specific goals of the

different areas of knowledge, and thus not needing to be treated as a topic in itself.

The subject 'Civic Education', included in the national curriculum between 1991 and 2012, aimed at the development of the learners' citizenship competences and was to be taught at the level of basic education, from the fifth to the ninth grades (generally between the ages of 10 and 14). But the syllabus focused more on national identity, local and national institutions and individual rights and responsibilities in society. The intercultural perspective was usually absent from these classes. The classes of Moral and Catholic Religious Education (*ERMC*) would be another good opportunity for tackling the topics of diversity, the understanding of the Other or respect for minorities' values and beliefs. They could provide space and time for students to "engage in situations of dialogue, cooperation and confrontation of opinions", as well as "to take personal positions *vis-à-vis* different religious faiths, and to commit to universal solidarity." (Guilherme *et al.* 2006: 228). However, as well as being embedded in the Catholic faith, this is an optional subject, whose attendance is not felt to be relevant or even desirable by many parents.

Today another step along the "zigzagging path of citizenship education in Portugal" (ENEC 2017:5) has been taken, with the (re-)introduction of the subject 'Citizenship and Development' into the national curriculum between the 5th and the 9th grades. Its provision is still dependent on each school's educational project and resources, but the claim by the team put together to implement and coordinate the national strategy of citizenship education that interculturality should be regarded as a core topic to be handled at every teaching level, both basic and secondary (ENEC 2017), sounds very positive. This is a new opportunity to deliver a much more inclusive understanding of global citizenship which was missing in the national curricula. The interest in teaching intercultural awareness may be explained partly by the pressing need, as Hennebry states, "to re-engage young people in social and political processes that cross cultural or linguistic borders" and to "engage in positive and effective cross-cultural dialogue" (2013:144).

4 – Towards Intercultural Citizenship Education

There is room for optimism since several Portuguese educationalists have instigated research and put in place projects in the field¹. In addition, there are many examples to learn from – examples from other countries which have had their frontiers open to migrants for many years and have been dealing with this question for quite a long time – although these will always have to be harmonized with our own socio-educational context. Furthermore, The European Union has been designing and developing initiatives to promote Intercultural Education for some time now and produced projects, literature and guidelines on the importance of intercultural education and foreign language provision. The leading academic in the field, Michael Byram, considers Europe to stand out from other entities, nations and institutions where national identity and national language are closely

¹ For example, ICOPROMO (2004-2007) promoting intercultural competences for professional mobility and the INTERACT project (2005-2007) related to intercultural active citizenship education.

connected: “Uniquely, in the case of the European Union we can see nation-states gradually giving up their power and adopting a more international, or at least European, perspective” (Byram 2006: 110). If Portugal has had for many years that strong national identity, supported by its monolingualism, having become a member of the European Union it may be gradually moving away from its ‘imagined community’ (Anderson 1991) and adopting a shared set of beliefs and values that will provide fertile ground for the growth of an intercultural approach in foreign language education.

Researchers in Intercultural Education have been advocating this approach based upon the awareness that “[t]he threats to social cohesion which increased multiculturalism brings have to be counter-acted by education for intercultural dialogue which depends on intercultural competence. Compulsory education is thus required to respond to this situation by developing learners’ intercultural competence.” (Byram 2009: 3) The same author goes on to point out the most effective means for achieving this goal would be “through language education which introduces learners to other cultures external or internal to their own society.” As stated in one of the Council of Europe’s documents compiled in *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* (2009a: 5): “Each context also requires a different entry into plurilingual and intercultural education: some contexts are more suitable for direct entry into plurilingualism via the language of schooling; for others, it may be more appropriate to introduce it via foreign languages.”

In Portugal, the approach would be the latter, because the language of schooling is for the majority of our learners their native, first language, Portuguese. On the other hand, learning a (or more than one) foreign language enables students to be exposed to different culture nuances which contrast or connect to those conveyed by their first language. It also helps them to find paths for incorporating knowledge and skills, to develop cognitively and to interpret the world around them based on varied perspectives (Hennebry 2013). Indeed, foreign language teachers are in a unique position to facilitate this:

As gatekeepers to the cultures of subjects, teachers act as mediators, inter alia by making the language of the discipline accessible to learners. Teachers of foreign and second languages are more aware of this role than other teachers because it is explicitly part of their training and the definition of their subject: to introduce learners to the cultures of other groups who speak the language in question (Byram 2009: 7).

Here then is the most appropriate context for an effective introduction of Intercultural Education in Portugal – the provision of foreign languages education. Learning a foreign language, especially from an early age, may be the propellant for the development of intercultural education in schools. Speaking a foreign language will help learners understand and identify with another culture(s), and with a variety of cultural groupings (generational, professional, etc.), thus

developing their intercultural competence (Baker 2015).

We are confident that the Portuguese policy makers, as well as curriculum designers, school managers, teachers, teacher trainers and all the other agents involved in education, understand the importance of intercultural education. While international literature, principles and guidelines may be non-binding, they serve as an orientation for national legislation and documentation, since they reflect a common commitment by the member states of the European Union. The most relevant example here is the widespread adoption of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) since its launch in 2001 in much of foreign language education documentation produced in Portugal. In practical terms, an intercultural dimension, cross-curricular as it should be, can be best situated in foreign language classrooms, where learners face a different language, the notion of diversity and different culture representations, even if they are, in many cases, simplistic and stereotypical (Hurst 2014b).

5 – Analysis of the ELT curricular documents

The introduction of the English language provision in the mainstream curriculum of the 3rd and 4th grades (ages 8-10) in September 2015 provided a valuable opportunity to adopt the intercultural approach mentioned above. This being the case, we decided to analyse the recently published curricular documents in relation to younger learners of English language (listed in the ‘References’ section below) with a specific focus on the ‘Intercultural domain’ described therein. Our ‘document analysis’ approach involves a close examination and qualitative interpretation of the data in evidence (Frey 2018). The purpose is to determine the degree to which ‘interculturality’ is truly part of the curricular construct currently governing ELT provision for young learners of English in Portugal.

Another recent measure that has directly impacted our local ELT provision is the creation of a document called ‘*Metas Curriculares de Inglês*’ (Curricular Goals for English) and its implementation between 2013 and 2015. It attempts to set the learning objectives for the primary and middle levels of schooling and to articulate them with the proficiency levels described in the CEFRL. The document consists of a list-like presentation of language functions and competences divided into six ‘Domains’ (Lexis and Grammar, Listening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production and Intercultural Domain). Although we disagree with the purely communicative, utilitarian nature of this list (*utilitarian* versus *educational* purposes of language teaching, to use Byram’s terminology, 2010), it is worth highlighting the inclusion of an ‘Intercultural Domain’ as a positive step towards Intercultural Education in Portugal.

However, our careful analysis of its items clearly suggests that Portuguese curriculum designers have yet to delineate a truly intercultural dimension. Examining the Intercultural Domain in the *Metas Curriculares*, we immediately read ‘Knowing Myself and the Other’ as a title for the first topic, both for the third and the fourth years. But some language teachers may see it as the usual opening

through which to introduce the usual topics, especially after having read the sub-topics presented for the 4th year (family, pets/animals, clothes, for the 3rd year, and world festivities and celebrations) and miss the point. A confusion has arisen here between teaching 'cultural content' and adopting an intercultural approach. Intercultural competence may become erroneously subsumed into the former, wasting a good opportunity of addressing the interculturality, as advocated by the domain title.

In our opinion, the tokenist and usually stereotyped approach to culture evident in the curricular documents could be said to result from a variety of factors: the poor formulation of the national curriculum goals, the old-fashioned teacher-centred pedagogies still in practice, the overwhelming concern with short-term student achievement and school standards, the lack of in-service opportunities to upgrade (and update) teacher knowledge and the constant pressure to reduce costs related to material and human resources. For many ELT teachers the prevalent concern is still the 'restricted' communicative competence, leaving no room for the intercultural competence and awareness. As Baker pertinently notes: "This provides teachers and learners with a very impoverished picture of what successful communication entails, ignoring many of the insights intercultural communication and sociolinguistic studies have achieved, especially as regards the importance of context, variety, adaptation and change in language and communication." (2015: 132).

By way of contrast, language teachers who are sensitive to the intercultural dimension in their language classes may read between the lines and see the potential for learning about other cultures and promoting the understanding of and dialogue with 'the Other', the other culture being from elsewhere in the world or the girl or boy sitting at the next table. It has been widely argued that the intercultural competence should have a more central place in language teaching nowadays (Byram 2010, Furstenberg 2010, Henneby 2013). To achieve the intercultural goals, teachers need the 'support' of the ELT coursebooks available on the Portuguese market. It is debatable whether these educational resources do, in fact, provide this support (Baker 2015). This means teachers should take a deep breath and be prepared to create their own materials, which is very time-consuming and one more drain on the already overburdened Portuguese teachers. It is today widely acknowledged that Intercultural Education happens through 'the hidden curriculum' more than through the formal one, so teachers need to pay special attention to the texts and especially to the images within these ELT coursebooks and the meanings they create in our increasingly visually framed learners' world (Hurst 2014a).

If we analyse the support material produced by the Portuguese Ministry of Education (*Caderno de Apoio para as Metas Curriculares do 1º Ciclo*), we can confirm the impression that a real intercultural approach in teaching English to primary learners continues to be missing in the official curricular orientations for early foreign language teaching. Even though it is stated in the introduction that different reference domains, including the intercultural domain, are all intertwined in the

activities suggested, our examination of these resources gives us the opposite idea. Conforming to an essentialist view of culture, the opportunities for developing the intercultural competence offered by this material are scarce and they are only implicit. Again, it is up to the teacher to recognise the potential for establishing an intercultural dynamic in their foreign language class. As expressed by the teachers involved in the Irish project, *Intercultural Education in the Primary school* (NCCA 2005: 37), “By seeing the opportunities that exist in our lessons for an intercultural perspective, we can easily make our lessons intercultural... The opportunities for an intercultural perspective are always in our lessons but can be easily missed if we don’t look for them.” The current Portuguese primary curriculum has explicitly incorporated ideas such as “the need to become flexible within the diversity of cultures” and “cultural exchange”, along with numerous references to mutual help, solidarity, dialogue and respect for other cultures. But have these ideas had an impact on school practice? And how can they stop being just ideas and good intentions?

It is unquestionable that learning today involves more than the mere transmission of knowledge, aiming at creating competences, attitudes and values that empower learners. We should place language (communication) at the centre of education so as to give learners access to diverse culture(s) and allow the creation of plurilingual communities. It is essential to increase intercultural awareness of how cultural structures and values are diverse, dynamic and fluid (Baker 2015) and how they are impacted by relations of power. Also, education has its role in combating the marginalization of minority cultures and/or communities which may be under threat. Through Intercultural Education we create the necessary understanding, respect and dialogue to develop a sustainable way of living together: if we encourage the understanding and critical thinking about global, regional and local issues and about the interconnectedness and interdependency of different countries and populations; if we promote the sense of belonging to a common humanity and teach empathy; and if we learn how to act responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world (Hurst 2018).

The preambles for the Intercultural Domain, mentioned above, which ‘introduce’ the ‘*Metas Curriculares*’ consist of rather contradictory statements claiming that this domain should extend beyond the ‘isolated and obligatory’ topics to include topics of the learners’ interest; but, in the very next sentence, they delimit the choice of topics to those which refer to English as a global language and the learners’ consciousness of the own identities and the identity of the Other. Indeed, the 7th grade document lists topics almost identical to the old, national programme, related to learners having to ‘recognize’, ‘localize’ and ‘identify’ the difference between Great Britain and the UK (How many British people could explain this!?!), important cities in the USA and the UK. The only new element is the suggestion that learners should identify some EU countries as well. This is NOT intercultural education. The suggestions for the 8th grade add nothing new. The 9th grade (item 13) includes a references to intercultural communication,

mobility programmes for young people and transformations in ways of being and life; it seems only in the 9th grade is there any real attempt to move away from the previously published guidelines, which can now be considered to be based on outdated notions rooted in cultural content being an inconvenient add-on in the foreign language learning process.

In line with the annual UNESCO Report (2015), any approach to intercultural educational should incorporate three basic concepts: the cognitive (to acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, national, regional and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations); the socio-economic (to have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity) and the behavioural (to act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world). But to what extent does the most recent (2018) Portuguese curricular document '*Aprendizagens Essenciais*' (Essential Learning Goals), which also outlines objectives under the Intercultural Domain in ELT, take these core concepts into account?

The preamble to the document is divided into four main paragraphs; reference is made to 'global citizenship', 'respect for the Other', 'responsibility and cooperation between individuals and peoples' among others. However, there is one major (fatal?) flaw in the text when it refers to something called 'Anglo-Saxon culture' as something that should be respected, along with the cultures of the world. The document assumes that learners have an interest in or see relevance in the teaching of 'target language' culture, an attitude for which there is no empirical evidence (Jabeen & Shah 2011). In any case, no such thing as an 'Anglo-Saxon culture' exists nor has ever existed. Even if we discount the historical denotation (which refers to the biologically diverse, non-homogeneous heptarchy that made up England until 1066) and accept the term's more general denotation referring to English speaking communities, the concept of some kind of culture common to these communities is undefinable and thus, indefensible. Culture is not something that can be defined as a unitary or monolithic concept, rather cultures depend on dynamic interaction within and between social groups, with shared and differentiated traits. Employing such outdated notions in this type of document is reckless.

Another feature of the 'Essential Learning Goals' which also falls short of the desired attention to Intercultural Education in Portuguese schools is the fact that, despite interpersonal skills (*Relacionamento Interpessoal*) being a key area of competency for the promotion of Intercultural Education within the 21st century school leaving students' profile 2017 document (*Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*) we realize that it is only timidly referred to. In the framework for the operationalization of the essential learning goals, including examples of actions and strategies to be developed in classrooms for accomplishing these goals, the reference to interpersonal skills is only explicitly made in the domains 'Intercultural Competence' and 'Strategic Competence'. It remains absent from

domains like 'Thematic/ Situational Areas' and 'Communicative Competence'. It only appears with stronger emphasis in the domain 'Strategic Competence' (dealing with metacognition, group interaction and social skills), but there is only one reference in 'Intercultural Domain'. Does this not suggest that during much classroom oral interaction and other speaking activities which abound in a foreign language classroom the development of this key personal skill may continue to be overlooked? And this characteristic is also present in guiding documents for the following grades. The fundamental question remains: Are the teaching methodologies suggested by these guiding documents explicitly promoting a true intercultural education?

On a more positive note, these new guidelines widen the range of thinking skills to be developed, such as comparing/contrasting, understanding and explaining, problem-solving, analysing, discussing or giving examples; however, this is only explicitly stated in relation to the 9th grade. The two earlier school years refer almost exclusively to lower order thinking skills like 'identifying', 'describing' and 'recognizing'. They also allude directly to cultural diversity, intercultural dialogue, tolerance and 'the Other' in the introductory preamble, but, in practice, fall back on an old-fashioned topic-based approach when going into further detail and providing further suggestions about classroom work. Furthermore, while they suggest activities such as 'giving opinions about transformations in ways of being and living' (9th grade) or factors which may hinder intercultural communication (9th grade), there are virtually no indicators of the promotion of intercultural awareness in the earlier years. This 2018 reformulation of Intercultural Domain learning objectives introduced several years after the '*Metas Curriculares*' (2015) represents only a small step towards the effective implementation of an intercultural approach to ELT in Portuguese schools. The authors of future curricular documents need to dispose of the obsolete ideas evidenced here, re-define what 'cultural content' consists of (Hurst 2014b) and finally eliminate the centrality of an idealised, simplistic, nationalistic 'BANA' (Britain, Australasia, North America) culture from their understanding of the ELT world (Holliday 2016).

A very important aspect to think about, indeed perhaps the most relevant of all, is the kind of classroom interaction that best promotes the awareness of the Other, the "understanding of the normality of diversity" (NCCA 2005: 37) and the open dialogue between diverse learners, who may belong to different ethnic or social groups or not. As has been noted as recently as 2017 (in the annual report of the National Council for Education/*Conselho Nacional de Educação*), the most frequently encountered classroom in Portugal is still teacher-centred, with some moments of pair-work, but still offering few opportunities for peer interaction, confrontation of opinions and genuine collaborative work. Even with the communicative approach to foreign language teaching being considered the norm in ELT classrooms, many teachers still feel more comfortable delivering pre-digested knowledge to learners and closely controlling their pupils' work in the classroom rather than facilitating the construction of knowledge by the learners

themselves and subsequently monitoring this process. This is particularly true, and even understandable, in most state schools, where teachers are frequently in charge of a group of up to thirty students, in a room that may not be big enough, with all the consequent unrest and behaviour problems that often occur.

Byram states that “Education for citizenship leads to engagement and action, and education for intercultural citizenship should equally involve learners in engagement and action, at an international level as well as at a local, regional or national level.” (2006: 127). Byram is referring here to actual action in the social world, but, by analogy, we can extend his appeal to include teaching methodologies that promote thought and action in the ELT classroom through peer communication, role plays, drama, problem-solving and conflict resolution activities. Furthermore, direct contact between students from different countries, through school exchange programmes and the participation in international projects and encounters, should also be considered. We should welcome the local flexibility and agency enabled by an intercultural approach in ELT teaching/learning (Baker 2015), more compatible with 21st century learning skills.

6 – Conclusions

Following the good examples of other countries as well as projects already undertaken in Portugal and observing the latest reformulation of the national guidelines, ELT practitioners should make their concerns about intercultural education explicit to those who are responsible for the design of policy and the subsequent educational practice in schools. More evidence-based, classroom-focussed ways of implementation should be found to extract real change from the official documentation and turn it into effective practice in Portuguese state schools. Local English teachers should provide in-class opportunities for “exploring local cultures; exploring language learning materials; exploring the media and arts both online and through more ‘traditional’ mediums; making use of cultural informants; and engaging in intercultural communication both face to face and electronically” (Baker 2015: 131).

All in all, given the lack of assistance provided by the curricular documents, the greatest responsibility in implementing a real intercultural approach in ELT in Portugal falls on the teacher. It is unavoidably related to her/his personal values and beliefs, her/his attitude towards the teaching-learning process and her/his ideas about the role of education in society. For that reason, teachers should always maintain an inquiring attitude and adopt an intercultural attitude themselves. However, teachers are often obliged to work with teaching materials that present the target culture as somehow exotic and exciting which stress differences, not commonalities, and reinforce stereotypes to the extent that xenophobic attitudes that may exist in the classroom are not confronted (Starkey 2007). Furthermore, many ELT professionals were trained before the intercultural approach really gained prominence, so programmes of “[t]eacher education may need to equip teachers with the skills and strategies for the development of cultural awareness

among their learners.” (Hennebry 2013: 148)

Realistic innovation in the sphere of Intercultural Education is needed and must be welcomed. As early as in primary education, all children should start to be confronted with the idea of diversity because, as policy and curricular developments in Ireland have shown, “Intercultural education takes time and it is an ongoing process” (NCCA 2005: 23). The development of intercultural competence and awareness can be a long process that will cross all the stages of education (Byrnes 2010). Throughout their educational path learners should be given opportunities to discover the commonalities of our shared humanity and recognize the political, economic, social and cultural interdependencies and interconnectedness of today’s world. By means of adequate ELT programmes (and materials, activities, etc.) learners will be allowed to think, feel and act in an intercultural manner.

REFERENCES

- Anderson, B. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Baker, W. 2015. Research into Practice: Cultural and intercultural awareness, *Language Teaching*. 48.1: 130–141.
- Byram, M. 2006. Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In: Alred, G., Byram, M., Fleming, M. (Eds.). *Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon: Multilingual Matters, 109-129
- Byram, M, 2009. *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M.. Linguistic and Cultural Education for *Bildung* and Citizenship. *Perspectives – The Modern Language Journal*. 94: 317-321.
- Byrnes, H. 2010. Revisiting the Role of Culture in the Foreign Language Curriculum. *Perspectives – The Modern Language Journal*. 94: 315-317
- Council of Europe 2009a. *Concerning some feasibility conditions for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe 2009b. *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. 2010. *CLIL: Language and Content Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, N. 2005. Intercultural Competence for Future Leaders of Educational Technology and its Evaluation. *Interactive Educational Multimedia*. 10, 4.
- Frey, B. (Ed.) 2018. *The SAGE Encyclopaedia of Educational Research, Measurement and Evaluation*. London: Sage Publications.
- Furstenberg, G. 2010. Making Culture the Core of the Language Class: Can It Be Done?. *Perspectives – The Modern Language Journal*. 94: 329-332
- Guilherme, M., Pureza, J., Silva, R. and Santos, H. 2006. The Intercultural Dimension of Citizenship Education in Portugal. In: Alred,, G., Byram, M., Fleming, M.

- (Eds.). *Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters: 213-234
- Hennebry, M. 2013. Cultural Awareness. Should it be taught? Can it be taught? In: Macaro, E., Driscoll, P. Swarbrick, A. (Eds.). *Debates in Modern Languages Education*. Routledge: London: 135-150.
- Holliday, A. 2016. Appropriate methodology: towards a cosmopolitan approach. In: Hall, G. (Ed.). *Routledge handbook of English language teaching..* London: Routledge, 265-77.
- Hurst, N. 2014a. Visual representations in Portuguese produced English language teaching coursebooks. *Linguarum Arena*, 5: 21-30.
- Hurst, N. 2014b. Core concerns: Cultural representation in ELT coursebooks. In: W. Szubko-Sitarek, W. et al. (Eds.). *Language Learning, Discourse and Communication, Second Language Learning and Teaching*. Switzerland: Springer International Publishing, 47-61.
- Hurst, N. 2018. *Institutionalizing the intercultural. Learning domains and documentation in the Portuguese context*. Paper given at the 7th International Conference on TEFL at Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova, Lisboa.
- Jabeen, F., Shah, S. 2011. The role of culture in ELT: learners' attitudes towards the teaching of target language culture. *European Journal of Social Sciences*. 23,4: 604-613.
- National Council for Curriculum and Assessment 2005. *Intercultural Education in the Primary School*. NCAA: Dublin.
- Starkey, H. 2007. Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*. 7.1: 56-71
- UNESCO 2006. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO 2015. *Annual Report*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Official Portuguese documents

- Assembleia da República 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.
- Conselho Nacional da Educação 2017. *Perfil do Aluno. Competências para o século XXI [Relatório Técnico]*. Lisboa.
- Direção Geral da Educação 2018. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa.
- Direção Geral da Educação 2018. *Aprendizagens Essenciais, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Inglês)*. Lisboa.
- Ministério da Educação 2015. *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa.
- Ministério da Educação 2015. *Metas curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º Ciclo – Caderno de Apoio*, Lisboa.

“CULTURA” EN EL PEFPI: INTERESES DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN FORMACIÓN INICIAL

“CULTURE” ON THE EPOSTL: SPANISH TRAINEE TEACHERS’ INTERESTS

Pilar Nicolás Martínez

mmartinez@letras.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória - CITCEM

Marta Pazos Anido

manido@letras.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Mónica Barros Lorenzo

mlorenzo@letras.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumen: Este estudio se enmarca en el contexto de los másteres oficiales de formación del profesorado de lenguas (español como lengua extranjera y portugués y español e inglés como lenguas extranjeras) impartidos en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ciclos universitarios que habilitan para el ejercicio de la enseñanza de estas áreas en el tercer ciclo de la enseñanza básica y en secundaria en Portugal.

En el segundo año de estos másteres los profesores en formación realizan prácticas docentes en institutos y, como parte de estas, deben elaborar un portafolio de carácter reflexivo. En el área de Español, una de las secciones de este documento toma como base los descriptores del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*.

Para esta investigación se recopilaron setenta y cinco portafolios escritos de 2014 a 2019 y se seleccionaron los comentarios que estos profesores en prácticas redactaron relacionados con los descriptores del PEFPI asociados a “Cultura”. Nuestro objetivo buscaba analizar las preocupaciones e intereses de estos futuros docentes de español, su percepción sobre lo que es la cultura y su didáctica y, de este modo, extraer consideraciones que ayuden a mejorar la formación ofrecida en estos estudios universitarios de especialización.

Palabras Clave: profesión docente, formación inicial, portafolio reflexivo, cultura, intereses de los docentes, español lengua extranjera

Abstract: This study is framed in the context of the pre-service masters degrees in the teaching of languages (Spanish as a foreign language + Portuguese as a mother tongue, and Spanish + English as foreign languages) given at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. This training is preparation for the teaching of languages in lower and upper secondary education in Portugal.

During the second year of these masters degrees, trainees conduct a teaching practicum in secondary schools and prepare a reflective portfolio related to this experience. One of the sections of this document is based on the descriptors of the *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*.

In this study, seventy-five trainee portfolios were collected from 2014 to 2019 and the written reflections related to the *EPOSTL* descriptors associated with “Culture” were selected for analysis. The objective was to analyse trainees’ concerns, interests and perceptions about culture and its didactics in Spanish classroom, and in light of this, consider how to improve the training offered.

Keywords: teacher education, initial training, reflective portfolio, culture, trainee’s interests, Spanish foreign language.

1 – Introducción

Desde la aparición del modelo intercultural y su enfoque asociado a la didáctica de lenguas extranjeras que, aplicado con diversas variantes, promueve “la utilización de estrategias destinadas a favorecer la reflexión sobre modalidades del contacto entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes” (*MAREP* 2013: 6), numerosa literatura especializada ha llamado la atención de los docentes sobre la indisociable unión existente entre la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura; así como la necesidad de integrar ambas áreas en la realidad del aula, ayudando a los estudiantes de lenguas extranjeras a adquirir tanto la competencia comunicativa como las competencias interculturales. Byram, Gribkova y Starkey señalan que la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas:

[...] aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. [...]. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction. (2002: 9)

De ahí que, conocer y profundizar sobre el proceso de adquisición de la competencia intercultural y sociocultural se torna un aspecto fundamental en la formación de los profesores de lenguas extranjeras. Precisamente este trabajo va a centrarse en la observación de un momento clave de esa formación docente, en concreto la de los profesores en formación inicial, y en el análisis de los conocimientos, creencias, intereses y preocupaciones que estos demuestran relativamente a qué entienden por cultura, cómo abordan en sus clases los contenidos socioculturales e interculturales, qué referentes culturales seleccionan y las razones por las que escogen esos ámbitos o temas, cuál es el enfoque didáctico que adoptan, etc., sopesando a su vez la importancia (o no) que otorgan al desarrollo de su propia competencia intercultural y la de sus (futuros) estudiantes.

Nuestro estudio recoge los datos recopilados durante el segundo año (período en el que se realizan las prácticas lectivas) de los másteres universitarios oficiales, que dan acceso a la carrera profesional docente en las escuelas de enseñanza media en Portugal, en este caso en el área del Español como Lengua Extranjera y otra lengua. En este contexto educativo se privilegian los enfoques comunicativos. De este modo, por un lado, se siguen las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER) vinculadas a un enfoque orientado a la acción y, por otro lado, se analizan los enfoques plurales favorecidos por el *Marco de referencia para los enfoques plurales de la lengua y de las culturas* (desde ahora MAREP). Con ello se pretende concienciar a los estudiantes de estos másteres (futuros docentes) sobre la necesidad de entender la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como la capacidad de usar el idioma de manera social y culturalmente apropiada, enfatizar la importancia del desarrollo de la conciencia intercultural, las habilidades interculturales y la competencia existencial (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 7) y fomentar la idea de que

El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales. (García García 2004: 160)

Todo ello en línea con las consideraciones de la UNESCO que identifica cuatro pilares como fundadores de la educación: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; aspecto este último donde el desarrollo y adquisición de competencias interculturales juega un papel fundamental (Leeds-Hurwitz 2017: 12).

Dentro de este marco presentamos, a continuación, el contexto y la metodología adoptada en este estudio, se profundiza en el análisis de los comentarios que los profesores en prácticas (portugueses que imparten clases de español en Portugal) realizaron en sus portafolios reflexivos, que reflejan sus preocupaciones e intereses relacionados con la integración en sus clases de lengua y cultura, y terminamos con la interpretación de los resultados.

2 – Contexto de la investigación

Tal como se ha apuntado, este estudio se enmarca dentro de los másteres oficiales de formación de profesores de enseñanza de lenguas que tienen como opción el español (con portugués como lengua materna o con otra lengua extranjera) de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), denominados desde el curso 2015-2016¹: *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês* (MEIEFA) y *Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês* (MEPIEFA). Ambos son segundos ciclos profesionalizantes, es decir, títulos oficiales universitarios que habilitan para ejercer la enseñanza de lenguas en el tercer ciclo de la enseñanza básica y en secundaria, esto es, a estudiantes de entre 13 y 18 años.

El plan de estudios de cada máster (de 120 créditos ECTS) abarca dos años y se distribuye en cuatro semestres. Aquí nos centraremos en el segundo año, pues es donde se cursa la unidad curricular anual *Iniciação à Prática Profissional (IPP)*, que consta de 48 créditos ECTS y se divide en tres componentes: unas prácticas formativas supervisadas/tutorizadas (*Prática de ensino supervisionada*), un seminario de apoyo a la práctica profesional (*Seminário*) y la elaboración de un proyecto de investigación-acción como trabajo de fin de máster (*Relatório de estágio*). Además, con el objetivo de orientar dicho proyecto, los profesores en prácticas (de aquí en adelante los denominaremos PeP) realizan, obligatoriamente, un portafolio (*portefólio de estágio pedagógico*) que fomenta la reflexión y la autoevaluación².

Este portafolio tiene cuatro secciones: en la primera, cada PeP realiza una breve descripción del centro educativo en el que tienen lugar sus prácticas; en la segunda, analiza y reflexiona sobre nueve descriptores del *Portfolio Europeu para futuros professores de idiomas. Uma ferramenta de reflexão para a formação de professores* (en adelante, *PEFPI*) (Newby *et al.* 2007), sección que se detallará seguidamente en el subapartado 4.1; en la tercera, escribe una autoevaluación holística sobre las clases que ha impartido; y en la cuarta, valora el cumplimiento de los objetivos que se había marcado al empezar sus prácticas.

3 – Marco teórico

Para poder entender la interpretación y categorización de los datos obtenidos tras el análisis de los portafolios es necesario explicitar el marco teórico que ha sustentado este trabajo. Por ello, a continuación, se mencionan los documentos de referencia manejados en nuestros másteres (tanto por los PeP como por los docentes formadores), presentando una aproximación sobre cómo esta bibliografía aborda la cultura y el desarrollo de sus competencias en el aula de lengua extranjera.

En primer lugar, deben mencionarse los documentos curriculares de referencia

¹ Hasta el curso lectivo 2014-2015 se llamaron MEIBS (actual MEIEFA) y MEPLE (actual MEPIEFA).

² Para más información sobre los másteres consúltese el artículo (referenciado en la bibliografía) de Barros, Nicolás y Pazos (2019) sobre la categoría «Dar clase» del *PEFPI* realizado en el mismo contexto.

según lo estipulado por la Direção-Geral da Educação de Portugal, que incluyen los programas de las asignaturas de español como lengua extranjera para el tercer ciclo de la enseñanza básica (3.º *Ciclo do Ensino Básico*: 7.º, 8.º y 9.º *ano de escolaridade*) y secundaria (*Ensino Secundário*: 10.º, 11.º y 12.º *ano de escolaridade*), así como el documento en vigor desde 2018 *Aprendizagens Essenciais*, que aporta “a tríade de elementos – conhecimentos, capacidades e atitudes – ao longo da progressão curricular” útiles para el docente y en especial para un PeP, por “presentar exemplos de ações a desenvolver na disciplina”³. A su vez, la Direção-Geral da Educação de Portugal considera como documentos de apoyo orientadores de la enseñanza de lenguas extranjeras el *MCER* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas* para los ciclos de estudios antes mencionados.

En segundo lugar, y como complemento a la ingente labor del *MCER*, se destacan otros dos textos de consulta obligatoria. Por un lado, el *MAREP* pues, como se ha apuntado antes, abre nuevas perspectivas en la didáctica de las lenguas, los llamados enfoques plurales: “enfoque intercultural”, “didáctica integrada de las lenguas”, “intercomprensión entre lenguas de la misma familia” y “despertar de las lenguas” (2013: 6-8). Además, aporta escalas y descriptores relativos a las competencias generales y dedica, dentro del “saber”, ocho de sus quince secciones a la cultura. Por otro lado, completa al *MCER* en distintos aspectos el recientemente publicado *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018). De esta obra destacamos, por su importancia para esta investigación, las escalas de descriptores para las competencias pluriculturales y plurilingües en situaciones comunicativas (coherentes con la del *MCER* para la adecuación sociolingüística).

Al igual que el *MCER*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (a partir de ahora *PCIC*) es un documento de apoyo y consulta recomendado a los PeP durante su periodo de formación. En lo que se refiere a los contenidos culturales, el *PCIC* presenta tres amplios inventarios de aspectos sin relación estricta con lo lingüístico, transversales a los niveles del *MCER*, clasificados en tres fases (aproximación, profundización y consolidación) y graduados en función de su universalidad y accesibilidad de la siguiente forma: referentes culturales de los países hispanos (contenido factual), saberes y comportamientos socioculturales de España (conocimiento basado en experiencias) y habilidades y actitudes interculturales de España y los países hispanos (relación de procedimientos que permiten al alumno aproximarse a otras culturas).

Por último, añadimos tres documentos de referencia para la formación de un profesor de idiomas que también analizan los PeP en nuestro contexto. El primero, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes, en el que “Facilitar la comunicación intercultural” es una de estas ocho competencias que después se subdivide en otras específicas. El segundo, la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG)* que ofrece información sobre el

³ En la página oficial de la Direção-Geral da Educação de Portugal se pueden consultar los documentos curriculares de referencia para el español: programas y *Aprendizagens Essenciais*, tanto para enseñanza básica (<http://bit.ly/34bWcRp>), como secundaria (<http://bit.ly/2P1CAHX>).

grado de desarrollo de la competencia intercultural en el cual nos encontramos y que va desde una fase inicial en la que se “comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es importante” hasta la fase de desarrollo más avanzada donde se “puede elaborar actividades interculturales, materiales o pedir retroalimentación sobre estos”. El tercero, el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*, al que nos referiremos con más detalle en el subapartado 4.1.

4 – Descripción del estudio

Como se ha expuesto, este estudio tiene por objetivo analizar las preocupaciones de los futuros profesores de español inscritos en los programas de formación antes descritos, durante la realización de sus prácticas en centros educativos portugueses, en lo tocante a su percepción acerca de lo que es la cultura, la competencia cultural e intercultural y su didáctica en las clases de lengua extranjera. Para ello, nos centraremos en examinar la segunda sección de los portafolios reflexivos de los 75 profesores en prácticas que cursaron MEIEFA (o MEIBS) y MEPIEFA (o MEPLÉ) entre los años lectivos de 2014-2015 y 2018-2019, concretamente sus comentarios de autorreflexión a partir de distintos descriptores del *PEFPI* relativos a “Cultura”.

Como formadoras de profesores en formación inicial comprobamos durante años como en las clases observadas de los PeP los contenidos culturales se abordaban escasamente en las unidades didácticas, se relegaban a un segundo plano o se limitaban únicamente a los referentes culturales. Teniendo en cuenta estas observaciones, decidimos estudiar la reflexión de los futuros profesores sobre estos aspectos para obtener datos que pudieran contribuir a una mejora en la formación ofrecida en el área de especialización de español.

Antes de proceder a una descripción más pormenorizada de la investigación, conviene hacer una breve referencia al *PEFPI* a fin de comprender mejor los datos obtenidos.

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

A los futuros profesores se les solicita la elaboración de un portafolio reflexivo, del cual una de las secciones consiste en la elección de 9 descriptores del *PEFPI*, tres por cada uno de los tres periodos en los que se organizan las prácticas (en el segundo y tercer periodo, se les recomienda que elijan dos descriptores nuevos y que retomen uno) con la finalidad de recapitar sobre ellos a partir de sus experiencias en las clases impartidas. Los datos recogidos para esta investigación provienen de las reflexiones que realizan los futuros docentes a partir de los descriptores del *PEFPI* relativos al área de “Cultura”. A continuación, presentamos una breve descripción de este documento y de cómo se aborda en él el componente cultural.

El *PEFPI* es un documento que pretende fomentar que los futuros profesores de idiomas piensen en las competencias que debería desarrollar un docente de

lenguas y facilitar la autoevaluación de su competencia profesional y el registro de su progreso durante su formación (Newby *et al.* 2007: 5). Se organiza en seis secciones (una declaración personal, una sección de autoevaluación, un dossier, un glosario, un índice de términos utilizados y una guía de utilización), si bien para la investigación que aquí se presenta interesa únicamente la segunda sección, que contiene descriptores a partir de los cuales los futuros profesores pueden reflexionar y autoevaluarse. Esa sección se estructura en torno a siete grandes categorías (“Contexto”, “Metodología”, “Recursos”, “Programación del curso”, “Dar clase”, “Aprendizaje autónomo” y “Evaluación del aprendizaje”) y cada categoría se subdivide en distintas áreas, que a su vez se desglosan en un total de 195 descriptores⁴ que, tal como define el propio documento, “han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir” (2007: 5).

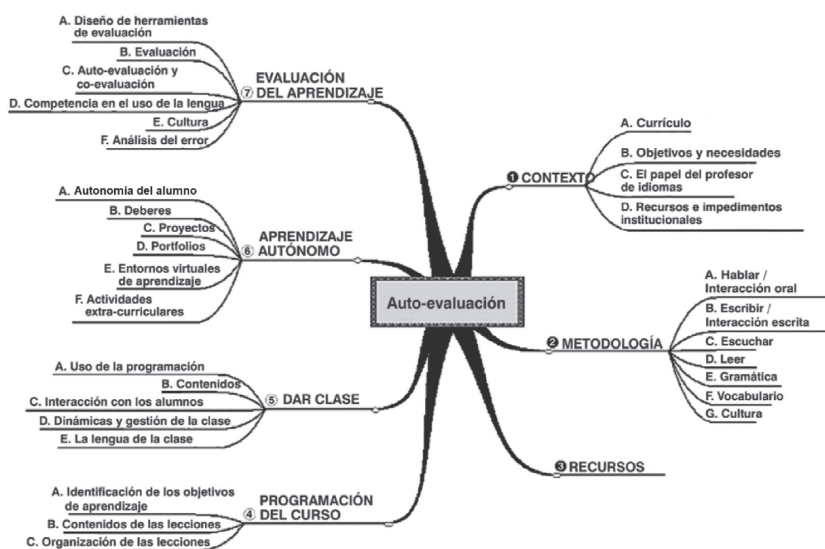


FIGURA 1 – Categorización de los descriptores (Newby *et al.* 2007: 6)

En cuanto al componente cultural, en el PEFPI se alude a este aspecto en varias ocasiones, a veces siendo el elemento alrededor del cual gira el descriptor y otras en un papel secundario. En la siguiente tabla, recogemos los descriptores relacionados con las dos áreas denominadas “Cultura”, donde este elemento adquiere un papel central:

⁴ En la introducción al PEFPI se indica que esta sección la conforman 193 descriptores (Newby *et al.* 2007: 5); sin embargo, tras la codificación de los descriptores para la implementación del estudio, se constata que en realidad son 195.

METODOLOGÍA > CULTURA (Newby <i>et al.</i> 2007: 30-31)	
N.º DE DESCRIPTOR	DESCRIPTOR
73	Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).
74	Soy capaz de proponer a los estudiantes ocasiones para que fuera del aula exploren la cultura de las comunidades de la lengua meta (Internet, correos electrónicos, etc.).
75	Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades para que los alumnos sean conscientes de las similitudes y diferencias socioculturales en las “normas de comportamiento”.
76	Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades (juegos de rol, simulaciones, etc.) que ayuden a los alumnos a desarrollar su competencia sociocultural.
77	Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre el concepto de “lo otro / lo distinto” y a aceptar diferentes sistemas de valores.
78	Soy capaz de evaluar y seleccionar textos, materiales originales y actividades que llamen la atención del alumno sobre las percepciones estereotipadas y que le inciten a cuestionarlas.
79	Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno.
80	Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos y actividades que ayuden a los alumnos a explorar la interrelación entre lengua y cultura.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE > CULTURA (Newby <i>et al.</i> 2007: 58)	
N.º DE DESCRIPTOR	DESCRIPTOR
189	Soy capaz de evaluar los conocimientos de los alumnos sobre hechos y eventos culturales de las comunidades donde se habla la lengua.
190	Sé evaluar la capacidad del alumno para establecer comparaciones entre su propia cultura y la de las comunidades donde se habla la lengua.
191	Sé evaluar la capacidad del alumno para responder y actuar correctamente en encuentros con la cultura de la lengua meta.

TABLA 1 – Descriptores del PEFPI pertenecientes a las dos áreas específicas sobre “Cultura”, correspondientes a las categorías “Metodología” y “Evaluación del aprendizaje”.

Asimismo, en otros descriptores se alude al componente cultural, aunque no se le otorga un papel central, según se observa a continuación:

CATEGORÍA	ÁREA	N.º DE DESCRIPTOR	DESCRIPTOR
CONTEXTO	Objetivos y necesidades	5	Entiendo el valor cultural, intelectual y personal de aprender otras lenguas.
	El papel del profesor de idiomas	13	Puedo apreciar y hacer uso del valor añadido que aportan los alumnos con orígenes culturales diversos al ambiente de la clase.
		15	Puedo servirme de teorías apropiadas sobre la lengua, el aprendizaje, la cultura, etc. así como de conclusiones relevantes de investigación con el fin de dirigir y guiar mi modo de enseñar.
METODOLOGÍA	Hablar / Interacción oral	26	Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar a los alumnos para que expresen sus opiniones, identidad, cultura, etc.
PROGRAMACIÓN DEL CURSO	Contenido de las lecciones	101	Soy capaz de programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura.
DAR CLASE	Contenidos	123	Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan.

TABLA 2 – Otras categorías del PEFPI donde aparecen descriptores sobre “Cultura”.

Constatamos, por tanto, que en la sección de autoevaluación del PEFPI algunos descriptores hacen referencia a la cultura (pp. 16, 17, 21, 30, 37, 42, 58), la sociocultura y la competencia sociocultural (p. 30) e intercultural (p. 30). Además, en el glosario de este documento se define el término sociocultural, de la siguiente manera: “Designa las acciones, actividades, comportamientos, actitudes, valores, normas, etc. asociados a la lengua de una comunidad específica, y que también son manifestaciones y reflejos de una determinada cultura o de varias culturas en las que se encuentran inmersas” (Newby *et al.* 2007: 80). Por último, se recalca la importancia de definir los objetivos lingüísticos y culturales (2007: 76, 79).

Al analizar los datos comprobaremos cuáles son, de los descriptores mencionados, los más seleccionados por los 75 informantes.

5 – Diseño de la investigación y metodología

En esta investigación seguimos una técnica de muestreo no probabilístico (Sabariego 2004a: 144) o intencional (Ruiz Olabuénaga 2007: 64), pues los criterios de selección de la muestra son la disponibilidad y la accesibilidad a los portafolios reflexivos de los informantes. Cabe destacar que no se tienen en cuenta datos identificativos de los autores de los portafolios, como la edad o la experiencia docente previa a las prácticas pedagógicas.

En cuanto al enfoque metodológico, se trata de un estudio descriptivo y explicativo, de acuerdo con la clasificación propuesta por Sabariego y Bisquerra (2004: 114). Por un lado, nos interesa describir, entendiendo por “describir” obtener información sobre una realidad, pero también medir desde un punto de vista más cuantitativo (2004: 115), si los futuros profesores que conforman la muestra reflexionan sobre aspectos relacionados con la cultura en la enseñanza de lenguas, cuántos y sobre qué aspectos en concreto. Asimismo, por otro lado, pretendemos encontrar una explicación y conocer las causas de la selección de determinados descriptores y del tratamiento o no de contenidos culturales en las clases de los PeP, desde una perspectiva cualitativa (2004: 116). Por ello, planteamos una investigación eminentemente interpretativa o cualitativa (Latorre, Del Rincón & Arnal 2003: 41), aunque con el objetivo de conocer la frecuencia en la selección de descriptores relacionados con la cultura también seguimos un paradigma positivista o cuantitativo (2003: 41), optando así, a pesar del claro predominio del cualitativo, por la integración de ambos enfoques (Hernández, Fernández & Baptista 2006: 752-753; Sabariego 2004b: 77).

Una vez decidida la muestra y el enfoque metodológico, pasamos a describir la técnica de investigación: el análisis documental (Del Rincón *et al.* 1995: 35) de la única fuente de datos utilizada: los portafolios reflexivos de prácticas de los 75 futuros profesores de español. Como afirman Del Rincón *et al.* (1995), el análisis de documentos o registros de los docentes, ya sean oficiales o personales, como es nuestro caso, permite conocer “información retrospectiva” (1995: 341) y acceder a percepciones y creencias del profesor a las que en ocasiones resultaría imposible hacerlo por otras vías (1995: 342). De acuerdo con estas particularidades, Del Rincón *et al.* (1995: 360) y Creswell (2014: 191-192) señalan como algunas de las ventajas del uso de documentos escritos como fuente de datos en la investigación la mayor credibilidad, por tratarse de un testimonio personal, y la facilidad de acceso a la información, sin ser necesaria la transcripción de los datos. No obstante, estos documentos también pueden no ser precisos u ofrecer, al basarse en una vivencia personal y ser escrita siempre con posterioridad al desarrollo de la clase impartida, una realidad sesgada, incompleta o falsa (Del Rincón *et al.* 1995: 360).

Para la realización del análisis documental, teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, optamos por la técnica consistente en el análisis del contenido (Sabariego, Dorio & Massot 2004: 302) y para ello únicamente nos basamos en la parte del portafolio relacionada con la autoevaluación de los futuros profesores con base en los nueve descriptores del PEFPI, escogidos por ellos mismos. En un primer momento, procedemos a la codificación de todos los

descriptores, del 1 al 195 a fin de crear una matriz en una hoja de Excel con los descriptores seleccionados por cada profesor. Una vez registrados estos datos, nos centramos en aquellos descriptores que guardan cierta relación con la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y que previamente identificamos a partir de un análisis exhaustivo del *PEFPI*, como ya se ha comentado en el subapartado 4.1. A partir de esta selección y antes de continuar con el análisis de contenido, que será la técnica principal de análisis de los datos, nos interesa conocer la frecuencia con la que los profesores escogen dichos descriptores, un análisis cuantitativo que es perfectamente compatible con el análisis de contenido (Rodríguez, Gil & García 1996: 216; Ruiz Olabuénaga 2007: 194). De los descriptores identificados solamente se analiza el contenido de aquellos mencionados en la Tabla 1, por estar directamente relacionados con el objeto de estudio.

6 – Análisis de los datos y resultados

Como se ha mencionado, los datos fueron analizados en una primera fase de forma cuantitativa y después cualitativa.

En primer lugar, comenzamos por el tratamiento cuantitativo, creando la matriz con los datos referentes a los 75 profesores en formación y los 9 descriptores seleccionados por cada uno de ellos. Por lo tanto, el conjunto de los datos lo conforman 675 reflexiones escritas por los PeP, de las cuales 53 están relacionadas con algún aspecto cultural. Dentro de ellas, interesaba hallar la frecuencia, es decir, “las veces que ocurre una determinada categoría” (Del Rincón *et al.* 1995: 242) a fin de comprobar cuáles son los descriptores más escogidos que abordan aspectos culturales.

Tras el cálculo de la frecuencia, constatamos que de estas 53 reflexiones los descriptores del *PEFPI* seleccionados 5 o más veces son los siguientes:

N.º DE DESCRIPTOR	FRECUENCIA	DESCRIPTOR
26	16 veces seleccionado	Metodología > Hablar/Interacción oral > Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar a los alumnos para que expresen sus opiniones, identidad, cultura, etc.
	7 veces retomado en más de un periodo	

73	9 veces seleccionado	Metodología > Cultura > Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.)
	3 veces retomado en más de un periodo	
101	5 veces seleccionado	Programación del curso > Contenido de las lecciones > Soy capaz de programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura.
190	5 veces seleccionado	Evaluación > Cultura > Sé evaluar la capacidad del alumno para establecer comparaciones entre su propia cultura y la de las comunidades donde se habla la lengua.

TABLA 3 – Descriptor del *PEFPI* y frecuencia con la que es seleccionado por los PeP.

Asimismo, para el estudio descriptivo de los datos interesaba conocer si los PeP escogían algún descriptor del *PEFPI* relacionado con aspectos culturales en más de uno de los tres periodos en los que se dividen las prácticas. Los resultados demuestran, como se aprecia en la tabla anterior, que el n.º 26 es retomado 7 veces en más de un periodo y el n.º 73 hasta 3 veces. Otros descriptores fueron elegidos en más de un periodo en dos ocasiones, si bien destacamos únicamente los que registran tres o más ocurrencias.

En segundo lugar, implementamos un análisis cualitativo de los datos obtenidos. Así, basándonos en Creswell (2014: 197) y Krueger (1991: 121), se procedió a la preparación de los datos y a la selección de la información. Se realizó una primera lectura de los descriptores relativos a la enseñanza de la cultura en clase de lengua extranjera para valorar si las reflexiones se centraban en aspectos culturales o eran demasiado generales y no aportaban información concreta, quedándonos al final con un total de 34 reflexiones. Continuamos el análisis de contenido de los datos seleccionados con la codificación de estos y para ello seguimos un criterio temático, la codificación más común de acuerdo con Gibbs (2012: 186) y Rodríguez, Gil y García (1996: 207). De este modo identificamos unidades temáticas y las codificamos, alternando códigos predeterminados derivados de las lecturas previamente realizadas (del *MCER*, del *MAREP*, del *PCIC* y del resto de referencias citadas en el marco teórico de este artículo) con códigos nuevos que asignamos a los fragmentos de texto analizado, una práctica habitual que conjuga procedimientos inductivos y deductivos (Creswell 2014: 199; Gibbs 2012: 82; Rodríguez, Gil & García 1996: 210-211). La atribución de los códigos a las unidades temáticas y su posterior jerarquización fue objeto de revisión continua durante todo el proceso, a lo largo del cual renombramos, añadimos o sustituimos

códigos a fin de garantizar la coherencia interna y la precisión de la codificación y de los criterios adoptados (Barbour 2013; Gibbs 2012), revisión y comprobación que llevamos a cabo las tres investigadoras que implementamos el estudio, contribuyendo así a una mayor validez de la investigación.

Del análisis de contenido realizado, obtuvimos ocho categorías de primer nivel y ciento sesenta y cuatro subcategorías. Las del primer nivel se refieren a la perspectiva que tienen los futuros profesores sobre:

- A. las competencias intercultural y sociocultural,
- B. la justificación de la selección de descriptores,
- C. la tipología de actividades didácticas para desarrollar dicha competencia,
- D. los recursos,
- E. las dificultades percibidas por los PeP,
- F. las estrategias de superación de esas dificultades,
- G. las estrategias de remediación (posobservación) y
- H. los contenidos culturales tratados en las clases impartidas por los informantes.

A continuación, presentamos en forma de esquema, para ayudar a una mejor comprensión de la categorización, cada una de las ocho categorías y sus subcategorías correspondientes, así como algunas citas extraídas de los comentarios reflexivos procedentes de los portafolios de prácticas⁵, tal como recomiendan Gibbs (2012: 31) y Hernández, Fernández y Baptista (2006: 736), si bien por las características del artículo resulta imposible incluir ejemplos de todo.

Respecto a la primera categoría, son muchas las evidencias obtenidas a partir de las reflexiones que reflejan la percepción de los PeP sobre estas competencias. La jerarquización es la siguiente:

A. Competencias intercultural y sociocultural

	Comparación de las representaciones de su propia cultura y la cultura del otro
	Semejanza y diferencias
	Solo diferencias
	Solo semejanzas
	Toma de conciencia de la propia cultura y la del otro
	De la propia cultura
	De la cultura del otro
	Relación entre culturas
	Conocimiento del otro
	Comprensión del otro
	Aceptación del otro
	Identificación con el otro
	Conocimiento de uno mismo
	Comprensión de uno mismo

⁵ Cabe matizar que los futuros profesores escriben sus reflexiones en el portafolio reflexivo en español o portugués. Las citas aquí presentadas se extraen literalmente de este documento, sin ser objeto de modificación ni corrección alguna.

	Deconstrucción de estereotipos
	Conciencia de la unión indisoluble de lengua y cultura
	Mediación entre culturas
	Establecimiento de puentes

Leamos ahora algunos ejemplos de las apreciaciones de los PeP:

[...] ambiciono que mis estudiantes sean más cultos y seres humanos conscientes, capaces de visualizarse en el lugar del otro, y consecuentemente, aceptarlo. (Conocimiento del otro: aceptación e identificación con el otro; PeP 11)

Creo que lengua y cultura son indisolubles por lo que, dejar los contenidos culturales para el final de la clase o darles muy poco protagonismo es un error, puesto que, en mi opinión, la lengua da vida a la cultura y la cultura no existe sin alguna forma de lengua, ya sea verbal, escrita, gestual... (Conciencia de la unión indisoluble de lengua y cultura; PeP 16)

Cuando alguien conoce otras culturas no solo comprende mejor los otros como también a su mundo y a sí mismo porque puede hacer el contraste entre las varias culturas y así comprender las múltiples formas de pensar y reflexionar sobre las varias perspectivas que hay del mundo. (Comparación de las representaciones de su propia cultura y la cultura del otro. Conocimiento del otro. Conocimiento de uno mismo; PeP 37)

Respecto a la segunda categoría, relacionada con los motivos que dan para la selección de descriptores referidos a “Cultura”, las evidencias recogidas apuntan a:

B. Justificación de la selección de descriptores

	Importancia de las competencias sociocultural e intercultural
	Características de la diversidad cultural actual
	Abordaje del asunto en documentos curriculares de referencia
	M CER
	Experiencia pluricultural del docente
	Tema de investigación del trabajo de fin de máster
	Tratamiento de temas culturales en el aula
	Temas motivadores e interesantes
	Fomento de la participación
	Fomento de la curiosidad
	Factor sorpresa
	Experiencia pluricultural de alumnos de habla hispana
	Falta de tratamiento de temas culturales en el aula
	Aspecto olvidado
	Dificultad para llevar la cultura al aula
	Recomendación del tutor de prácticas

A continuación, seleccionamos algunos fragmentos donde se explican estos motivos:

[...] competência muito importante nos nossos dias, na nossa sociedade cada vez mais global e por isso mesmo mais intercultural. [...] A questão da cultura assume, no meu caso, uma importância maior pois o tema do meu projeto de investigação-ação passa pelo desenvolvimento da competência intercultural na sala de aula de espanhol. (Importancia de las competencias sociocultural e intercultural: características de la diversidad cultural actual. Tema de investigación del trabajo de fin de máster; PeP 10)

Por ser un aspecto muchas veces olvidado en el aula, mi tesis se basará en el desarrollo de esta temática. [...] En mis clases, intenté crear actividades que desarrollasen el gusto y curiosidad por la cultura española y fue un gusto verificar que a los alumnos les gusta conocer y tener contacto con esa realidad, ya que así se acercan más de las personas y de las particularidades culturales de la lengua que están aprendiendo. (Falta de tratamiento de temas culturales en el aula: aspecto olvidado. Tema de investigación del trabajo de fin de máster; PeP 14)

En lo que concierne a la tercera categoría, relativa a las actividades didácticas seleccionadas por los PeP, se han codificado los datos según la propuesta de Barros, López y Morales (2003: 170-171):

C. Tipología de actividades didácticas

	Actividad de observación directa e indirecta
	Lluvia de ideas (conocimientos previos del alumnado)
	Análisis de materiales auténticos
	Actividad para analizar el choque o impacto cultural
	Análisis de tradiciones y comportamientos en otras culturas
	Actividad de presuposición
	Interpretación errónea de la cultura del otro por desconocimiento de la propia
	Actividad basada en estereotipos
	Reflexión sobre los estereotipos del alumnado
	Actividad de comparación y contraste
	Entre culturas
	Debate sobre diferencias culturales
	Ante la diversidad de la propia cultura
	Mostrar aspectos inusuales de la propia cultura
	Actividad de situación
	Juego de roles sociales o dramatización
	Ponerse en el papel de un hispanohablante
	Actividad de crítica constructiva
	Debate

	Actividades de contexto en directo
	Interacción oral con alumnos hispanohablantes en el aula
	Actividades de información
	Juego relacionado con temas culturales

Veamos dos de las diversas reflexiones que se refieren a distintos tipos de actividades:

Num primeiro momento, através de um *brainstorming* sobre o que eles pensavam de Espanha e dos Espanhóis e, depois, através da apresentação de um powerpoint e de um texto do jornal ABC.es introduzi os estereótipos que se têm sobre os espanhóis e sobre os portugueses. [...] consegui de certa forma desmistificar a ideia que eles tinham efetivamente dos espanhóis. (Actividad de observación directa e indirecta: lluvia de ideas. Actividad basada en estereotipos; PeP 25)

En una clase con el grupo de Xº, les enseñé un video sobre algunos platos de Hispanoamérica, compuestos por insectos [...]. De manera a crear más discusión, les enseñé imágenes de platos típicos portugueses que también podrían ser raros para otras culturas y fue en ese momento cuando los alumnos empezaron a añadir información. (Actividad para analizar el choque cultural. Actividad de comparación y contraste: entre culturas, ante la diversidad de la propia cultura; PeP 55)

Para llevar a cabo las actividades comentadas anteriormente, los futuros profesores aluden a una serie de recursos, otra de las categorías de primer nivel del análisis realizado:

D. Recursos

	Texto escrito
	Texto informativo
	Texto jurídico
	Cómic
	<i>Sherlock Gómez</i>
	Texto literario
	<i>El Quijote</i>
	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>
	Prensa escrita
	Recurso audiovisual
	Cortometraje
	Reportaje
	Serie
	<i>El Ministerio del tiempo</i>
	Recurso visual
	Imágenes/Fotografías
	Cartel

	PowerPoint
	Alumnado hispanohablante
	Recurso lúdico
	<i>¿Quién quiere ser millonario?</i>
	La Oca
	Quiz

Asimismo, en las evidencias recogidas en la quinta categoría, algunos PeP admiten enfrentarse con algunas dificultades a la hora de planificar o llevar al aula contenidos culturales, como se observa en la siguiente categorización:

E. Dificultades

	Complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural
	Falta de conocimiento del contenido por el docente
	De la cultura del otro
	De la propia cultura
	Falta de recursos didácticos
	Escasez de propuestas didácticas ya existentes
	Inexistencia de herramientas y criterios de evaluación
	Complejidad del tratamiento de temas culturales percibida por parte del alumno
	Desconocimiento del tema cultural abordado
	Resistencia al cambio de ideas estereotipadas por parte del alumnado

Examinemos algunas citas que ilustran estas inquietudes:

Não se tem revelado uma tarefa fácil pois o conceito de interculturalidade (saber, saber fazer, saber ser), apresenta-se como um conceito complexo, para além de que não tem sido fácil encontrar atividades didáticas próprias para o desenvolvimento desta competência. Ao mesmo tempo, não existem mecanismos sistematizados e estruturados para a sua avaliação. (Complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural: falta de recursos didácticos –escasez de propuestas didácticas ya existentes–, e inexistencia de herramientas y criterios de evaluación; PeP 10)

Una de mis dificultades es introducir contenidos culturales porque pienso que no conozco lo suficiente de ambas culturas, portuguesa y española. [...] pero nunca me ocurren muchas ideas. [...] Me ocurre abordar un texto, un video o un comic, pero no sé cómo guiarlos para que sean personas más tolerantes. [...] No pienso que presentar los comportamientos adecuados sea lo más eficaz, pero también no me parece que presentar ambas culturas y contrastarlas sea suficiente. Es difícil cambiar estereotipos e ideas ya enraizadas, y aún tengo que descubrir técnicas que direccionen a los alumnos hacia la reflexión. (Complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural: falta de conocimiento del contenido por el docente de la cultura del otro, de la propia cultura y falta de recursos didácticos.

Complejidad del tratamiento de temas culturales percibida por parte del alumno:
resistencia al cambio de ideas estereotipadas; PeP 11)

Para superar estas dificultades, los PeP también sugieren ciertas estrategias, que presentamos en la siguiente jerarquía de categorías:

F. Estrategias de superación de dificultades

	Preparación previa del tema
	Búsqueda de información en Internet
	Facilitación de orientaciones más pautadas para el alumnado
	Utilización de recursos más motivadores para el alumnado
	Vídeos
	Imágenes
	Planificación de actividades más motivadoras para el alumnado
	Fomento de la curiosidad
	Fomento de la autoconciencia de lo aprendido

Seguidamente se presentan ejemplos de portafolios que mencionan algunas de las estrategias tomadas:

[...] intento buscar información en la Internet, pero no siempre sé cómo abordar ese tipo de contenidos. (Preparación previa del tema: búsqueda de información en Internet; PeP 11)

No entanto, tive consciência de que era um tema complexo e que a maioria desconhecia e, por isso, decidi ajudá-los, fornecendo algumas ideias acerca do tema (vantagens e desvantagens que lhe estão associadas, recuperando ideias apresentadas na reportagem da RTVE...) para que não acontecesse o mesmo que na unidade didática anterior, ou seja, que os alunos “bloqueassem” e não participassem por não estarem familiarizados com o tema. (Facilitación de orientaciones más pautadas; PeP 75)

Además, los PeP también se refieren a estrategias de remediación que pretenden implementar en un futuro para mejorar su desempeño y lograr objetivos que durante la clase impartida no alcanzaron:

G. Estrategias de remediación (posobservación)

	Mayor profundización en el conocimiento de contenidos culturales por parte del docente
	Mayor tratamiento de contenidos culturales en futuras unidades didácticas
	Planificación de más actividades de comparación y contraste
	Inclusión imprescindible de contenidos culturales
	Inclusión de contenidos culturales en el proceso de evaluación
	Mayor adaptación de las actividades a las características del alumnado

Véase una cita que evidencia esta clase de estrategias:

Pienso que debo hacer aún más actividades centradas en los contenidos culturales y seguir abordando los temas comparándolos con otras culturas para que los alumnos acepten y siguen percibiendo a las otras comunidades, de manera a tener interés por la cultura de la L2. Además de eso, debo incluir esos momentos en la evaluación de conocimientos, en exámenes por ejemplo, con visas a que los alumnos tengan más atención y den más importancia a esos contenidos, que también son importantes para el aprendizaje de una cultura y lengua nuevas. (Mayor tratamiento de contenidos culturales en futuras unidades didácticas: planificación de más actividades de comparación y contraste; inclusión de contenidos culturales en el proceso de evaluación; PeP 55)

En cuanto a los contenidos culturales (última categoría) integrados en las unidades didácticas diseñadas por los PeP y que han merecido atención en sus reflexiones, se observa –según la clasificación propuesta por el PCIC– la selección de referentes culturales, así como de saberes y comportamientos socioculturales y, también, de habilidades y actitudes interculturales, si bien los datos obtenidos revelan una mayor presencia de los primeros.

H. Contenidos culturales abordados

Referentes culturales	
	Personalidad de la cultura hispana
	Antonio Gaudí
	Antonio López
	Fernando Botero
	Frida Kahlo
	Gabriel García Márquez
	Isabel Allende
	Joan Rafart i Roldán
	Juanes
	Mario Benedetti
	Miguel de Cervantes
	Santiago Calatrava
	Literatura
	<i>El Quijote</i>
	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>
	Cómic
	<i>Sherlock Gómez</i>
	Geografía
	Ciudades Patrimonio de la Humanidad en España
	Gastronomía
	Dieta mediterránea
	Platos típicos

	Tapas
	Arquitectura
	Casas tradicionales
	Medios de comunicación
	Prensa escrita
	Serie
	<i>El Ministerio del tiempo</i>
	Cine
	Los premios Goya
	Acontecimiento
	Festival de los patios en Córdoba
	Saberes y comportamientos socioculturales
	Orden de los apellidos
	Horarios y rutinas y diferencias con los hábitos de otros países
	Celebración y acto conmemorativo
	Reyes Magos
	Día del Padre
	Boda gitana
	Tradición del pañuelo
	Relaciones interpersonales sentimentales, sexuales, familiares y de amistad
	Comportamiento cuando se visita a alguien
	Alojamiento
	Intercambio de viviendas
	Devolución de un producto en una tienda
	Identidad colectiva
	Refrán relacionado con la familia
	Habilidades y actitudes interculturales
	Revisión crítica de estereotipos
	Fomento de la reflexión
	Superación de estereotipos
	Regulación de factores afectivos
	Aceptación del otro
	Fomento de la conciencia intercultural
	Desvalorización de la cultura propia frente a la cultura del otro
	Apertura a otras culturas
	Confrontación del alumnado con problemas sociales globales
	Derechos Humanos
	Papel de la mujer

Son ilustrativas de ello las siguientes reflexiones:

Confrontar os alunos com vários problemas sociais e leva-los a concluir que estes são problemas que afetam não só os países hispânicos mas também o seu próprio país e mesmo o mundo, foi muito importante. (Regulación de factores afectivos: fomento de la conciencia intercultural. Apertura a otras culturas: confrontación del alumnado

con problemas sociales globales; PeP 10)

Lembro-me que os alunos concluíram e bem que os espanhóis valorizam mais o que é seu, ao contrário do povo português que, muitas vezes, tem a mania de criticar negativamente, desvalorizar e até desprezar tudo o que é português, basta ver a divulgação e a adesão ao cinema português. (Regulación de factores afectivos: desvalorización de la cultura propia frente a la cultura del otro; PeP 19)

O facto de os fazer refletir sobre os estereótipos que têm dos portugueses e eles perceberem que efetivamente não são verdades absolutas, fê-los ter uma perceção do outro. (Revisión crítica de estereotipos: fomento de la reflexión. Regulación de factores afectivos: fomento de la conciencia intercultural; PeP 25)

7 – Consideraciones finales

Tras el análisis de los portafolios y los comentarios escritos por los PeP se aprecia que demuestran conciencia de la importancia de abordar contenidos culturales en sus clases y promover la dimensión del alumno como hablante intercultural. Con todo, si comparamos la frecuencia de selección de los descriptores relacionados con este tema con el conjunto de los analizados, se verifica que no se encuentra entre las principales preocupaciones de estos profesores en formación inicial.

Se observa, también, que en las reflexiones aluden a la necesidad de promover la competencia intercultural, la cual asocian a la toma de conciencia y conocimiento de la cultura propia en contraste con la del otro y a la comprensión y tolerancia hacia la diversidad cultural. Además, se constata que existen coincidencias entre sus creencias y las ideas que subyacen en los documentos de referencia que se han presentado en el apartado 3, principalmente el *MCER* y el *MAREP*. Del mismo modo, se aprecia una estrecha relación entre el concepto de cultura que tienen los PeP y la dimensión cultural que expone el *PCIC*. De hecho, de los contenidos seleccionados revelan interés, sobre todo, por los referentes culturales (con preponderancia de los españoles), pero también aparecen contenidos relativos a los saberes y comportamientos socioculturales y a las habilidades y actitudes interculturales; tal y como se presentan en la sistematización del *PCIC*, demostrando que manejan una amplia concepción de cultura, que no se restringe a una única noción considerada más prestigiosa frente a otras manifestaciones culturales.

La mayoría de los PeP reconoce la importancia de que estos contenidos aparezcan integrados en una secuencia didáctica con un hilo temático común para todas las actividades, procurando, a la vez, que sean motivadoras para sus estudiantes. De esta forma se adaptan a las recomendaciones de los programas de español en Portugal para estas etapas educativas, que inciden en la inclusión de contenidos transversales (educación para la ciudadanía y aspectos sociales y culturales de los países donde se habla español). Para ello, plantean distintos tipos de actividades, que según se ha comprobado coincide con la tipología de

actividades propuesta por Barros, López y Morales (2003), pese a que manifiestan algunas dificultades asociadas a su planificación y su diseño. Así mismo, utilizan un gran abanico de recursos, muchos de ellos basados en materiales auténticos adaptados por ellos mismos, algo muy positivo teniendo en cuenta que son docentes no nativos, en formación inicial, en un contexto de no inmersión.

A la luz de la actitud positiva e interés manifestados por los futuros profesores con respecto al componente cultural y teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio (muestra reducida, posibles sesgos en los textos analizados y dificultades en su categorización), como formadoras, concluimos que convendría reforzar el relevante papel de la cultura en la clase de ELE, trabajar más en el primer año del máster las actividades que promuevan el desarrollo de la competencia intercultural de los PeP e insistir en la planificación de secuencias didácticas que incorporen contenidos culturales –incidiendo en la riqueza panhispánica–, así como seguir desarrollando estrategias de superación y remediación.

REFERENCIAS

- Barbour, R. 2013. *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barros, M.; Nicolás, P.; Pazos, M. 2019. Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a “Dar clase”. In: Domingues de Almeida, J. et al. (Eds.). *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. Porto: FLUP, 44-67. Disponible en <http://bit.ly/2sV5tjK>
- Barros, P.; López, M. P.; Morales, J. 2003. La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. In: Pérez Gutiérrez, M.; Coloma Maestre, J. (Eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia: ASELE, 165-173. Disponible en <http://bit.ly/2MHIstq>
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Candelier, M. (Coord.) 2013. *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Graz: CELM. Disponible en <http://bit.ly/2NBbrP0>
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: CELM - Instituto Cervantes.
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en <http://bit.ly/379aIfn>
- Creswell, J. W. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. United Kingdom: Sage Publications.

- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A. 1995. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Dykinson.
- García García, P. 2004. La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*. 0: 158-163. Disponible en <http://bit.ly/30KdaFr>
- Gibbs, G. 2012. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. 2006. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Instituto Cervantes 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes 2012. *Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <https://bit.ly/2XR9ZLa>
- Krueger, R. A. 1991. *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. 2003. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leeds-Hurwitz, W. 2017. *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. UNESCO-Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO. Disponible en <http://bit.ly/2ZuGWRp>
- Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A. B.; Jones, B.; Komorowska, H.; Soghikyan, K. 2007. *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (PEFPI)*. Graz: CELM. Disponible en <http://bit.ly/2vhFnZx>
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. 2007. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M.; Bisquerra, R. 2004. El proceso de investigación (parte 1). In: Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 89-125.
- Sabariego, M. 2004a. El proceso de investigación (parte 2). In: Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 127-163.
- Sabariego, M. 2004b. La investigación educativa: génesis, evolución y características. In: Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 51-87.
- Sabariego, M.; Dorio, I.; Massot, I. 2004. Métodos de investigación cualitativa. In: Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 293-328.
- VV. AA. 2013. *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG-European Profiling Grid)*. Disponible en <https://bit.ly/2CBmRvc>

LA GRAMÁTICA ESPANHOLA PARA PORTUGUESES (OPORTO, 1947) DE JULIO MARTÍNEZ ALMOYNA: CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Rogelio Ponce de León Romeo

rromeo@letras.up.pt

Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumen: En el artículo se analizan aspectos de una obra poco conocida en el marco de la gramaticografía y de la historia de la didáctica del español en Portugal, la *Gramática espanhola para uso dos portugueses* (Oporto, 1947) de Julio Martínez Almoyna: los posibles motivos para su publicación en el Portugal de mediados del siglo XX, la estructura de las lecciones y sus características didácticas. Por lo que se refiere al primer aspecto, se encuadra la redacción de la obra en el contexto sociopolítico luso-español de la época. En cuanto a cuestiones específicamente metodológicas, analizamos de forma pormenorizada la microestructura de las lecciones y los criterios didácticos subyacentes. Para analizar las características didácticas del manual, lo ponemos, en fin, en contraste con otras obras publicadas en Portugal para la enseñanza del español; en concreto, la *Gramática elemental de la lengua española* (Lisboa, 1947), de Pablo Gayán Hernanz, y el *Español para lusitanos. Método práctico de lengua española* (Coimbra, 1952), de José María Viqueira Barreiro.

Palabras Clave: Lengua española; gramaticografía del español en Portugal; manualística del español en Portugal; siglo XX; historia de la didáctica del español en Portugal.

Abstract: This paper analyzes aspects of a little-known work in the context of grammar and history of Spanish language teaching in Portugal, the *Gramática espanhola para uso dos portugueses* (Oporto, 1947) by Julio Martínez Almoyna: the possible reasons for its publication in Portugal in the mid-twentieth century, the structure of the lessons and its didactic characteristics. Regarding the first aspect, the writing of the work is framed in the Luso-Spanish socio-political context of the time. Regarding specifically methodological issues, we analyze in detail the microstructure of the lessons and the underlying didactic criteria. In order to examine the didactic characteristics of the manual, we put it in contrast with other works published in Portugal for the teaching of Spanish; specifically, the *Gramática elemental de la lengua española* (Lisbon, 1947), by Pablo Gayán Hernanz, and *Español para lusitanos. Método práctico de lengua española* (Coimbra, 1952), by José María Viqueira Barreiro.

Keywords: Spanish language; Spanish grammar in Portugal; Spanish textbooks in Portugal; twentieth century; history of Spanish teaching in Portugal.

1. Consideraciones iniciales

En los últimos años, hemos venido poniendo de relieve la reducida implantación, hasta hace bien poco, de la enseñanza del español en Portugal, que se podría calificar de residual si lo comparamos con la divulgación que ha tenido la enseñanza de otras lenguas (Ponce de León 2005: 675-676; Ponce de León 2007: 59; Ponce de León 2009: 119-120; Ponce de León 2014: 151-152; Ponce de León 2020: 920-922); situación esta solo comparable a la divulgación de la lengua portuguesa en España. En otras palabras, lo que encontramos a ambos lados de la frontera es, pues, por lo que se refiere a la enseñanza del español en Portugal y del portugués en España, un desierto gramaticográfico (incluida la manualística).

Se detectan, sin embargo, en el marco de la historia de la gramática y de la manualística del español en Portugal –y también por lo que se refiere a la divulgación del portugués en España– momentos que, aparentemente, contrarían lo que acabamos de afirmar. Nos referimos al hecho de que, en un período cronológico breve, se publica y se reedita un número de gramáticas o manuales significativo, en especial si se compara con la producción gramaticográfica o manualística anterior¹. Uno de estos períodos es el que va de 1947 a 1961, en el que salen a la luz tres obras para la enseñanza del español en Portugal. En 1947, se publican la *Gramática elemental de la lengua española*, de Pablo Gayán Hernanz –profesor del Instituto Español de Lisboa “Giner de los Ríos”–, y la *Gramática espanhola para portugueses* de Julio Martínez Almoyna (1909-2006) –maestro gallego que fue durante largos años profesor y director del Colegio Oficial Español de Oporto–; de estas obras se imprimieron sendas segundas ediciones –en 1961 y 1959–, lo que hace pensar que tuvieron cierta difusión, al menos en los centros escolares en los que los autores impartían clases. En 1953, por su parte, un profesor de la Facultad de Letras de la Universidad de Coimbra, José María Viqueira Barreiro (1921-1982), saca a la luz *Español para lusitanos. Método práctico de lengua española*, que, a diferencia de las obras anteriores, parece haberse tenido que contentar solo con esta edición².

De los manuales de Gayán Hernanz y de Viqueira Barreiro hemos tratado –de forma bastante sumaria; pensamos que estas obras merecen estudios monográficos más exhaustivos– en un trabajo nuestro, hace algunos años (Ponce de León 2007:

¹ En otro lado, hemos aventurado que este aumento puede obedecer a decisiones ideológicas y políticas del Gobierno franquista, para favorecer una aproximación cultural –y tal vez política– de aproximación de España a Portugal (Ponce de León 2020: 922-923).

² Precisamente también por aquella época, concretamente entre 1939 y 1955, fueron publicados un número llamativo de gramáticas y manuales para la enseñanza del portugués en España: La *Gramática portuguesa* (Zaragoza, 1939) de Julio Ortega Galindo, la *Gramática Portuguesa* (Madrid, 1949) de Pilar Vázquez Cuesta y Maria Albertina Mendes da Luz, el *Método de Lengua Portuguesa* (Madrid, 1952) de Patricio Martín Labrador –más conocido como Fray Generoso de Barcenilla– y *Português: primer curso o curso preparatorio* (Barcelona, 1955) de Enrique Kucera (Ponce de León 2020: 916-920).

69-74); en cuanto a la gramática de Martínez Almoyna, por el contrario, no parece haber estudios dedicados a ella. De ella, hemos encontrado referencias inexactas al año de publicación: Aquilino Sánchez Pérez, por ejemplo, indica 1927 como año de la primera edición (1992: 370), dato que recoge, a su vez, Ricardo Gaspar en su tesis de doctorado (2012: 61). También nosotros mismos erramos en un trabajo anterior al retrasar un año la primera edición del manual (Ponce de León 2009: 120), información que, años después, reprodujo Carlos Pazos (2014: 22). Por ello, el presente trabajo se ha trazado como objetivo analizar aspectos de esta obra, que debió de ser el manual por el que se enseñó español, a mediados del siglo XX, en el Colegio Oficial Español –o Colegio Español de Cultura– de Oporto.

2. En torno al autor de la Gramática: Julio Martínez Almoyna

Por lo que se refiere a su autor, Julio Martínez Almoyna, un maestro coruñés, puede afirmarse que fue una de las personalidades más importantes en lo que toca a la difusión de la cultura y de la lengua española en Oporto a mediados del siglo pasado, si bien comenzó sus tareas docentes en la Escuelas Españolas de Lisboa, en 1933, de la que llegó a ser director provisional (Chica Blas 2012: 23, 141); no obstante, a partir de 1939³, ya se tienen noticias de nuestro autor en Oporto, como profesor de español en el Colegio Oficial Español –que había cerrado sus puertas durante la Guerra Civil española (Chica Blas 2012: 143)–, y, posteriormente, como director de este centro (Chica Blas 2012: 141, 146). Fue asimismo divulgador de las letras gallegas –era *membro correspondente* de la Real Academia Galega, desde la década de los 40, tal como se indica en la portada de sus famosos diccionarios bilingües de portugués y español, y en la segunda edición de la *Gramática espanhola para portugueses*–; a este respecto, puede destacarse su colaboración en la revista gallego-portuguesa *Céltica* (Delgado 2004: 501). En lo que atañe a la obra de Martínez Almoyna, sobresalen, como es bien sabido, sus ya mencionados diccionarios bilingües de español-portugués y de portugués-español, publicados en Oporto, en 1951 y 1959 respectivamente, y con numerosas reimpresiones hasta prácticamente nuestros días (Vázquez 2011: 91-92,93). Asimismo, es autor de ensayos en los que relaciona la literatura portuguesa y la lengua y la cultura españolas, como las monografías, en coautoría con Antero Vieira de Lemos, sobre Luís de Camões y España (1959), y sobre la lengua española en la literatura portuguesa (1968), o la conferencia sobre Santiago de Compostela, publicada junto con otras proferidas en el Colegio Oficial Español en el curso 1943-1944 (1944). De todas sus obras, como acabamos de decir, quizás sea la obra objeto de este trabajo la menos estudiada por los investigadores.

³ Posiblemente aún en tiempos de la Segunda República, Julio Martínez Almoyna fue destinado a las Escuelas Españolas de Toulouse, si bien, a finales de 1937, solicitó a la franquista Representación del Estado Español en Lisboa su reingreso en las Escuelas Españolas lisboetas (Chica Blas 2012: 141-142).

3. Características metodológicas de la Gramática

La *Gramática española para portugueses*, de acuerdo con lo que se nos dice en la nota preliminar (Martínez Almoyna 1947: 5-6), fue redactada, entre otras razones que después veremos, para servir de manual en los cursos del por entonces designado como Colegio Oficial Español de Oporto, de cuyo funcionamiento y estructura se nos habla en el prólogo al volumen que reúne la versión escrita de las conferencias que se realizaron en dicho centro el curso 1943-1944:

El Colegio Oficial Español de Oporto [...] realiza todos los años unos Cursos de Lengua y Literatura españolas, especialmente dedicados a los portugueses, que con una cierta formación específica libremente deseen asistir.

Estos Cursos que cada año adquieren mayor auge, constituyen, entre las múltiples y complejas funciones que realiza el Colegio Oficial Español de Oporto, una de las mas[sic] interesantes y eficientes desde el punto de vista de la difusión de la cultura española en el extranjero.

La modalidad pedagógica, conduce a los pupitres del Colegio, la mas[sic] variada representación de la intelectualidad portuense. Lado a lado se ven al médico, al abogado, al artesano, al estudiante, al poeta, al periodista, al empleado, a los militares, aproximándose a doscientos los alumnos matriculados (1944: 5).

De las afirmaciones reproducidas en la cita anterior, podemos concluir que el Colegio Oficial Español de Oporto funcionaba como una escuela de formación no reglada –a diferencia del Instituto Español de Lisboa, que funcionaba como un centro de enseñanzas medias– al que asistían miembros de la clase media o media-alta portuense. Del plan curricular de la institución portuense también nos ofrece una breve noticia el prólogo aludido:

Los Cursos [del Colegio Oficial Español do Porto] se desdoblaron [en el curso 1943-1944] en los cuatro siguientes:

- a) Curso de Principiantes: Iniciación al estudio de la Lengua española. Exposición panorámica del Arte español, con proyecciones.
- b) Curso Medio: Perfeccionamiento de la Lengua. Literatura española. Difusión de la Cultura española por el mundo.
- c) Curso Superior: Literatura Comparada. Fonética y Filología. El Siglo de Oro español.
- d) Curso Femenino: Nociones de Lengua y Literatura españolas (1944: 6).

La oferta curricular, como se observa en la cita, estaba estructurada en tres cursos según el grado de dificultad, así como un cuarto curso *femenino*. Con arreglo a estos, parece que, de acuerdo con lo que Martínez Almoyna nos cuenta en el pasaje del prólogo que a continuación se reproduce, la *Gramática* estaba destinada al curso de Principiantes y al Medio:

O crescente interesse que os portugueses vêm prestando ao estudo da língua espanhola, torna-se cada vez mais evidente, não só pelas constantes manifestações que nesse sentido nos têm chegado, como também pela afluência numerosa, qual bola de neve, de alunos de todas as categorias intelectuais, nos cursos de Língua e Literatura espanhola, realizados nos Centros culturais que o Estado Espanhol sustenta em Portugal (Martínez Almoyna 1947: 5).

Por otro lado, del breve prefacio de la *Gramática espanhola para portugueses*, podemos deducir dos tópicos que son esenciales para entender su aparición editorial: por un lado las motivaciones para la elaboración y publicación de la obra y, por otro, sus características metodológicas. Por lo que se refiere al primer aspecto, una de las razones –aparentemente, no la más importante– para la edición de la *Gramática* radica en el hecho de servir como libro de texto en el Colegio Oficial Español de Oporto. Pensamos, con todo, que hay otras razones de mayor peso; una de ellas se centra, a juzgar por el siguiente fragmento del prólogo, en el aumento del número de alumnos interesados en estudiar español:

As reiteradas instâncias feitas nestes últimos anos por muitos dos nossos alunos portugueses, para que preenchêssemos o vácuo existente da falta duma gramática luso-espanhola, levaram-nos, em satisfação de tão justos pedidos, a recopilar dados, exercícios, leituras, etc. que serviram por diferentes ocasiões nas classes dos cursos Médios e de Principiantes, regidos por ilustres professores espanhóis e por nós mesmo, no Colegio Oficial Español, do Porto (Martínez Almoyna 1947: 5).

Del texto presentado, podemos observar asimismo otra motivación no menos importante que menciona Martínez Almoyna: la carencia (evidente) de materiales para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal y la necesidad de agrupar y sistematizar ejercicios e informaciones gramaticales en un mismo manual. Ello se evidencia en otros pasajes de la introducción, como el siguiente:

Não obstante existir em tantos centenares de portugueses a curiosidade e o desejo de conhecerem a língua de Cervantes, nota-se a falta de gramáticas espanholas para portugueses, nas quais se apresente devidamente sistematizado aquele idioma. Múltiplas são as dificuldades que apresenta o ensino em tais condições, visto que impõe aos professores o árduo trabalho de ordenar e repetir a cada momento os princípios gramaticais na sua generalidade, e, aos estudantes, o extenuante trabalho de recolher esses princípios em apontamentos, por vezes bem fragmentariamente (Martínez Almoyna 1947: 5).

Es menester realzar el hecho de que, entre la fecha de la primera edición de la *gramática* de nuestro autor –y también de la de la *Gramática elemental* de Gayán Hernanz– y la de la gramática o manual anterior –la *Grammatica hespanhola theoricopratica para uso dos portugueses* (Oporto, 1895), de José Cervaens y Rodriguez–,

transcurrieron 43 años. Creemos interesante, en fin, destacar una cuarta justificación para la confección de la obra objeto del presente estudio, consistente en servir este como un medio de favorecer la *aproximación cultural* entre España y Portugal:

Se o presente livro, como esperamos, servir de boa ajuda aos estudiosos, dar-nos-emos por satisfeitos e muito mais ainda por, embora com um pequeníssimo grão de areia, contribuir para o estreitamento das relações amistosas e culturais entre os dois povos peninsulares (Martínez Almoyna 1947: 6).

Este anhelo se debe, quizás, poner en relación con otros acontecimientos acaecidos en aquellos años, como la propuesta de reapertura en 1939, tras la victoria de los insurgentes en la Guerra Civil española, de escuelas españolas en tierras portuguesas, como la de Elvas o la de Oporto (Chica Blas 2011: 141); medidas estas auspiciadas por el Gobierno franquista, que, por aquellos años, trataba también de afianzar y extender los estudios de portugués en territorio español, con la consiguiente publicación de gramáticas y manuales para la enseñanza de esta lengua (Ponce de León 2020: 922-923).

En la introducción, como se ha indicado antes, podemos localizar también un segundo tópico central; a saber: las características metodológicas de la obra, que son dos, aunque, en rigor, la segunda se deduce de la primera: un tipo de gramática teórico-práctica, estructurada en lecciones con un patrón fijo. En efecto, como Martínez Almoyna afirma, se trata de:

[...] estabelecer o necessário equilíbrio entre teoria e prática, a fim de que nem o excesso daquela oblitere o carácter vital do ensino, nem o abuso da prática faça cair esse mesmo ensino num conhecimento meramente empírico, isto é, sem a devida e indispensável base gramatical (Martínez Almoyna 1947: 6).

Estamos, por lo tanto, ante una obra compuesta por tópicos teóricos y ejercicios, agrupados en 36 lecciones, más la introducción sobre fonética y ortografía (Martínez Almoyna 1947: 7-16), y unos apéndices de tipo gramatical y ortográfico (Martínez Almoyna 1947: 195-205). Todo ello se anuncia también en el prólogo:

Abundantes exercícios orais e escritos, vocabulários, leituras, conversação, estudo progressivo dos verbos, etc. constituem, com as fundamentais regras da Gramática espanhola, a matéria de cada lição. Todas elas vão precedidas de umas normas gerais de pronúncia, ponto de capital importância, por ser na pronúncia onde mais se evidencia a diferença entre as duas línguas (Martínez Almoyna 1947: 6).

Estos rasgos nos podrían llevar a pensar que se trata, más que de una gramática propiamente dicha, de un manual o de un *método* como el que, por ejemplo, publicará José María Viqueira Barreiro cinco años después en Coimbra, aproximándose, quizás, a las gramáticas que en otro lugar (Ponce de León 2007:

79-80) hemos designado como híbridas –esto es: con presentación de exponentes lingüísticos, gramaticales y léxicos, y con actividades para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en cuestión–; con una secuencia, por consiguiente, más o menos semejante a las gramáticas gemelas del método Gaspey-Otto-Sauer –es el caso de la *Gramática elemental de la lengua portuguesa* (Heidelberg, 1911) de Francisco Carrillo Guerrero (Ponce de León 2008)–, o aquellas que se imprimen bajo el sello del método de Franz Ahn (como el *Curso de lingua hespanhola* (Oporto, 1888) de Herinque Brunswick (Ponce de León 2014). Con estos manuales, la gramática de Martínez Almoyna guarda cierto paralelismo en cuanto a la composición de la lección; esto es: se introducen en primer lugar estructuras gramaticales –con sus respectivas observaciones o reglas– y léxicas para pasar, en la segunda parte de la lección, a aplicarlas en ejercicios que van de lo puramente gramatical a las actividades de lectura, traducción y “conversación”. Ello se puede ejemplificar con la estructura de la lección 18, que se presenta a continuación:

18. ^a Lição – Os verbos reflexos, recíprocos, impessoais e defectivos (Martínez Almoyna 1947: 106-110)	
A) Módulo teórico (gramatical y léxico)	1) [Observación gramatical + formas verbales]: “Verbos na forma reflexa são aqueles em que a acção expressa pelo verbo recai sobre o mesmo sujeito que a pratica. Exemplos: <i>yo me visto; vosotros os marcháis [...]</i> ” (106).
	2) Vocabulário – <i>A atmosfera</i> (107) Alud . . . <i>avalanche</i> Bruma . <i>névoa</i> [...]
B) Módulo de práctica gramatical y lingüística	1) Exercícios [gramaticais]: - “Conjugar o verbo reflexo embellecerse na segunda pessoa do singular [...]”; - “Traduzir, substituindo o traço por um verbo Impessoal [...]”; - “Conjugar os verbos impessoais HELAR e LLOVER [...]”; - Ejercicio de pronunciación: “Prodígios de la letra C” (107-108)
	2) Leitura: “Depois que, em Aljubarrota e em Toro, os portugueses e os castelhanos afirmaram recíprocamente a sua independencia [...] [?]” (108-109).
	3) Conversação: <p style="text-align: center;">I</p> “Que te pasó ayer?. – Que un alud cayó sobre el camino y no pude pasar [...] (109). <p style="text-align: center;">II</p> Tú crees que tendremos buen tiempo? – Creo más seguro un huracán, y en la costa una gran galerna, porque no en balde los barcos reforzaron las amarras [...] (110).

TABLA 1 – Microestructura de una lección en la gramática de Martínez Almoyna

Hay, no obstante, ciertos criterios de la gramática del maestro coruñés que la alejan de los manuales a los que nos hemos referido. Con arreglo al esquema de lección de la TABLA 1, por lo que se refiere al módulo teórico, el componente de la presentación de unidades, paradigmas y observaciones gramaticales se podría calificar como homogéneo –a saber: se introduce un aspecto de la gramática que integra una secuencia coherente con los contenidos gramaticales de las restantes lecciones– a diferencia de los materiales publicados según el método Gaspey-Otto-Sauer o Ahn, en los cuales, en dicho módulo, no se considera la secuencia habitual de los tratados gramaticales, conjugando estructuras, por lo general, de diferentes clases de palabras (Ponce de León 2008: 119; Ponce de León 2014: 154). Otra diferencia radica en la composición de los apéndices, de características exclusivamente lingüísticas en la gramática de Martínez Almoyna⁴, a diferencia de los tratados mencionados, en cuyos apéndices habitualmente se integran textos para lectura, vocabularios, o diálogos contextualizados en situaciones (Sánchez Pérez 1992: 208-209).

Volviendo a la microestructura de las lecciones de nuestra obra, creemos conveniente subrayar, considerando lo que se acaba de afirmar, una secuencia subyacente deductiva de aprendizaje del sistema lingüístico, que se concreta primero en la presentación de los elementos gramaticales –con su explicación– y léxicos, y, en una segunda fase, en la práctica lingüística. Por lo que se refiere al componente teórico, como hemos dicho, presenta un elemento gramatical homogéneo, así como un apartado con vocabulario agrupado en áreas léxicas según la lección. Por su parte, el módulo sobre práctica gramatical y lingüística está constituido por tres clases de ejercicios: el primero (*Exercícios*), según se puede observar, se centra exclusivamente en aspectos gramaticales; en cuanto a los dos restantes (*Leitura* y *Conversação*), aparentemente su objetivo debería abarcar, por lo que atañe a la lectura, el desarrollo de la comprensión lectora y/o de la pronunciación y, en el caso de la *Conversação*, una suerte de interacción fuertemente controlada, que, suponemos, en aquellos años no iría más allá de una actividad de lectura dramatizada y/o de creación de diálogos a partir de los modelos del manual. Sin embargo, en dichos ejercicios, Martínez Almoyna, como se puede apreciar en el cuadro presentado, alterna, según la lección, textos en español y en portugués (en la lección 18, según se aprecia, se presenta un texto portugués), criterio que afecta a la actividad de *Leitura* y a la segunda parte de la actividad de *Conversação* –en la lección que nos sirve de ejemplo, aparece un fragmento en castellano–. Es posible que la intención del autor, en verdad, se orienta a la realización de una actividad de la traducción inversa de los textos portugueses (criterio que también se aplicaría a las lecciones que presentan, en la segunda parte de la *Conversação*, un pasaje en portugués) a y la traducción directa de los textos castellanos –amén de su lectura–;

⁴ Una de las diferencias más evidentes entre la primera edición de la *Gramática espanhola para portugueses* y la segunda radica en la adición, en esta última, de apéndices: a los concernientes al participio pasivo, a los verbos irregulares, Martínez Almoyna, en 1959, incluye apéndices que versan sobre la tilde diacrítica, vocablos heterotónicos, palabras, en español, con grafía alternativa y sustantivos heterogénicos (Martínez Almoyna 1959: 176-193), que el autor parece haber aprovechado, *mutatis mutandis*, de los apéndices, registrados al final del *Método de Lengua Portuguesa* de Fray Generoso de Barcenilla –colega de Martínez Almoyna, a mediados de la centura pasada, en el Colegio Oficial Español de Oporto.

sea como fuere, es menester advertir que los ejercicios de traducción propiamente dichos se integran, como recurso subsidiario, en la práctica gramatical.

Asimismo, con el objetivo de analizar las características metodológicas en contexto, hemos creído necesario comparar, por lo que se refiere a ciertos parámetros, la obra objeto del presente trabajo, con las ya citadas de Pablo Gayán Hernanz y de José María Viqueira Barreiro; comparación esta que se puede esquematizar en el siguiente cuadro:

	Gayán Hernanz 1947	Martínez Almoyna 1947	Viqueira Barreiro 1952
1. Destinatarios	Formación reglada (no universitaria) [?]	Formación no reglada (estudiantes adultos)	Formación reglada universitaria
2. Lengua de instrucción	Bilingüe (español-portugués)	Monolingüe (portugués)	Monolingüe (español)
3. Estructura de la lección: 3.1. Composición del módulo teórico	[Módulos intercalados] - Gramática (secuencia homogénea: elementos de una sola clase gramatical). - Vocabulario (intercalado con el módulo de práctica).	- Gramática (secuencia homogénea: elementos de una sola clase gramatical). - Vocabulario.	- Gramática (alterna la secuencia homogénea con la heterogénea: elementos de diversas clases de palabra). - Vocabulario.
3.2. Composición del módulo de práctica gramatical y lingüística	- Ejercicios gramaticales. - Actividades de traducción directa e inversa.	- Ejercicios gramaticales, traducción como recurso en estos. - Lectura: textos intercalados en español y en portugués [¿actividades de traducción inversa?]. - Conversación: en la segunda parte, textos en portugués en lecciones alternas.	- Ausencia de ejercicios gramaticales. - Lectura, con cuestiones de comprensión. - Actividades de traducción directa e inversa.

4. Características de los ejercicios gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Rellenar espacios (residual). - Copiar textos y subrayar palabras o transformarlas, con análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rellenar espacios (habitual). - Traducir textos, subrayar palabras, sustituir las o transformarlas. - Completar paradigmas. 	∅
---	--	---	---

TABLA 2 – Los manuales de Gayán Hernanz, Martínez Almoyna y Viqueira Barreiro en contraste

Los datos que presentamos en la TABLA 2 nos llevan a concluir una mayor proximidad, en términos generales, entre las obras de Martínez Almoyna y Gayán Hernanz (por ejemplo, en la opción por la secuencia homogénea en el módulo teórico de las lecciones), lo que no extraña, dado el tipo de obra –una gramática práctica– para la enseñanza del español. En cuanto a la lengua de instrucción, Martínez Almoyna escoge el portugués, quizás debido al público al que va destinado –estudiantes adultos de nivel elemental o intermedio, con diferente perfil profesional y académico–; desde esta perspectiva parece coherente la elección lingüística. Por su parte, Viqueira Barreiro opta por la instrucción en español, debido quizás al hecho de que lo que este autor redacta es un manual eminentemente práctico, guiado por una intención metodológica relacionada con un proceso de *inmersión* lingüística; la opción bilingüe, en fin, de Gayán Hernanz puede deberse también a las capacidades lingüísticas de los destinatarios (alumnos, en principio, adolescentes, del Instituto Español de Lisboa). En lo que se refiere a la composición del módulo teórico, de nuevo la obra de Martínez Almoyna se aproxima a la de Gayán Hernanz, en la medida en que utilizan secuencias homogéneas en la presentación de la materia gramatical, a diferencia del manual de Viqueira Barreiro, que alterna, en las lecciones, esta secuencia con la inclusión, en un mismo módulo, de formas de diferentes clases de palabras. Por lo que toca al planteamiento metodológico subyacente en la ejercitación gramatical, si contrastamos la gramática de Martínez Almoyna con la de Gayán Hernanz – el *método práctico* de Viqueira Barreiro renuncia a las actividades puramente gramaticales, lo que, como propuesta para aquel momento, nos parece atrevida y muy sugestiva⁵–, podemos concluir que hay una mayor variedad de actividades

⁵ Ello, posiblemente, es debido a las características eminentemente prácticas del *Español para lusitanos*, dirigido, predominantemente, como ya hemos dicho, a estudiantes universitarios, pero que también está abierto a otros destinatarios, como afirma el propio autor en la *Advertencia preliminar*: “No dejo de reconocer, sin embargo, que el interés por la lengua española puede existir, y existe de hecho, fuera de las aulas universitarias: otros muchos centros de enseñanza; el mundo del periodismo, cada vez más abierto a la perfección y precisión de los conocimientos humanos: el medio ambiente de las profesiones liberales, todas de formación intelectual; el mundo comercial, tan metido en redes internacionales; y aun, particularmente en estos tiempos, la enorme corriente de turismo lusitano encaminada hacia las rutas españolas, amén de las posibles intercomunicaciones de los portugueses con los países suramericanos hispanos. Todo ello me hizo pensar en la conveniencia y utilidad de convertir la obra en instrumento de utilización general. De ahí que haya suprimido en el libro cuanto pudiera suponer complicación de ciencia lingüística y gramatical (Viqueira Barreiro 1952: vii).

en la gramática portuense, que van desde la transformación aislada de formas gramaticales (por ejemplo, la indicación del femenino de ciertos sustantivos), o el análisis de formas aisladas (como la indicación del género de ciertos sustantivos) o textualmente integradas (como la detección y el análisis de los pronombres que aparecen en un texto), hasta actividades de traducción en las que, además de verter el texto al español o al portugués, el estudiante debe añadir o analizar formas gramaticales.

4. Consideraciones finales

Nos parece conveniente, en la conclusión del presente trabajo, realzar la importancia de una obra –aparentemente poco importante–, como es la *Gramática espanhola para portugueses*, en el panorama de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras –o, incluso, de la historiografía lingüística...– en Portugal, al menos en dos vertientes: la primera tiene que ver con el contexto sociopedagógico y la segunda, con el sociopolítico. Por lo que se refiere al primer aspecto, al inicio del presente estudio nos hemos referido al período en el que se publican las obras de Martínez Almoyna, Gayán Hernanz y Viqueira Barreiro, como una especie *oasis* en el desierto de la enseñanza del español en Portugal; no obstante, una mirada más o menos atenta al panorama gramaticográfico o a la manualística de otras lenguas en Portugal nos confirma que, más que un oasis, este fenómeno fue un espejismo: como hemos dicho antes, las gramáticas de Martínez Almoyna y Gayán Hernanz gozaron tan solo de una segunda edición, al tiempo que el *método práctico* de Viqueira Barreiro se tuvo que conformar con la primera; si comparamos esta *sequía* editorial con la divulgación de gramáticas de otras lenguas, el panorama se torna desolador. Por ejemplo, solo hay que ver el (abundante) número de ediciones y reimpressiones (la última data de 2017...) de una obra publicada en la misma época que aquellas, como la *Gramática elementar da língua alemã: ensino liceal* (Braga, 1954) de Martinho Vaz Pires, difusión, sin lugar a dudas, favorecida por la inclusión de la lengua alemana en la enseñanza reglada de grado medio. Ante dicho panorama desolador, la gramática de Martínez Almoyna cobra aún mayor interés. El segundo aspecto –encontrado, ya lo hemos dicho, en una vertiente sociopolítica (o de política cultural)– tiene que ver con el hecho de que estos tratados (a los que hay que añadir los manuales para la enseñanza del portugués en España referidos al inicio de presente estudio) se publican en una época en la que la dictadura franquista favorecía, a ambos lados de la frontera hispanoportuguesa, una aproximación cultural y educativa a Portugal, tal vez previa a una tentativa de anexión política. A este respecto, es seguro que la *Gramática espanhola para portugueses* de Julio Martínez Almoyna constituye es una manifestación de lo primero. Y tal vez también de lo segundo.

REFERÊNCIAS

- Chica Blas, Á. 2012. *Cien documentos de archivo. Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Colegio Oficial Español de Oporto 1944. Prólogo. *Conferencias complementarias de los cursos para extranjeros de lengua y literatura españolas de 1943-44*, Porto: s. n. (Tipografía Progredior), 5-6.
- Delgado, C. 2004. Manuel Oliveira Guerra e a revista *Céltica* no caminho da irmandade galego-portuguesa. *Anuario Brigantino*. 27: 491-506.
- Gaspar, R. 2012. *Ensinar o léxico espanhol a aprendentes de língua materna portuguesa: proposta metodológica para o ensino de Espanhol língua estrangeira*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Gayán Hernanz, P. 1947. *Gramática elemental de la lengua española*. Lisboa/Barcelona: Livraria Luso-Espanhola.
- Lemos, V. de; Martínez Almoyna, J. 1959. *A obra espanhola de Camões*. Braga: Livraria Pax.
- Martínez Almoyna, J. 1944. Santiago de Compostela, meta del mundo medieval. In: Colegio Oficial Español de Oporto, *Conferencias complementarias de los cursos para extranjeros de lengua y literatura españolas de 1943-44*. Porto: s. n. (Tipografía Progredior), 27-34.
- Martínez Almoyna, J. 1947. *Gramática Espanhola para Portugueses*. Porto: Livraria Educação Nacional de Adolfo Machado.
- Martínez Almoyna, J. 1947. *Dicionário espanhol-português*. Porto: Porto Editora.
- Martínez Almoyna, J. 1959a. *Gramática Espanhola para Portugueses*. Porto: Livraria Educação Nacional de Adolfo Machado. (2ª Edição.)
- Martínez Almoyna, J. 1959b. *Dicionário de português-espanhol*. Porto: Porto Editora.
- Martínez Almoyna, J. 1968. *La lengua española en la literatura portuguesa*. s. l.: s. n. (Madrid, Imp. Imnasa).
- Pazos, C. 2014. Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito E/LE. In: Tobar, E.; Mañas, M^a E. (Orgs.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica, 14-27.
- Ponce de León, R. 2005. Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX: una breve historia. In: Castillo, M^a A.; Cruz, O.; García Platero, J. M.; Mora, J. P. (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 675-682.
- Ponce de León, R. 2007. Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950). In: Magalhães, G. (Org.). *Actas do Congresso RELIPES III*, Covilhã /Salamanca: UBI. Departamento de Letras/CELYA, 59-86.
- Ponce de León, R. 2008. Gramática y traducción en la historia de la enseñanza-

- aprendizaje del portugués en España: la Gramática elemental de la lengua portuguesa (Heidelberg 1911) de Francisco Carrillo Guerrero. In: Dasilva, X. M. (ed.). *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa*, II, Vigo: Academia del Hispanismo, 113-128.
- Ponce de León, R. 2009. La enseñanza del español en la universidad portuguesa. In: Barrientos, A.; Martín Camacho, J. C.; Delgado, V.; Fernández Barjola, M^a I (Orgs.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008*, Cáceres: Universidad de Extremadura/ASELE, v. 1, 119-125.
- Ponce de León, R. 2014. Breves considerações sobre o Curso de lingua hespanhola (Porto 1888) de Henrique Brunswick. In: Duarte, S.; Outeirinho, F.; Ponce de León, R. (Orgs.). *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literatura Estrangeiras em Portugal (1800-1910)*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto, 151-161.
- Ponce de León, R. 2020. Materiales para la enseñanza del portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación. *Orillas. Rivista d'Ispanistica*. 9: 913-928.
- Sánchez Pérez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Vázquez, I. 2011. Contribuição para a história da lexicografia bilingue entre as línguas espanhola e portuguesa. In: Verdelho, T.; Silvestre, J. P. (Eds.). *Lexicografia bilingue. A tradição dicionarística Português – Línguas Modernas*, Lisboa/Aveiro: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/Universidade de Aveiro, 82-102.
- Viqueira Barreiro, J. M^a 1952. *Español para lusitanos. Método práctico de lengua española*. Coimbra: Casa do Castelo.

ORIGINALIDADE NA ESCRITA ACADÊMICA: A PERGUNTA DE PESQUISA EM FOCO¹

Sueli Cristina Marquesi

suelimarquesi.sm@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Neste artigo, discuto o tema da originalidade na escrita acadêmica e de sua estreita relação com a pergunta de pesquisa, tomando por base os estudos de Maria da Graça Lisboa Castro Pinto. São inquestionáveis a importância da formalização da pergunta, como orientadora de uma escrita portadora de originalidade, assim como a dificuldade que pós-graduandos têm para elaborá-la dessa perspectiva, o que consiste em um desafio a ser superado já no início do desenvolvimento de uma pesquisa. Sabe-se que pergunta bem definida e em consonância com a natureza da escrita acadêmica, que tem, na originalidade, seu traço essencial, subsidia o autor na explicitação de sua voz, na articulação do aporte teórico e na reflexão sobre ele, no estabelecimento de categorias de análise e na discussão de resultados. Para ilustrar o tema tal como situado, trago à discussão depoimentos de pós-graduandos de três grandes universidades brasileiras e aponto alguns caminhos com vistas à abordagem da escrita acadêmica, com foco na pergunta de pesquisa.

Palavras-Chave: Escrita acadêmica. Originalidade. Autoria. Pergunta de pesquisa.

Abstract: In this article, I discuss, based on the studies of Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, the theme of originality in academic writing and its close relationship with the research question. Both the importance of formalizing the research question, which guides writing with originality, and the difficulty of post-graduate students in elaborating it, according to this approach, are unquestionable. This constitutes a challenge to be overcome early in the development of a research. A well-defined research question, aligned with the nature of academic writing, whose essential characteristic is originality, assists the author in exposing his own voice, in articulating and reflecting on the theoretical contribution, in defining categories of analysis and in writing discussion and results. To illustrate the theme, I present post-graduate students' testimonies from three important Brazilian universities and also point out ways for academic writing, focusing on the research question.

Keywords: Academic writing. Originality. Authorship. Research question.

¹ No singular, como tratamento genérico.

1- Introdução

Muito tenho me questionado nos últimos anos, no exercício da orientação de teses de doutorado e dissertações de mestrado, sobre a dificuldade que pós-graduandos apresentam para formalizar perguntas de pesquisa que anunciem a originalidade do trabalho e que possam assumir o papel de fio condutor da produção de uma escrita acadêmica assim caracterizada.

A originalidade na escrita acadêmica, um dos temas estudados em profundidade pela catedrática Dra. Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e dado a conhecer em diversas de suas publicações, ainda que indiretamente, mas, especialmente, em Pinto (2016, 2017), com base em vasta bibliografia, reflexão e proposta de aplicação a situações vivenciadas por estudantes de diferentes níveis de formação, entre eles os universitários, tem sido também objeto de meus estudos, em interlocução muito próxima com a insigne pesquisadora, que tanto tem contribuído para meu pensar e fazer na esfera da escrita acadêmica.

Sinto-me, assim, privilegiada por poder, neste número de *Linguarum Arena*, escrito para homenageá-la, reunir-me a colegas que tanto aprenderam com o pensamento e com as descobertas da Dra. Maria da Graça Pinto, com seu olhar aguçado, com sua perspicácia teórico-analítica, com sua preocupação com as questões de ensino subsidiadas pela Psicolinguística e focadas em temas tão desafiadores quanto a escrita, a leitura, a revisão, a reescrita, e estas como processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Com seu exemplo de rigor investigativo e de sua própria escrita, muito aprendi, aprendo e compartilho com aqueles que acompanho neste rico universo.

Sinto-me privilegiada, também, pela oportunidade desta escrita, que me permite propor novas perguntas, que se acrescentarão a outras já respondidas em trabalhos anteriores, como em: Marquesi, Cabral & Rodrigues (2020), sobre a relação entre argumentação e efeitos de sentido na escrita acadêmica; Marquesi & Aguiar (2019), sobre o encadeamento entre parágrafos para a escrita, revisão e reescrita de textos acadêmicos; Marquesi (2019), que reúne artigos sobre abordagens teórico-analíticas na escrita acadêmica, um deles, de nossa homenageada; Marquesi & Aguiar (no prelo), sobre a revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica; Rodrigues & Marquesi (no prelo), sobre a responsabilidade enunciativa em gêneros discursivos acadêmicos.

Considerando o tema a ser aqui discutido e a delimitação dentro de sua abrangência, e partindo do pressuposto de que a originalidade na escrita acadêmica é movida por pergunta (s) de pesquisa formalizada (s) de modo a anunciar e a conduzir um trabalho escrito com originalidade, seja em sua base teórica, seja em sua análise, tenho por objetivo principal, neste artigo, discutir a importância da pergunta de pesquisa para o desenvolvimento de uma escrita com originalidade. Para tanto, proponho as seguintes questões a serem respondidas:

- (i) Como a reflexão teórico-analítica de Maria da Graça Pinto sobre originalidade na escrita acadêmica pode fundamentar reflexões sobre a originalidade na pergunta de pesquisa?

- (ii) Em que medida doutorandos e mestrandos relacionam originalidade à importância ou às dificuldades na escrita de perguntas de pesquisa?
- (iii) Quais formalizações de perguntas de pesquisa podem ou não anunciar e conduzir a escrita de um trabalho acadêmico portador de originalidade?

Para respondê-las e atingir o objetivo explicitado anteriormente, organizo minha exposição em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, trago a voz de Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, com quem estabeleço um diálogo sobre aspectos da originalidade na escrita acadêmica e da formalização da pergunta de pesquisa; na segunda, apresento vozes de pós-graduandos relacionadas à pergunta de pesquisa no que diz respeito à sua importância e às dificuldades para formalizá-la; na terceira, comparo, a título de exemplificação, perguntas de pesquisa cujas formalizações apontam ou não para a originalidade na escrita acadêmica. Nas considerações finais, com base no estudo realizado, dou alguns destaques a tópicos que podem contribuir para que pós-graduandos vençam o desafio da escrita acadêmica com originalidade, a partir da pergunta de pesquisa.

As vozes de pós-graduandos aqui apresentadas pertencem a um *corpus* constituído por depoimentos de pós-graduandos de doutorado e de mestrado de três Programas de Pós-graduação brasileiros: 1) Programa de Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição em que atuo como docente e pesquisadora do grupo de pesquisa “Texto, Escrita e Leitura” (CNPq-PUC-SP); 2) Programa de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, grupo de pesquisa Análise Textual dos Discursos (CNPq-UFRN); 3) Programa de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Espírito Santo, grupo de pesquisa Estudos em Linguística Textual (CNPq-UFES), instituições com as quais mantenho interlocução, respectivamente, com os grupos de pesquisa “Análise Textual dos Discursos” e “Estudos em Linguística Textual”.²

2- A voz de Maria da Graça Lisboa Castro Pinto: da originalidade na escrita acadêmica para reflexões sobre a originalidade na formalização da pergunta de pesquisa

Início a discussão sobre o tema originalidade na abordagem de Pinto, situando-o tanto em relação a estudos que pavimentaram sua inserção como em relação a estudos que foram por ele pavimentados. Assim, os dois estudos, cerne desta discussão – A escrita acadêmica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização (2016) e Da “manta de retalhos” ao “tapete de Arraiolos”: transformação de tecedura também aplicável à escrita acadêmica (2017) –, se, de um lado, refletem sua gênese em estudos que o antecederam, como em:

² Meus agradecimentos especiais, pela participação, na constituição do *corpus*, dos colegas pesquisadores Profs. Drs. Ana Rosa Ferreira Dias, Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, Maria das Graças Soares Rodrigues, Rivaldo Capistrano Junior e a seus orientandos com seus depoimentos.

- A leitura/escrita na Universidade e para lá dos seus muros, 2010;
 - A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade, 2013;
 - A prática da escrita-composição: um investimento para a vida, 2014;
- de outro lado, evidenciam sua importância para os estudos que o sucederam, como em:
- A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção, 2018a;
 - O labor da escrita: uma prática também testemunhada por estudante, 2018b;
 - Os meandros da escrita acadêmica. Alguns recados aos estudantes universitários, 2018c;
 - A escrita acadêmica vista pelos estudantes: a generosidade ao serviço do ensino, 2019.

Esta consolidação que vemos na obra de Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, no espaço temporal de uma década (2010-2019), põe em relevo o tema da originalidade como primordial tanto para o tratamento da leitura e da escrita, quanto para o tratamento da escrita e da reescrita, dentro um processo contínuo de leitura, escrita, leitura, revisão e reescrita, permeado pela originalidade, o que possibilita ao autor de um trabalho acadêmico, “no seu labor de reescrita assente em escrita, combinar informação de várias proveniências com vista a conferir à sua produção textual a originalidade esperada em resultado da pesquisa efetuada” (Pinto, 2016: 53).

Para alcançar tal originalidade na escrita acadêmica, a autora destaca algumas características essenciais, tais como, o não condicionamento de vozes, de linguagem e da argumentação que se constrói, assim como a imprescindível criatividade. Neste sentido, corrobora-se o fato de que não há como ensinar escrita acadêmica por modelos pré-estabelecidos que se reproduzem, mas, sim, por caminhos a serem percorridos para atingir a finalidade comunicativa que o gênero solicita – caminhos de escrita e de reescrita que passam pelo processo de retextualização (Marcuschi, 2007; Marquesi, 2010), como relacionarei nas considerações finais deste texto.

Na abordagem da pesquisadora, junta-se a essas características aquela que diz respeito à intertextualidade a ser construída pelo autor de um texto acadêmico, em cada situação específica, a fim de cumprir sua finalidade comunicativa: uma intertextualidade em que dirige, com sua voz, as muitas vozes que traz ao texto, o que respalda a ideia que aqui defendo da pergunta de pesquisa formalizada de modo a constituir-se como o ponto de partida de uma escrita original, a pergunta como motivadora de respostas que revelem a seleção e articulação de vozes tanto no constructo teórico, quanto na análise e discussão de seus resultados.

Contribui de forma expressiva para a discussão da intertextualidade, tal como deve ocorrer no texto acadêmico, a voz de Pinto na articulação da polifonia teórica que lhe permite, com originalidade, fazer uso do recurso do questionamento e expor o seu pensamento sobre a real natureza da intertextualidade:

Poderá ter também cabimento questionar se a intertextualidade da escrita acadêmica limita a capacidade de um autor ser ‘the sole originator of his or her words or ideas’³ (CURRIE, 1998, p. 1). Não acreditamos que seja o que se passa neste gênero textual, visto que ele tem necessariamente de assentar numa interpretação que só pode ter a sua gênese no autor que lhe dá voz, ao resultar do cruzamento das vozes que o constituem (STARFIELD, 2002), mercê de uma análise crítica seguida da necessária síntese. Entre outras condutas, a inclusão com precisão no texto a redigir, sempre que se imponham, quer de referências à literatura (‘citations’) (JAKOBS, 2003) corretamente atribuídas e utilizadas com contenção, quer de citações (‘quotations’) (JAKOBS, 2003) introduzidas, integradas e contextualizadas acertadamente (PETRIĆ, 2012), auxiliará a sustentar o trabalho acadêmico e revelará como o seu autor elabora as suas ideias, consolida os seus argumentos e reforça ou revê as suas opiniões no intento de ser original (a respeito do vaivém entre a análise e a síntese neste contexto em consonância com o empenho do autor, ver CROWLEY, 1977). [...] (Pinto, 2016: 57).

Da citação que acabo de trazer à discussão, é possível constatar, na própria escrita da autora, a confirmação do que ela defende na continuidade de sua exposição, quando ressalta que, na escrita acadêmica, o autor tem sempre o desafio de analisar ideias de outros, compará-las, associá-las e contrastá-las entre si e com as suas, em toda sua diversidade de conhecimentos que passam por vivências e, por meio de síntese de um esforço multicognitivo, propicie o alcance de uma intertextualidade marcada pela originalidade e não pela mera justaposição de ideias de autores lidos (Pinto, 2016).

Todo esse trabalho que busca garantir a originalidade na escrita acadêmica impõe, necessariamente, ao autor do texto, o prévio exercício cuidadoso de leitura, de seleção, de elaboração de resumos, para depois proceder a uma escrita que sustente sua voz, a defesa de seu ponto de vista, as articulações, únicas para cada escritor, em cada tempo e em cada situação. Isto me permite ressaltar mais uma vez a importância da formalização de perguntas de pesquisa portadoras de originalidade, que orientem a escrita do texto acadêmico: questões originais levam a uma articulação inovadora de textos lidos; leva, também, à definição de categorias de análise que permitam o exame criterioso do *corpus* e, sobretudo, à discussão também original de resultados obtidos.

No âmbito dessas discussões e complementando-as, dou destaque aos oito conceitos relacionados com a originalidade na escrita acadêmica, sintetizados por Pinto (2016), com base em consolidado estudo teórico constituído por vasta bibliografia por ela estudada: 1) autoria; 2) identidade; 3) voz; 4) posição; 5) atribuição; 6) citação; 7) paráfrase; 8) intertextualidade transgressiva; e, ainda, a suas considerações especificamente no que se refere a alguns desses conceitos, como a atribuição, a citação e a paráfrase, os quais, na acepção da autora, somente revelam originalidade se o autor for capaz de manifestar, ao seu leitor, conhecimento sobre o texto fonte.

³ o único criador de suas palavras ou ideias.

A esse respeito e em concordância com a pesquisadora, considero importante chamar a atenção daqueles que estão em processo de aprendizagem da escrita acadêmica, seja em seus mestrados, seja em seus doutorados, para a própria natureza da escrita acadêmica, a pedir de seu autor a tecitura de ideias que quer defender, em torno de uma problematização que dialoga com fontes e organiza pensamentos por meio de sua voz, tornando, assim, original sua argumentação.

Neste aspecto da problematização, que marca uma escrita acadêmica original, encontro mais uma vez respaldo para a ideia que aqui defendo – da pergunta de pesquisa como ponto inicial da gênese dessa originalidade, já que é da problematização do tema, formalizada pela(s) pergunta(s), que um autor traça um fio condutor de seu texto e pode expressar sua voz, marcando a distinção entre sua abordagem de determinado tema e outras abordagens. Nesta reflexão posso, ainda, incluir a resposta dada pela autora à pergunta que tão bem insere a questão do ensino da escrita acadêmica original:

[...] Como atuar para que os estudantes sintam que, em condições bem estabelecidas, também podem ter voz, também podem ser autores e gerar ideias, sem terem de recorrer inevitavelmente a fontes e à respetiva atribuição? (Pinto, 2016: 61).

- Basta que se empenhem em conceber a sua própria voz para que possam concluir que ela é uma realidade (Pinto, 2016: 62).

As reflexões possibilitadas pelo estudo de Pinto (2016) permitem o avanço desta nesta discussão, com o estudo por ela realizado em 2017, quando, com a feliz metáfora “da manta de retalhos ao tapete de Arraiolos”, a autora traz novos elementos importantes para compreender a questão da originalidade do texto acadêmico e me permite estendê-los para a formalização da pergunta de pesquisa indicativa de originalidade, foco deste artigo.

Em suas considerações e em continuidade à ideia já antes defendida, é de se destacar sua afirmação nesse estudo de 2017, em relação ao que é necessário para um autor que escreve com originalidade: “Qualquer autor será porventura portador da esperada originalidade quando cria um novo significado ligando de um modo muito singular os materiais de vária índole com que manteve de uma ou outra maneira um contacto mais ou menos próximo” (Pinto, 2017: 4356).

Neste sentido, é de se destacar sua concepção de que o autor de uma escrita acadêmica, para ser original, não pode permanecer na fase da justaposição de ideias lidas nas fontes consultadas, aspecto que, na polifonia teórica construída pela autora, vem sendo objeto de estudo já há três décadas:

[...] na década de 90 do século passado, estudiosos com interesses na área da escrita-composição como Howard (1993) usavam expressões do tipo ‘patchwriting’ para ilustrar tentativas de escrita que tentavam afastar-se de uma cópia verbatim usando dos mais diversos meios para conseguir versões tidas supostamente como pessoais pelos estudantes que as compunham e, por outro lado, que também pela mesma altura se tornava conhecida a ‘tapestry approach’ (Scarcella; Oxford, 1992). Já

neste século, Jakobs (2003) emprega o termo ‘patchwork’, que se revela porventura ainda mais próximo da expressão portuguesa ‘manta de retalhos’ quando somos confrontados com justaposições continuadas sem interpretação de referências à literatura (‘citations’ na terminologia de Jakobs, 2003) não integrais (ver, entre outros, Swales, 1990 e Clugston, 2008). (Pinto, 2017: 4354).

Maria da Graça Pinto ressalta que a fase do “patchwork”, das colagens, da referida “manta de retalhos” deve ser ultrapassada, para se poder atingir a intertextualidade tal como considerada por ela já no trabalho de 2016, conforme anteriormente discutido. Ressalta-se, assim, no dizer da autora, a importância da transição da “manta de retalhos para o tapete de Arraiolos” como uma oportunidade pedagógica a ser trabalhada para que o texto adquira sua originalidade, o que eu estenderia também para a pergunta de pesquisa, a ser trabalhada, em versões de reescrita que, apontando para a originalidade no desenvolvimento do trabalho, possam orientar seu autor, em seu projeto de dizer com originalidade.

É de se destacar que as afirmações de Pinto contextualizam-se na visão de escrita por ela adotada neste estudo em discussão – “uma atividade que está longe de ser transparente e linear” (p. 4355), e que pede, portanto, um autor que, com paciência e esmero, teça muitas tramas, mesma visão que venho adotando em minhas pesquisas, das perspectivas sociocognitivo-interacional da Linguística Textual (Koch, 2006; Marcuschi, 2007 e da Análise Textual dos Discursos (Adam, 2011), em que tenho analisado planos de texto singulares, resultantes do trabalho criativo de escritores que combinam diferentes sequências textuais para cumprirem determinados propósitos em seus textos (Marquesi, 2017, 2018; Marquesi, Elias & Cabral, 2017).

As reflexões desencadeadas a partir dos estudos de Pinto reiteram a importância da voz/opinião do autor do texto acadêmico, em âmbito da construção de uma verdade interpretada e não apropriada, uma vez que a originalidade não se dá sem transformação, inovação, recontextualização, em estreita consonância com os objetivos do trabalho.

Esses aspectos, somados a outros já aqui tratados, a meu ver, também devem orientar a formalização da pergunta de pesquisa de um trabalho inovador, reafirmando-se a pergunta de pesquisa em seu papel de desencadeador do processo.

Reforçando o convite a que pensem na originalidade da escrita acadêmica, Maria da Graça Pinto ainda nos contempla com um questionamento sobre o significado de originalidade, reafirmando que, no âmbito de trabalhos em que essa se faz presente, o autor constrói ideias, consolida argumentos e reforça ou revê opiniões e que, nesse movimento, tem de vencer o desafio de analisar, comparar, associar e contrastar as ideias de outros, pela sua voz. Vejo nesses aspectos destacados pela autora mais um subsídio para o que defendo no universo de formalização da pergunta ou das perguntas de pesquisa: que ela(s) possibilite(m) o cumprimento de todas essas atividades no decurso do processo da escrita acadêmica, em todas as suas partes.

Concluo esta seção, propondo que, em conformidade com a perspectiva traçada pela Dra. Maria da Graça Pinto para o tratamento da originalidade na escrita do texto acadêmico, tratemos a formalização da(s) pergunta(s) de pesquisa em consonância com o que se espera da escrita de um trabalho acadêmico: originalidade. E que assim formalizada(s), ela(s) possa(m) guiar/orientar o pesquisador em suas reflexões teóricas, na definição dos procedimentos teórico-analíticos e na análise e interpretação de dados.

3- Vozes de pós-graduandos: importância e dificuldades para a formalização de perguntas de pesquisa

No processo de constituição do *corpus* deste trabalho, os depoimentos de doutorandos e de mestrandos, solicitei-lhes, antes de indicarem suas perguntas de pesquisa, o que será tratado na seção 4, que respondessem a duas questões, uma relacionada à sua importância e outra relacionada às dificuldades para sua formalização, a fim de verificar se a questão da originalidade é por eles considerada, seja em importância, seja em dificuldade.

Para o presente estudo, considerando regularidades, especificidades e representatividade dos dados encontrados nos depoimentos, por mim analisados à luz dos indicadores de originalidade na escrita acadêmica, tratados na seção 2, trago exemplos retirados de depoimentos de 28 pós-graduandos, nomeados como autores (A) e numerados de 1 a 28, com a indicação DO ou ME (doutorando ou mestrando), com base nos quais comento os dados por eles evidenciados.

A seguir, apresento esses exemplos, no que diz respeito às duas perguntas:

Em relação à primeira pergunta – *Em sua opinião, qual é a importância da pergunta de pesquisa para o desenvolvimento de sua tese ou dissertação?* –, vejamos algumas vozes representativas do grupo:

(A1-DO) A importância é que ela serve para orientar a pesquisa, filtrar as leituras e vislumbrar o que, de fato, deve entrar na composição do trabalho de modo que a resposta atenda a pergunta feita.

(A4-DO) É a pergunta de pesquisa que direciona todo o trabalho: definição de linha teórica, seleção de bibliografia, orientação metodológica para a pesquisa e para a análise do objeto e a delimitação de *corpus*. Sem uma excelente formulação da pergunta de pesquisa, põe-se em risco todo o empreendimento de pesquisa.

(A8-ME) A pergunta de pesquisa foi importante para definir os limites do meu estudo, direcionando a busca das lentes teóricas, bem como a definição do meu *corpus*.

(A16-DO) A pergunta de pesquisa foi essencial porque permitiu explicitar meu problema de pesquisa e o caminho de análise do *corpus*.

(A18-ME) A pergunta de pesquisa auxilia o pesquisador a delimitar o que fará parte do trabalho, por isso, ela é como um guia para a execução da pesquisa.

(A23-DO) A pergunta de pesquisa é elemento norteador para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico, porque com base no levantamento de uma problemática é possível que o pesquisador elabore de maneira concisa os objetivos, a justificativa, a metodologia, elenque as categorias de análise e o eixo teórico que serão utilizados.

(A28-DO) A pergunta de pesquisa, para mim, significa muito. Por meio dela que consigo orientar-me de modo específico e claro em relação aos propósitos e caminhos que devo perseguir ao longo das leituras que fundamentarão a tese.

À leitura/análise das respostas à primeira pergunta, pode-se constatar que todos os pós-graduandos corroboram a importância da pergunta de pesquisa para o desenvolvimento de suas teses ou dissertações. Todavia, ao apresentarem suas justificativas para a referida importância, em alguns casos, relacionam-na ou à escolha da base teórica, ou à constituição do *corpus*; ou ainda “à objetividade, à concisão, à clareza, à filtragem para leituras, à costura do texto, às etapas do trabalho, à exatidão em relação àquilo que se busca na literatura e quanto ao objeto de pesquisa e aos métodos”.

É de se destacar, também, que ainda nos casos em que a concebem como fio condutor do trabalho, não relacionam sua importância à questão da originalidade necessária à escrita acadêmica.

As vozes dos pós-graduandos evidenciam que a busca de tratamento à formalização da pergunta de pesquisa indicadora de originalidade é um tema a ser tratado no processo de escrita acadêmica, antecedendo a própria escrita das seções de um trabalho acadêmico.

Em relação à segunda pergunta – *Quais dificuldades encontrou para formalizá-la?*, vejamos outras vozes também representativas do grupo:

(A3-DO) As dificuldades estão em delimitar o objeto de análise e quais elementos serão investigados para que a pergunta de pesquisa seja clara e objetiva. Com o objeto de estudo bem delimitado, a situação problema que o cerca será melhor respondida.

(A12-DO) Pensar em uma pergunta que norteasse, de forma abrangente, todo o encaminhamento da tese, bem como colocar em sua composição, de forma breve, todos os fenômenos que estudamos, além do objeto de análise e o *corpus* selecionado.

(A18-ME) Delimitar o que realmente estou buscando com o *corpus* selecionado e a teoria de estudo e alinhar a pergunta aos objetivos do trabalho. Isso porque, em alguns momentos, toda a ideia da pesquisa parece estar clara para mim, mas não consigo registrá-la.

(A23-DO) A dificuldade de estabelecer as perguntas foi realmente conseguir delimitar de maneira objetiva e concisa com a finalidade de selecionar o *corpus*, a teoria, os objetivos, a justificativa e a metodologia que estejam adequados e articulados com as perguntas de pesquisa.

Os exemplos referentes às respostas à segunda questão – sobre a dificuldade de formalização da pergunta de pesquisa – revelam que os pós-graduandos concordam que há dificuldades para a formalização da pergunta de pesquisa, e justificam-nas preponderantemente em relação a aspectos formais da escrita da pergunta, tais como aquelas relacionadas a “delimitação, abrangência e concisão e clareza quanto ao objeto de pesquisa”. Alguns deles já revelam a preocupação com a análise e reflexão que farão. Contudo, também aqui não se constata relação com uma formalização que facilite o desenvolvimento de um trabalho portador de originalidade. Nenhum deles aponta, por exemplo, que uma dificuldade seja a de inserir a voz do autor já na pergunta, antecipando e preparando, assim, a escrita que manifeste originalidade, tal como anteriormente exposto na seção 2 deste texto.

Comparando as constatações em relação às respostas dadas às duas questões, é possível corroborar o desafio que constitui a abordagem da pergunta de pesquisa, a ser vencido não só por doutorandos e mestrandos, mas também por seus orientadores, na busca de estratégias de escrita e reescrita da pergunta de pesquisa, a fim de que, ao mesmo tempo em que ela insere o novo do trabalho, indique a possibilidade do tratamento desse novo concebido do ponto de vista teórico, crítico e analítico.

4- Refletindo sobre perguntas de pesquisa em relação à originalidade na escrita acadêmica

Nesta última seção, trago exemplos de perguntas de pesquisa, organizadas em dois grupos (a) e (b). Em (a), perguntas inicialmente propostas por pós-graduandos, que não remetem a uma escrita acadêmica portadora de originalidade; em (b), perguntas já reescritas por pós-graduandos, que remetem à referida originalidade. Na sequência aos exemplos, apresento uma breve discussão comparativa sobre a leitura/análise das referidas perguntas, preparando, assim, as considerações finais deste artigo.

Grupo (a) – Perguntas que remetem apenas à identificação e descrição de dados:

(A14-DO) – Tema: Responsabilidade enunciativa no inquérito policial.
Perguntas: Quais os elementos textuais referentes à responsabilidade enunciativa são utilizados pelos envolvidos no inquérito policial? Quais marcadores textuais são utilizados pelos envolvidos para a não-assunção da responsabilidade enunciativa? Quais as categorias da responsabilidade enunciativa são utilizadas pelos envolvidos em relação ao delito?

(A22-ME) – Tema: Produção textual no 1º ano do ensino médio.
Pergunta: Quais as marcas linguísticas que indicam a assunção da Responsabilidade Enunciativa em textos de alunos do 1º ano do Ensino Médio Formativo?

Grupo (b) – Perguntas que remetem à análise e interpretação de dados, prevendo a

voz do autor, pautando, assim, a originalidade da escrita acadêmica desde a pergunta de pesquisa:

(A7-DO) – Tema: Plano de texto e responsabilidade enunciativa no gênero artigo científico. Perguntas: De que forma o gênero artigo científico se materializa textualmente, quanto ao plano de texto e as sequências textuais? Como as categorias enunciativas escolhidas são acionadas e contribuem para a construção do ponto de vista (PDV)? Como o locutor/enunciador primeiro agencia outras vozes em seu texto, assumindo ou não a responsabilidade enunciativa?

(A15-DO) – Tema: O trabalho do copidesque em gêneros acadêmicos. Perguntas: Podemos considerar a noção de autor em relação ao copidesque, uma vez que ele produz enunciados próprios quando, por exemplo, insere porções textuais que acabam por serem integradas à versão final do texto? Os movimentos retóricos, nos termos de Swales (1990) e Bhatia (1993), podem constituir um subsídio importante como ponto de partida para fundamentar a discussão acerca da possibilidade de autoria na etapa de copidescagem de um texto? A interlocução que o copidesque estabelece com o autor ao longo do texto pode fornecer indícios de autoria no que diz respeito ao trabalho realizado pelo profissional?

(A16-DO) – Tema: O discurso procedural no Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Perguntas: Como se configura o plano de texto do Currículo de Língua Portuguesa da rede estadual paulista de ensino? Como as sequências textuais se relacionam para a organização do discurso procedural nesse documento?

(A25-DO) – Tema: Planos de texto e orientação argumentativa em textos de gêneros discursivos normativos. Perguntas: Qual o papel da orientação argumentativa no estabelecimento dos sentidos do texto? Que estratégias ilocucionárias e argumentativas podem ser formuladas para análise da orientação argumentativa dos gêneros discursivos normativos tendo em vista a importância do processo de argumentação interpretativa no discurso jurídico? Que tipos de procedimentos teórico-metodológicos podem ser implementados a partir dessas estratégias para análise do texto?

(A27-DO) – Tema: Responsabilidade Enunciativa em Redações do Programa Jovem Senador. Perguntas: Quais as fontes enunciativas e PDV mobilizados pelos estudantes para construir a argumentação nas redações? Que marcas e/ou mecanismos linguísticos os estudantes utilizam para gerenciar e materializar textualmente a (não) assunção da RE nas redações? Como o fenômeno da (não) assunção da RE colabora para o estudante construir seus próprios PDV no âmbito da argumentação desenvolvida nas redações?

A análise dos dois grupos de perguntas de pesquisa apresentados, (a) e (b), confirma que, dependendo da formalização da pergunta de pesquisa, o autor

pode ou não nela ter uma orientação para a escrita do trabalho com originalidade.

Comparando-se as perguntas do grupo (a) com as do grupo (b), é possível constatar algumas regularidades e especificidades que marcam as diferenças em suas respectivas formalizações. Assim, ao passo que as do grupo (a) são introduzidas pelo pronome “Quais”, e têm em suas composições verbos ou locuções verbais, como “indicam” e “são utilizados”, que apontam para uma análise centrada na identificação e descrição de elementos linguísticos no trabalho, as do grupo (b) são introduzidas por advérbios ou locuções adverbiais de modo como, “De que forma”, “Como”, tendo em suas composições verbos ou locuções verbais que remetem a relacionar, refletir, comparar, associar.

Essa comparação indica que as perguntas constantes do grupo (a) devem ser complementadas, ou na própria pergunta, ou por meio de uma outra pergunta, a fim de que, como as do grupo (b), possam orientar o autor no desenvolvimento de uma escrita original.

Como se pode constatar, especificamente em relação às perguntas do grupo (b), em suas diferentes formalizações, elas abrem a possibilidade de manifestação da voz do autor. Neste sentido, além dos introdutórios de perguntas e dos verbos que indicam um olhar mais subjetivo do pesquisador, destacam-se nominalizações que, igualmente, indicam esse olhar, tais como: “implicações”, “proposta”, “organização”. (Conferir com os exemplos).

A essas constatações, acrescento alguns trechos dos exemplos que as especificam, ainda mais, como em: A15-DO, ao se referir a “processos de retextualização”; A25-DO, ao afirmar que “estratégias podem ser formuladas”; A27-DO, ao remeter a “fenômeno linguístico discursivo e seus desdobramentos em textos de alunos”.

5- Considerações finais

As vozes aqui trazidas oferecem muitos dados para a reflexão de pós-graduandos e professores, no “labor” da escrita da pergunta de pesquisa, de modo que esta antecipe e favoreça a escrita acadêmica portadora de originalidade.

Nestas considerações finais, levando em conta limites encontrados nos depoimentos dos pós-graduandos e perspectivas abertas pela reflexão teórico-analítica realizada, é possível destacar alguns tópicos que podem contribuir para que esses estudantes vençam o desafio da escrita acadêmica com originalidade, a partir da pergunta de pesquisa.

Entre os limites encontrados e as perspectivas abertas pelo estudo realizado, reafirma-se uma questão que merece prioridade: a busca de estratégias que permitam aos orientadores propiciar a seus orientandos, de fato, a vivência do processo contínuo de escrita e reescrita da pergunta de pesquisa tantas vezes quanto for necessário para formalizá-la de modo a constituir-se como fio condutor de um trabalho em que a originalidade esteja presente.

Em relação às perspectivas, é de se destacar, como a mais significativa, aquela que insere no horizonte a assunção, pelo pós-graduando, da autoria de seu texto,

desde a definição da pergunta de pesquisa, para assim selecionar e combinar princípios teóricos e procedimentos analíticos que o levem a construir um texto que revele seu ponto de vista fundamentado em aspectos teórico-analíticos, vencendo o limite, na abordagem teórica, da mera justaposição de leituras/resenhas feitas e, na abordagem analítica, da identificação dos fenômenos linguísticos no *corpus* analisado.

Algumas orientações para a referida assunção da voz podem se caracterizar como estratégias eficazes para o tratamento da pergunta inicial de pesquisa, também da perspectiva do *continuum* leitura – escrita – leitura/revisão – reescrita; considerando o objetivo do trabalho. Entre essas orientações, eu destacaria, para concluir este texto, aquelas que orientem o autor à construção da intertextualidade teórica, constatação, comparação, associação, relação, reflexão e interpretação, as quais permitirão que o autor elabore textos que fujam à “manta de retalhos”.

Que a escrita e reescrita da pergunta de pesquisa possibilitem, de fato, vencer esse grande desafio e realizar o que se insere no cenário das perspectivas do “tapete de Arraiolos”, metáfora tão bem proposta por Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, para uma escrita acadêmica portadora de originalidade.

REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. (2011) *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. V. (2006) *Introdução à Linguística Textual – trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marcuschi, L. A. (2007). *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marquesi, S. C. (2019) (org.) Escrita acadêmica: abordagens teórico-analíticas. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, 8(2). 254 p. ISSN: 2316-3267. (Dossiê temático)
- Marquesi, S. C. (2018) Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. In: Gomes, A. T.; Passeggi, L.; Rodrigues, M. G. S. (org.) *Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas*. Coimbra: Gracioso, 111-123, v. 1.
- Marquesi, S. C. (2017) Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. In: Capistrano Junior, R.; Lins; M. P.; Elias, V. M. (org.) *Linguística Textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 279-297, v. 1.
- Marquesi, S. C.; Elias, V. M.; Cabral, A. L. T. (2017) Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: Marquesi, S. C.; Pauliukonis, A. L.; Elias, V. M. (org.) *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto.

- Marquesi, S. C. (2010) Escritura y reescritura de textos académicos en el posgrado: la retextualización en foco. *Páginas de Guarda – revista de lenguaje, edición y cultura escrita*. 9: 49-60.
- Marquesi, S. C.; Cabral, A. L. T.; Rodrigues, M. G. S. (2020) Escrita acadêmica: argumentação e efeitos de sentido. In: Oliveira, E. G. et al. (org.) *Discurso e Argumentação: tecendo os efeitos de sentido*. Campinas: Pontes, 159-181.
- Marquesi, S. C.; Aguiar, A. P. S. (2021) A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. *Revista Linha D'Água*. 34(1) (no prelo).
- Marquesi, S. C.; Aguiar, A. P. S. (2019) Escrita, revisão e reescrita de textos acadêmicos: o encadeamento entre parágrafos. *Verbum - Cadernos de Pós-graduação*, 8(2): 90-109. ISSN: 2316-3267.
- Pinto, M. G. L. C. (2019) A escrita acadêmica vista pelos estudantes: a generosidade ao serviço do ensinamento. *Verbum - Cadernos de Pós-graduação*, 8(2): 10-22. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/44916/pdf>, acessado em 14/01/21.
- Pinto, M. G. L. C. (2018a) A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção. *Revista Observatório*, 4(4). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5564/13325>, acessado em 14/01/21.
- Pinto, M. G. L. C. (2018b) O labor da escrita: uma prática também testemunhada por estudantes. *Diálogo das Letras*, 7(3). Disponível em <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3325/1824>, acessado em 14/01/21.
- Pinto, M. G. L. C. (2018c) Os meandros da escrita acadêmica. Alguns recados aos estudantes universitários. *Revista Linha D'Água*, 31(1). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/133916/138975>, acessado em 14/01/21.
- Pinto, M. G. L. C. (2017) A Da “manta de retalhos” ao “tapete de Arraiolos”: transformação de tecedura também aplicável à escrita acadêmica. Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: 4353-4375. Disponível em <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/18143/15484>, acessado em 14/01/21.
- Pinto, M. G. L. C. (2016) A escrita acadêmica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, 41: 53-71. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7325/pdf>, acessado em 14/01/21.
- Pinto, M. G. L. C. (2014) A prática da escrita-composição: um investimento para a vida, *Textura*, 31: 100-114. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1205/912>, acessado em 14/01/2021.
- Pinto, M. G. L. C. (2013) A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, 48: 116-126. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11883/8889>, acessado em 14/01/21.
- Pinto, M. G. L. C. (2010) A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In: Marçalo, M. J; Lima-Hernandez, M. C.; Esteve, E.; Fonseca, M. C.;

Gonçalves, O.; Vilela, A. L.; Silva, A. A. (eds.) *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Disponível em <https://repositorio-aberto.ip.pt/bitstream/10216/39388/2>, acessado em 14/02/21.

Rodrigues, M. G. S.; Marquesi, S. C. (2021) Responsabilidade enunciativa em gêneros discursivos acadêmicos. In: Gomes, A. T.; Rodrigues, M. G. S. *Análise de textos e discursos em diferentes perspectivas*. Natal: EDUFRN. (no prelo).

— VARIA —

ENSINO E CRENÇAS: ESTUDO DE CASO SOBRE REPRESENTAÇÕES DO APRENDENTE CHINÊS NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MACAU

João Paulo Pereira

jo.pereira2005@gmail.com

Universidade de São José (Macau)

Resumo: Tomando como ponto de partida a reflexão em torno das práticas de ensino do Português Língua Estrangeira (PLE)¹ que o professor deve realizar, no âmbito da sua atividade docente, centrar-nos-mos no papel que o contexto socioeducativo exerce na prática de ensino do Português em Macau. Mais concretamente, analisaremos as propostas que têm surgido no Território a defender a adoção de metodologias de ensino baseadas em crenças que se formaram em relação ao aprendente chinês. Veremos como na origem dessas crenças está em grande medida a política educativa implementada na anterior administração, que contribuiu para a segmentação e hierarquização das várias comunidades, com ênfase para a portuguesa e a chinesa. E procuraremos, através da realização de um pequeno estudo de caso, aferir da sua presença e relevância na aula de PLE.

Palavras-Chave: Crenças; Aquisição de Língua Segunda; Português Língua Estrangeira; Macau

1 - Introdução

Em Macau, as intervenções em torno da língua portuguesa, designadamente do seu ensino, não constituíram, até muito tarde, objeto de preocupação daquela que foi a potência administradora durante 450 anos, facto que explica tanto o peso do ensino particular, como a preponderância do ensino chinês (Silva 2011: 122), claramente observáveis na realidade educativa do Território. Só a partir da década de 80 do século XX se procurou colmatar o vazio em relação às políticas relacionadas com o ensino do Português, fruto do processo de transferência da soberania de Macau de Portugal para a China. Este processo coincidiu, como veremos, com a chegada de professores portugueses ao território e à introdução das primeiras abordagens de ensino de PLE, baseadas no método comunicativo que estava então em expansão (Vale & Morais 1991: 507). Quase em simultâneo, mais precisamente nos finais dos anos 70, a China inicia uma política de abertura

¹ Neste artigo, *língua estrangeira* é entendida em sentido lato, designando qualquer situação de uso ou ensino e aprendizagem de uma língua não materna.

ao exterior, tendo sido empreendidas reformas económicas e educativas com forte impacto social, que passam pelo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como instrumento facilitador da cooperação com outros países. Prova disso mesmo é o facto de, no caso de Macau, a língua portuguesa aparecer hoje como “mediadora de interesses económicos e políticos não só entre Macau e Portugal, mas entre a China e os países de língua oficial portuguesa” (Grosso 2018: 169). No entanto, apesar destes esforços, a verdade é que a comunicação entre as várias comunidades que o compõem, com ênfase para a portuguesa e a chinesa, continua a ser um dos principais problemas (Grosso 2014: 228).

Interessa, pois, refletir sobre a prática do ensino do Português em Macau, levando em conta não apenas uma análise linguística, mas procurando perceber como o contexto sociopolítico influenciou as aprendizagens e as orientações em torno das mesmas. Mais precisamente, procuraremos analisar neste trabalho as propostas que têm surgido no Território a defender a adopção de metodologias de ensino baseadas em atributos culturais normalmente associados ao aprendente chinês, assim como as suas implicações tanto nas políticas linguísticas como na prática pedagógica. Nesse sentido, este trabalho enquadra-se na perspectiva interdisciplinar que tem caracterizado as áreas de investigação de LE, assim como da Linguística Aplicada, com a atenção a virar-se também para variáveis não linguísticas como a motivação, as estratégias, os estilos de aprendizagem e as crenças (Martins 2012: 33).

Começaremos, pois, por ver qual o papel que o contexto sociopolítico de Macau teve na criação de crenças em relação aos aprendentes chineses e que radicam, como veremos, em construções sociais da realidade. Veremos depois quais as crenças que se formaram e que ainda perduram no ensino do Português em Macau, contrapondo-as a seguir com os resultados de investigações realizadas na área dos estudos interculturais, tendo como base o aprendente chinês. E terminaremos dando conta da realização, por parte do autor deste artigo, de um pequeno estudo de caso, que teve como base a aplicação de inquéritos por questionário a 39 aprendentes e respetivos docentes, pertencentes a três instituições de ensino – Escola Portuguesa de Macau, Instituto Português do Oriente e Universidade de Macau –, com o objetivo de se procurar aferir do papel das crenças no ensino do PLE.

2 - Contexto sociolinguístico

O caráter multilíngue e multicultural de Macau é um dos seus traços identificadores. Quando os portugueses aqui se estabeleceram, entre 1554 e 1557 (Escaleira 2013: 140), já a península de Macau era procurada por gentes de várias proveniências (Martins 2012: 34), que a tornaram, até hoje, “um caso paradigmático de várias línguas e culturas” (Escaleira 2013: 22) e “um lugar simbólico de identidades nacionais e étnicas fugidias” (Teixeira-E-Silva & Lima-Hernandes 2014: 63). Introduzida na época da expansão portuguesa, a língua portuguesa em Macau foi favorecida pelas trocas comerciais com vários povos asiáticos, assim

como pela ação evangelizadora dos missionários portugueses (Rodrigues 2004: 4 *apud* Martins 2012: 34). A partir de então, foi-se construindo um discurso político próprio de contextos coloniais baseado em concepções que assumem a identidade nacional como “universalista” e “humanista” (Martins 2012: 34), mas sedimentada numa visão mítica da História. Neste discurso, encontra-se invariavelmente o conceiro de *lusofonia* (Silva 2011: 21), que se disseminou, segundo Sousa, “após a ‘queda do império colonial português’, tendo na sua essência um recorte pós-colonial” (2013: 12) que ainda é possível encontrar hoje no discurso oficial sobre o papel de Macau. Veja-se, para exemplificar isto mesmo, como a referência a uma ligação ‘afetiva’ que remonta a um passado histórico está presente neste excerto do discurso proferido por Ana Benavente, à época Secretária de Estado da Educação do Governo de Portugal, no qual apresenta as razões para se aprender português em Macau:

Hoje podemos perguntar aqui, em Macau, porquê, para quê aprender português. As respostas são muitas e diversas. São históricas, são afectivas e políticas. São razões do passado, do presente e do futuro. São também, claro, razões práticas de veículo de comunicação entre o Norte e o Sul (particularmente África e América Latina) e também em Macau, de ligação entre grandes países que procuram o contacto (Benavente, 1997: 6).

Para a construção desse perfil de Macau, muito contribuiu, pois, a ação do poder político, através da política linguística que adotou ao longo dos tempos. Nesse sentido, importa destacar o facto de, até meados do século XIX, não ter sido praticamente publicada legislação em Portugal sobre o ensino da Língua Portuguesa nos territórios colonizados, facto justificado em parte pela tentativa de reproduzir no exterior o sistema escolar do país, com o intuito de alcançar “a unidade educativa do espaço português” (Domingues & Viseu 2018: 689). Houve, por essa razão, uma intervenção mínima por parte da administração portuguesa de Macau em relação ao ensino da Língua Portuguesa até meados da década de 80 do século XX, com as reformas de ensino a não contemplarem a população chinesa, o que levou à “inexistência de um sistema educativo e à presença de um mosaico de escolas, consoante a proveniência étnica, cultural e religiosa dos estudantes” (*idem*). Até muito tarde o ensino foi, de resto, assegurado pela Igreja Católica e por organizações locais.

Como resultado desta política, formou-se uma estrutura social em Macau na qual a língua desempenhou um papel diferenciador e hierarquizante, criando uma série de barreiras entre a administração portuguesa e a maioria da população, de origem chinesa. Tal terá contribuído para uma segmentação dos espaços educativos por parte da comunidade portuguesa e da comunidade chinesa, que adotaram uma “atitude de não interferência, cuidando, de forma independente, dos seus respetivos sistemas” (Lau 2009: 34 *apud* Domingues & Viseu 2018: 692).

A institucionalização do ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, por meio da criação de estruturas, programas e atribuição de recursos

da administração pública, só viria a ter lugar na década de 80 do século passado (Grosso 2007: 42). No entanto, era gritante a inadequação dos modelos de ensino, em grande medida devido à falta de formação dos docentes que o ministravam. Numa fase inicial, esses docentes eram apenas qualificados para o ensino primário e só depois chegariam, recrutados de Portugal, professores do ensino secundário. Mas poucos tinham formação específica de ensino de línguas estrangeiras², sendo a maior parte formado noutras disciplinas (Martins 2012: 36). Além disso, as medidas tomadas para promover a difusão do Português não foram acompanhadas pela atribuição dos recursos financeiros necessários à sua concretização (Domingues & Viseu 2018: 691) e contaram, nalguns casos, com a oposição chinesa, como em relação à medida que visava tornar obrigatório o ensino da língua portuguesa nas instituições educativas de língua veicular chinesa (Lei nº 11/91/M, art.º 35, ponto 9) e que acabaria por não se concretizar (Domingues & Viseu 2018: 694). No fundo, os esforços de Portugal em deixar um legado linguístico em Macau acabaram por acontecer nas vésperas da partida (Água-Mel 2012: 14) e num quadro muito desfavorável de implantação do português.

Ainda hoje, em Macau, continua a não haver uma verdadeira política de bilinguismo, sendo o sistema educativo do território, em quase todos os níveis de ensino, monolíngue (Água-Mel 2012: 16). Isto apesar do reconhecimento, por parte das autoridades chinesas, da importância de Macau como eixo da política de ligação da China em relação aos países de língua oficial portuguesa. A realidade é que, das 121 unidades escolares que compõem a rede escolar local, 101 têm um ensino em língua veicular chinesa, 14 em língua veicular inglesa e só 5 oferecem um ensino em língua portuguesa³.

Não surpreende, pois, que, neste contexto sociolinguístico, tenham surgido representações do ensino do português a aprendentes chineses baseadas em imagens culturalmente negativas e condicionadoras das abordagens de ensino.

3 - Crenças sobre o ensino e aprendizagem do Português a aprendentes chineses

Antes de mais, é importante deixar claro o que se entende por crenças e qual o seu papel na aprendizagem de línguas estrangeiras. Primeiramente, registre-se a profusão de termos (*representação, filosofia da aprendizagem de línguas, cultura de aprendizagem, crenças na aprendizagem de línguas...*) e de definições existentes (Kalaja & Barcelos 2003: 1), o que reflete a complexidade do conceito. Têm sido várias as áreas do saber que se têm dedicado ao seu estudo, como é o caso da Sociologia,

² Num seminário sobre o ensino da língua portuguesa em Macau, em 1991, Vale e Morais, já referidas anteriormente, deixaram o seu testemunho destes tempos. Tendo integrado o contingente de professores que chegou a Macau nessa altura, referem que só então se começou a trabalhar, ainda que de forma não abrangente, com base em abordagens específicas de ensino do PLE: “Quando o Centro de Difusão da Língua Portuguesa foi criado em 1987, pode-se dizer que o ensino do Português como língua estrangeira se encontrava numa fase de transição. Um grupo de professores, recém-chegado ao Território, no qual nos integrávamos, colaborou na elaboração de novos programas e começou a utilizar um manual concebido segundo uma abordagem mais comunicativa, ainda que, numa fase inicial, o mesmo fosse destinado só à iniciação” (p. 507)

³ Disponível em https://portal.dsedj.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=8525, acessado em 17/03/2021.

Antropologia, Psicologia, Educação e da Linguística Aplicada (Barcelos 2013: 1).

Após uma análise da investigação realizada sobre o fenómeno das crenças no domínio da Aquisição de Língua Segunda, Kalaja e Barcelos definem-nas como “opinions and ideas that learners (and teachers) have about the task of learning a second/foreign language” (*idem*). Estas opiniões e ideias, segundo alguns autores, têm influência nas atitudes, motivações e estratégias dos aprendentes (Riley 1997 *apud* Kalaja & Barcelos 2003: 14), assim como no comportamento dos professores (Sakui & Gaies 2003: 153). Um aspeto que parece reunir o consenso dos investigadores nesta área é o facto de as crenças na aprendizagem de uma língua estrangeira serem socialmente construídas (e.g. Kalaja & Barcelos 2003; Sakui & Gaies 2003), tornando fundamental não só identificar as crenças, mas acima de tudo compreendê-las, à luz do contexto em que se desenrola o ensino e aprendizagem de uma LE.

De referir, igualmente, que a perspetiva adotada neste artigo privilegia uma abordagem discursiva, que é a dominante nos estudos sobre esta questão (Pederson 2012: 4; Barcelos 2013: 11). Trata-se de uma abordagem segundo a qual a realidade aparece representada no discurso, resultando as suas significações de co-construções que mutuamente se formam entre conhecimento e poder e que estão na origem do que Foucault chama “regimes of truth” (1984), afetando a forma como as pessoas pensam (representações mentais) e as práticas sociais (representações simbólicas). Estas representações não são, no entanto, fixas, mas dinâmicas e produtivas, pelo que podem ser mudadas através da sua identificação e análise crítica, assim se abrindo caminho para mudanças positivas na forma de pensar e das estruturas sociais – já que, como se disse, tais representações não existem na realidade, mas apenas na mente dos indivíduos enquanto discurso (Pederson 2012: 5).

Assim, segundo Martins (2012: 36), as crenças que se instalaram em relação ao ensino e aprendizagem do Português em Macau assentam em dois vetores: (i) as diferenças existentes entre a cultura portuguesa e a cultura chinesa, que devem ser tidas em conta na estruturação de todo o ensino de PLE; (ii) e a influência dos princípios confucionistas na educação do Território e da região⁴, determinantes nas características apresentadas pelo aprendente chinês.

Estas crenças radicam no modelo tradicional chinês de aprendizagem, segundo o qual “as crianças chinesas realizam a maior parte das atividades em grupo-turma, seguindo atenta e disciplinadamente a apresentação de modelos pelo professor, modelos que repetem, memorizam e reproduzem” (Rodrigues 1999: 43). Este modelo tem como base a doutrina de Confúcio, que valoriza o respeito pela hierarquia (o mais velho, o professor...) e o colectivismo como forma de alcançar o bem comum. Como refere Grosso, “exalta-se o interesse colectivo e social em detrimento dos direitos individuais, sendo as instituições educativas instrumentos do poder político. Esta é a base tradicional do pensamento chinês

⁴ Há autores (e.g. Biggs 1999 e Ho & Crookall 1995) que designam as culturas destes países (China, Singapura, Coreia, Taiwan e Japão) como “Culturas de Herança Confuciana” (*Confucian Heritage Cultures*), facto que está na origem, segundo os mesmos, da descrição que recorrentemente surge dos contextos pedagógicos asiáticos.

que influenciará todo o sistema socio-político” (2007: 85). E parece também ser a origem da imagem que se formou do aluno chinês como um aluno passivo, renitente em intervir e sem espírito crítico.

O modelo de aprendizagem tradicional chinês teve repercussões ao nível do debate em Macau sobre a aplicação do melhor método de ensino e aprendizagem do Português a alunos chineses. Grosso, acima referida, propõe a aplicação de um “método oriental”, na primeira fase de aprendizagem, centrado no professor, claramente estruturado e baseado na imitação (*idem*: 87).

Outros autores, com responsabilidades na conceção e desenvolvimento de programas de ensino de Português em Macau, apresentam uma visão idêntica à anterior. É o caso de Domingues e Filipe, que também defendem a necessidade de se adotarem abordagens de ensino que tenham em conta as especificidades culturais do aluno chinês:

As abordagens de ensino do sistema chinês é diferente da abordagem do sistema de ensino português e é fundamental o conhecimento deste contexto na definição de estratégias de ensino e de actividades de aprendizagem dos alunos. Assim, na definição de estratégias de ensino-aprendizagem procurou-se conciliar estratégias mais comunicativas com as que o aluno chinês está habituado (1997: 669).

Veja-se, para terminar este ponto, como esta já era a visão do aprendente chinês de um professor português, Raul Pissarra, que, em 1986, foi para a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, a única a ensinar na altura oficialmente o idioma luso. Antes de mais, reconhece o desconhecimento em relação a uma cultura diferente, que o leva muitas vezes a interpretações erradas sobre o outro:

Sem nenhum contacto anterior quer com chineses quer com a cultura chinesa, tudo o que se seguiu, embora eu fosse, por formação, docente de Português, foi como uma aventura pedagógica, pois o público discente tinha, em muitos casos, referentes distintos dos meus e que se traduziam por comportamentos que eu, por várias vezes, interpretava erradamente (Pissarra 2014: 210).

Apresenta depois como características desses alunos “a atitude confuciana de reverência para com o mestre”, serem “tímidos e pouco intervenientes” e terem uma “memória prodigiosa” (*idem*: 212).

4 - Estudos sobre o aprendente chinês: a (in)veracidade de algumas crenças

Os atributos culturais genericamente atribuídos ao aprendente chinês parecem ser contrariados por vários estudos efetuados em território chinês, incluindo Macau. Littlewood & Liu (1996), por exemplo, levaram a cabo um estudo no ensino universitário de Hong Kong que demonstra que os estudantes chineses são recetivos a atividades participativas, não se confirmando a atitude de passividade normalmente atribuída a este tipo de público. A mesma recetividade a atividades

que incluíam a participação ativa na sala de aula foi atestada num estudo de Spratt (1999) também em relação a estudantes de Hong Kong a aprender o Inglês. Neste caso, o objetivo principal do estudo era comparar as atividades preferidas dos aprendentes com as percepções dos professores em relação às preferências que achavam que esses mesmos aprendentes teriam. As percepções dos professores revelaram-se distintas das preferências manifestadas pelos aprendentes, tendo estes apontado, maioritariamente, atividades que implicavam uma maior participação da sua parte.

Em relação a Macau, têm-se realizado estudos focados no perfil do público aprendente chinês de PLE, envolvendo várias variáveis, como as dificuldades, os contextos e os perfis motivacionais (Grosso 2019: 123). Nesse âmbito, encontra-se neste momento a decorrer o projeto de investigação *Referencial de Português para falantes de Língua Materna Chinesa*, financiado pela Universidade de Macau (MYRG2014-00045-FAH) e coordenado por Maria José Grosso, que abrange quinze instituições universitárias ou de ensino de Português em Macau e no interior da China. Foram já dados a conhecer resultados preliminares, alguns dos quais vão ao encontro da temática do presente artigo. Assim, Bizarro (2018) apresenta-nos as representações de estudantes do Instituto Politécnico de Macau relativamente à prática letiva do professor de PLE. Estes alunos esperam do professor principalmente que: i) os ajude a comunicar em Português na sala de aula e fora dela, falando sempre com eles naquela língua; ii) utilize, em sala de aula, filmes (com e sem legendas), canções, notícias da imprensa escrita, telejornais, jogos, materiais autênticos; iii) insista, de modo particular, na comunicação oral (uma área particularmente difícil para os aprendentes de língua materna chinesa), embora reconheçam a importância de trabalhar as outras competências de comunicação e de se estudar, de modo explícito, a gramática da língua (30). Pode-se daqui concluir que os estudantes em causa atribuem valor a atividades de âmbito oral, consideradas fundamentais para a aprendizagem do Português, o que põe em causa os traços de timidez e de passividade que aparecem associados ao aprendente chinês.

Para outros autores, a razão que está por trás da visão que existe em relação ao aprendente chinês prende-se com uma interpretação errónea da doutrina confuciana, segundo a qual o aluno deve respeitar e aceitar sem questionar os ensinamentos do professor, o que justificaria a passividade por aquele demonstrada. É o caso de Cheng, para quem há uma distorção do pensamento de Confúcio, como constata em exemplos concretos do pensamento deste último que contrariam a visão reinante (e.g. “the teacher does not always have to be more knowledgeable than the pupil; and the pupil is not necessarily always less learned than the teacher” (2000: 440))⁵. Este autor defende ainda que a caracterização

⁵ Convém ter presente, para compreender esta divergência de entendimento do pensamento confucionista (e mesmo do pensamento chinês como um todo), que o Confucionismo conheceu várias correntes no seu interior, reflexo da forma como os textos clássicos confucianos se fixaram – foram os discípulos de Confúcio (de que se destacam Mêncio e Xunzi) os responsáveis pela fixação dos pensamentos do Mestre. Conforme refere José: “Seria um erro imperdoável passar a ideia de que existe um pensamento chinês ou mesmo um pensamento confucionista [...] mesmo dentro de uma tradição, emergem pensadores com perspectivas e métodos diferentes, resultantes de contextos histórico-sociais diversos e de um oposto entendimento do mundo.” (2000: 15).

habitual do aprendente chinês se baseia em generalizações que impedem que se vejam as verdadeiras causas que estão na origem da atitude mais passiva demonstrada por certos aprendentes, designadamente as metodologias de ensino utilizadas e a falta de proficiência linguística por parte do aprendente (*idem*: 445).

Parece ser evidente, no entanto, que a influência de Confúcio continua a estar presente no quadro conceptual do pensamento chinês. Ainda recentemente, os jornais de Macau davam conta de uma polémica levantada por um deputado local, Sulu Sou, que questionava a razão de os Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude (DSEJ) terem retirado do projeto da nova política para a juventude as expressões “pensamento independente” e “crítico”, substituindo-as por “pensamento distintivo”. Na resposta, a DSEJ esclareceu que não existia distinção entre as duas designações e que a expressão “pensamento distintivo” fora extraída da *Doutrina do Meio*, de Confúcio: «“Esta expressão foi extraída das ideias da *Doutrina do Meio*”, explica o director da DSEJ, que cita: “Estude extensivamente, aprenda detalhadamente, pense cautelosamente, distinga claramente e execute efectivamente”» (Ponto Final, 22/02/2021).

As causas subjacentes à passividade e renitência do aprendente em participar nas atividades letivas são, pois, complexas e não se devem limitar a interpretações socioculturais, como refere Cheng. Na análise a essa atitude, devem ser tidos em conta também fatores linguísticos, psicológicos ou de âmbito pedagógico. É o que consideram, na mesma esteira, Abebe, Demis & Tsadik quando afirmam:

Personal and domestic problems, defective training of the teachers, their attitude, unsuitable course, way of examination, improper environment of school, mental level, deficiency of educational facilities, and conduct of class fellows, partial treatment, and act affect the participation of students (2015: 76).

5 - O estudo

Como vimos, o contexto sociopolítico e educativo de Macau contribuiu para que se instalasse uma visão baseada em crenças sobre o ensino e aprendizagem do Português a alunos chineses. Propomo-nos, por isso, realizar um pequeno estudo de caso sobre a importância que essas representações ainda desempenham nas abordagens de ensino. O objetivo é perceber se a ação educativa do professor em relação aos alunos chineses é condicionada pela percepção cultural que desenvolveu no que respeita a este tipo de aluno. Constituíram-se, associado a este objetivo, duas questões centrais de investigação:

1. Quais as atividades letivas que os alunos a aprender o PLE preferem realizar na sala de aula?
2. Quais as atividades letivas que os professores mais utilizam no contexto de ensino e aprendizagem do PLE?

Tendo em conta o papel que o contexto sociopolítico e socioeducativo pode ter

no processo de aprendizagem de uma língua, tal como foi atrás descrito, prevê-se que o professor dê preferência a atividades tradicionais, centradas no ensino da gramática, mas também na memorização e na repetição, influenciado pelo sistema de crenças existente em relação ao aluno chinês. Para além desta hipótese, e com base nos estudos levados a cabo na China que se referiram, espera-se que os alunos manifestem a sua preferência tanto por atividades tradicionais, como por atividades que apelem a uma participação mais ativa.

O estudo, levado a cabo entre abril de 2019 e janeiro de 2021, envolveu 3 professores e 39 aprendentes de PLE de três instituições de ensino de Macau – Escola Portuguesa de Macau (EPM), Instituto Português do Oriente (IPOR) e Universidade de Macau (UMAC). Tendo sido o critério principal de escolha destas instituições o facto de oferecerem o ensino e aprendizagem de PLE nos seus currículos académicos, procurou-se também que o estudo incidisse sobre um leque de instituições variado, em termos de missão e objetivos, dos públicos e das certificações. Quanto aos professores envolvidos, o fator principal que teve na base da sua escolha foi a experiência na docência de PLE em Macau. Trata-se, mais concretamente, de três professoras, de nacionalidade portuguesa, com formação específica no ensino de PLE, com idades compreendidas entre os 40 e os 58 anos e com um tempo de permanência em Macau que se situa entre os 4 e os 8 anos. Para além da experiência nas instituições de ensino em que se encontram atualmente, todas contam com experiências de PLE noutros contextos educativos asiáticos, que incluem outras instituições em Macau e no interior da China (Pequim), mas também de outros países, como a Malásia e Timor-Leste.

Quanto aos aprendentes, globalmente considerados, 85% são do sexo feminino e 15% do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 16 e os 35 anos. 97% são originários de Macau e 3% da China Continental. Todos possuem o Chinês como língua materna (95%, o Cantonês; 8%, o Mandarim) e apenas 3% declararam ter outra língua materna, o Inglês. A maioria tem domínio de outras línguas, com o Inglês a destacar-se, seguindo-se o Mandarim (77% e 46%, respetivamente). De referir que somente 10% dos informantes declararam ter tido experiências de ensino fora da China (em Portugal, Inglaterra e Estados Unidos da América), experiências essas que variaram entre um e cinco anos. Finalmente, em relação ao ensino do Português, o nível de proficiência linguística que os inquiridos frequentam distribui-se do seguinte modo: nível A2: 64%; B1: 36%. Veja-se, na tabela seguinte, a distribuição dos valores apresentados por estabelecimento de ensino:

	Escola Portuguesa de Macau (EPM)	Instituto Português do Oriente (IPOR)	Universidade de Macau (UMAC)
Género	F (17) M (3)	F (5) M (0)	F (11) M (3)
Idade	16-17	23-35	19-25
Naturalidade	Macau (100%)	Macau (100%)	Macau (93%) China Continental (7%)
Língua Materna	Cantonês (100%) Inglês (5%)	Cantonês (80%) Mandarim (20%)	Cantonês (86%) Mandarim (14%)
Domínio de Línguas Estrangeiras	Inglês (95%) Mandarim (75%) Japonês (5%)	Inglês (100%) Mandarim (80%) Cantonês (20%)	Inglês (57%) Mandarim (21%) Coreano (7%) Cantonês (7%)
Experiências de ensino noutros países	Não (100%)	Sim (60%) Não (40%)	Sim (7%) Não (93%)
Nível de Proficiência Linguística (Português)	A2	B1	B1

Tabela 1 – Perfil dos aprendentes do estudo de caso

5.1 - Instrumentos de recolha de dados

Foi utilizado, para levar a cabo este estudo, o método quantitativo de recolha de dados, através de inquérito por questionário, e a análise de conteúdo. Em relação aos questionários, foi criado um questionário para o professor e outro para os aprendentes. O questionário do professor tinha por objetivo obter informações sobre as atividades que utiliza na sala de aula. Usou-se para o efeito uma escala de Likert constituída pelos seguintes pontos: 1=Freqüentemente (em todas ou quase todas as aulas); 2=Regularmente (em algumas aulas); 3=Ocasionalmente; 4=Nunca. Deste questionário constavam ainda duas questões abertas em que se solicitava ao professor que explicasse por que razão dava mais importância a determinadas atividades do que a outras. O questionário dos aprendentes pretendia igualmente saber quais as atividades que estes preferiam, sendo idêntico ao que foi distribuído ao professor, em termos de atividades (mas sem as duas questões abertas suplementares) e apresentando, para obtenção das respostas, também uma escala de Likert, constituída pela seguinte escala: 1=Gosto muito; 2= Gosto; 3=Não gosto nem desgosto; 4= Não gosto nada. Os termos “gosto” e “preferir” são aqui utilizados na sua aceção mais simples, à semelhança do estudo de Spratt (1999), anteriormente referido, não implicando, em relação às atividades em causa, qualquer diferenciação em termos de utilidade, importância

ou resultado alcançado.

Para a seleção das atividades, baseámo-nos noutros questionários semelhantes, nomeadamente o utilizado por Sanchez (2017) no estudo que realizou para saber quais as atividades preferidas de professores e alunos nas aulas de Inglês numa universidade do México. Este autor desenvolveu um questionário com 62 atividades que reuniu a partir de diferentes estudos. As atividades abrangidas refletem abordagens de ensino mais tradicionais, centradas no professor (como atividades de gramática) e abordagens essencialmente comunicativas (como atividades de produção oral). Tendo em conta o carácter muito específico do questionário de Sanchez, não se incluíram todas as atividades, mas apenas aquelas que fossem suficientemente abrangentes e facilmente reconhecidas pelos professores e alunos do presente estudo. Foram assim selecionadas 15 atividades, que se agruparam por competências, para facilitar a posterior análise dos resultados. Como se pode verificar na Tabela 2, apresentada a seguir, as atividades 1-8 correspondem a atividades que não implicam uma participação ativa do aprendente (é o professor quem disponibiliza a informação, sendo o aprendente o recetor dessa informação), ao passo que as atividades 9-15 se reportam a atividades a exigir uma intervenção e exposição maiores do aprendente para a sua concretização, como as atividades de produção e interação oral. O questionário dado aos aprendentes foi traduzido para Inglês, de forma a facilitar a compreensão do mesmo.

Atividade	Competências
1. Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc. (<i>doing grammar exercises such as completing the sentence, ordering sentences, etc.</i>).	Gramática
2. Fazer correção de erros (<i>doing error correction</i>).	Produção Escrita
3. Ler um texto e fazer exercícios, tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>reading and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	Compreensão da Leitura
4. Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações (<i>listening to recordings and repeating words, sentences, questions, sounds or intonations</i>).	Compreensão do Oral
5. Ouvir textos e fazer exercícios tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>listening to recordings and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	Compreensão do Oral
6. Praticar a pronúncia repetindo o professor (<i>practicing pronunciation by repeating the teacher</i>).	Produção Oral
7. Memorizar conversas ou diálogos (<i>memorizing conversations or dialogues</i>).	Outras Atividades

8. Fazer atividades de escrita (<i>doing writing exercises</i>)	Produção Escrita
9. Jogar jogos interativos (<i>playing interactive games</i>)	Outras Atividades
10. Fazer simulações de diálogos em frente à turma (<i>taking part in role plays in the class</i>).	Produção Oral
11. Fazer exercícios para praticar a interação oral - fazer e responder a perguntas dos colegas (<i>doing exercises to practice speaking - having students ask and answer questions in pairs</i>).	Produção Oral
12. Apresentar trabalhos em grupo (<i>giving group oral presentations</i>).	Produção Oral
13. Fazer apresentações orais individuais (<i>giving individual oral presentations</i>).	Produção Oral
14. Participar em debates (<i>participate in discussions</i>).	Produção Oral
15. Fazer vídeos e mostrá-los à turma ou no âmbito de um concurso (<i>recording a video and presenting it in the classroom or in a contest</i>).	Produção Oral

Tabela 2 – Atividades selecionadas para os questionários do professor e dos aprendentes

5.2 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Depois de realizados os questionários, os dados resultantes das respostas dadas pelo professor e pelos aprendentes foram quantificados e sujeitos a tratamento estatístico, usando-se para tal o Microsoft Excel. Este procedimento permitiu a construção de quadros e gráficos que facilitaram a visualização e leitura dos mesmos. Vejamos então quais os resultados obtidos.

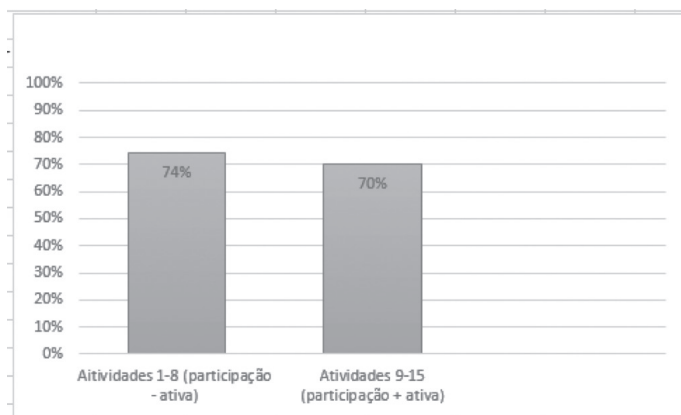
Atividades preferidas dos aprendentes

Os resultados (VIDE Apêndice A) indicam que os aprendentes tanto manifestam preferência por atividades de receção como de produção. Entre as atividades preferidas estão os jogos interativos, o que se pode explicar pela idade dos informantes do estudo, na sua maioria muito jovens (a média de idades é de 22.2 anos) e como tal muito familiarizados com as novas tecnologias, mas também com a grande popularidade que os jogos têm entre a população, não só de Macau, mas do sul da China e do sudeste asiático (Lam, 2009: 17), facilmente constatável por quem aqui vive. A seguir nas preferências manifestadas pelos aprendentes aparecem atividades de compreensão do oral, atividades de gramática e de produção oral. Estes resultados vão ao encontro do estudo apresentado por Bizarro (2018), no qual os aprendentes consideram ser importante trabalhar as várias competências na aprendizagem do Português, mas sem descurar o ensino explícito da língua. De realçar o facto de as atividades de interação oral estarem entre as preferências de uma percentagem importante de aprendentes. É o caso

de “Apresentar trabalhos em grupo”, com (38%), e “Participar em debates”, com 26%, revelando, à semelhança dos estudos de Littlewood e Liu (1996) e de Spratt (1999), o interesse e o gosto dos aprendentes chineses também por atividades com um maior grau de participação – inclusive as que implicam a manifestação de opiniões.

Entre as atividades a que os aprendentes são menos favoráveis figuram atividades de produção oral (“Fazer apresentações orais individuais”; “fazer vídeos e mostrá-los à turma no âmbito de um concurso”), mas também “Memorizar conversas ou diálogos”, o que contraria, neste último caso, a visão tradicional do aluno chinês que não gosta de se expor, preferindo atividades de memorização e imitação.

Se compararmos os resultados 1 (Gosto muito) e 2 (Gosto) obtidos pelas atividades que não requerem uma participação ativa por parte do aprendiz (atividades 1-8) com os resultados das atividades em que este é chamado a desempenhar um papel ativo (atividades 9-15), fica claro que não há uma preferência evidente por um tipo de atividades. Apesar de os aprendentes preferirem atividades recetivas (74.3%), e portanto centradas no professor, os resultados obtidos pelas atividades em que se apela à participação ativa, como é o caso das atividades de produção oral, são praticamente idênticos (70%) ao primeiro tipo de atividades, como mostra o Quadro 3:



Quadro 3 – Nível de preferência dos aprendentes (atividades que requerem participação – ativa / atividades que requerem participação + ativa)

Atividades mais utilizadas pelo professor na sala de aula

Em relação a este ponto, os resultados (VER Apêndice B) mostram que há um alinhamento, em termos metodológicos, por parte dos professores envolvidos neste estudo. Existe uma preocupação notória em trabalhar as várias competências linguísticas, com o objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem que permitam a comunicação efetiva e a interação – em linha com o que estabelece

o método comunicativo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A importância de se trabalhar as várias competências linguísticas, com destaque para a produção oral, é corroborada pelos vários professores na justificação que apresentam em relação às escolhas efetuadas (VIDE Apêndice C). Leia-se o que escreveu o Professor 1: “A opção de exercícios de leitura e audição de textos (...) tem como finalidade que os alunos tenham acesso a estruturas frásicas corretas bem como a aquisição de vocabulário. Através dos textos os alunos também têm contacto com a cultura, modo de vida e perspetivas de vida” e “Fazer exercícios para a interação oral pretende (...) que os alunos “experimentem” a língua”. Os resultados apresentados vão assim ao encontro das preferências dos aprendentes, que também consideram determinante trabalhar as várias áreas de aprendizagem do PLE, no sentido de desenvolver a competência de comunicação nessa língua.

Entre as atividades que merecem algum destaque na prática letiva dos professores está ‘Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc.’ Neste caso, há diferentes entendimentos sobre a sua utilidade na aprendizagem da língua, como mostram os resultados. Enquanto o Professor 1 realiza ocasionalmente esta atividade, considerando que “na maioria das vezes os exercícios explícitos de gramática não trazem muitos benefícios”, os Professores 2 e 3 atribuem-lhe grande importância, apresentando, no entanto, razões diferentes. Assim, o Professor 2 baseia-se na sua experiência docente de vários anos com aprendentes chineses para afirmar que o “ensino-aprendizagem da gramática explícita, especialmente quando estamos na presença de duas línguas distantes (Português e Chinês) e em níveis iniciais e/ou intermédios, é importante”, mas reconhece-lhe limitações, tentando evitar os exercícios estruturais, uma vez que as frases surgem “fora de contexto”. Já o Professor 3 dá grande importância a esta atividade (“Se tivesse disponibilidade de horário, exercitaria áreas gramaticais todos os dias (em contexto, eu tento fazer isso”), parecendo que as razões que justificam esta preferência estão relacionadas com as crenças que se formaram em relação ao aprendente chinês, designadamente a que se prende com a renitência em participar oralmente nas aulas: “A correção gramatical é especialmente importante, na minha opinião, sobretudo com aprendentes chineses; normalmente sentem receio de falar e isso piora se desconhecem as respetivas regras e se não praticam o suficiente. É essa dificuldade que tento melhorar, explicitando certas regras, praticando, e ajudando-os a construir texto oral e escrito, em que as apliquem e compreendam melhor”.

Em relação às outras crenças (a sobrevalorização de atividades relacionadas com a memorização e a repetição), não encontram praticamente eco nas atividades desenvolvidas pelos professores participantes neste estudo. As atividades desse tipo são ocasionalmente utilizadas (como é o caso de ‘Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações’) ou não são de todo utilizadas (caso de ‘Memorizar conversas ou diálogos’). Como justificação para o não recurso a atividades de memorização está fundamentalmente a adoção, por parte dos professores, de uma perspetiva de ensino e aprendizagem do PLE que privilegia uma abordagem comunicativa, como se viu anteriormente. É nesse sentido que

o Professor 2 refere questões relacionadas com a sua experiência enquanto aprendente de línguas e com o facto de tal estratégia não estar comprovada cientificamente: “A memorização de conversas e de diálogos (7), a não ser que seja, por exemplo, para uma simulação, também não é uma estratégia que eu proponha aos meus alunos por eu própria não ter aprendido línguas desta forma e de ainda não me ter deparado com nenhum estudo didático-pedagógico que comprove a sua eficácia”.

Finalmente, se as preferências manifestadas no que toca às atividades gramaticais e de memorização não divergem muito entre professores e aprendentes, já no que se refere à atividade “Jogar jogos interativos” os resultados são bastante diferentes. Os aprendentes deram-lhe a primazia, ao contrário da maior parte dos professores, embora reconheçam que pode ser uma “mais-valia para a aprendizagem de línguas” (Professor 1).

5.3 - Discussão dos resultados

Os resultados obtidos neste estudo, atrás apresentados, não são generalizáveis, dada a amostra ser reduzida, devendo apenas ser vistos como tendências. O objetivo era perceber se o sistema de crenças constituído em torno do aprendente chinês de Português, na origem de posições a defender metodologias específicas para este tipo de público, condicionava a ação educativa em três turmas de PLE pertencentes à EPM, ao IPOR e à UMAC.

Em relação à primeira hipótese, os resultados não confirmam que os professores são condicionados na sua prática educativa pelo sistema de crenças que se formou, havendo uma clara preferência por atividades de âmbito comunicativo. O ensino tradicional da gramática é considerado importante, mas as razões apontadas pelos professores são várias. E embora um deles considere que o aprendente chinês prefere este tipo de atividades, uma vez que receia atividades de participação ativa, a sua ação educativa não é determinada pelas crenças instaladas. Quanto às atividades que envolvem a memorização e a repetição, são claramente rejeitadas pelos professores.

Quanto à segunda hipótese levantada, parece não haver dúvidas de que os resultados confirmam que os aprendentes chineses consideram tão importante estudar-se, de modo explícito, a gramática da língua, como realizar atividades de produção oral, a exigir portanto uma participação ativa e um grau elevado de exposição. Pode concluir-se, assim, que o estudo contraria a crença de que o aprendente chinês é passivo, renitente em participar e em dar a sua opinião.

6 - Conclusão

A reflexão em torno do ensino do Português em Macau não podia deixar de ter em conta o contexto sociopolítico em que se insere. A configuração que assumiu o sistema de ensino em Macau, que historicamente se constituiu à luz de uma segmentação entre as comunidades portuguesa e chinesa, e que as recentes reformas educativas não alteraram, contribuiu para a formação de um conjunto de

imagens estereotipadas do aprendente chinês. Este sistema de crenças influenciou igualmente o debate sobre o ensino de Português em Macau, com propostas a surgirem a defender metodologias específicas para este tipo de público.

Propusemo-nos, assim, realizar um estudo de caso a envolver professores portugueses e aprendentes chineses de PLE de três instituições de ensino de Macau, para perceber de que forma esse sistema de crenças que se formou encontra eco na prática letiva do Território. Os resultados revelam que é inevitável a formação de ideias e opiniões sobre o público aprendente, não parecendo, neste caso concreto, que as crenças que se formaram condicionem a ação educativa dos professores, que detêm formação específica de PLE, parecendo seguir uma perspetiva acional da língua, em linha com os atuais referenciais para o ensino e aprendizagem em contextos multilingues. É de salientar, aliás, o salto qualitativo que se deu na área da formação dos professores a trabalhar em Macau, se compararmos com os anos 80 do século XX.

O dado mais relevante deste estudo é, porém, o facto de os aprendentes manifestarem interesse por atividades comunicativas e de interação, o que contraria a crença de que este público é avesso a atividades participativas, preferindo atividades perfeitamente controladas e mecanicistas.

Importa, por isso, continuar a investigar as questões relacionadas com o perfil do público aprendente do PLE em Macau. Sem dúvida que um conhecimento mais aprofundado deste permitirá tomar as decisões mais corretas, tanto em termos de política de língua como a nível didático-pedagógico. E, com isso, evitar que se fique aprisionado a visões reificadas de cultura que apenas contribuem para o surgimento de visões estereotipadas e condicionadoras da imagem do outro.

REFERÊNCIAS

- Abebe, D. T.; Demis, G.; Tsadik, D. 2015. Causes of students' limited participation in EFL classroom: Ethiopian public universities in focus. *International Journal of Educational Technology*. 6(1): 74-89.
- Água-Mel, C. 2012. Um Macau "imaginado" em língua portuguesa. *Fragmentum*. 35(II): 11-26.
- Benavente, A. 1997. Discurso de abertura do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira. In: *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau, Fundação Macau, 5-8.
- Biggs, J. 1999. Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In: *Watkins, David A.; Biggs, John B. (Ed.). The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. University of Hong Kong, 45-67.
- Bizarro, R. 2018. O professor de português língua estrangeira do ensino superior. In: *Grosso, Maria J.; Jing, Zhang (Eds.). A promoção do Português em Macau e no interior da China*. Universidade de Macau e Lidel, 28-35.

- Cheng, X. 2000. Asian students' reticence revisited. *System*. 28 (3): 435-446.
- Domingues, A. P.; Viseu, S. 2018. Da "instrução para chinas" aos talentos bilíngues: evolução das políticas públicas do ensino da língua portuguesa em Macau. *Educação & Sociedade*. 39: 689-703.
- Domingues, E.; Filipe, M. N. 1997. Os programas de língua portuguesa como língua estrangeira integrados na reforma do sistema educativo de Macau. In: *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau, Fundação Macau, 669-673.
- Escaleira, M. N. 2013. Ensino da tradução em Macau: dos *curricula* propostos à realidade de mercado. Macau: Delta Edições.
- Foucault, M. 1984. *The Foucault reader*. New York: Random House.
- Grosso, M. J. 2007. O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa. Universidade de Macau.
- Grosso, M. J. 2014. Problemática do ensino de português na Região Administrativa Especial de Macau. In: Grosso M. J.; Godinho, Ana P. C. (Coord.). *O português na China*. Lidel, 227-232.
- Grosso, M. J. 2018. Política e ensino da língua portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau (pós-1999). In Pinto, Paulo F.; Melo Pfeifer, S. (Coord.). *Políticas linguísticas em Português* (Coord.). Lidel, 169-181.
- Grosso, M. J. 2019. O público chinês aprendente de português em Macau, antes e depois de 1999. In: Borges, V. (Ed.). *Mapas Esquivos – Goa e Macau: a inscrição da identidade (nas línguas, literaturas e culturas)*. Macau: Universidade de São José. 1, 109-124.
- Ho, J.; Crookall, D. 1995. Breaking with Chinese Cultural Traditions: Learner Autonomy in English Language Teaching. *System*. 23, (2): 235-243.
- José, C. M. 2020. Nove conceitos do pensamento chinês. In: Da Xue, Estudo maior. Macau: Livros do Meio, 11-46.
- Kalaja, P.; Barcelos, A. M. 2003. Introduction. In: Kalaja, Ana P.; Barcelos, Ana M. (Ed.). *Beliefs about SLA*. Springer, 1-4.
- Lam, D. 2009. *The world of Chinese gambling*. South Australia: Peacock Pub.
- Lau, S. P. 2009. *A History of Education in Macao*. Macau: Faculdade de Educação, Universidade de Macau.
- Littlewood, W.; Liu, N. 1996. *Hong Kong students and their English*. Macmillan. Macau. Lei nº 11/91/M. Quadro geral do sistema educativo de Macau. *Boletim Oficial de Macau*. Disponível em <https://bo.io.gov.mo/bo/i/91/34/lei11.asp>.
- Martins, C. 2012. A aprendizagem do português em Macau: uma pedagogia crítica. *fragmentum*. 35(II): 33-41.
- Pederson, R. 2010. Representation, globalization, and the native speaker: dialectics of language, ideology and power. In: Sung, Kiwan; Pederson, Rod (Ed.). *Critical ELT practices in Asia*. Rotterdam: Sense Publishers, 1-22.
- Pissarra, R. A. 2014. O ensino do português na China: relato de uma experiência. In: Grosso M. J.; Godinho, Ana P. C. (Coord.). *O português na China*. Lidel, 210-216.

- Ponto Final. 22/02/2021. Expressão “pensamento distintivo” foi extraída da “Doutrina do Meio”, explica DSEJ. Disponível em <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2021/02/22/expressao-pensamento-distintivo-foi-extraida-da-doutrina-do-meio-explica-dsedj/>, consultado em fevereiro de 2021.
- Riley, P. 1997. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: Benson, Phill.; Voller, Peter (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Longman, 114-131.
- Rodrigues, M. H. 1999. Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses. Universidade de Macau. Coleção Estudos de Macau.
- Rodrigues, M. H. 2004. O Ensino do Português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista. Universidade de Birmingham. Tese de Doutoramento.
- Sakui, K.; Gaies, S. 2003. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: Kalaja, Ana P.; Barcelos, Ana M. (Ed.). *Beliefs about SLA*. Springer, 153-170.
- Silva, P. M. 2011. A língua e a cultura portuguesas a oriente: análise ao caso de Macau. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Tese de Doutoramento.
- Sousa, V. 2013. O difícil percurso da lusofonia pelos trilhos da ‘portugalidade’. *Configurações*. 12: 1-15. Disponível em <https://journals.openedition.org/configuracoes/2027>, consultado em maio de 2019.
- Spratt, M. 1999. How good are we at knowing what learners like? *System*. 27 (2): 141-155.
- Teixeira-E-Silva, R.; Lima-Hernades, M. C. 2014. Políticas linguísticas e língua portuguesa em Macau, China: à guisa de introdução. *Signótica*. 26: 61-76.
- Vale, M. A.; Morais, I. M. 1991. Alguns problemas do ensino do português como língua estrangeira em Macau (área de materiais pedagógico-didáticos). In: *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau, Fundação Macau, 507-520.

Apêndice A

Listagem de preferências de atividades – aprendentes

Lugar	Atividade	Valor Máximo (Escala de Likert)	Valor Mínimo (Escala de Likert)	Moda (Valor atribuído com mais frequência)	Competência
1	9. Jogar jogos interativos (<i>playing interactive games</i>)	1 (59%)	4 (3%)	1	Outras Atividades
2	5. Ouvir textos e fazer exercícios tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>listening to recordings and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	1 (56%)	4 (3%)	1	Compreensão do Oral
3	1. Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc. (<i>doing grammar exercises such as completing the sentence, ordering sentences, etc.</i>).	1 (51%)	4 (3%)	1	Gramática
4	12. Apresentar trabalhos em grupo (<i>giving group oral presentations</i>).	1 (38%)	4 (5%)	1	Produção Oral
5	4. Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações (<i>listening to recordings and repeating words, sentences, questions, sounds or intonations</i>).	1 (38%)	4 (3%)	2	Compreensão do Oral

6	3. Ler um texto e fazer exercícios, tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc. (<i>reading and doing exercises such as multiple choice, matching, ordering, etc.</i>).	1 (31%)	3 (18%)	2	Compreensão da Leitura
7	11. Fazer exercícios para praticar a interação oral - fazer e responder a perguntas dos colegas (<i>doing exercises to practice speaking - having students ask and answer questions in pairs</i>).	1 (28%)	3 (10%)	2	Produção Oral
8	14. Participar em debates (<i>participate in discussions</i>).	1 (26%)	4 (8%)	2	Produção Oral
9	6. Praticar a pronúncia repetindo o professor (<i>practicing pronunciation by repeating the teacher</i>).	1 (26%)	4 (8%)	2	Produção Oral
10	10. Fazer simulações de diálogos em frente à turma (<i>taking part in role plays in the class</i>).	1 (26%)	4 (10%)	2	Produção Oral
11	8. Fazer atividades de escrita (<i>doing writing exercises</i>).	1 (23%)	4 (5%)	2	Produção Escrita
12	2. Fazer correção de erros (<i>doing error correction</i>).	1 (21%)	4 (10%)	2	Produção Escrita
13	13. Fazer apresentações orais individuais (<i>giving individual oral presentations</i>).	1 (23%)	4 (13%)	2	Produção Oral

14	7. Memorizar conversas ou diálogos (<i>memorizing conversations or dialogues</i>).	1 (18%)	4 (13%)	2	Outras Atividades
15	15. Fazer vídeos e mostrá-los à turma ou no âmbito de um concurso (<i>recording a video and presenting it in the classroom or in a contest</i>).	1 (18%)	4 (31%)	4	Produção Oral

Apêndice B

Listagem de atividades utilizadas pelo professor

Lugar	Atividade	Valor Máximo (Escala de Likert)	Valor Mínimo (Escala de Likert)	Moda (Valor Atribuído com mais frequência)	Competência
1	11. Fazer exercícios para praticar a interação oral - fazer e responder a perguntas dos colegas	1	2	1	Prod. oral
2	7. Ler um texto e fazer exercícios, tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc.	1	2	2	Comp. leitura
2	5. Ouvir textos e fazer exercícios tais como escolha múltipla, correspondência, de ordenação, etc.	1	2	2	Comp. oral
3	8. Fazer atividades de escrita	2	-	2	Prod. escrita
4	1. Fazer exercícios de gramática, tais como completar as frases, ordenar frases, etc.	1	3	-	Gram.

5	10. Fazer simulações de diálogos em frente à turma	2	3	2	Prod. oral
5	12. Apresentar trabalhos em grupo	2	3	2	Prod. oral
6	9. Jogar jogos interativos	2	3	3	Outras ativid.
6	13. Fazer apresentações orais individuais	2	3	3	Prod. oral
6	14. Participar em debates	2	3	3	Prod. oral
7	2. Fazer correção de erros	3	-	3	Prod. escrita
8	6. Praticar a pronúncia repetindo o professor	2	4	-	Prod. oral
9	4. Ouvir textos e repetir palavras, frases, questões, sons ou entoações	3	4	3	Comp. oral
9	15. Fazer vídeos e mostrá-los à turma ou no âmbito de um concurso	3	4	3	Prod. oral
10	7. Memorizar conversas ou diálogos	-	4	4	Outras ativid.

Apêndice C

Justificação das atividades realizadas – professores

Professor 1

B. Em relação às atividades que utiliza mais (1 e 2), quais as razões subjacentes a essa escolha?

A opção de exercícios de leitura e audição de textos e a sua posterior interpretação através da escolha múltipla, correspondência, tem como finalidade que os alunos tenham acesso a estruturas frásicas corretas bem como a aquisição de vocabulário. Através dos textos os alunos também têm contacto com a cultura, modo de vida e perspetivas de vida.

A simulação de diálogos pretende que os alunos experienciem contextos “autênticos” bem como utilização de vocabulário de forma a experienciarem de forma autónoma a língua (entonação, pronúncia).

Fazer exercícios para a interação oral pretende mais uma vez que os alunos “experimentem” a língua.

Apresentação de trabalhos de grupo pretende ir ao encontro dos interesses

dos alunos e permite que eles utilizem vários recursos de modo a fazerem os seus trabalhos. Por outro lado, é possível que o professor converse individualmente com cada grupo conhecendo “melhor” e de uma forma menos formal os alunos.

O debate permite que os alunos exponham as suas opiniões com recurso à Língua Portuguesa.

C. Em relação às atividades que utiliza menos (3 e 4), quais as razões subjacentes à sua escolha?

Considero que na maioria das vezes os exercícios explícitos de gramática não trazem muitos benefícios.

A correção dos erros pode bloquear a oralidade e considero que pouco a pouco os alunos vão compreendendo os erros e alterando-os ou o professor pode corrigi-los de forma não direta (por exemplo – repetindo corretamente o que o aluno quer dizer).

A memorização e treino da pronúncia não ajuda em contextos reais.

Os jogos interativos, apesar de os considerar importantes e que podem ser uma mais-valia em sala de aula na aprendizagem das línguas, não domino e por isso uso com menos frequência.

Não recorro com frequência às apresentações individuais, porque considero que os alunos são envergonhados e podem bloquear durante a exposição.

Em relação aos vídeos, utilizo, mas não com muita frequência. Considero uma forma muito interessante de abordar temas pertinentes na aprendizagem de uma língua.

Professor 2

B. Em relação às atividades que utiliza mais (1 e 2), quais as razões subjacentes a essa escolha?

Na minha opinião, os exercícios 3 e 5 são boas estratégias para pôr os estudantes em contacto com os diversos tópicos a serem abordados, permitindo-lhes não só rever léxico, estruturas gramaticais e aspetos culturais, mas também aprender novo vocabulário, nova gramática e outras formas de “ser/estar” na vida (especialmente se os textos selecionados forem diversificados).

Escrever é uma boa forma de consolidar conhecimentos, no sentido em que os estudantes podem utilizar aquilo que adquiriram na tarefa escrita em questão e, a partir do “feedback” dos colegas e do professor, confirmar ou fazer ajustes em aspetos que eventualmente tenham sido mal compreendidos/aprendidos.

Relativamente à atividade 11, acho-a especialmente importante sobretudo por duas razões: é uma forma de promover a colaboração entre estudantes e também de praticarem os aspetos adquiridos “em comunicação” (penso que fora da sala de aula os alunos não terão oportunidade de comunicar em Português... Ou, melhor, fora da sala de aula, estes estudantes dificilmente procurarão comunicar em Português por se sentirem pouco à vontade). Tendo em conta a minha experiência, este tipo de interação resulta melhor do que as simulações.

No que diz respeito aos exercícios de gramática, fui aprendendo ao longo dos

anos que o ensino-aprendizagem da gramática explícita, especialmente quando estamos na presença de duas línguas distantes (Português e Chinês) e em níveis iniciais e/ou intermédios, é importante. No entanto, sempre que posso, tento evitar o preenchimento de lacunas em frases uma vez que, fora de contexto, as respostas podem ser diversas e obrigam-nos a imaginar constantemente os diferentes contextos. Ora, num exercício com 8 ou 10 frases, esse trabalho vai “roubar” tempo de aula, os estudantes podem ficar confusos (com as diversas respostas corretas) e, de uma maneira geral, nota-se que, quando os estudantes querem aplicar o novo conhecimento, por exemplo, escrevendo um texto, cometem erros que não se verificaram em exercícios na frase.

C. Em relação às atividades que utiliza menos (3 e 4), quais as razões subjacentes à sua escolha?

Em sala de aula, nunca peço aos alunos para ouvir textos e repetir palavras, frases, etc. (4), praticar a pronúncia repetindo o que eu digo (6), por três razões principais: (i) não me parece que seja muito produtivo em tempo de aula; (ii) nos níveis em que tenho trabalhado (intermédios), os estudantes podem estar em fases diferentes e, geralmente, só uma minoria apresenta ainda muitas dificuldades neste âmbito; (iii) os estudantes já são bastante independentes neste âmbito, podendo, em caso de ainda haver necessidade, trabalhar a pronúncia, o ritmo e a entoação fora da sala de aula e de forma mais autónoma.

A memorização de conversas e de diálogos (7), a não ser que seja, por exemplo, para uma simulação, também não é uma estratégia que eu proponha aos meus alunos por eu própria não ter aprendido línguas desta forma e de ainda não me ter deparado com nenhum estudo didático-pedagógico que comprove a sua eficácia. De qualquer forma, tive ótimos alunos que tinham sido habituados a usar esta estratégia. Se os estudantes acreditarem que resulta, então eu também não vou encorajá-los a não recorrer a tal hábito de aprendizagem.

Tenho pena de não pedir, de vez em quando, aos estudantes para fazerem vídeos. Vou ter a atividade em mente. Caso surja algum tema adequado e houver condições, vou tentar implementar esta estratégia pois acho que os estudantes vão achar motivador.

As atividades 9, 10, 12, 13 e 14 são utilizadas ocasionalmente porque nem sempre é oportuno integrar, por exemplo, um jogo interativo ou uma apresentação oral no contexto da aula. São atividades que vão surgindo tendo em conta o tema e os conteúdos das aulas.

Professor 3

B. Em relação às atividades que utiliza mais (1 e 2), quais as razões subjacentes a essa escolha?

Marquei com 1 atividades ligadas a compreensão e expressão oral, bem como à leitura e compreensão de texto. Acho estas 3 atividades fundamentais, no ensino de uma língua, porque permitem a prática diária e a aquisição de novas estruturas e de vocabulário. Se tivesse disponibilidade de horário, exercitaria

áreas gramaticais todos os dias (em contexto, eu tento fazer isso). Faria também mais exercícios de pronúncia, atividades de escrita e simulação de diálogos.

Os alunos gostam muito de jogos interativos e tento utilizá-los como estratégia de percepção e correção do erro, bem como de motivação. A correção gramatical é especialmente importante, na minha opinião, sobretudo com aprendentes chineses; normalmente sentem receio de falar e isso piora se desconhecem as respetivas regras e se não praticam o suficiente. É essa dificuldade que tento melhorar, explicitando certas regras, praticando, e ajudando-os a construir texto oral e escrito, em que as apliquem e compreendam melhor.

C. Em relação às atividades que utiliza menos (3 e 4), quais as razões subjacentes à sua escolha?

Como referi na resposta anterior, acho que todas estas actividades e competências são muito importantes, nas aulas de PLE. Tendo que gerir o número de horas que tenho disponível e os conteúdos programáticos. De certa forma, a correção de erros (que marquei com 3) é feita em todas as aulas, pontual e contextualmente, de cada vez que um aluno erra, oralmente e por escrito. Mas, como atividade sistematizada, para todos, e em contextos semelhantes, faço apenas uma ou duas vezes por semestre. Ouvir, praticar a pronúncia repetindo o professor, faço sempre que há essa oportunidade, durante a aula; memorizar conversas ou diálogos, não acho importante, já de si eles memorizam (sem entender), então tento mostrar-lhes que é bom memorizar mas apenas depois de entenderem e que só é importante se isso os ajudar a aplicar os conhecimentos adquiridos, da forma mais correta. Acho muito importante terem e mostrarem a capacidade de debater, argumentar e/ou justificar. Fazer vídeos e depois usá-los como elemento de estudo, compreensão e avaliação, também é muito bem aceite, por eles, bem como trabalharmos a partir de textos que eles próprios escreveram.

PROPUESTA DIDÁCTICA: METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA (META)ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD¹

Patricia Fernández Martín²

patricia.fernandez01@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: El objetivo del artículo es exponer detalladamente un método de enseñanza para cambiar el modo de enseñar (a enseñar) lengua española (o cualquier otra primera lengua) en la universidad. Para ello, partimos de la base de que dicho cambio ha de generarse en la raíz del sistema educativo, esto es, en la formación de profesorado. De ahí que exponamos detalladamente una experiencia didáctica llevada a cabo con futuros maestros en la asignatura “Didáctica de la lengua española” que, centrada en el estudio de casos, abarca diversas metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas. Los resultados, centrados tanto en la visión de la asignatura en su conjunto como en la actividad concreta que nos ocupa, dejan entrever una general aceptación de las metodologías usadas. No obstante, la principal conclusión recoge igualmente una serie de paradojas que afectan especialmente a quienes no se sienten a gusto aprendiendo con ellas.

Palabras Clave: Estudio de casos como método de enseñanza, método de casos, metodologías activas, enseñanza de la lengua española, didáctica de la lengua.

Abstract: The aim of this paper is to show in detail a teaching approach to change the way of teaching (to teach) Spanish (or any other first language) at university. To do this, the idea that this change must be created at the beginning of the educational system –that is, the teacher training– is taken as a basis. Hence, a teaching experience carried out with teachers-to-be in the subject “Spanish Language Teaching” is presented. This experience applies the cases study to learn (to teach) Spanish and includes several active methodologies, such as cooperative learning and the task-based approach. The results, focused both on the vision of the subject as a whole and on the specific activity that concerns us, suggest a general acceptance of the methodologies used. Nevertheless, the main conclusion also contains a series of paradoxes that affect especially those who do not feel comfortable learning with the above mentioned case studies.

¹ Este trabajo se inserta dentro del proyecto de innovación docente FPYE_002.20_INN, titulado “La enseñanza de lenguas en la formación del profesorado en entornos digitales de aprendizaje”, de la Universidad Autónoma de Madrid (España).

² Agradezco a mis compañeras Concepción Bados, Marta Garrote y Azucena Penas las propuestas de mejora del presente trabajo. Cualquier error, naturalmente, es exclusiva responsabilidad mía.

Key Words: Case Method of Instruction, Teaching with Cases, Active Learning Methodologies, Teaching Spanish as a Foreign Language, Teaching Spanish as a First Language.

1 – Introducción

Más allá de formar ciudadanos capaces de desempeñar con éxito una profesión, la función de la enseñanza superior y, mucho más, de la formación de profesores es hacer a los alumnos pensar, darles herramientas teóricas y prácticas con el fin de que aprendan, en lo personal, a conocer sus propios límites y a perfilar sus intereses y, en lo profesional, a localizar recursos que les pueden ser útiles después de sus estudios universitarios, una vez hayan experimentado la inevitable “tensión dialéctica” entre teoría y práctica (Paricio 2019a: 76-77).

Esta tensión se da especialmente en la didáctica de la lengua, una de esas disciplinas que se encuentran siempre, por esencia, entre las humanidades de lo lingüístico y las ciencias sociales de lo didáctico, razón por la cual parece necesario romper la oposición entre teoría y práctica mediante la propuesta de “estrategias de transposición didáctica de la lingüística teórica a una lingüística escolar, para integrarlas a los currículos de didáctica del lenguaje” (Cisneros, Olave & Rojas 2015: 171).

Dentro de este contexto de hacer práctico lo teórico y de utilizar la teoría para entender la práctica es donde se inserta el presente trabajo, en el que se presenta una propuesta docente llevada a cabo en la asignatura “Didáctica de la lengua española” del tercer curso del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de una universidad pública española, siguiendo el estudio de casos, metodología activa que permite convertir en aplicados ciertos conceptos de la lingüística teórica (y su enseñanza).

La justificación del estudio de casos se encuentra en la necesidad de cambiar la manera de impartir la parte teórica de la asignatura que pasó de ser tratada con explicaciones magistrales y ciertas actividades de realización-encasa-y-corrección-en-clase (es decir, de manera muy tradicional) a ser tratada mediante proyectos (denominados “casos”) que tenían que investigar en grupos cooperativos (Fernández & García 2019a). De esta manera, todos colaboraban en la construcción del conocimiento mientras eran guiados por la facilitadora-profesora (Barnes, Christensen & Hansen 1994a: 53; Brockbank & McGill 2018: 166-173; Rosker 2006), que les iba indicando las oportunas referencias bibliográficas para que alcanzaran a responder con éxito las preguntas clave y a comprender los conceptos esenciales (Wassermann 1994). Se procuraba, así, no solo aumentar la motivación del alumnado sobre el aprendizaje, en general, y sobre la lengua española, en particular, al intentar acercarles un conocimiento que puede resultarles demasiado abstracto y desmotivador (Fernández & García 2019b), sino sobre todo se buscaba concienciar a los estudiantes de la importancia de la lengua como espina dorsal del sistema educativo, como objeto de estudio

y como medio esencial del diálogo reflexivo (Brockbank & McGill 2018: 76-77; Camps 2012; Cisneros *et al.* 2015; Fernández López & Martí Sánchez 2019).

Con este objetivo en mente, exponemos nuestra experiencia con el método de casos no tanto para demostrar de forma empírica su eficacia frente a otras metodologías docentes, que consideramos ya demostrada en otras áreas de conocimiento (Barnes *et al.* 1994a, 1994b; García-Saavedra & Rubí-González 2021; Powell Franco & García Álvarez 2006; Honan & Sternman Rule, 2007; Wassermann 1994), sino más bien para dar unas pautas, a modo de guía didáctica, para quienes pretendan aplicar el método de casos a la enseñanza de una lengua. Para ello, dividimos el presente trabajo en tres partes: la metodología docente seguida en el estudio de casos propuesto (§2), atendiendo al concepto del estudio de casos como método docente (§2.1), al diseño en sí de los casos (§2.2) y a la manera en que se imbrican con el resto de la asignatura (§2.3); los resultados obtenidos desde una perspectiva reflexiva que abarca tanto la asignatura en su conjunto (§3.1) como la actividad concreta que nos ocupa (§3.2), centrados especialmente en las calificaciones del proyecto final (§3.2.1), los comentarios en él contenidos (§3.2.2), los que se encuentran en las encuestas de evaluación docente (§3.2.3) y la autoevaluación efectuada durante el proceso (§3.2.4); y la discusión sobre las implicaciones que tiene la experiencia (§4). Todo ello se cierra con las debidas conclusiones (§5).

2 – Metodología docente

Para que se entienda adecuadamente el diseño de los casos en el contexto de la materia “Didáctica de la lengua” y lo que implica tal método de enseñanza como innovación docente, procedemos a dar primero unas pinceladas sobre el método de casos en sí (§2.1); y, a continuación, ofrecemos el diseño de los casos (§2.2), proyectado hacia el resto de la asignatura y, por tanto, en interrelación con las demás actividades realizadas (§2.3).

2.1 – El estudio de casos como método docente (I): antecedentes

El estudio de casos, que se remonta a finales del siglo XIX en algunas áreas de conocimiento como metodología docente, es una metodología activa que exige la resolución de un problema contextualizado dentro de una situación real (o, al menos, verosímil). Pretende sobre todo hacer reflexionar al estudiante sobre los contenidos de la materia a la vez que le permite desarrollar numerosas destrezas de investigación. Todo caso ha de ofrecer, entonces, un contexto en el que se muestre un hecho mínimamente sorprendente y cautivador, una serie de conceptos teóricos sobre los que trabajar el hecho en su contexto, una lista de preguntas de reflexión que permitan al estudiante reflexionar sobre el caso y un conjunto de tareas de seguimiento que permitan al profesor comprobar cómo va el proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula (Barnes *et al.* 1994a, 1994b; Wassermann 1994: 19-28; Zerrillo 2019).

Su utilidad para el alumnado se encuentra en que le acerca la teoría a la

práctica, ya que lo ayuda a reflexionar sobre la manera en que debe aplicar los conocimientos teóricos de la materia a la resolución de una situación real. En este sentido, cuanto más ajustado a la realidad se encuentre el caso, más motivador será, pues hace ver que el aprendizaje no solo es activo y constructivo, sino que también es útil por aplicado (Estrada Cuzcano y Alfaro Mendives 2015; Paricio 2019a; Santiago Ylarri 2012). El estudiantado, pues, debe aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, comprender y, en definitiva, aprender a aprender de una forma (inter)activa y significativa, en lo que implica la incorporación de contenidos y competencias que contribuya a romper, en la medida de lo posible, dicha tensión dialéctica entre la teoría y la práctica (Barnes *et al.* 1994a: 47, 1994b; Rosker 2006).

Resulta, por tanto, un método excelente para enseñar de forma activa cualquier lengua en las facultades de Educación, frente a otras metodologías activas que pueden ser más eficaces en el desarrollo de otras competencias no comunicativas (Arias-Gundín *et al.* 2008: 438). En primer lugar, permite profundizar en contenidos teóricos de la asignatura que se pueden aplicar fácilmente a distintas realidades comunicativas, sobre cuyos entresijos lingüísticos no se habían preguntado antes. En segundo lugar, obliga al alumnado a trabajar las principales destrezas comunicativas (hablar, leer, escuchar y escribir), los verdaderos constituyentes de toda didáctica de la lengua, pues no de otro modo se puede resolver un caso. En tercer lugar, facilita la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que supone, a su vez, que le hace consciente de sus ventajas e inconvenientes a la hora de seleccionarlo como método de enseñanza para sus futuros estudiantes. En cuarto lugar, contribuye al desarrollo de otras competencias transversales como el trabajo cooperativo, la toma de decisiones, la autonomía en el aprendizaje y la resolución de problemas. En quinto lugar, se encuentran más motivados e involucrados en los contenidos de la materia, no solo porque crean conexiones reales con otros contenidos que quizá les interesen más, sino también porque entienden la utilidad práctica del área de conocimiento en cuestión. Finalmente, lo que quizá es más importante para la enseñanza de idiomas, el estudio de casos fomenta en el estudiantado la observación descriptiva de la lengua, pues provoca la curiosidad suficiente como para no darla nunca por completamente entendida (Barnes *et al.* 1994a: 48, 1994b: 305-307; Fernández & García 2019a; Paricio 2019b; Rosker 2006; Zerrillo 2019).

2.2 – El estudio de casos como método docente (II): diseño y secuencia didáctica

La experiencia docente que se desea compartir se llevó a cabo durante el curso académico 2019-2020 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de una universidad pública española, con 64 estudiantes del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria y en la asignatura de “Didáctica de la lengua española”, que pertenece al tercer curso de la titulación y se imparte en el primer semestre en horario de mañana (los lunes en sesiones de hora y media y jueves en sesiones de dos horas)³.

³ El primer semestre va de principios de septiembre a finales de enero.

Dado el perfil de la juventud estudiantil actual (Rosker 2006), se decidió diseñar una batería de casos verosímiles, veraces, interesantes, incluso, en ocasiones, controvertidos, concretos y, en la medida de lo posible, fácilmente comprensibles (Estrada Cuzano y Alfaro Mendives 2015). En primer lugar, se generó una serie de tareas (en forma de actividades sobre un caso) que se caracterizaban por ser motivadoras, puesto que eran a) diferentes a lo que anteriormente habían hecho en otras asignaturas; b) útiles para desarrollar distintas destrezas y habilidades directamente relacionadas con los contenidos de la asignatura y c) un desafío personal que se podía superar con la ayuda de los miembros del grupo y de la profesora, que a la vez permitía la distribución de responsabilidades entre los distintos alumnos (Fernández & García 2019b; Paricio 2019b). La idea era que la secuencia didáctica, considerada metodológicamente, en realidad, una evolución del enfoque por tareas, cuya flexibilidad permite una fácil aplicación al ámbito de la enseñanza de las lenguas (Fernández Martín 2019a, 2019b), proporcionase al alumnado una experiencia unificada de teoría (conceptos y cuestiones) y práctica (propuestas didácticas), sobre la que debía trabajar, con el fin último de alcanzar un aprendizaje significativo que no se saliera de las reglas marcadas dentro de la institución pero que se asumieran como un reto, dada la complejidad de su configuración, la verosimilitud de su narrativa y la multiplicidad de soluciones posibles para los problemas (Rodrigo & Méndez 2018; Wassermann 1994: 68-92).

Así, se les exigía seleccionar qué temas querían aprender y, después, con qué nivel de profundidad desearían trabajar. Los casos que se les propusieron fueron tomados de la experiencia docente real y estructurados siempre en cuatro partes (véase anexo): a) descripción de la situación lingüística que provoca el malentendido o que muestra la fase del proceso de aprendizaje en que se encuentra el alumno; b) conceptos clave sin los cuales no se va a entender qué está ocurriendo; c) preguntas para ayudar a comprender qué está pasando desde una perspectiva (meta)lingüística; y d) ítems para la realización de una propuesta didáctica, aplicable al caso concreto (Fernández Martín 2019c).

Asumiendo el riesgo de sobrecargarlos de trabajo, se tuvo en cuenta la posibilidad de que el alumnado aprendiera mucho más cuando debía aplicar sus diversas maneras de razonamiento a más de una situación (Paricio 2019b). Por ello, cada grupo, formado libremente, debía seleccionar tres casos de los nueve que les mostraba la profesora (véase anexo) y explicarlos todos juntos en un proyecto final con la forma de un ensayo expositivo-argumentativo (Regueiro Rodríguez & Sáez Rivera 2013). Esos nueve casos estaban, a su vez, divididos en dos bloques, según tenían por objetivo la pura lengua española (fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) o las cuatro habilidades lingüísticas básicas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita). El único requisito en la selección de los casos era que tenían que escoger dos del bloque I y uno del bloque II, teniendo en cuenta que la materia puramente teórica del examen era la que atañía a fonética-fonología, morfología y sintaxis (Fernández Martín 2020). Desde el primer día de clase tenían en Moodle toda la información para que pudieran ojearla con tiempo, con el objetivo de que se organizaran y

comenzaran a ser dueños de sus propias decisiones (Barnes *et al.*, 1994: 51; Paricio 2019a). El último día de clase, mediante una dinámica de exposición oral informal similar a la que se hace en los congresos con los pósteres académicos, se pusieron en común algunos de los casos estudiados, en la que se consideraría una fase final del método, previa a la evaluación formal (Wassermann 1994). Concretamente, cada grupo eligió de forma totalmente libre uno de los tres casos que debía trabajar para convertirlo en un póster académico que también incluiría en el ensayo escrito. A este asunto no se dedicó ninguna sesión, más allá de algunas indicaciones generales, porque estos géneros académicos (póster y presentación oral) ya se habían trabajado con el mismo grupo durante el curso 2017-2018 en otra asignatura.

Con respecto a la organización de las clases, los lunes se dedicaban al estudio de casos, con la excepción de algunas sesiones (§2.3). Cada día la profesora escribía en la pizarra los dos o tres objetivos en los que tenían que centrarse para avanzar poco a poco y no perder el ritmo de trabajo (tabla 1), a modo de planificación del proceso de autorregulación de cada estudiante (Fernández & García 2019b). El eje de la docencia, entonces, era el trabajo en grupos a modo de taller, siempre tutorizados por la docente que, como guía-facilitadora, se paseaba entre ellos atendiendo dudas o haciéndoles más preguntas para fomentar un aprendizaje heurístico (Barnes *et al.* 1994b: 305; Brockbank & McGill 2018: 166-173; Paricio 2019a; Rosker 2006).

Fecha	Objetivos escritos en la pizarra
Lunes 16 de septiembre de 2019	1. Aclarar los casos en los que se va a trabajar. 2. Seleccionar la bibliografía que se va a utilizar. 3. Distribuir las tareas en el grupo.
Lunes 23	1. Definir conceptos del primer caso. 2. Establecer un borrador de respuesta de las preguntas.
Lunes 30	1. Revisar lo escrito el lunes 23. 2. Plantear el diseño de una (breve) unidad didáctica para resolver el primer caso seleccionado.
Lunes 7 de octubre	1. Definir conceptos del segundo caso. 2. Establecer un borrador de respuesta de las preguntas.
Lunes 14 de octubre	1. Revisar lo escrito el lunes 7. 2. Plantear el diseño de una (breve) unidad didáctica para resolver el segundo caso seleccionado.
Lunes 4 de noviembre	1. Definir conceptos del tercer caso. 2. Establecer un borrador de respuesta de las preguntas.
Lunes 11 de noviembre	1. Revisar lo escrito el lunes 4. 2. Plantear el diseño de una (breve) unidad didáctica para resolver el tercer caso seleccionado.
Lunes 25 de noviembre	Fiesta de la Facultad
Lunes 2 de diciembre	1. Revisar el trabajo. Ver cómo se relacionan los conceptos con las respuestas a las preguntas con la secuencia propuesta 2. Revisar la redacción; fusionar lo fusionable; separar lo separable

Lunes 9 de diciembre	Fiesta Inmaculada Concepción
Lunes 16 de diciembre	1. Revisar el trabajo. Ver cómo se relacionan los conceptos con las respuestas a las preguntas con la secuencia propuesta 2. Revisar la redacción; fusionar lo fusionable; separar lo separable
Jueves 19 de diciembre	Exposición final informal en otra aula, siguiendo el modelo de presentación de póster académico de los congresos
Jueves 9 de enero de 2020	Revisión de todo el trabajo para entregar el día del examen
Lunes 13 de enero	Examen final + entrega del estudio de casos

Tabla 1. Cronograma propuesto para el estudio de casos

A partir de este cronograma sintetizado cabe señalar que no todos los grupos seguían los objetivos de la pizarra, lo que les permitía igualmente asumir un ritmo distinto de aprendizaje (Carrera-Sabaté 2012). Como se les dijo el primer día, cada grupo debía elegir su forma de trabajo, por lo que podrían dedicarse primero a cerrar la teoría de todos los casos y luego a diseñar las distintas secuencias didácticas, bien tomando todos los casos como un conjunto, bien tomándolos por separado; o a la inversa, podían trabajar caso por caso teoría y práctica, relacionando coherentemente los conceptos y las cuestiones relevantes con las necesidades didácticas de los pequeños hablantes.

Sea como fuere, la opción seleccionada por cada grupo de estudiantes dependió de la manera en que iban conceptualizando el trabajo como un todo, dándole forma semana a semana, ampliando sus conocimientos y, a la vez, aprendiendo a resolver problemas y a tomar decisiones autónomamente.

2.3 – El papel del método de casos en el contexto de la asignatura

El estudio de casos propuesto se concibe como parte de una gran tarea como es la superación de la asignatura en sí. Entre las actividades realizadas durante el curso con el mismo grupo, diseñadas en busca de una diversidad que hiciera a los estudiantes aprender distintos conceptos y desarrollar diferentes habilidades (Fernández & García 2019b), que complementan, a nuestro juicio, el conocimiento adquirido mediante el estudio de casos, se encuentran a) una exposición oral formal en grupo; b) un cuestionario sobre metodologías docentes en la enseñanza de la lengua y c) un control de lecturas con el material de estudio delante, estas dos últimas de forma individual.

Así, una vez se presentaron los objetivos y contenidos generales de la asignatura en la primera sesión, para desarrollar sus habilidades transversales (Fernández & García 2019a) se les pidió que formaran solos los grupos de trabajo de las exposiciones orales. Dado que en la siguiente sesión no habían consensuado qué grupos iban a trabajar qué textos, sino que se habían limitado a apuntarse en la hoja de registro con los métodos, lecturas y fechas según les iba llegando, se tuvo que dedicar dicha clase a hacerlo apropiadamente con la profesora como guía.

En estas exposiciones, que tuvieron lugar entre el 26 de septiembre y el 14 de noviembre de 2019 en las clases de los jueves, debían tomar como contenido ciertas lecturas centradas en distintos aspectos de la didáctica de la lengua (v. *infra*) y, como forma, determinados métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (Richards & Rodgers 2003), es decir, en cada exposición debían transmitir al resto de la clase los contenidos de la lectura que les hubiera sido asignada siguiendo el método de enseñanza de idiomas con el que la docente había emparejado aquella. El objetivo de esta actividad no era solo que los alumnos pusieran en práctica distintas maneras de enseñar lengua española, sino también que se enfrentaran a la esencia misma de la disciplina, asumiendo, por un lado, la necesidad de trasvasar los métodos docentes de lenguas extranjeras a la enseñanza de primeras lenguas y, por otro lado, la conversión de la teoría abstracta en práctica docente, lo que les exigía destrezas comunicativas como las que tendrán que desarrollar con sus futuros alumnos. El control de lecturas que tendrían que hacer tras las exposiciones garantizaba, al menos en la teoría, que toda la clase prestara atención a las distintas exposiciones (Fernández López & Martí Sánchez 2019; Fernández Martín 2017, 2019c; Moreno García 2010; Sánchez García 2011).

En efecto, para integrar el trabajo en grupo con el trabajo individual, igualmente evaluable, de esta actividad, se les pidió realizar las dos tareas mencionadas en sendas sesiones: el cuestionario sobre metodologías docentes en la enseñanza de la lengua y el control de lecturas con los textos delante. La dinámica para realizar el cuestionario se acercó mucho a la que se tiende a hacer en los procesos selectivos de educación (convocatoria por orden alfabético y hora), en un aula diferente a la acostumbrada y empleando directamente la herramienta correspondiente en Moodle. El control de lecturas abarcaba los capítulos 3, 4, 5, 6, 7, 8 del manual de Martín Vegas (2009), el capítulo 7.5 de Cassany, Luna & Sanz (2002), los trabajos de Morote Peñalver (2015), Albertus Morales & Vicente Ruiz (2015), Ortiz Canseco (2015), Asensio Pastor (2016), Estaire & Zanón (1990) y Briz Villanueva (2003) y el capítulo de Anula Rebollo (2002) dedicado a la adquisición del lenguaje.

Finalmente, la parte teórica, de la que serían evaluados en el examen final, se redujo a tres lecturas muy específicas sobre lengua española, cuyos contenidos se explicaron, a modo de clase invertida (Carrera-Sabaté 2012), en unas sesiones muy concretas: el jueves 26 de septiembre se dio la parte de fonética y fonología (Gómez Torrego 2002: §4.1), apoyándose en dos vídeos de la Universidade Federal de Pernambuco⁴; las dos sesiones de los lunes de las últimas semanas de octubre se dedicó a la morfología (Hualde, Olarrea, Escobar & Travis 2009: cap. 3) y los días 18 de noviembre y 11 de diciembre se explicó la esencia de la sintaxis (Fernández Martín 2019c: §3.2; Lozano Jaén, 2013; Pöckl, Rainer & Pöhl 2003: §9.2). Estas tres lecturas formaban parte del examen final de la asignatura que, por necesidades de la guía docente, valía la mitad de la calificación final. Tanto los contenidos exactos

⁴ Se trata de los vídeos de Universidade Federal de Pernambuco sobre fonética y fonología: <https://www.youtube.com/watch?v=JPsb3NhfZ6c> y sobre el archifonema: https://www.youtube.com/watch?v=misSO_M8d9o. La dinámica (un puzle de Aronson o *jigsaw*) consistió en hacer escuchar a cada alumno uno de los vídeos a la vez que respondían un cuestionario y, después, ponerlos por parejas mixtas para que compartieran la información y respondieran, en última instancia, el cuestionario del compañero, habiendo escuchado su resumen del vídeo pero sin haberlo visto.

que debían estudiar como el tipo de preguntas que se les iba a hacer (afirmaciones de verdadero o falso y definición de términos) fueron puestos a su disposición el primer día de clase.

3 – Resultados

A continuación, dividimos los resultados en dos grandes grupos: los que afectan a la asignatura en general provienen de las calificaciones finales y de las encuestas de evaluación docente (§3.1), mientras que los que se centran en el estudio de casos (§3.2) abarcan las calificaciones del proyecto final (§3.2.1), algunos comentarios extraídos de las mismas conclusiones del trabajo realizado (§3.2.2) y de las encuestas de evaluación docente (§3.2.3), así como de su propia autoevaluación (§3.2.4). Téngase en cuenta que en ocasiones es harto complejo distinguir un comentario general de un comentario exclusivo del estudio de casos, pues este ha constituido la mayor parte de la dedicación de la asignatura.

3.1 – Resultados sobre la asignatura en general

Como resultados del grado de aprendizaje obtenido y de la percepción que tienen los estudiantes de su relación con el esfuerzo realizado se ofrecen dos conjuntos de testimonios: las calificaciones finales de los alumnos de cada grupo y algunos datos extraídos de las encuestas de evaluación docente.

Con respecto a las primeras, nótese que, dentro del sistema de evaluación visto desde la globalidad de la asignatura, el estudio de casos (que incluía el póster académico) contaba un 25% de la nota final, frente al otro 25% compuesto por las demás prácticas (exposición oral + cuestionario + control de lecturas) y el 50% del examen. El informe que debían presentar al final se evaluó de acuerdo con la rúbrica expuesta en Fernández Martín (2018). Como resultado, las calificaciones se encontraron en su amplia mayoría entre el 7 y el 8,9; el 14% superó esta nota, mientras que el 4,6% no llegó a aquella⁵.

Las encuestas de evaluación docente, por su parte, son diseñadas por la institución y constan de una serie de ítems cerrados que se responden numéricamente y un espacio abierto en el que cada estudiante puede responder con elementos positivos o negativos. Tienen la ventaja de que son completamente anónimas y los resultados llegan al profesorado meses después de cerrar el semestre. Según nuestros datos, no hubo más de 16 ítems válidos, lo que constituye exactamente el 25% del total. Así, la puntuación más baja concuerda a la perfección con lo que se explica en los comentarios posteriores (§3.2.3).

Por lo que respecta a los comentarios sobre la distribución de prácticas y porcentajes de evaluación, cabe resaltar la aparente necesidad de dedicarles más tiempo a las clases teóricas: “[...] el tiempo que se dedica al temario como tal que entra en el examen es inexistente, cuando el examen cuenta la mitad de la nota”; “Considero que debería haber más clases de teoría de las que hubo para futuros cursos, puesto que hay conceptos que eran ambiguos y que apenas se dedicaron

⁵ El sistema de evaluación español adopta el 0 como la peor calificación y el 10 como la mejor (v. n. 7).

tiempo a ellos. Hubo más exposiciones y trabajo que explicaciones del temario”; “Tampoco hay tiempo suficiente en clase para explicar de forma detenida los conceptos y asimilarlos bien”.

Por el contrario, hay quien piensa que la teoría sobre la lengua española, directamente, sobra, lo que significa, implícitamente, que no ha llegado a ella a través de los casos y que, quizá por esto, la considera demasiado alejada de sus futuras necesidades profesionales: “Son temas lingüísticos muy específicos más propios de estudiantes de filología hispánica que de magisterio ya que no tienen mucho que ver con los contenidos de la Ed. Infantil o Ed. Primaria”.

Esta visión todavía demasiado centrada en los contenidos critica tanto las lecturas en sí (lo cual no deja de ser sorprendente, porque todas ellas ofrecen recursos didácticos para enseñar lengua en Educación Primaria) como la manera de trabajarlas en las exposiciones orales: “Demasiada carga de lecturas”; “personalmente me trabajé mucho las lecturas y me parece que haciendo un examen con apuntes, gente que no se las haya trabajado puede llegar a sacar notas muy similares a las personas que sí lo han hecho”.

Finalmente, nos quedamos con el siguiente comentario porque ofrece una crítica realmente constructiva:

Los aspectos más negativos de esta asignatura es sobre todo la forma de evaluar. Considero que está totalmente descompensada ya que se da un 50% del peso de la nota final a un examen muy fácil con muy poco contenido y el mismo porcentaje a un compendio de asignaturas⁶ que tienen muchísima más carga de tiempo, esfuerzo y trabajo como son el proyecto de casos (debería contar al menos un 30% de la nota final), el examen de lecturas, no el examen en sí que era muy fácil sino la cantidad de lecturas que había que prepararse (al menos un 20%), el examen de métodos de enseñanza del español y su presentación oral (otro 20%), reduciendo el examen a una justa calificación del 30% o incluso menos.

En síntesis, pues, el mayor error cometido por la profesora es, en realidad, prácticamente insoslayable, pues está atada a una guía docente que le marca el porcentaje de evaluación de cada práctica y de la que, en teoría, no puede (ni debe) escapar sin eliminar prácticas o reducir la carga de trabajo de alguna(s) de ellas.

3.2 – Resultados sobre el estudio de casos

Se exponen a continuación los resultados sobre el estudio de casos, centrados en las calificaciones obtenidas (§3.2.1), los comentarios expuestos en las conclusiones del mismo proyecto final (§3.2.2) y los que aparecen en las encuestas de evaluación docente oficiales (§3.2.3).

3.2.1 – Calificaciones del proyecto final

La evaluación del estudio de casos tuvo, como se ha indicado, dos partes: la exposición oral informal del póster académico a finales de cuatrimestre y la entrega

⁶ El estudiante quiere decir “lecturas”.

final del documento escrito que lo incluía. Ambos productos constituyeron, pues, la evaluación final, de carácter calificativo. La evaluación continua, de carácter formativo, supuso tener un control más o menos informal (redactando un diario de clases con lo que cada grupo iba preguntando) de todo el proceso.

Al aplicar la rúbrica de Fernández Martín (2018: 157-158), solo un grupo de los quince suspendió el proyecto; dos se quedaron en el aprobado, cuatro en el notable y el resto en el sobresaliente (Fernández Martín 2020)⁷. El que se consideró excelente ofrecía una estructura perfectamente ajustada a las expectativas docentes: introducción, fundamentación teórica, contextualización de los casos y secuencia didáctica, que incluía marco legal, curso, objetivos, contenidos, competencias, metodología y actividades, sin olvidarse de la atención a la diversidad. Aplicando la susodicha rúbrica, el suspenso en el otro proyecto se debió, a grandes rasgos, a una ineficaz coordinación entre los miembros del grupo (coherencia); falta de atención durante las clases, debida a problemas de comportamiento (plasmada en constantes errores de cohesión); ausencia de una atenta lectura de las instrucciones y de las referencias bibliográficas (adecuación); y, en general, una global incomprensión de los casos.

3.2.2 – Comentarios en el proyecto

Por lo que respecta a los comentarios que han escrito los distintos grupos de estudiantes en el apartado “conclusiones” del proyecto, cabe señalar que, aparte de algunos que sintetizan lo que (aparentemente) han aprendido sobre la lengua española de forma “pura” (“consideramos que existen aspectos de la lengua cuyo conocimiento es indispensable y a los que no se presta la suficiente atención en la enseñanza formal, como la pragmática”), interesan aquí los comentarios que evalúan la actividad realizada, vista en el conjunto que supone la perspectiva de haberla terminado con relativo éxito. Se han seleccionado los fragmentos que se consideran representativos del pensar del grupo, evidentemente, teniendo siempre en cuenta la debida cautela que supone la ausencia de anonimato y el posible miedo a represalias con las calificaciones. Entendemos por “representativos” aquellos en los que aparecen ideas similares, al menos, en dos ocasiones.

Así, comenzamos mostrando sus inquietudes y dificultades, de las que cabe resaltar el desconocimiento de la metodología *per se*, pero, a la vez, la necesidad del apoyo del grupo para superar ese desconocimiento (Fernández & García 2019a): “no conocíamos previamente este tipo análisis de casos particulares, ni tampoco algunas de las premisas que se nos pedían. En cambio, hemos conseguido resolverlo de manera cooperativa y trabajando adecuadamente en grupos, tanto en periodo lectivo como fuera del mismo”; “se considera relevante resaltar la falta de experiencia en lo que a trabajos de investigación de este tipo se refiere. [...] Por último, mencionar la falta de tiempo para poder profundizar todo lo que se hubiera querido en cada caso, sobre todo para ligarlos [conceptos] también en un mismo marco teórico”.

⁷ Una calificación suspensa se encuentra entre el 0 y el 4,9; aprobada, entre el 5 y el 6,9; es notable si está entre el 7 y el 8,9 y de sobresaliente si va del 9 al 10.

Otro aspecto positivo alude a la interdisciplinariedad del trabajo de casos, esencial para lograr un aprendizaje realmente global: “[...] consideramos que este trabajo además de práctico es interdisciplinar, permitiéndonos relacionar y usar también conceptos de otras asignaturas, tratando así los casos de forma global y para cuya resolución vamos a necesitar diferentes contenidos específicos”.

El siguiente extracto es claramente ilustrativo de la manera en que ellos mismos conceptualizan el aprendizaje cooperativo (Fernández & García 2019a), formado por la interacción cara a cara (“escuchar, tener en cuenta a los demás compañeros y compañeras”), la responsabilidad individual (“potencia la motivación”), las habilidades interpersonales y sociales (“respetar turnos de palabra”, “realizando actos comunicativos”) y la reflexión del grupo (“aprender unos de otros”):

[...] encontramos todos los beneficios que aporta trabajar mediante un aprendizaje cooperativo, como por ejemplo, saber trabajar en equipo, escuchar, valorar y tener en cuenta a los demás compañeros y compañeras, respetar turnos de palabra, aprender unos de otros, etc. Por otro lado, creemos que trabajar desde este enfoque potencia la motivación ya que los alumnos y alumnas dotan de un significado a lo que están haciendo y constantemente están realizando actos comunicativos.

En algunas ocasiones han expresado lo útil de los casos para enseñar lengua en Educación Primaria, lo que confirma la verosimilitud de la situación creada en el caso con cuya realidad los estudiantes se pueden sentir identificados (Paricio 2019a). En otras, lo que se percibe es una profunda motivación plasmada en el deseo de seguir aprendiendo (Brockbank & McGill 2018: 61-63; Fernández & García 2019b; Paricio 2019b), como si al final todo el proceso se les hubiera quedado corto y hubieran necesitado más tiempo, por ganas e interés, para ampliar lo que aquí solo han podido dejar esbozado por la necesaria obligación de seleccionar “solo” tres de los nueve casos existentes: “este proyecto ha dado pie al comienzo de una investigación que podría seguir diversas vías futuras”; “el presente trabajo, los conceptos, la resolución de los casos y las actividades contenidas en él son de gran importancia y utilidad para nuestra formación”.

En síntesis, lo que se desprende de estas conclusiones es la inevitable interrelación entre la necesidad de aprendizaje de los estudiantes, la especialidad de la profesora y lo exigido en la guía docente de la asignatura.

3.2.3 – Encuestas de evaluación docente

Como se ha indicado, en las encuestas de evaluación docente no hubo más de 16 ítems válidos. Por este motivo, a continuación se presta más atención a los comentarios expuestos por los estudiantes que a los valores numéricos, puesto que en aquellos se espera más sinceridad que en el apartado “conclusiones” del proyecto. Asimismo, optamos por centrarnos en los puntos débiles del método de casos, pues es en estos y no en sus fortalezas donde entendemos que debemos mejorar. Al igual que anteriormente (§3.2.2), se han seleccionado aquellos fragmentos que se consideran representativos, entendiendo como tal aquellos en

que aparecen ideas similares, al menos, en dos ocasiones.

Lo más relevante de las encuestas, pues, se encuentra en la sensación de algunos estudiantes de no haber aprendido didáctica, como si “sufrir” un estudio de casos como el propuesto no les diera un método lo suficientemente sólido para enseñar lengua en Educación Primaria (o en cualquier otra etapa educativa): “Esta asignatura, denominada didáctica de la lengua española, ha carecido de un mínimo de contenido relacionado con la didáctica”; “Apenas hemos aprendido. Su manera de dar clase y sobre todo sus exámenes no nos hacían reflexionar o razonar, simplemente memorizar”.

En esta misma línea, hay quienes creen que la asignatura en conjunto tiene una carga de trabajo excesiva, pero, a la vez, consideran que el estudio de casos se muestra insuficiente para aprender didáctica de la lengua, tal vez, por una supuesta falta de realismo: “Considero que según como está planteada la asignatura lleva consigo una carga excesiva de trabajo”; “en cuanto a los casos, me parece que hay varios contenidos que no son aplicables al día a día”. Vemos, pues, que para algunos alumnos los casos parecen no contribuir en absoluto a aumentar el interés por la asignatura, pese a versar sobre material real y significativo (Fernández & García 2019a, 2019b; Paricio 2019a, 2019b).

Asimismo, hay quien no gusta de tener que prepararse los contenidos por su cuenta, en lo que se considera una competencia transversal fundamental como es el aprendizaje autónomo o una competencia básica considerada esencial en la LOMCE, como es el aprender a aprender (Fernández & García 2019a, 2019b; Paricio 2019a, 2019b). Frente a esta visión tan negativa de la experiencia, aparecen también algunos comentarios positivos, que defienden que “Somos protagonistas de nuestro aprendizaje”, es decir, han desarrollado un aprendizaje profundo (Brockbank & McGill 2018: 51-52) que, pese al esfuerzo realizado, merece la pena, pues tiene sentido (Barnes *et al.* 1994a: 54; Paricio 2019a): “La carga en un principio parece ser excesiva, pero finalmente termina siendo asequible. La teoría de la asignatura, aunque al principio resulta extraña o compleja, termina entendiéndose y nos permite sacar buena nota”.

Afortunadamente, una alumna se percató de que la intención del estudio de casos tiene una parte práctica que no puede desligarse de la misma esencia del quehacer académico, esto es, ayudarles a entender la estructura profunda de un Trabajo Fin de Grado, para lo cual hay que superar los problemas del trabajo en grupo: “El trabajo autónomo de los casos favorece mucho el aprendizaje, es muy valioso [...]. Está enfocado a un TFG y los grupos deberían de ser de máximo 3 porque esto permite poder profundizar completamente en un caso de manera individual y luego ponerlo en común”.

Así, pues, la gran disparidad de opiniones entre lo expuesto en las encuestas oficiales y lo explicado en las conclusiones de los casos no es más que una prueba fehaciente de la distinta manera en que cada estudiante vive la asignatura, en función de su relación con los miembros del grupo, la sensación que posea de la relación entre el esfuerzo realizado y el aprendizaje logrado y la relevancia que entiende que tienen los contenidos vistos.

3.2.4 – Cuestionario de autoevaluación

La autoevaluación, por su parte, tuvo lugar mediante la herramienta “Encuesta” de Moodle, que les obligaba a seleccionar la opción que más se ajustaba a su realidad, entre una lista de varias afirmaciones (Fernández Martín 2020). Se pasó exactamente la misma lista de opciones en dos de las tres ocasiones en que se les pidió que respondieran: entre el 28 de octubre y el 4 de noviembre respondieron 60 estudiantes; un mes después aproximadamente, respondieron 59 alumnos. El tercer cuestionario de autoevaluación centraba la pregunta en la experiencia del estudio de casos como un todo; fue respondida entre el 8 y el 10 de enero por 47 personas.

De los resultados que arrojan los cuestionarios de autoevaluación realizados en dos ocasiones, cabe señalar que, del primero (tabla 2), la inmensa mayoría de los alumnos (18/60) decía llevar hechos los conceptos de los tres casos y encontrarse respondiendo a las preguntas del segundo, mientras una minoría de cuatro estudiantes confesaba sentirse algo abrumada por la dificultad de la tarea, porque les parecía muy difícil desde el principio.

Opciones de la consulta	Número de respuestas
Justo vamos a empezar el tercer caso.	0
Acabamos de terminar el primer caso y comenzamos en breve el segundo.	6
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del primero).	9
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del segundo).	18
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del tercero).	7
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del primero).	7
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del segundo)	9
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del tercero)	0
Hemos terminado los tres casos y solo nos falta revisarlos concienzudamente	0
Hemos terminado los tres casos, incluida la revisión	0
Nos hemos rendido y no hemos hecho ningún caso	0
No hemos hecho ningún caso porque nos parece muy difícil desde el principio	4

Tabla 2. Primera autoevaluación (28/10/2019-04/11/2019)

Cuando responden al segundo cuestionario de autoevaluación (tabla 3), la mayoría dice encontrarse bien con los conceptos de los tres casos hechos y trabajando todavía en la teoría del tercero (13/59), bien con la parte teórica de los tres casos al completo y creando la aplicación didáctica de uno de ellos (11/59), más comúnmente el segundo (13/59).

Consulta	Número de respuestas
Justo vamos a empezar el tercer caso.	3
Acabamos de terminar el primer caso y comenzamos en breve el segundo.	2
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del primero).	3
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del segundo).	2
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del tercero).	13
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del primero).	11
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del segundo)	13
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del tercero)	12
Hemos terminado los tres casos y solo nos falta revisarlos concienzudamente	0
Hemos terminado los tres casos, incluida la revisión	0
Nos hemos rendido y no hemos hecho ningún caso	0
No hemos hecho ningún caso porque nos parece muy difícil desde el principio	0

Tabla 3. Segunda autoevaluación (28/11/2019-02/12/2019)

Finalmente, de la tercera autoevaluación cabe resaltar lo escéptico de la tercera afirmación más frecuente (“He aprendido lo esperable en función del esfuerzo dedicado”) y lo pesimista que supone una afirmación como “He aprendido poco para lo mucho que me he esforzado”, respondida casi por la mitad de las personas que han respondido la que quizá es la más satisfactoria de todas, desde una perspectiva docente: “He aprendido mucho, aunque he tenido que esforzarme también mucho” (tabla 4).

Consulta	Número de respuestas
He aprendido mucho, aunque he tenido que esforzarme también mucho.	28
He aprendido mucho sin apenas esforzarme; ha sido realmente fácil.	0
He aprendido poco para lo mucho que me he esforzado.	13
He aprendido mucho para lo poco que me he esforzado.	0
He aprendido lo esperable en función del esfuerzo dedicado.	6
No he aprendido nada y el esfuerzo no ha merecido la pena.	0

Tabla 4. Autoevaluación final sobre el estudio de casos (8/01/2020-10/01/2020)

4 – Discusión

Hay numerosas cuestiones sobre las que quisiéramos reflexionar en esta sección, sin perder nunca de vista que todas ellas se gestan en una interrelación entre la percepción personal a partir de la propia experiencia docente universitaria y la limitación de los dos factores que empleamos para evaluar nuestra propuesta docente: las calificaciones del estudio de casos y de la asignatura, en general, marcan cierta objetividad, en el sentido de que afectan a todos los estudiantes, mientras que la opinión “formal” con la que realmente contamos en las encuestas no llega al 30% del número de matrículas. No obstante, la experiencia deja entreabiertas algunas cuestiones, a veces paradójicas, que afectan sobre todo a quienes más a disgusto se han encontrado durante el desarrollo del estudio de casos, tal vez, en general, debido a las inherentes desventajas de esta metodología activa frente a otras (Arias-Gundín *et al.* 2008; Powell Franco & García Álvarez 2006; Santiago Ylarri 2012).

En primer lugar, algunos tienen la sensación de haberse esforzado mucho, pero a la vez de no haber aprendido nada a pesar de haber redactado en grupo (supuestamente) un trabajo académico de, en general, bastante rigor formal (Paricio 2019b). Esto supone que o bien ya tenían el conocimiento adquirido y por eso no han aprendido más; o bien han aprendido cuestiones distintas a las que esperaban aprender (bastante más probable), lo que produce un claro contraste entre las expectativas estudiantiles y la realidad del aula universitaria, pero raramente la ausencia de aprendizaje (Fernández Martín 2020).

Para resolver esta paradoja, consideramos fundamental entender qué expectativas tienen los alumnos que cursan una asignatura como esta (Barnes *et al.* 1994a; Zerrillo 2019: 14-19), para lo cual conviene buscar, por un lado, cómo hacerles conscientes de lo que han aprendido (autoevaluación) y, por otro lado, cómo medir el grado de aprendizaje de cada uno (evaluación). Con respecto a lo primero, recuérdese que en el cuestionario de autoevaluación nadie selecciona la opción “No he aprendido nada y el esfuerzo no ha merecido la pena”, aunque luego algún estudiante lo expresa así en las encuestas. Con respecto a la evaluación, las calificaciones obtenidas muestran que prácticamente la totalidad del alumnado ha

superado con éxito todas las pruebas de evaluación. En cualquier caso, siempre puede haber “un grupo importante que no es capaz de prever ni los objetivos ni los criterios de evaluación” (Fernández & García 2019b: 137). Cabe preguntarse, a este respecto, si la percepción de este grupo se relaciona con el error que supone olvidar que una amplia variedad de actividades contribuye a que cada estudiante desarrolle diferentes destrezas para superar la asignatura, pues a cada cual se le dan mejor unas tareas que otras. No contemplar esta opción supone seguir manteniendo una visión de la materia exclusivamente basada en contenidos (en vez de en competencias), que es, precisamente, lo que muchos de ellos critican (Powell Franco & García Álvarez 2006).

En segundo lugar, el esfuerzo que dedican al aprendizaje, en los casos en que parece que es excesivo, no resulta ser tan ingente como parte del alumnado cree (y como pretende hacer creer al profesorado). En otras palabras, tienden a asumir que cualquier esfuerzo va a ser recompensado automáticamente, por muy pequeño que sea, incluso aunque con él no se lleguen a alcanzar los mínimos requeridos (Barnes *et al.*, 1994a: 36; Zerrillo 2019: 8). Lo paradójico, entonces, es que critican constantemente que se le dé tanta importancia al resultado del aprendizaje, pero ellos mismos actúan ignorando por completo el proceso, hasta el punto de dar automáticamente por hecho que si aquel es óptimo este va a serlo también (y con carácter inmediato).

En tercer lugar, quieren aprender de forma práctica, pero no quieren practicar para aprender: si esperan que la profesora explique la asignatura desde una perspectiva teórica a modo de clase magistral están, entonces, admitiendo que este tipo de método sigue siendo necesario (García-Saavedra y Rubí-González 2021; Zerrillo 2019: 7-9), a la vez que implícitamente rechazan cualquier tipo de metodología activa y niegan la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje (Fernández & García 2019b; Santiago Ylari 2012).

En efecto, el ideal de las actividades propuestas era que se hicieran seminarios al modo centroeuropeo (Brockbank & McGill 2018: 150-165), de manera que cada grupo fuera responsable de una lectura que expondría siguiendo el método correspondiente, pero, a la vez, el resto de la clase sería responsable (individual y grupalmente) de traerla leída a clase (Fernández & García 2019b). No se trataba de que el grupo *explicase* nada, sino de que entre todos construyeran conocimiento significativo de forma conjunta (Carrera-Sabaté 2012; Paricio 2019b), comprobando cómo sus compañeros llevaban a la práctica los métodos asignados y, si acaso, preguntando algunas cuestiones teóricas sobre las lecturas, interactuando con lo escuchado en lo que se consideraría una perfecta integración de las cuatro destrezas. La realidad, para algunos estudiantes (según las encuestas de evaluación docente), se encontró bastante lejos de este ideal concebido por la docente.

En cuarto lugar, necesitan que se les expliquen ciertos conceptos (Santiago Ylari 2012) porque no quieren investigarlos por sí mismos, pero no están por la labor de escuchar a la docente (Zerrillo 2019: 85-89). Parte del fracaso de las clases magistrales de años anteriores se debe a los constantes problemas de comportamiento en el aula (frecuentes salidas y entradas, constantes consultas

al móvil, molestos e interminables rumores, ingestión de bocadillos e incluso de pizzas recién hechas), a las prisas estudiantiles por terminar antes de la hora oficial y, sobre todo, a la falta de respeto entre compañeros. El esfuerzo que se les pide desde las metodologías activas, por tanto, no es tan colosal como quieren hacer creer, pues comienza con principios básicos de comportamiento en clase (estarse callado, no comer, no estar pendiente del móvil...) que no les exigen una incalculable cantidad de energía (Powell Franco & García Álvarez 2006: 236; Zerrillo 2019: 19-28).

En quinto y último lugar, sienten que se están repitiendo actividades o contenidos, pero, simultáneamente, insisten en que quedan cuestiones sin explicar, bien porque se dan por conocidas, bien porque se les pide que las preparen por su cuenta. No son conscientes de que repetirles lo mismo una y otra vez (o que ellos se lo repitan a sí mismos) puede ser también provechoso para su aprendizaje (Brockbank & McGill 2018: 34-37; Paricio 2019b). Tampoco parecen conocer la ventaja que supone que el hecho de dejar, en un tercer curso de carrera, que se preparen cierta parte de la asignatura con la ayuda del docente permite a cada estudiante generar su propio conocimiento, así como decidir en qué profundizar en función de gustos, intereses y circunstancias personales.

5 – Conclusiones

Asumiendo que la mayoría del alumnado estuvo satisfecha con el estudio de casos propuesto para enseñar (a enseñar) lengua española, cabe concluir que el método funciona, aunque, naturalmente, admite algunas críticas.

Se hace necesario, primero, reflexionar sobre las fases en que se debe dividir la secuencia didáctica al completo, pues quizá sería más eficaz establecer una relación más profunda entre la teoría del examen y la práctica de los casos. En esta misma línea, quizá convendría equilibrar el valor ponderado de las distintas actividades en la evaluación final, para reducir la probabilidad de que sientan que el trabajo cuenta menos de lo que ha costado su realización. Igualmente, cabría también mejorar la esencia de la rúbrica empleada para la evaluación del estudio de casos e insistir en la necesidad de determinadas clases magistrales para aclarar dudas comunes. Asimismo, parece obligatorio incorporar un cronograma con una buena tutorización que los obligue a dedicar horas a poner en común sus trabajos para presentarlos al docente de forma oral y en pequeños grupos antes de mostrarle un posible borrador por escrito a mediados del semestre.

Por otra parte, toda decisión conlleva una responsabilidad achacable al profesorado, pero, una vez se han puesto las reglas del juego sobre la mesa, el alumnado es igualmente responsable de sus propios actos, especialmente cuando estos acarrear consecuencias desagradables como las que se desprenden de auténticos problemas de comportamiento que hasta hace poco eran solo frecuentes en las enseñanzas medias. Cabe preguntarse si las clases cundirían más en el caso de que no se perdiera tanto tiempo en estas cuestiones (que deberían estar superadas) y todos ellos se comportaran en el aula según lo esperable de

ciudadanos adultos del siglo XXI.

Finalmente, siempre habrá quienes creen que con las metodologías activas ni el profesorado ni el alumnado trabajan lo suficiente, lo que a su vez conllevará una falsa sensación de no estar aprendiendo nada. Dado que el éxito en la sociedad actual no siempre se mide por el esfuerzo realizado sino por la meta alcanzada, el triste trasfondo de esta falsa sensación es que, al final, resulta ajustarse perfectamente a lo que el mundo espera de los universitarios.

REFERENCIAS

- Albertus Morales, A.; Vicente Ruiz, P. A. 2015. La programación de unidades didácticas. In: Guerrero Ruiz, P.; Caro Valverde, M^a T. (Eds). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide, 237-260.
- Álvarez Angulo, T. 2013. *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Anula Rebollo, A. 2002. *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco/Libros.
- Arias-Gundín, O.; Fidalgo, R.; García, J.-N. 2008. El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*. 26(2): 431-444. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011>, consultado el 10 de mayo de 2021.
- Asensio Pastor, M. I. 2016. Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *SEDLL. Lenguaje y textos*. 44: 95-105.
- Barnes, L. B. Christensen, C. R. y Hansen, A. J. (1994a). Teaching with Cases at the Harvard Business School. In: Barnes, L. B.; Christensen, C. R.; Hansen, A. J. (Eds.). *Teaching and the Case Method*. Harvard: Harvard Business School Press, 34-68.
- Barnes, L. B. Christensen, C. R. y Hansen, A. J. (1994b). Student Learning Beyond the Classroom: Implications for a Discussion Methods Teacher. In: Barnes, L. B.; Christensen, C. R.; Hansen, A. J. (Eds.). *Teaching and the Case Method*. Harvard: Harvard Business School Press, 304-311.
- Briz Villanueva, E. 2003. La evaluación de las habilidades lingüísticas. In: Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, 426-465.
- Brockbank, A.; McGill, I. 2018. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Camps, A. 2012. La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59: 23-41. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>, consultado el 05/05/2021.
- Carrera-Sabaté, J. 2012. «El sons del català»: una propuesta para la docencia de la fonética catalana. In: Trenchs Parera, M.; Cruz Piñol, M. (Coords). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades*. Barcelona:

- Octaedro/ICE-UB, 73-90.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. 2002. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cisneros Estupiñán, M.; Olave Arias, G.; Rojas García, I. 2015. Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 26: 159-174. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3684, Consultado el 05/05/2021.
- Estaíre, S.; Zanón, J. 1990. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7/8: 55-90. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126203.pdf>, consultado el 05/05/2021.
- Estrada Cuzcano, A; Alfaro Mendives, K. L. 2016. El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación bibliotecológica*. 29(65): 195-211.
- Fernández López, M^a C.; Martí Sánchez, M. (Eds.) 2019. *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Fernández Martín, P. 2020. El estudio de casos como método para enseñar lengua: un ejemplo para Magisterio. In: Gázquez Linares, J. J.; Molero Jurado, M^a del M.; Martos Martínez, Á.; Barragán Martín, A. B.; Simón Márquez, M^a del M.; Sisto, M.; del Pino Salvador, R. M^a; Tortosa Martínez, B. M^a (Coords.). *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Madrid: Dykinson, 329-340.
- Fernández Martín, P. 2019a. Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. 19: 75-103. Disponible en <https://hdl.handle.net/2454/36093>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández Martín, P. 2019b. Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Didacticae. Revista de Didácticas Específicas*. 6: 97-125. Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/21966>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández Martín, P. 2019c. *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández Martín, P. 2018. La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Thèlème. Revista Complutense De Estudios Franceses*. 33(2), 139-158. Disponible en <https://doi.org/10.5209/THEL.59585>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández Martín, P. 2017. Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. In: Peña Acuña, B.z; Aguilar López, A. M^a (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes*. Tomo I. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 112-148. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/678680>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández, A.; García, E. 2019a. Aprendizaje cooperativo para el desarrollo

- cognitivo y social del estudiante. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea, 89-108.
- Fernández, A.; García, E. 2019b. Autorregulación del aprendizaje, para la transformación intelectual del estudiante. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea, 131-154.
- Gómez Torrego, L. 2002. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- García-Saavedra, M.; Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 25(1): 1-12. Disponible en <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>, consultado el 05/05/2021.
- Guevara, Y.; López Hernández, A.; García Vargas, G.; Delgado S., U.; Hermosillo García, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles educativos*. XXX(121): 41-62. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n121/v30n121a3.pdf>, consultado el 05/05/2021.
- Honan, J.; Sternman Rule, C. 2007. *La Enseñanza y el Aprendizaje mediante el Método de Casos. El uso de casos en la educación universitaria*. Madrid: CEU.
- Hualde, J. I.; Olarrea, A.; Escobar, A. M.; Travis, C. E. 2009. *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozano Jaén, G. 2012. *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.
- Martín Vegas, R. M. 2009. *Manual de didáctica de lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- Moreno García, C. 2010. Promover en los centros de formación inicial del profesorado una metodología que incluya la didáctica de la lengua materna basada en los criterios defendidos por la enseñanza de las lenguas extranjeras /segundas lenguas. In: Colectivo Yedra (Coord.). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: UGT, 49-52.
- Morote Peñalver, E. 2015. Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua. In: Guerrero Ruiz, P.; Caro Valverde, M^a T. (Eds.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide, 29-46.
- Ortiz Canseco, M. (2015). La enseñanza de la ortografía. In: Martínez Carro, E.; Simón Parra, M.; García Sánchez, M.; Fernández Merino, M.; Ruiz Canseco, M. (Eds.). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Logroño: UNIR.
- Paricio, J. 2019a. La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea. Madrid: Narcea, 57-88.
- Paricio, J. 2019b. Orientación al aprendizaje profundo, alto nivel de reto académico e implicación intensa. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea, 109-128.
- Pöckl, W.; Rainer, F.; y Pöll, B. 2003. *Introducción a la lingüística románica*. Madrid:

Gredos.

- Powell Franco, A. L.; García Álvarez, C. (2006). Enseñando psicología con técnicas didácticas avanzadas: el método de casos y el de aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11(2): 227-238 Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211202>, consultado el 10 de mayo de 2021.
- Regueiro Rodríguez, M^a L. y Sáez Rivera, D. 2013. *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Richards, J. y Rodgers, T. S. 2003. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigo Segura, F. y Méndez Cabrera, J. 2018. Aplicació de la metodologia de projectes de treball de llengua en els graus de Mestre/a d'Educación Infantil i Primaria. *Didacticae*. 6: 144-158. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/Didacticae/article/view/363162>, consultado el 05/05/2021.
- Rosker, E. J. 2006. El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad. *Revista Universidad y Empresa*. 5(11): 109-122. Disponible en <https://ssrn.com/abstract=1508729>, consultado el 10/05/2021.
- Sánchez García, M. 2011. El desarrollo del currículo de Lengua Castellana y Literatura a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Una vinculación que debe conocer el profesorado. *El Guiniguada*, 20: 177-196. Disponible en <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/417>, consultado el 05/05/2021.
- Santiago Yarri, J. 2012. La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. 20: 219-243. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4257313.pdf>, consultado el 10 de mayo de 2021.
- Wassermann, S. 1994. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zerrillo, P. 2019. *The Case for Cases. Teaching with Cases. How to Teach using the Case Method*. London: World Scientific.

ANEXO. Los nueve casos propuestos

Con el objetivo de dar ideas a los interesados en aplicar el estudio de casos a la enseñanza de la (didáctica de la) lengua en la educación superior, se muestran las situaciones, los conceptos clave propuestos y algunas de las preguntas sobre las que cada grupo debía generar su propio discurso (§2). Sobre el caso de la comprensión lectora, se puede acceder a una versión resumida en <https://experienciasdocentes.lauam.es/buenapractica/ensenando-lengua-espanola-mediante-el-estudio-de-casos-un-ejemplo-para-la-facultad-de-formacion-de-profesorado-y-educacion>. Recuérdese que todos ellos son reales, bien encontrados en los medios de comunicación, bien experimentados por la docente a lo largo de su vida.

Caso	Situación	Conceptos clave	Cuestiones relevantes (extracto)
Fonética y fonología del español	Una niña de seis años firma de la siguiente manera: <i>Patricia Fernanded</i>	<i>Fonema – alófono – fonética – fonología – oposición fonológica – neutralización – archifonema – ortoepía – ortografía</i>	¿A qué competencia(s) lingüística(s) afecta el hecho en sí mismo de firmar? ¿Qué conocimientos tiene esta alumna? ¿Cuáles le faltan? ¿Puede usarse la distinción entre lenguaje oral (natural, adquirido) y lenguaje escrito (artificial, aprendido) para explicar lo que ocurre? ¿Y la diferencia entre ortografía/ ortoepía (escritura) y fonología/fonética (oralidad)? ¿El sistema ortográfico del español es fonológico o fonético?
Morfología del español	Diego, de 9 años, al recordar que el femenino de <i>caballo</i> es <i>yegua</i> , protesta: –Mi hermano pequeño dice <i>caballa</i> , profe. –Bueno, <i>caballa</i> es otra cosa. La caballa es un pez. Tu hermano lo aprenderá cuando sea mayor. –Pues no lo entiendo. De <i>gato</i> es <i>gata</i> y de <i>perro</i> , <i>perra</i> . ¿Por qué <i>caballa</i> no vale para <i>caballo</i> ?	<i>flexión nominal – paradigma – sustantivos epicenos – heterónimos – norma lingüística – gramática infantil</i>	¿Se puede utilizar la diferencia entre morfología léxica y morfología flexiva del español para explicar lo que ocurre en este caso? ¿Y la diferencia entre género gramatical y género social? ¿Qué tienen que ver en todo ello los mecanismos de creación de palabras nuevas como la composición o la derivación? ¿Por qué <i>caballa</i> es posible pero no correcta? ¿Qué significa “ser correcto”?

<p>Sintaxis del español</p>	<p>En 3º de Primaria la profesora les dice a sus alumnos el día anterior a la consabida fiesta de carnaval: –Mañana, venid todos disfrazados de casa. Y, al día siguiente, aparecen algunos niños disfrazados con un traje que representa una casa.</p>	<p><i>Enunciado – oración – argumento – adjunto – valencia – conmutación – concordancia – permutación – coaparición – elisión – contexto comunicativo</i></p>	<p>¿Cuál es la diferencia entre adecuación (a la situación de enunciación) y corrección (puramente lingüística)? ¿Se puede explicar el malentendido desde una perspectiva estrictamente sintáctica, como la que tiene lugar entre distintos homófonos como <i>las casas</i> (<i>las casas son azules</i> vs. <i>tú las casas ahora mismo</i>)? ¿Cómo se emplea el concepto de <i>contexto</i> para explicar que la mayoría de los alumnos entendieron el mensaje adecuadamente?</p>
<p>Semántica del español</p>	<p>En clase de matemáticas, el profesor pide a Manuela que le diga tres frutas. La respuesta de Manuela, de seis años recién cumplidos, es: “Tres melocotones”.</p>	<p><i>Prototipo semántico – relaciones de sentido – proposición – sentido – referencia</i></p>	<p>¿Cuál es el concepto de <i>fruta</i> que parece rondar por su cabeza? ¿Qué rasgos podrían estar caracterizándolo? ¿Se puede relacionar este conjunto de rasgos con los de <i>melocotones</i> a partir de determinadas relaciones de sentido? Si es así, ¿cuáles serían las relaciones de sentido entre <i>fruta</i> y <i>melocotones</i> que, seguramente, se encuentren en la mente de la pequeña Manuela?</p>
<p>Pragmática del español</p>	<p><i>Ring, ring</i> (suena el teléfono de casa). DAVID (niño de siete años): Hola. MARÍA: ¡Hola! Soy María. ¿Está Carlota? DAVID: Sí. MARÍA (espera pacientemente hasta que se da cuenta de que algo no va bien): Dile que se ponga, ¡corre! DAVID: Vale. ¡Mamaáááááááá!</p>	<p><i>Situación de enunciación – ostensión – inferencia – implicatura – contexto comunicativo – comunicación (humana)</i></p>	<p>¿Cuáles son las intenciones de María? ¿Cómo las interpreta David? ¿Por qué es así? ¿Cómo se relaciona el concepto de comunicación humana con lo que le sucede a David? ¿Qué relación hay entre lo que le ocurre a este niño y lo que hace el personaje del cortometraje <i>Mirindas asesinas</i> interpretado por Álex Angulo? ¿Actúan realmente de forma similar? ¿A qué se debe el comportamiento de cada uno?</p>

<p>Expresión oral</p>	<p>Rafael, un niño de 9 años acostumbrado a leer comics de adultos como <i>Mortadelo y Filemón</i> y <i>Zipi y Zape</i>, al coger (¿por error?) el jersey de su tío y llevarse a la nariz, dice, de forma totalmente naturalizada para él (aunque llamativa para los adultos que hay en ese momento a su alrededor): –Esto huele a demonios fritos.</p>	<p><i>Acto de habla – oralidad – ostensión – inferencia – implicaturas – registro – adecuación – contexto comunicativo – género discursivo</i></p>	<p>¿Por qué la expresión empleada por el niño llama la atención de los adultos que lo rodean? ¿Hay alguna relación entre la edad y la frase que utiliza? ¿Y entre el género discursivo [cómic] del que proviene la expresión y la situación real en la que se encuentran? ¿Se puede establecer una relación entre lo que el niño realmente dice y lo que se espera que diga? (Quizá sea útil seguir los parámetros de <i>speaking</i> de Hymes, definidos por Álvarez Angulo [2013: §2.2]).</p>
<p>Expresión escrita</p>	<p>Marcela, una niña mexicana de seis años de edad recientemente llegada a España, escribe el siguiente texto narrativo, a partir de un dibujo que proyecta la profesora en la pizarra: <i>Había una ves tres fantasmas que vivían en una cueva al día siguiente era jalogüin y salieron asustar a los niños.</i> Caso extraído de Guevara et al. (2008).</p>	<p><i>Acto de habla – escritura – ostensión – inferencia – registro – sociolecto – dialecto – contexto comunicativo – género discursivo/tipo de texto – ortografía – morfología</i></p>	<p>¿Qué significa escribir? ¿Marcela escribe o codifica letras? ¿Hay ostensión e inferencia también en los textos escritos o son características típicas solamente de los textos orales? ¿Hay alguna diferencia entre escribir adecuadamente y escribir correctamente? ¿Cuál es la diferencia entre las faltas y los errores? ¿Y entre la ortografía natural y la ortografía arbitraria? ¿Escribir es un proceso individual? ¿Se escriben igual todos los tipos de texto y/o géneros discursivos, es decir, exigen todos ellos las mismas estrategias de escritura?</p>
<p>Comprensión auditiva</p>	<p>Profesora: Venga, ahora guardad matemáticas... y sacad lengua. Y Pablito, de 8 años y tal vez intencionadamente, guarda el libro de matemáticas mientras saca la lengua.</p>	<p><i>Acto de habla – oralidad – ostensión – inferencia – implicaturas – polisemia – adecuación – contexto comunicativo – género discursivo</i></p>	<p>¿Qué es escuchar? ¿Qué estrategia de comprensión ha utilizado Pablito para continuar la conversación? ¿Qué intenciones puede tener? ¿Dónde se encuentra la posible gracia de su respuesta? ¿Hay que enseñar a escuchar en la escuela? ¿Cuáles son las necesidades auditivas de los pequeños alumnos? ¿Hay algún modelo teórico de comprensión oral que pueda explicar el proceso cognitivo que implica y el error que ha cometido el niño? ¿Cuáles son las microhabilidades más frecuentes que componen la destreza de escuchar?</p>

<p>Comprensión lectora</p>	<p>Una niña de 8 años recibe la siguiente orden de su padre, porque acaban de llegar invitados a casa: -Carmen, haz el favor. Apaga el ordenador y ven a saludar a los tíos. Carmen, obedientemente, apaga el ordenador hasta que se presenta la siguiente pregunta del sistema operativo: <i>¿Desea usted realmente apagar Windows?</i> En ese momento, la niña responde al ordenador: -No, yo no quiero apagar Windows. Es papá el que quiere. Y pulsa “cancelar”.</p>	<p><i>Acto de habla – oralidad – ostensión – inferencia – implicaturas – polisemia – adecuación – contexto comunicativo – género discursivo</i></p>	<p>¿Cómo ha interpretado Carmen el mensaje? ¿Cómo se esperaría que lo interpretara? ¿Por qué? ¿Por qué la respuesta de Carmen llama la atención de los adultos que la rodean? ¿Hay alguna relación entre la edad de la niña y la interpretación que hace del cartel, es decir, su “deducción” lectora? ¿Y entre el género discursivo (cartel) en el que se encuentra el mensaje y la situación real en la que se encuentran (entrada a una farmacia)? ¿Qué significa leer? ¿Es lo mismo leer que descifrar letras? ¿Y lo mismo que oralizar? ¿Hay ostensión e inferencia también en los textos escritos o son características típicas solamente de los textos orales? ¿Leer es un proceso individual? ¿Se leen igual todos los tipos de texto [géneros discursivos], es decir, exigen todos ellos las mismas estrategias de lectura? ¿Hay algún modelo teórico de comprensión lectora que pueda explicar el proceso cognitivo que implica? ¿Cuáles son las microhabilidades más frecuentes que componen la destreza de leer? ¿Entender este modelo puede ayudar a saber qué le ha ocurrido a Carmen?</p>
----------------------------	--	---	--

ATENUAÇÃO DE ATOS DE FALA DIRETIVOS EM DOIS LIVROS DE PLE COMPARADOS: OS PROCEDIMENTOS ACOMPANHANTES

Patrícia Mariano Marcos

patriciamariano@id.uff.br

PPGEL - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Paulo Pinheiro-Correa

papinheirocorrea@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Resumo: Neste trabalho é analisado um tipo pragmático específico de estratégias de atenuação de solicitações (ordens e pedidos) nos diálogos de dois livros didáticos de português para estrangeiros, os procedimentos acompanhantes, tal como classificados por Kerbrat-Orecchioni (2005, 2006). O trabalho se fundamenta na teoria dos atos de fala (Austin, 1962/1990; Searle, 1979/2002), nos conceitos de face, de Goffman (1967/1980) e de polidez positiva e negativa, de Brown e Levinson (1987). Os resultados mostraram que as estratégias de atenuação incluíram não apenas recursos lexicais, mas também procedimentos de reformulação do enunciado e que o uso de moderadores, do tipo “por favor” estava entre os recursos lexicais de atenuação mais utilizados. Os resultados assinalam ainda deficiências no tratamento pragmático da questão nos livros analisados.

Palavras-Chave: Pragmática, Polidez, Estratégias de atenuação, PLE.

Abstract: In this paper, a specific pragmatic type of request mitigation strategies (orders and requests) is analyzed in the dialogues of two Portuguese textbooks for foreigners, namely, the accompanying procedures, as classified by Kerbrat-Orecchioni (2005, 2006). The work is based on speech acts theory (Austin, 1962/1990; Searle, 1979/2002), on Goffman’s (1967/1980) concept of face and on Brown and Levinson’s (1987) concepts of positive and negative politeness. The results showed that mitigation strategies included not only lexical resources but also reformulation procedures and that the use of moderators, such as “please”, was among the most used lexical mitigation resources. The results also point out failures in the pragmatic treatment of the issue in the books analyzed.

Keywords: Pragmatics, Politeness, Mitigation strategies, PFL.

1 – Introdução

Nesta pesquisa é analisado um tipo pragmático específico de estratégias de atenuação de solicitações (ordens e pedidos) nos diálogos de dois livros didáticos de português para estrangeiros. As solicitações são parte da categoria dos atos de fala diretivos (doravante, AFD), como classificados por Searle (1979/2002).

A formulação dos AFD varia de acordo com a língua e a cultura. Por isso, entendemos que para os estudantes de línguas adicionais é necessário desenvolver uma competência comunicativa tal que lhes permita identificar as formulações pertinentes à língua adicional em questão. Da mesma maneira, também se espera que um aprendiz possa conhecer as estratégias de atenuação e proteção das faces inerentes ao processo comunicativo, ou seja, as maneiras de evitar que a força ilocucionária do ato de fala interfira negativamente na interação, uma vez que os AFD são, em termos gerais, ameaçadores das faces. Tais estratégias também variam de acordo com as línguas e as diferentes comunidades linguísticas que as utilizam. Deste modo, como salienta Goffman, “estudar como as pessoas salvam faces é estudar as regras de trânsito da interação social” (Goffman, 1980, p. 82). Blanco (2018) pesquisou a relação entre face e atenuação em um dos livros pesquisados neste trabalho (*Bem Vindo*, edição de 2007). A pesquisa descrita neste artigo se insere no assunto com uma análise complementar à de Blanco, com diferente metodologia e objetivos diversos.

Esta pesquisa tem como pressupostos teóricos a teoria dos Atos de Fala (Austin, 1962/1990 e Searle, 1979/2002) e os conceitos de construção da face de Goffman (1967/1980), de polidez de Brown e Levinson (1987) e as estratégias de atenuação de atos de fala estudadas por Kerbrat-Orecchioni (2005 e 2006), que as divide entre estratégias substitutivas e estratégias acompanhantes. Com base nesses conceitos, serão analisadas, neste trabalho, um tipo específico de estratégias de atenuação, denominado procedimentos acompanhantes, com identificação das formulações mais utilizadas em cada um dos livros, a fim de diagnosticar como o assunto tem sido tratado em materiais de PLE.

As hipóteses de partida são as de que: (i) quanto maior a ameaça, maior será a atenuação, de maneira que se as formulações imperativas são aquelas que expressam maior ameaça às faces, estas seriam aquelas que exibiriam maior grau de atenuação e (ii) o principal procedimento acompanhante seja o moderador, na forma “por favor”, dada a aparente disponibilidade deste item na língua.

Na seção seguinte, as ordens e pedidos são discutidos à luz dos estudos pragmáticos, bem como a fundamentação teórica. A metodologia é apresentada na seção (3) e, na seção (4), são apresentados os resultados e a discussão, que são seguidos da conclusão, em (5).

2 - Atos de fala diretivos, face e polidez

De acordo com Austin (1962/1990), todas as declarações constituem o desempenho de uma ação. Suas ideias culminam em uma classificação dos atos de fala proposta por Searle (1979/2002), para quem “falar uma língua é realizar

atos de linguagem” (Searle 2002: 34), seja para afirmar, dar ordens, perguntar, prometer, etc. Da classificação proposta por Searle, será analisada neste trabalho uma parte dos AFD que constituem “tentativas por parte do locutor de mandar o auditor fazer alguma coisa” (Kerbrat-Orecchioni 2005: 32).

A diferença entre ordens e pedidos é entendida por Oliveira (1995) como uma gradação na autonomia que é dada ao alocutário pelo enunciador. Para ela, as elocuições explícitas são “formas diretas que negam a autonomia do interlocutor na interação”, como acontece com as *ordens*. Já nos pedidos “o foco se concentra na ação desejada pelo enunciador”, o que permite ao interlocutor maior autonomia (Oliveira 1995: 81).

Ao proferir um AFD, é possível que a harmonia da interação seja comprometida, pois, neste caso, o interlocutor tem sua liberdade de ação ameaçada ou tolhida. Daí a necessidade da polidez, para que a harmonia entre os interlocutores seja preservada. A teoria da polidez de Brown e Levinson (1987), e a noção de face de Goffman (1967/1980), se conectam no sentido de que, com a polidez, emerge a ideia de que todos nós temos uma autoimagem de como queremos ser vistos publicamente: a face.

Brown e Levinson (1987) ampliam o conceito de face e estabelecem dois tipos: a face positiva e a face negativa, que gera duas estratégias de proteção das faces: (a) polidez positiva, de natureza produtiva, que faz o uso de atos de fala valorizantes da face e reforça-os e (b) polidez negativa, de natureza abstencionista e compensatória, que consiste em evitar o uso de atos de fala ameaçadores da face e, caso sejam usados, são produzidos de forma mais branda, com recurso a estratégias atenuadoras.

Entre os trabalhos recentes sobre atenuação em manuais de PLE estão os de Blanco (2018) e Bodolay (2020). Enquanto no de Bodolay o foco é na prosódia, no de Blanco é analisada a relação entre face e atenuação especificamente no manual *Bem Vindo* (edição de 2007), um dos manuais também analisados neste trabalho. No referido estudo, a análise é realizada com base na da ficha de análise metodológica da atenuação pragmática proposta por Albelda et al. (2014). Blanco considera que a ausência da explicitação dos processos de atenuação destitui determinados diálogos de sua real dimensão comunicativa. Isso leva o aprendiz da língua adicional a encontrar dificuldades para compreender e decodificar aspectos estratégicos da cortesia e da atenuação presentes na comunicação real. Esta visão de atenuação como estratégia com vistas a uma maior eficácia pragmática e seu tratamento na sala de aula são amplamente discutidos em Briz (2006: 252).

O estudo apresentado neste artigo se baseia na classificação proposta por Kerbrat-Orecchioni (2006). A autora divide as estratégias atenuadoras em procedimentos *substitutivos*, por um lado, e *acompanhantes*, por outro. Os primeiros substituem uma formulação mais direta por outra mais “suave” e correspondem, por exemplo, à formulação por meio de perguntas ou comentários e à troca de tempos verbais. Já os procedimentos acompanhantes – tema deste estudo¹ – são recursos lexicais acrescidos a uma oração de base declarativa, interrogativa ou

¹ Os procedimentos substitutivos não serão tratados neste artigo.

imperativa que vem a constituir o enunciado. Os oito tipos de procedimentos acompanhantes propostos pela autora vêm descritos na tabela a seguir.

Procedimento atenuador do tipo acompanhante	Efeito Pragmático
1. Enunciados Preliminares	Preparar o interlocutor para o ato que seguirá e também é uma estratégia para proteger a face do locutor caso a solicitação não seja bem aceita. Ex. Posso te fazer um pedido? (Corpus do Português).
2. Justificação	Uso de uma formulação para justificar a relevância do pedido e reparar uma possível ameaça à face ao proferir o ato diretivo. Ex.: Se puder, em uma mesa mais reservada, por favor. É que queremos comemorar o aniversário de uma amiga (Fale Português, p.91).
3. Moderador	Confirmar um pedido e ao mesmo tempo suavizá-lo. Ex.: Por favor, diga ao chefe que estamos levando conosco muito material interessante (Bem Vindo, p. 27).
4. Minimizadores	Diminuir a força ilocutória do ato de fala associando-o aos diminutivos. Ex.: Aguenta aí um pouquinho, dona Daniela (Bem Vindo, p.86).
5. Desarmadores	Tentativa de neutralizar uma reação negativa do interlocutor. Ex. Não queria te perguntar isso, mas... (Corpus do Português).
6. Modalizadores	Estratégia para evitar a formulação direta e seu teor impositivo. Ex: - Onde quer que coloque sua bagagem? - Pode deixá-la no chão que eu mesmo me encarrego (Bem Vindo, p.51).
7. Aduladores	Elogiar o interlocutor tendo em vista que ao agradá-lo as chances de ter sua solicitação atendida serão mais altas. Ex. Faça-me um favor, meu bem (Corpus do Português).
8. Procedimentos Suavizadores	Suavizar o possível teor autoritário do pedido, criando uma atmosfera amigável e de acordo entre os participantes, protegendo a face do interlocutor. Ex.: Pode pedir o que quiser. Mas não quero que exagere com as bebidas alcoólicas, está certo? (Fale Português, p.91).

TABELA 1 - Procedimentos atenuadores acompanhantes e seus efeitos pragmáticos²
(elaborada pelos autores com base em Kerbrat-Orecchioni, 2005 e 2006).

² Os procedimentos 1 e 7 não foram encontrados nos corpora analisados e foram ilustrados com exemplos retirados do *Corpus do Português* (www.corpuscoportugues.org).

3 - Metodologia e corpora para a análise dos dados

Foram verificados os atos de fala diretivos para solicitações (ordens e pedidos) apresentados como representativos do PB nos seguintes manuais de ensino de PLE (variedade brasileira):

(a) *Bem Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* (SBS, S. Paulo), de 1999. De autoria de Maria Harumi De Ponce e Silvia Andrade Burim e Susanna Florissi. Considerado referência no ensino de PLE, com mais de 200 mil exemplares vendidos no Brasil e no exterior, conta com 20 unidades. A edição analisada é de 2010, com 220 páginas.

(b) *Fale Português*, de 2016, elaborado pelas mesmas autoras do livro *Bem Vindo!* (Hub Editorial, S. Paulo), consta de 2 volumes. O volume 1 apresenta 10 unidades e cada uma delas também é iniciada com diálogos. Os diálogos analisados serão os do vol. 1, que apresenta 10 unidades, porque nele que se encontram as unidades dedicadas aos pedidos e ordens. A edição analisada é a de 2016, com 100 páginas.

A partir da escolha dos materiais, a pesquisa se desenvolveu por meio das seguintes etapas:

- Seleção dos diálogos impressos com atos de fala diretivos para solicitações;
- Classificação destes de acordo com a sua formulação;
- Identificação dos procedimentos de atenuação utilizados em cada formulação;
- Cotejo dos resultados em cada material e distribuição dos procedimentos atenuadores acompanhantes em cada um dos livros analisados.

4 - Resultados e discussão

Nesta seção são analisados os resultados da análise dos procedimentos de atenuação acompanhantes encontrados no corpus.

Do livro *Bem Vindo*, foram obtidos 108 dados de estratégias atenuadoras em 91 AFD. O número de estratégias é maior que o de atos de fala devido ao fato de que houve atos de fala que apresentaram mais de uma estratégia. Dentre as estratégias atenuadoras, o corpus analisado referente ao livro *Bem Vindo* consistiu dos 57 tokens correspondentes e procedimentos atenuadores acompanhantes, não sendo analisados neste trabalho os procedimentos atenuadores de substituição.

Já do *Fale Português*, foram obtidos 49 dados de estratégias atenuadoras em 15 AFD. Dentre as estratégias atenuadoras, o corpus analisado referente ao livro *Bem Vindo* consistiu dos 17 tokens correspondentes e procedimentos atenuadores acompanhantes, não tendo sido analisados neste trabalho os procedimentos atenuadores de substituição.

As orações de base que receberam procedimentos atenuadores acompanhantes foram:

- (i) as imperativas, caracterizadas por apresentarem verbos no modo imperativo;
- (ii) as performativas, que expressam textualmente o ato realizado, como em: “Ordeno que você feche a porta” e
- (iii) as nominais, em que não há presença de forma verbal.

Foram observados seis tokens de procedimentos acompanhantes no livro *Bem Vindo* e cinco nos dados de *Fale Português* (no qual não apareceu nenhum dado de formulação desarmadora): a) justificativas; b) moderadores; c) minimizadores; d) modalizadores; e) desarmadores e f) suavizadores. Cada um destes procedimentos acompanhantes será discutido a seguir:

4.1 - Uso de justificativa

Bem Vindo. 2 dados. Os diálogos nos quais aparecem apresentam contextos diferentes. No primeiro, “No avião” (p.63), a comissária, ao se dirigir aos passageiros, diz: “Senhoras e senhores, apertem os cintos pois vamos aterrissar em alguns minutos”, no segundo exemplo, diálogo “D” (p.86), um familiar se dirige a um outro: “Corre, Maria, corre que está saindo água por baixo, corre e desliga que eu vou pegar um pano”, em ambos os exemplos, apesar de haver diferentes graus de formalidade e familiaridade entre os interlocutores, a justificativa atenua a formulação imperativa e explica a necessidade de realização do ato proferido, fazendo com que o ouvinte atenda a solicitação.

Fale Português. Houve somente um dado em que o AFD para solicitação foi formulado com uma justificativa. No exemplo “Fazendo a reserva” (p.91), a cliente liga para a churrascaria e faz um pedido à recepcionista: “Se puder, em uma mesa mais reservada, por favor. É que queremos comemorar o aniversário de uma amiga”. Nesta solicitação vemos a combinação do procedimento suavizador “se puder”, do moderador “por favor” e da justificativa. Ao emitir o AFD a cliente o faz de forma polida a fim de atenuar uma possível ameaça à face negativa da ouvinte e a sua face negativa, pois a reserva da mesa é algo já esperado que o cliente faça, mas ao pedir que a mesa esteja localizada em um local específico, é um pedido a mais, que talvez não seja possível atendê-lo. Neste caso, a cliente justifica seu pedido a fim de este não seja interpretado como uma imposição, deixando claro o entendimento de que sua solicitação pode não ser realizada.

4.2 - Uso de moderadores

Bem Vindo. Os diálogos que apresentam moderadores são, em sua maioria, interações entre desconhecidos em um contexto de atendimento ao cliente. No diálogo “Na recepção do hotel” (p.51) há três exemplos: “Seu nome, por gentileza?”, “Então, preencha esta ficha, por favor” e “Poderia mostrar-me também algum documento de identidade, por favor?”, nesses exemplos o moderador suaviza uma

formulação nominal, uma imperativa e acompanha uma formulação já atenuada. A presença dos moderadores é encontrada na interação entre conhecidos no contexto profissional. Assim, o moderador acompanha uma solicitação mais direta atenuando a noção de comando. Como observamos nos diálogos “Sem título” (p.27) e “Num SPA” (p.111) “*Por favor, diga ao chefe que estamos levando conosco muito material interessante*” e “Ângela, *por favor, acompanhe o Sr. Ricardo até a sala do doutor Guilherme*”.

Fale Português. O uso de moderadores é encontrado em interações em contexto de atendimento ao cliente e em solicitações de serviços. Os diálogos apresentam situações em restaurante e hotel, como se pode ver nos exemplos “Um café com leite e um pastel de bacalhau, *por favor*” e “É só aguardar ao lado, *por favor*”, retirados do diálogo “Sem título” (p.5) e “se puder, em uma mesa mais reservada, *por favor*” do diálogo “Fazendo a reserva” (p.91). Nos exemplos “Consuelo, ponha os talheres e os pratos na mesa, *por favor*” e “*Por favor, entrem*”, dos diálogos “Feliz Ano Novo” (p.91) e “Como Pedro era fortinho” (p.43), o uso do moderador ocorre em interação entre conhecidos acompanhando uma formulação imperativa mais direta para, assim, suavizá-la.

4.3 - Uso de minimizadores

Bem Vindo. 4 diálogos e 5 atos de fala com o uso de minimizadores. Dos dados analisados, 3 são interações entre desconhecidos e 1 entre conhecidos. No diálogo “No correio” (p.61) o atendente solicita que o cliente assine: “*só falta assinar aqui embaixo*”, o uso do “*só*” marca a simplicidade do pedido e, portanto, sugere facilidade de atendimento. No diálogo “Num estande de vendas” (p.83), ao se dirigir ao corretor, o cliente, diz: “*gostaríamos de dar uma olhadinha nos apartamentos*”. O uso do diminutivo minimiza a força do pedido, fazendo-o parecer mais simples. Nos diálogos “F” (p.86) e “Ao telefone” (p.91) encontramos os enunciados: “*aguenta aí um pouquinho, dona Daniela*”, “*Um minutinho só, por favor*” e “*um minutinho, vou verificar*”, revelam que o uso dos minimizadores está relacionado ao efeito de obter colaboração do interlocutor, no que se refere à sua relação com o tempo, tende a acalmar o ouvinte, na medida em que, com essa formulação, tenta “*encurtar*” o tempo de espera de seu interlocutor.

Fale Português. O minimizador foi encontrado em apenas 1 diálogo, na interação “Sem título” (p.5) que se passa em uma lanchonete e o atendente solicita que o cliente espere: “*É só aguardar ao lado, por favor*”. O uso do “*só*” marca a simplicidade do pedido e, portanto, facilidade de atendimento, além disso, adicionou-se o moderador “*por favor*” que confirma a solicitação sem que se use uma formulação imperativa que poderia configurar um tratamento mais ríspido ou autoritário por parte do atendente.

4.4 - Uso de modalizadores

Bem Vindo. Os modalizadores apareceram acompanhados de duas outras formulações: a interrogativa e a assertiva. Ao usar as estruturas interrogativas, o locutor pergunta sobre a possibilidade de seu interlocutor realizar a ação

solicitada, deixando-o livre para atender ou não ao pedido, como podemos observar no diálogo “No quarto” (p.51) quando o hóspede se dirige ao funcionário do hotel: “o café da manhã *pode ser* servido no quarto?”.

Nas formulações assertivas com o modalizador podemos observar a afirmação de uma obrigação, como o exemplo do mesmo diálogo da p.51: “nesse caso, o senhor *deve preencher* este formulário”, com este tipo de formulação, o locutor expõe sua solicitação, mas não se compromete como autor desta imposição.

O modalizador “poder”, também é usado, na maioria dos exemplos, como uma expressão de possibilidade, o que oferece ao receptor uma alternativa de escolha, e revela uma preocupação do falante em não deixar com que o ouvinte sofra imposições, como exemplo extraímos do diálogo “No quarto” (p.51): “*pode deixá-la* no chão que eu mesmo me encarrego”. Nestes casos, o modalizador substitui uma construção imperativa que poderia soar ameaçadora para as faces, tanto do locutor, como do ouvinte, uma vez que as interações observadas ocorrem entre desconhecidos em ambiente profissional, em que a polidez e o distanciamento se fazem necessários.

Fale Português. 7 dados em que as solicitações foram formuladas com o uso de modalizadores, 5 deles de interações entre conhecidos e 2 entre desconhecidos. O primeiro exemplo, retirado do diálogo “Procurando um apartamento” (p.26), acontece em uma imobiliária, o corretor quer pedir o telefone do cliente, e para formular sua solicitação combina o modalizador a uma formulação interrogativa: “o senhor *pode* deixar seu telefone?”, deixando o seu interlocutor livre do teor de imposição de uma construção imperativa. O diálogo “Fazendo a reserva” (p.91) entre o atendente do restaurante e a cliente que diz: “*pode* deixar em meu nome”, a solicitação tem caráter permissivo que suaviza a formulação.

Os diálogos entre amigos apresentam o uso de modalizadores com caráter permissivo, de convite, de oferecimento e também associado à formulação interrogativa, como vemos, respectivamente nos seguintes exemplos retirados dos diálogos: “*pode* sentar” (p.13) e “Nicole, você *pode* preparar o molho vinagrete, a farofa e a salada verde?” (p.51).

4.5 - Uso de desarmadores

Bem Vindo. Apenas um dado. O diálogo “Uma entrevista” (p.131) traz uma interação que se passa em ambiente profissional, mas especificamente em uma entrevista de emprego, o recrutador, ao pedir que o candidato faça uma redação, quer se assegurar de que seu ouvinte possa realizar seu pedido, uma vez que o falante reconhece o custo que causará ao receptor para atendê-lo: “você se incomodaria em fazê-la em inglês?”.

Não houve casos de desarmadores para o corpus do livro *Fale Português*.

4.6 - Uso de procedimentos suavizadores

Bem Vindo. 3 dados. Em todos a interação ocorre entre desconhecidos em diferentes ambientes como em uma imobiliária, ao telefone com o gerente do banco e no posto de saúde. Os diálogos “Na imobiliária” (p.81) e “No posto de

saúde” (p.111) estão acompanhados de modalizadores: “você pode deixar o carro na garagem da imobiliária e podemos ir no meu carro, está bem?” e “daqui a 3 semanas pode voltar para receber a vacina contra a pólio e a tríplice, ta bem?”, nos exemplos observamos que o uso dos suavizadores dá a ideia de concordância entre os participantes da comunicação, afastando a aparência de uma solicitação ou imposição direta. No diálogo “Ao telefone” (p.91), ao contrário dos demais, o ato diretivo é usado em um recado a ser transmitido para outra pessoa, neste caso não há um acordo entre interlocutores, mas sim a preocupação de afastar-se de um papel autoritário, deixando que o outro esteja livre para atender sua solicitação se assim for conveniente para seu receptor: “diga-lhe, por favor, que Elsa, da Castro e Companhia, telefonou e que se ele puder dar um retorno ainda hoje eu ficarei agradecida”, observamos uma combinação de formulações, que apesar de usar o imperativo, também se utiliza de outras maneiras de atenuar sua solicitação.

Fale Português. 2 dados. O diálogo “Fazendo a reserva” (p.91) é uma interação ao telefone entre o atendente do restaurante e a cliente que quer reservar uma mesa, mas ao pedir que esta seja mais reservada, faz a solicitação de maneira atenuada com uso do suavizador e do moderador: “se puder, em uma mesa mais reservada, por favor”. O suavizador, neste caso, indica que o locutor pergunta pela possibilidade e disponibilidade do ouvinte atender sua solicitação. O diálogo “Fazendo o pedido” (p.91) é uma conversa entre amigas: “mas não quero que exagere com as bebidas alcoólicas, está certo?”, ao pedir que a amiga não beba muito, a locutora diminui o tom de imposição com o suavizador para dar uma atmosfera de um acordo entre elas.

A tabela a seguir esquematiza os resultados quantitativos da análise:

Item	Bem Vindo	F. Português
Número Total de Diálogos	40	24
N. de diálogos com AFD para solicitações (Ordens e Pedidos)	29	15
Quantidade de AFD para solicitações (Ordens e Pedidos)	91	51
Tokens de estratégias atenuadoras – contagem geral	108	49
Tokens de ordens e pedidos – procedimentos de substituição	51	32
Tokens de ordens e pedidos – procedimentos acompanhantes	57	16
Formulação justificativa	2	1
Formulação moderador	28	5
Formulação minimizador	7	1
Formulação modalizador	16	7
Formulação desarmador	1	0
Formulação procedimento suavizador	3	2

TABELA 2 - Visão geral das dos atos de fala encontrados, formulações e estratégias de atenuação

4.7 - Discussão

No livro *Bem Vindo*, a atenuação é concebida como uma formulação lexicalizada. O emprego dos moderadores, majoritariamente o “por favor”, representa a principal estratégia de atenuação, o que transforma os diálogos em uma interação artificial, pois em um mesmo diálogo o “por favor” pode ser repetido a cada solicitação. Blanco (2018: 226) lembra que o uso desta formulação “é uma marca atenuadora de largo emprego na realização de pedidos” no PB. No livro *Bem Vindo*, a soma de todas as estratégias atenuadoras totaliza 57 ocorrências, das quais 28 são moderadores, mostrando que esta foi a principal forma de atenuação empregada nas formulações de solicitações nos diálogos do livro, que pode vir a ser tomada, portanto como protótipo de atenuação para os usuários do manual. Já no livro *Fale Português*, encontramos apenas 5 ocorrências de atenuação com moderadores, dado que deve ser modalizado, uma vez que a quantidade geral de dados de procedimentos acompanhantes foi baixa em relação ao livro *Bem Vindo*.

No livro *Fale Português*, a atenuação é formulada majoritariamente pelo uso de modalizadores. Foram encontradas neste material 7 ocorrências, das quais duas eram interrogativas às quais foi adicionado o modalizador.

No *Bem Vindo*, as estratégias atenuadoras menos utilizadas foram o uso das justificativas (2 ocorrências), dos suavizadores (3 ocorrências) e dos desarmadores (1 ocorrência). No livro *Fale Português* os desarmadores não foram utilizados, apresentando menos dados de minimizadores (1 ocorrência), de suavizadores (2 ocorrências) e de justificativas (1 ocorrência).

O uso de minimizadores também é um ponto de diferenciação entre os materiais. Enquanto o *Fale Português* apresenta apenas 1 ocorrência, o *Bem Vindo* apresenta 7, um número baixo para uma língua como o PB em que é notável o alto grau de uso de formas diminutivas.

No que se refere às formulações de base dos enunciados aos quais vão ser acrescentados os procedimentos acompanhantes, houve diferença entre os livros. No livro *Bem Vindo*, a imperativa foi a principal formulação empregada para expressar ordens e pedidos, seguida da formulação nominal, o que mostra que as solicitações são apresentadas ao estudante preferencialmente por meio de formas diretas acrescentadas de atenuadores, assim como no livro *Fale Português*. Este, porém, não apresenta um número alto de formulações nominais, preferindo a asserção – formulação indireta – como procedimento substitutivo.

Observando diálogos impressos em livros didáticos de PLE, Marcuschi (2003: 15 e 17) argumenta que este gênero cria um protótipo da fala, já que não se trata de uma transcrição da fala natural, mas de interações elaboradas com a finalidade de exemplificar e praticar as estruturas didáticas presentes no material, e também que “por fala entendeu-se apenas a oralização e não a produção oral em seus contextos naturais”. Podemos dizer também que os enunciados dos quais os dados foram extraídos pertencem a diálogos minimamente contextualizados elaborados com intenção de reforçar estruturas gramaticais, um procedimento patente no livro *Bem Vindo*, mas que também é observado no *Fale Português*.

Marcuschi, ao defender a necessidade de que o aprendiz seja sensibilizado

para os modos de produção de sentido na língua a ser estudada dentro de condições reais de uso (p.22) entende o tratamento da língua no material didático como problemático na medida em que o que se apresenta é distante da fala real e a ausência de insumos autênticos. Ele mesmo observa que:

há fatores curiosos no uso oral do português brasileiro que se prendem a elementos etnográficos bastante definidos. Há um livro de português como segunda língua que põe a expressão 'por favor' a cada dois atos de fala. Isto sobrecarrega a fala de tal modo que ela se torna completamente artificial e a expressão ao invés de polida fica aborrecida. Convém distinguir entre polidez e afetação por excesso de marcas de atenção. (Marcuschi 2003: 31)

Sobre essa questão, Brown (2017) afirma que o uso de fórmulas intrinsecamente educadas do inglês, como exemplo "por favor" e "obrigado", não garantem que o enunciado seja polido, e o mesmo pode ser observado no português. Ao comparar diferentes línguas, o cronista americano e observador da cultura brasileira Kepp (2003) vê as expressões de polidez como algo utilizado em todas as culturas para "lubrificar a engrenagem da máquina social" (p.193), e comenta que "com a exceção do 'obrigado', o brasileiro manifesta sua cortesia mais por meio de atitudes (refletidas em gestos faciais e entonações de voz) do que pelo uso de tais expressões" (p.194).

5 - Conclusão

Neste trabalho foram analisadas as estratégias de atenuação por meio de procedimentos acompanhantes em atos de fala diretivos impressos em diálogos de dois livros didáticos de PLE.

Em relação às hipóteses, estas foram corroboradas apenas parcialmente. As formulações imperativas, em ambos os livros, não são sempre atenuadas, no *Bem Vindo* 51,2% das formulações imperativas são atenuadas e no *Fale Português*, apenas 30,4%. Já a previsão em relação ao maior uso de moderadores se confirmou com os resultados do livro *Bem Vindo*, mas não no *Fale Português*.

Os resultados a respeito do livro *Bem Vindo* corroboram aqueles encontrados por Blanco (2018). Neste livro, de acordo com os resultados deste estudo, a atenuação se caracterizou prioritariamente pela adição do moderador "por favor" ao enunciado, já que este procedimento lexical apareceu em aproximadamente 50% dos dados de procedimentos de atenuação acompanhantes no livro. Já no *Fale Português*, o moderador foi pouco utilizado, com maior uso de procedimentos substitutivos e não, de acompanhantes.

Uma das reflexões que a análise propicia é que um material didático de línguas ficaria muito mais enriquecido se incorporasse saberes provenientes da Pragmática como, por exemplo, quais estratégias de atenuação são empregadas efetivamente nas comunidades de língua alvo. Procedimentos como estes requerem um diálogo dos autores com pesquisas de língua em uso e a incorporação destes saberes

ao insumo que é oferecido ao estudante estrangeiro, que poderá construir sua competência comunicativa de maneira apropriada e condizente com a realidade linguística da língua alvo.

Ao comparar os livros *Bem Vindo e Fale Português*, o manual de elaboração mais recente apresenta maior variedade de procedimentos, com uma tentativa, ainda que tímida, de aproximação da língua em uso, o que assinala um caminho para a consciência de que o ensino e o aprendizado de idiomas precisam estar alinhados às pesquisas sobre a língua em seus diversos âmbitos. Assim, os materiais podem vir a constituir uma fonte de insumos mais condizentes com o propósito comunicativo.

REFERÊNCIAS

- Albelda, M.; Briz, A.; Cestero, A.; Kotwica, D. y C. 2014. Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. ES.POR.ATENUACIÓN. Oralia. 17: 7-62
- Austin, J. 1990 (1962). Quando dizer é fazer. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Blanco, Y. A. O. C. 2018. A relação entre imagem e atenuação na análise de materiais de PLE. García Ramón, A.; Soler Bonafont, M. A. (Orgs.): ELUA: Estudios de atenuación en el discurso, Anexo IV, 215-229.
- Bodolay, A. N. 2020. Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia. (Con)Textos Linguísticos. v.14 n.29: 603-622
- Briz, A. 2006. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Munique: Instituto Cervantes, 227-255.
- Brown, P. 2017. Politeness and Impoliteness. In Y. Huang (Ed.), *Oxford Handbook of Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 383-399.
- Brown, P.; Levinson, S. 1987. *Politeness: some universals in Language usage*. 2ª ed., Cambridge, Cambridge University Press.
- Davies, M.; Ferreira, M.J. 2015. *Corpus do Português*. Brigham Young University.
- Goffman, E. 1980. A elaboração da face. Figueira. S. A. (Org). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves, 76-114.
- Kepp, M. 2003. *Sonhando com Sotaque. Confissões e desabaços de um gringo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Os atos de linguagem no discurso*. Niterói: EdUFF.
- _____. 2006. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L. A. 2003. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. Gärtner, E; Herhuth, M.J.; Sommer, N.N. *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*.

Frankfurt: TFM, 2003.

Oliveira, M.C.L. 1995. Manda quem pode. Ou quem não tem juízo. Um estudo de diretivos no discurso empresarial brasileiro. Heye, Jürgen. (org.) Flores Verbais. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ponce, M.H. de; Burim, S. R.B. A; Florissi, S. 2010. Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação. 8 ed. São Paulo: SBS.

Ponce, M. H. de; Versa, M. L; Burim, S. R. B. A. 2016. Fale Português. Vol.1. São Paulo: Hub Editorial.

Searle, J. R. 2002 (1979). Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala. Tradução de Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luíza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes.

— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —

Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics, Vol. 25. València: Universitat de València, 2020. 201 pp. ISSN: 2444-1449

Daniel Ferreira

up201109542@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A revista *Quaderns de Filologia* é uma publicação científica da Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, da Universitat de València (Espanha), e tem como editoras, no volume da série *Estudis Lingüístics* que agora se apresenta, María Rosa Álvarez Sellers (Universitat de València), Ángel Marcos de Dios (Universidad de Salamanca) e Amparo Ricós Vidal (Universitat de València).

O volume em apreço, sob o tema “Investigación y Didáctica en Lengua Portuguesa”, oferece uma amostra da investigação mais recente desenvolvida na área do português e da sua didática como língua não materna, dentro e fora dos limites geográficos da Península Ibérica. São no total 12 artigos, incluindo o texto de introdução, “Nuevas aportaciones a la investigación en lengua portuguesa y su didáctica” (pp. 9-13), da lavra das editoras.

Na abertura, numa perspetiva histórica da língua, Ana María García Martín, no artigo “Três teorias sobre a origem da língua portuguesa” (pp. 15-28), analisa um conjunto de textos portugueses, de carácter metalinguístico, escritos entre o século XVI e o século XIX, sobre a génese do português. A investigação expõe o pensamento linguístico à data e a sua ligação aos discursos fundacionais da nação lusitana.

No artigo seguinte, “Gramática escolar e ‘gramática popular’ no último quartel do século XIX: subsídios para uma historiografia do ensino da língua portuguesa” (pp. 29-41), Maria Filomena Gonçalves explora duas gramáticas portuguesas oitocentistas. A investigação contribui para a área da Historiografia Linguística Portuguesa numa vertente exiguamente abordada pelos historiadores da língua, designadamente o estudo do fenómeno de popularização das gramáticas orientadas para a instrução das classes menos escolarizadas da sociedade.

Noutra vertente, na área da Sociolinguística, o estudo “A temática da terceira idade – estudo de *corpora* jornalísticos em alemão e português” (pp. 43-56), de Katrin Herget e Teresa Alegre, apresenta os resultados de uma pesquisa documental acerca da manifestação dos pares de palavras *Senior / sénior* e *Rentner / reformado*, numa dada seleção de textos jornalísticos alemães e portugueses. Atuando numa área não muito explorada, nomeadamente o campo semântico da terceira idade, a investigação oferece-nos uma perceção atualizada sobre os usos destas palavras na imprensa europeia, ao mesmo tempo que atenta na discrepância de recursos terminológicos existentes em português comparativamente ao alemão.

Depois, Francisco José Fidalgo Enríquez, no artigo “La eclosión de *irei+infinitivo* como expresión de la futuridad en portugués” (pp. 57-73), observa a manifestação e os valores modo-temporais da perífrase de futuro *irei+infinitivo*, emergente no português contemporâneo. A partir da amostra de *corpora* em análise, conclui-

se que o recurso a esta perífrase tem aumentado significativamente tanto no Português Europeu (PE) como no Português do Brasil (PB).

Segue-se o estudo de caso, descritivo-contrastivo, “História e compilação lexicográfica na análise do campo semântico ‘Convívio e Comportamento Social’: alguns contributos para o estudo da variação em PE e PB” (pp. 75-97), da autoria de Jussara Dallemole e Paulo Osório. Nele, a partir da aplicação do *Questionário Semântico Lexical* (SQL), são inquiridos 50 informantes residentes na cidade portuguesa da Covilhã e 50 informantes residentes na cidade brasileira de Cuiabá. O estudo evidencia algumas mudanças lexicais em curso no PE e no PB, que são, na entanto, manifestadas em outras regiões brasileiras e portuguesas, segundo atesta o *Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português* (TLPGP).

No que respeita a Didática do Português como Língua Não Materna (PLNM), no artigo “Metodología de la enseñanza de portugués a hablantes de español: un marco y una propuesta de planificación del tratamiento de las competencias lingüísticas” (pp. 99-120), Rocío Alonso Rey propõe uma estrutura flexível de planificação didática para o tratamento das competências comunicativas (Conselho da Europa 2001) em grupos-aprendentes hispanofalantes. Na sua proposta, a autora valoriza a análise contrastiva entre a língua materna (L1) e a língua-alvo (L2), mediante o uso de técnicas como a exposição e a inferência. O modelo divide-se em três etapas: 1) localização: apresentação da situação comunicativa; 2) desenvolvimento: observação, explicitação e contraste linguístico; 3) prática: aplicação dos conhecimentos em contextos linguísticos significativos e correção. No mesmo enquadramento letivo, no artigo “*Ultrapassando obstáculos assustadores*. El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa)” (pp. 121-134), de Ana Belén Cao Míguez e Ignacio Vázquez Diéguez, defende-se o recurso à tradução como uma ferramenta didática válida para aprendentes hispanofalantes de português, na sequência das tarefas de mediação previstas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2001). A tradução, entre outras vantagens listadas pelos autores, consciencializa o aprendente das interferências entre a L1 e a L2 e, como resultado, evita a fossilização de eventuais desvios linguísticos. Nesta perspetiva, apesar do estigma inerente ao exercício de tradução na aula de língua, o estudo valoriza o uso da tradução como uma ferramenta utilitária e detalha uma sugestão de atividade de tradução direta, destinada a aprendentes adultos, do ensino superior, dos níveis de proficiência médios (B2) ou avançados (C1).

Igualmente orientada para o aprendente hispanofalante, Ana Belén García Benito, no texto “Fraseodidáctica. Marcos situacionales para trabajar los Enunciados Fraseológicos en la clase de PLE para hispanohablantes” (pp. 135-149), apresenta alguns padrões produtivos de análise para uma aprendizagem facilitada dos enunciados fraseológicos em português. São expostas as funções pragmático-discursivas de alguns enunciados fraseológicos comuns do português que a autora compara a correspondentes em castelhano. O modelo de análise proposto caracteriza, entre outros aspetos, os participantes, o enquadramento e

a motivação comunicativa presente nos fraseologismos escolhidos. Deste modo, a autora apela ao tratamento sistemático e específico de enunciados fraseológicos na didática do Português Língua Não Materna (PLNM), desde logo, porque são facilitadores de interação, conferindo expressividade ao ato comunicativo.

De seguida, Raquel Madail Gafanha, no artigo “O ato ilocutório de queixa na pragmática da interlíngua: estudo de caso” (pp. 151-168), empreende uma investigação exploratória acerca do ato ilocutório de queixa, que visa averiguar a adequação pragmática de falantes não nativos em distintas situações comunicativas. Os informantes deste estudo são aprendentes adultos de PLNM, de língua materna espanhola, distribuídos em três níveis de proficiência (A2, B1 e B2). O estudo de caso, ainda que não seja conclusivo, sugere algumas tendências na realização do ato de queixa, tais como a ausência de estratégias de cortesia em situações comunicativas informais e a preferência pelo recurso a estas em situações comunicativas formais, em função de variáveis como a hierarquização e distanciamento social entre os intervenientes.

Depois, no artigo “Estudos sobre a aquisição/aprendizagem do género nominal por aprendentes de português língua não materna: valências pedagógicas” (pp. 169-184), Cristina Martins verifica os resultados de investigações atuais acerca da aquisição e aprendizagem do género nominal, por parte de aprendentes de PLNM. Da apreciação destes estudos, salienta-se a tendência generalizada para a correta atribuição do valor de género. As dificuldades dos falantes não nativos (situados entre os níveis de proficiência A1 e C1) são, no entanto, quase sempre circunscritas a nomes específicos, maioritariamente de tema em *-e*, o que exige uma atenção redobrada, desde os níveis iniciais, para que a fossilização de erros que se têm mostrado habituais nos níveis mais avançados seja evitada.

Por último, no artigo “Interfaces entre didáctica y lingüística: las variedades europea y brasileña del portugués en la didáctica del portugués como lengua extranjera y la competencia variacional receptiva” (pp. 185-201), Benjamin Meisnitzer defende a tese de que, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas pluricêntricas como o português, o contacto com outras variedades da língua (neste caso, o PB) deve ser reservado aos aprendentes dos níveis de proficiência mais altos. Isto para que se evite a ocorrência de interferências entre as variantes, quando os conhecimentos básicos na língua-alvo não estão ainda consolidados. Ademais, o autor sintetiza algumas das características (fonéticas, fonológicas, morfossintáticas, etc.) mais relevantes para a aquisição da competência receptiva da variante brasileira pelos aprendentes da variante europeia do português. Legitima-se, por esta via, a formação de falantes competentes, independentemente da variante da língua requerida na comunicação.

Em jeito de conclusão, diga-se que o presente volume oferece uma visão panorâmica sobre a investigação atual que o português e a sua didática têm instigado em todo o mundo. Dada a variedade de temas tratados neste volume, que reúne contribuições de áreas tão vastas como a história da língua, a linguística de *corpus* ou a prática letiva, sugere-se a sua leitura a todos os estudiosos da língua portuguesa e, sobretudo, aos agentes do seu ensino como

língua não materna.

O volume completo encontra-se em livre acesso no arquivo dos *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, na seguinte ligação: <https://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/index>.

REFERÊNCIAS

Conselho da Europa, 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa.

— 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 ao encontro de 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 *Linguarum 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 adiante se especifica, 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.

Instruções para os autores

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, negrito, justificado. Até 6 palavras-chave na língua do artigo. Título (11 pt, primeira linha das palavras-chave): **Palavras-chave:**, **Keywords:**, **Mots-clés:** (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 claramente 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: Harris, Richard J. (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 eletrônicos 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*. Disponível em

<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>, acessado em 12/06/2014.

- 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 excecional.

Instruções para os autores

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.

Instructions to authors

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, bold, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Keywords**, **Mots-clés**, 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, bold, 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=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.

Instructions to authors

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