

LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

DIRETORES ADJUNTOS: Isabel Margarida Duarte, Maria de Fátima Outeirinho e Rogelio Ponce de León

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Maria Ellison e Simone Auf der Maur

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Oliveira (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Francisco Gomes de Matos (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

Jean-Louis Chiss (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, França)

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

José Manuel Vez (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)

Lutz Götze (Universität des Saarlandes, Alemanha)

Maria Antonietta Pinto (Università Roma 1, Sapienza, Itália)

Martine Pretceille (Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis, França)

Nicolas Hurst (Universidade do Porto, Portugal)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto, Portugal)

Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil)

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

Thomas Hüsgen (Universidade do Porto, Portugal)

Sueli Cristina Marquesi (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Vera Wannmacher Pereira (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Víctor Pavón (Universidad de Cordoba, Espanha)

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
Biblioteca Central - Unidade de Publicações
Telef. +351 226 077 130 (Chamada para rede fixa nacional)
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Via Panorâmica s/n
4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, tema, público:

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

Tema: didática de línguas

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

CAPA: José Osswald

IMPRESSÃO: Gráfica Firmeza, Lda.® - Porto

TIRAGEM: 150 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 319355/10

ISSN: 1647-8770

ISSN Digital: 2182-973x

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

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

LINGVARVM ARENA

Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto

VOL. 13 - ANO 2022

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

Linguística e ensino de língua no contexto brasileiro (1970-1990) 11

Ronaldo Batista

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a1>

Ensino para surdos no Brasil no século XX:
contribuições de educadores para a área 29

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a2>

Aprendizaje individualizado de segundas lenguas
para alumnos de prácticas profesionales en un
programa de movilidad europea 45

Alfredo Segura Tornero

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a3>

Imagens da língua e cultura portuguesas
de falantes de português língua de herança
nos Estados Unidos e Canadá 65

Beatriz Oliveira

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a1a4>

A compreensão da leitura na escola:
uso e consciência no uso do *guessing game* 85

Caroline Bernardes Borges

Danielle Baretta

Vera Wannmacher Pereira

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a5>

Cognitive Learner Engagement Compared
between EFL Course Delivery Modes 101

Andrew E. Sampson

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a6>

O impacto do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura de jovens e adultos	119
Nakita Ani Guckert Marquez Dalva Maria Alves Godoy org/10.21747/1647-8770/are13a7	

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

FELICI, Maria Serena (ed.) (2021) <i>Glottodidattica della lingua portoghese: una prospettiva diarônica e sincrônica. Bracciano: Tuga Edizioni, 205 pp.</i>	135
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho Micaela Ramon https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13r1	

SANTOS GARGALLO, Isabel y PASTOR CESTEROS, Susana <i>Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (Le)</i> <i>Madrid: Arco/Libros, S.L., 2022, 1.ª edição, brochura, 391 pp.</i>	141
Mirta dos Santos y Fernández https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13r2	

ESTATUTO EDITORIAL/CÓDIGO ÉTICO/INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Estatuto Editorial	147
Editorial Statute	147
Código Ético.....	149
Ethical Code.....	151
Instruções para os Autores.....	153
Instructions to Authors	161

EDITORIAL

O presente número da *Linguarum Arena* testemunha a vitalidade da área da Didática de Línguas em diferentes países. Apresenta uma vasta gama de artigos originais, sete, cobrindo línguas com estatutos diversos, em contextos diversos e para públicos diversos, acionando deste modo recursos e estratégias diversas.

Ronaldo Oliveira Batista, em “Linguística e ensino de língua no contexto brasileiro (1970-1990)”, analisa, na perspectiva metodológica da historiografia linguística, a fundamentação linguística em manuais para o ensino da língua portuguesa, publicados durante as três últimas décadas do século XX; em concreto, *Encontro com a linguagem* (1977), de Elisabeth Brait, José Aguiar Negrini e Nina Rosa Lourenço, *Português oral e escrito* (1986), de Dino Pretti, e *Leitura do mundo* (1998), de Lúcia Teixeira e Norma Discini. Analisa-se ainda o contexto legislativo e cultural no qual se publicam as obras objeto do artigo.

Por seu turno, Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta, no artigo “Ensino para surdos no Brasil do século XX: contribuições de educadores para a área”, desenvolve uma investigação, também ancorada nas diretrizes metodológicas da historiografia linguística, sobre as propostas metodológicas para o ensino de surdos no Brasil durante o século XX, bem como os autores que as favoreceram e implementaram em contexto de ensino: o método escrito de Armando de Lacerda, o método oral puro de Ana Rimoli e a comunicação total de Ivete Vasconcelos.

Alfredo Segura Tornero, em “Aprendizaje individualizado de segundas lenguas para alumnos de prácticas profesionales en un programa de movilidad europea”, apresenta o projeto “Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe” (DELCYME), bem como a plataforma PARKUR, como um meio que favorece não só o ensino das línguas estrangeiras no seu uso, por assim dizer, quotidiano, mas também o ensino de línguas para fins específicos e de especialidade.

Beatriz Oliveira, no texto “Imagens da língua e cultura portuguesas de falantes de português língua de herança nos Estados Unidos e Canadá”, faz um levantamento das imagens, frequentemente estereotipadas, que falantes de português de herança têm não só da língua portuguesa mas também de Portugal e dos portugueses. Depois de definir os conceitos teóricos com que vai trabalhar (língua de herança, imagem, estereótipo), a autora analisa os resultados de um questionário anónimo aplicado a dez informantes dos Estados Unidos e do Canadá. A vantagem de ter um diagnóstico sobre as perceções destes falantes é

que ele poderá ajudar a selecionar os materiais didáticos e atividades a incluir em aulas de língua portuguesa que lhes são destinadas, em que sejam desconstruídos estereótipos sobre a língua e sobre os que a falam, de modo a aumentar a relação socioafetiva dos aprendentes com a língua.

Caroline Bernardes Borges, Danielle Baretta e Vera Wannmacher Pereira, três autoras brasileiras, assinam o texto “A compreensão da leitura na escola: uso e consciência no uso do *guessing game*”, na área da Psicolinguística Aplicada. Partindo quer de programas de avaliação local sobre leitura no chamado Ensino Fundamental, quer do PISA, as autoras sublinham os maus resultados dos aprendentes brasileiros na área da leitura. O texto apresenta, para ajudar à solução do problema diagnosticado, quer enquadramento teórico quer sugestões metodológicas para o ensino da leitura de poesia nos anos terminais do Ensino Fundamental. As autoras baseiam-se, teoricamente, em estudos sobre compreensão e processamento da leitura, respetivas dimensões cognitivas e metacognitivas e estratégias de leitura, privilegiando o *guessing game* (“leitura antecipatória do que está por vir no texto”) não só no uso, como também na consciência do uso, cujo papel na eficácia de leitura é posto em evidência. A exemplificação de diversos níveis de antecipação (fonético, morfológico, textual e pragmático) é feita a partir de 4 poemas para a infância. Além da atividade cognitiva de antecipação, é proposta sempre uma metacognitiva de reflexão sobre como se antecipou.

Como o título deixa antecipar, em “Cognitive Learner Engagement Compared between EFL Course Delivery Modes”, Andrew E. Sampson apresenta um estudo comparativo do empenho cognitivo do aprendente quando considerados diferentes regimes no ensino e aprendizagem (estudo autónomo online, aulas presenciais em grupo e ensino presencial individual), considerado o nível de participação, envolvimento e esforço dos alunos, em cada regime, ao completarem as mesmas tarefas linguísticas.

Atentando na importância das habilidades de consciência fonológica para a alfabetização, Nakita Ani Guckert Marquez e Dalva Maria Alves Godoy dão conta dos resultados de investigação, no que toca ao impacto de um programa de curta duração de ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, sobre a aprendizagem da leitura de jovens e adultos em diferentes fases da aprendizagem da leitura proposta por Linnea Ehri. Tais resultados apontam para o carácter benéfico de práticas pedagógicas que promovam o ensino das correspondências grafofonémicas e o desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo da consciência fonémica, no desenvolvimento da leitura em jovens e adultos, em processo de alfabetização.

Por fim, a revista apresenta duas recensões de publicações bastante recentes na área, uma delas relativa à língua portuguesa, a outra em torno da língua espanhola.

Esperamos, assim, que este número da revista agrade aos leitores e que nos continuem a enviar o resultados das várias investigações na área da Didática de Línguas, de que a revista é divulgadora.

Isabel Margarida Duarte
Maria de Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León

— ARTIGOS —

LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA NO CONTEXTO BRASILEIRO (1970-1990)

Ronaldo Batista

ronaldo.obatista@gmail.com

Universidade Mackenzie (Brasil)

Resumo: Este artigo apresenta uma análise sobre a influência de teorias e métodos da ciência da linguagem da segunda metade do século XX, em livros didáticos de ensino de língua portuguesa para a educação básica. A perspectiva analítica é a da historiografia da linguística, com ênfase no conceito de *camadas*, que localiza os textos em um contexto social e histórico, ao mesmo tempo em que analisa seus conteúdos internos (o que os autores apresentam como conteúdo de ensino). O material de análise é composto por três livros didáticos produzidos para uso no Brasil nos anos 1970, 1980, 1990. Nesse período, a linguística foi a principal diretriz a definir os rumos do ensino de língua materializados nos livros didáticos, entendidos em sua função pedagógica e social.

Palavras-chave: historiografia da linguística, ensino de línguas, livros didáticos

Abstract: This paper presents an analysis of the influence of theories and methods of the science of language of the second half of the twentieth century in Portuguese language textbooks for basic education. The analytical perspective is that of the historiography of linguistics, with emphasis on the concept of layers, which locates the texts in a social and historical context while analyzing their internal contents (what the authors present as teaching content). The material of analysis is composed of three textbooks produced for use in Brazil in the 1970s, 1980s, 1990s. In this period, linguistics was the main guideline to define the directions of language teaching materialized in the textbooks, understood in its pedagogical and social function.

Keywords: historiography of linguistics, language teaching, textbooks

Introdução

A história pode ser revista em termos de problemas que permitem interpretar movimentos complexos da dinâmica de fatos localizados temporalmente, em uma circunscrição social, em sentido contrário a uma visão de historiografia como descrição e crônica. Uma problematização, nessa perspectiva, direciona este texto:

de que modo a linguística (entendida como a disciplina e o campo de pesquisa que se institucionalizou no Brasil em 1962) se fez presente como influência no ensino de língua portuguesa no século XX no contexto educacional brasileiro?

Implantada oficialmente em 1962¹ por meio de decreto oficial do poder público, a linguística no Brasil se configurou em termos de movimentos de unificação e diversificação teórica e metodológica (cf. Altman 1998). Tal aspecto resultou ora em produtivos diálogos na formação de professores, ora em equivocadas relações entre a linguística e o ensino de língua, com adaptações empobrecedoras de conceitos e métodos científicos para os currículos da educação básica.

O objetivo deste texto é mapear modos da presença da linguística em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970, 1980, 1990: a) da década de 1970, *Encontro com a linguagem*, de Elisabeth (Beth) Brait, José Aguiar Negrini e Nina Rosa Lourenço; b) da década de 1980, *Português oral e escrito*, de Dino Preti; c) da década de 1990, *Leitura do mundo*, de Lúcia Teixeira e Norma Discini.

A seleção levou em conta livros que foram escritos por autores com formação em linguística e atuação na área como professores e pesquisadores. Já o recorte temporal, seleção do historiógrafo, define um período no qual se configuraram modificações em diretrizes oficiais brasileiras que nortearam a prática docente em língua portuguesa e a produção de material didático. Nesse contexto político e educacional, entrou em evidência a linguística como uma das bases teóricas fundamentais de documentos oficiais como a *Lei de Diretrizes e Bases* (a de 1971 e a de 1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (de 1998).

Ao colocar como objeto de análise três livros didáticos (considerados representativos da direção dada ao ensino de língua no recorte temporal apontado) como exemplares de três décadas, entende-se que se elabora, também, parte de uma história do ensino de língua portuguesa no Brasil², que deverá posteriormente ser considerada em diálogo com outras historiografias que selecionem diferentes objetos de análise.

Ancorada no campo da historiografia da linguística, a interpretação das formas de presença histórica de um livro didático na história da educação de uma tradição

1 - A data 1962 é um marco temporal e como tal é uma escolha do historiógrafo. A rigor há iniciativas de ensino de linguística desde as décadas de 1930-1950, com a atuação de nomes como Joaquim Mattoso Camara Jr. (1904-1970), Izidoro Blikstein (n. 1938), Aryon Dall'Igna Rodrigues (1925-2014) (cf. Altman 1998). Também cabe a observação: “No Brasil, por exemplo, a Linguística se institucionalizou como disciplina autônoma nos cursos de Letras por um decreto federal em 1962, o que não quer dizer que não tenha havido nada antes que não pudesse ser chamado de Linguística, ou que não valesse a pena ser estudado porque se desenvolveu em outros ambientes intelectuais, sob o guarda-chuva de disciplinas de designação diferente” (Altman 2021: 246).

2 - Como afirmam Batista e Bastos (2019), esse procedimento possibilita a apreensão de momentos da história da educação do ensino de língua em uma tradição nacional: “O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas (assim como as relações entre os diferentes agentes envolvidos nesse processo), procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas” (Batista; Bastos 2019: 58).

nacional considera como aspectos a serem investigados: a) a obra em seu contexto de produção e circulação; b) o processo de institucionalização de um conjunto de conhecimentos; c) as práticas de análise linguística que configuram modos de ensino da língua.

O material de análise será circunscrito a um espaço social e a uma dimensão histórica que lhe permitiram sua produção e circulação em uma esfera de saberes que o validou, da mesma forma, como veiculador de um tipo de conhecimento que alcançou seu capital simbólico em sua época, no sentido destacado por Bourdieu (2004). Desse modo é que se pode falar que o livro didático é um reflexo material de seu tempo histórico³.

O método contempla a observação do material em quatro dimensões analíticas, denominadas de *camadas* por Swiggers (2020). Ao historiógrafo cabe analisar e interpretar: (i) uma *camada contextual e institucional*, na qual os livros se inserem como produto de uma época histórica específica (afetada, por exemplo, por políticas públicas, práticas e formação docente, contexto histórico educacional); (ii) uma *camada teórica* e uma *camada técnica*, nas quais, respectivamente, são observados os fundamentos teóricos subjacentes a um livro didático e quais são as práticas de transmissão desse conhecimento teórico; (iii) uma *camada documental*, na qual se delimita o tipo de material linguístico tratado pelos autores dos livros⁴.

1 - O livro didático: esferas de atuação e de influência

O gênero livro didático⁵ apresenta particularidades, sobretudo porque ele é uma forma de ação social elaborada por uma cultura específica, tendo em vista a comunicação e a interação entre indivíduos com propósitos delimitados, direcionadores do contato entre gênero e seus usuários.

3 - “[A]s práticas de ensino e a produção de material didático [...] quando historicamente localizadas interessam à H[istoriografia da] L[inguística], que, nesse sentido, preocupa-se não apenas com produtos encerrados em si mesmos, mas coloca em perspectiva analítica uma dinâmica de produção de objetos como gramáticas, dicionários, materiais utilizados no processo de ensino, diretrizes públicas entre outros elementos relacionados a esse universo educacional.” (Batista; Bastos 2020: 54)

4 - O modelo em *camadas* não deve ser interpretado como camadas que apenas se superpõem em relação hierárquica, mas sim em perspectiva dinâmica em que movimentos em uma camada não implicam necessariamente movimentos em outras camadas: “o modelo multicamadas deve ser lido numa perspectiva tridimensional, como filas de blocos de tijolos uns atrás dos outros; filas que contêm princípios teóricos e técnicos concorrentes e que se baseiam em moldes contextuais e institucionais divergentes. Nosso objetivo final deve ser obter uma compreensão melhor e mais precisa do que aconteceu, como aconteceu e por que algo não aconteceu (em um determinado momento) na história do estudo da linguagem” (Swiggers 2020: 122).

5 - A definição de livro didático como gênero é problemática, pois o livro contém diferentes gêneros, como texto explicativo, exercícios, tabelas, gravuras, índices, instruções, sumários etc. No entanto, assume-se aqui essa classificação para que se possa perceber, essencialmente, que o livro didático exerce uma função específica em um processo comunicativo caracterizado. Mesmo que os usuários do livro não tenham essa consciência, por afirmações e negações de saberes, estabelecidos por meio das escolhas do que cada livro aborda e contém, revelando influências e formas de continuidade ou ruptura com conjuntos específicos de conhecimentos sobre a linguagem.

Parte de um domínio discursivo mais amplo, o instrucional (Marcuschi 2008: 194), do campo científico e educacional, os livros didáticos resultam do trabalho de instituições específicas e veiculam formações discursivas que delineiam formas de saber que cada autor dos livros (ou grupo de autores) assumiu como válidas em um momento histórico.

O livro didático elabora e difunde uma imagem ideal do conhecimento que divulga. Projeta-se para os usuários e seus autores uma visão universal, integral e praticamente inquestionável para os textos produzidos que, por ser objeto do processo pedagógico, criam um espaço atemporal⁶.

Nas próximas seções, tendo em vista os aspectos já apontados, observa-se de que forma três livros didáticos brasileiros de língua portuguesa atuaram, em suas respectivas épocas, como forma de transmissão de conhecimentos advindos da linguística. Nesse sentido, observa-se como certos conteúdos foram privilegiados para figurar nos livros que autorizaram, pelo seu uso, práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

2 - Ensinar língua portuguesa na década de 1970

Encontro com a linguagem foi publicado por Elisabeth (Beth) Brait, José Aguiar Negrini e Nina Rosa Lourenço, em 1977, pela Editora Atual. O livro seguia diretrizes da Lei nº 5692/71, em que o ensino da língua portuguesa como componente curricular é denominado Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, cuja diretriz pública formuladora do currículo aponta para:

O cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da língua portuguesa como expressão da cultura brasileira. (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 5.692/71)

A elaboração didática e a circulação desse livro numa esfera social articulavam-se a novas situações sociais e políticas iniciadas nos anos 1960 e que deram um novo posicionamento para o ensino de linguagem frente a alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas. Como indica o texto da lei, acima, a diretriz pública é clara ao articular o ensino de língua ao desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, marcando, desse modo, o aspecto funcional da língua como fator de inserção na sociedade.

6 - Nessa dimensão projetada discursivamente não se manifestam explicitamente formulações e reformulações pelas quais o conhecimento passa. Indefinições, rupturas, discussões e revisões de temas de uma área não fazem parte, pelo menos na visão tradicional, do discurso do livro didático, que provoca um apagamento das controvérsias históricas e funciona como discurso homogêneo (cf. Orlandi 2006: 22).

A intervenção militar instaurada no Brasil em 1964 afetou não só o ensino de língua portuguesa, como também todas as demais disciplinas curriculares nos anos 1970. Nesse novo contexto, cuja esteira teórico-metodológica estava baseada na teoria da comunicação, os objetivos do ensino de português nas escolas brasileiras eram pragmáticos e utilitários (cf. Soares 1998).

O desejo era, portanto, desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens, por meio da utilização e compreensão de códigos diversos, tanto verbais quanto não verbais. Já não se trata mais de apenas levar para a sala de aula o conhecimento do sistema linguístico. Destacava-se na época o desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão de mensagens em relação ao uso da língua.

Em termos de filiação intelectual, os avanços da teoria da literatura e da linguística nos anos 1970 influenciaram o ensino de língua e de literatura nas aulas de português, momento em que esses campos do conhecimento no Brasil estavam fortemente influenciados pelo paradigma estruturalista e pelas novas teorias da comunicação. Era, de fato, essa teoria da comunicação o melhor alicerce teórico, na época, para o cumprimento de diretrizes oficiais que determinavam o caráter utilitarista da linguagem.

Explicações didáticas dos autores corroboravam a concepção de língua em voga nos anos 1970, na qual a linguagem era vista como instrumento de comunicação (a destacar o caráter pragmático do ensino de língua):

diante da necessidade de comunicar o real; um mesmo objeto pode ser comunicado de maneiras diferentes; [...] demonstram que o emissor não fez mais do que testar o canal, tentando manter o contato, promover a comunicação [...]; diariamente elaboramos mensagens com a finalidade única de iniciar ou manter o contato (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 77).

A linguística que se havia estabelecido no Brasil uma década antes (a despeito de empreendimentos anteriores no ensino da ciência da linguagem em universidades e faculdades brasileiras) estava presente no livro, que colocava diante dos alunos versões mais palatáveis dos fundamentos teóricos da ciência da linguagem, que desfrutava ainda do prestígio adquirido na década de 1960.

A concepção estrutural de gramática em relação com a concepção saussuriana de sistema estava presente no livro:

A linguagem [...] consiste na possibilidade de selecionar elementos e combiná-los segundo regras. [...] é universal, podendo ser comparada a um jogo. A capacidade de jogar também repousa na possibilidade de selecionar elementos e combiná-los (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 57).

No fragmento citado, três aspectos oriundos da concepção estrutural com base nas ideias de Saussure podem ser apreendidos como fundamento teórico

a alicerçar a transmissão didática: (i) a existência de um conjunto de elementos; (ii) o fato de que cada elemento só ganha seu valor se estiver em oposição a outro, organizando-se em um todo, que, por sua vez, tem prioridade em relação às partes que os contêm; (iii) a existência de um conjunto de regras que tem o objetivo de comandar a combinação dos elementos com vistas à formação de unidades maiores.

Revelando a filiação intelectual e a presença de influências assumidas como tais, a presença da ciência da linguagem se fazia notar tanto pelas referências a linguistas que ajudaram, cada um a seu modo, a construir as bases da linguística enquanto campo científico - André Martinet (1908-1999), Louis Hjelmslev (1899-1965), Algirdas Julien Greimas (1917-1992) - quanto a obras que foram expressivas na difusão da linguística de base saussuriana, tais como: *Elementos de Linguística Geral* (de Martinet, 1960), *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (de Hjelmslev, 1953) e *Semântica estrutural* (de Greimas, 1966).

Encontram-se em meio a esses linguistas, autores da literatura brasileira, como João Cabral de Melo Neto (1920-1990), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Manuel Bandeira (1886-1968), João Guimarães Rosa (1908-1967), Cecília Meireles (1901-1964), Décio Pignatari (1927-2012), Millôr Fernandes (1923-2012), entre outros. Deduz-se da seleção desses autores a perspectiva de ensino de língua ainda tradicional, vigente, sobretudo, no ensino de língua, de que a literatura é o lugar por excelência *da* língua e *sobre* a língua.

Dessa maneira, é constante em *Encontro com a linguagem 2º grau* a presença de textos literários nas duas seções destinadas ao ensino da língua portuguesa. Essa organização estrutural dos conteúdos do livro permite depreender que a convocação da literatura em sala de aula auxiliava, por um lado, a reunir um corpo de obras altamente legitimadas e, por outro lado, estabelecer um *corpus* linguístico autorizado, que definia e descrevia a língua literária e cedia, então, os melhores modelos para o uso da língua, além de servir de suporte para a reflexão linguística.

A linguística, nesse sentido, ainda convivia lado a lado com a prescrição de base gramatical e estilística, ainda que a posição científica insistisse numa oposição a essa forma de compreender uma língua e seu funcionamento.

O livro em seu conjunto, a despeito da presença de novas orientações dos estudos linguísticos, mantinha relação com perspectivas tradicionais de ensino de língua, para as quais a linguagem era, fundamentalmente, expressão do pensamento ou instrumento de comunicação. Segundo essas teorias, se presumia a existência de regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, tendo em vista o exercício comunicativo. Essas regras se constituíam nas normas gramaticais do “bem” falar e do “bem” escrever, daí a importância da literatura encontrada na obra como *corpus* de consulta para que os alunos pudessem se tornar usuários de “prestígio”. Essa relação era confirmada pelos autores nas observações e recomendações aos professores, na

primeira página da obra: “ainda que pensamento e linguagem não se confundam, é inegável o papel da linguagem como suporte do pensamento” (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 1).

Voltando novamente o olhar a *Encontro com a linguagem 2º grau*, além de observarmos a presença minimizada dos estudos gramaticais, reflexo da diretriz pública de formar usuários da língua proficientes, uma outra novidade era a inserção de outros textos – informativos, jornalísticos, publicitários - que não aqueles escolhidos por critérios exclusivamente literários. Reforçavam-se, nessas escolhas, a partir de então, critérios de intensidade de presença nos textos em práticas sociais de comunicação.

As atividades, além de explorar alguns recursos de interpretação do texto não-verbal, também levavam o aluno a uma reflexão sobre as características linguísticas e discursivas desses textos, comparando-os com os lidos na unidade anterior, todos literários: “existem diferenças entre os textos lidos até aqui e os anúncios dessa unidade. Estas diferenças residem na relação autor-leitor-texto” (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 28).

São as primeiras manifestações, se assim se pode afirmar, do trabalho com a concepção interacional dialógica da língua, em que os sujeitos não só constroem de maneira ativa seus textos, como são construídos por eles. Uma peça publicitária em preto e branco (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 29) convidava os alunos a refletir sobre o consumidor em potencial que existe em cada leitor, além de relacionar seus elementos linguísticos (títulos, emprego do vocabulário, uso do imperativo, expressões familiares) à qualidade do produto em questão.

Ainda de maneira tímida, começava-se a delinear na obra, por meio das atividades didáticas sobre gêneros discursivos diversos (sem que essa denominação fosse adotado no livro), a ideia de que o sentido do texto era construído na interação texto-sujeito e não preexiste a essa relação, e que a leitura era, então, uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, que não apenas se baseava nas informações linguísticas presentes na superfície textual, mas também nos saberes que circulavam no interior do evento comunicativo.

Já em relação ao binômio linguagem-cultura, o livro didático no volume 1 (do então 1º. ano do 2º. Grau, na organização da estrutura escolar brasileira)⁷ sugeria uma reflexão, por meio de um texto escrito por um antropólogo, para a importância do papel da linguagem na cultura de um povo. Inicialmente, o objetivo maior era atentar o aluno para o fato de que a linguagem responde a uma necessidade

7 - O Ensino Básico em Portugal se divide em três ciclos: 1º. (1º., 2º. 3º. e 4º. anos), 2º. (5º. e 6º. anos) e 3º. (7º., 8º., 9º. anos). Há o Ensino Secundário se divide em 10º., 11º. e 12º. anos. Para efeitos de comparação e contextualização das considerações neste texto: a) o Ensino Fundamental II ou antigo 1º. grau brasileiro (com a subdivisão: do 6º. ao 9º. ano) corresponde ao Ensino Básico português dos 2º. e 3º. ciclos; b) o Ensino Secundário corresponde ao Ensino Médio ou antigo 2º. grau brasileiro (com a subdivisão: do 1º. ao 3º. ano).

natural da espécie humana, a de comunicar-se. Reforçava-se a questão de que a linguagem verbal, diferentemente dos atos de comer, dormir, respirar etc., não se manifestava de maneira natural e devia, portanto, ser aprendida, sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala.

Essa reflexão de base linguística dava passagem, ainda no volume 1, a um momento posterior em que se discutiam as diferenças entre a linguagem humana e a linguagem animal, outro assunto frequentemente abordado em manuais de linguística a partir do clássico texto do linguista francês Emile Benveniste (1902-1976) “Comunicação animal e linguagem humana” (original francês de 1952). Por meio da corriqueira comparação entre homens e macacos, *Encontro com a linguagem 2º grau volume 1* (1977: 49-51) propunha como exercícios discussões a respeito das consequências sociais da não aquisição da linguagem, do retrocesso das sociedades humanas se desprovidas de linguagem e, ainda, o que chamava bastante a atenção, desenvolvia uma explicação teórica sobre o aparelho fonador do ser humano, uma descrição dos órgãos e uma reflexão sobre a natureza da linguagem: “a necessidade de adaptação de órgãos para a produção da linguagem, a necessidade de vida social e a necessidade de aprendizagem intensiva comprovam que a linguagem não é inata” (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 50, grifos no original).

Salientamos, por fim, que *Encontro com a linguagem 2º grau* era uma coleção didática que reproduzia, por meio de suas escolhas teórico-metodológicas, a concepção de linguagem vigente nos anos 1970, em que a língua era vista como conjunto de signos que se combinavam segundo regras e buscavam, então, transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. É natural, portanto, que encontremos em suas páginas o acesso a ciências, como a linguística, por exemplo, que elucidem o funcionamento da linguagem humana, descrevendo e explicando a estrutura e o uso das diferentes línguas, neste caso específico, da língua portuguesa.

3 - Ensinar língua portuguesa na década de 1980

É possível circunscrever o autor Dino Preti em uma configuração específica da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, situado no contexto educacional da década de 1980. O livro que analisamos neste texto é uma edição nova, mais compacta em relação a uma série de livros publicados na segunda metade da década anterior: *Português oral e escrito*.

O título é indicativo das preocupações de Preti na época com novos direcionamentos que o ensino de língua deveria tomar, reflexo de suas pesquisas acadêmicas, que de forma pioneira colocaram no centro da discussão em cenário nacional a questão da língua falada e a estrutura do texto oral, contribuindo para o fortalecimento de uma linha de pesquisa na linguística brasileira.

Essa nova edição – caracterizada no título como *novas lições* – relacionava-se, pelo menos em tese, a novos movimentos e momentos das práticas

educativas, que experienciavam a inclusão social na educação, a modificação do papel do professor e dos conhecimentos que chegavam à escola por meio de alunos de diferentes camadas sociais (e inevitavelmente intelectuais). No entanto, em essência, o projeto editorial não se modificou substancialmente em relação a edições anteriores da década de 1970. O que se observa de modo mais destacado é a condensação da obra, atendendo, por exemplo, a novas orientações para livros didáticos não consumíveis que pudessem ser reaproveitados por diferentes alunos.

Nesse sentido, a diretriz adotada em *Português oral e escrito*, em circulação desde a década de 1970, não se alterou, pois se apresentava o ensino de língua a partir de leitura e interpretação de textos literários, a explanação de pontos tradicionais de gramática (sem modificação dos modos de percepção e transmissão de elementos estabelecidos pelo que se reconhece como gramática tradicional e sua presença no ensino de língua na educação básica), a introdução de breves reflexões sobre o uso da língua em sua modalidade oral (sem que com isso se entenda de fato um estudo do texto oral como se compreende após os estudos da modalidade falada que passaram a ter destaque a partir da década de 1980 no Brasil), a consideração da variação linguística (vista de forma mais tradicional, aliada ao ensino da norma culta).

O contexto de produção de *Português oral e escrito – novas lições* é resultado de cerca de uma década de implantação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 5.692 (de 1971), que reformava o então modelo de ensino de 1º. e 2º. graus com vistas a atender “melhor aos interesses da retomada da expansão econômica iminente” (Romanelli 2008: 234). Essa lei buscava “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (trecho do art. 1º.).

Nesse panorama, a disciplina Língua Portuguesa no 1º. grau (equivalente ao atual Ensino Fundamental II no Brasil) fazia parte do que se entendia como “áreas de estudo”, que tinham por objetivo integrar, nas práticas de sala de aula, conteúdos afins de todas as áreas de estudo, que eram Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.

Soares (2004) aponta uma importante modificação entre ensinar português na década de 1970 e na década de 1980: de um ensino mais utilitarista dos anos 1970, voltado para a transmissão de habilidades comunicativas em diferentes textos, para um retorno ao que fora abandonado na década anterior:

Talvez por essa nova orientação [a do ensino dos anos 1970] fugir tanto à tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil, talvez também em decorrência da severa crítica que sofreu, [...], talvez ainda pelos duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua, a segunda metade dos anos 1980 viu serem eliminadas as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*,

e recuperada a denominação *português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal de Educação que, assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional (Soares 2004: 170).

O ensino de português, no conjunto dessas transformações mencionadas, passava a dialogar com diferentes contribuições da linguística, que chegava ao ensino por meio de diferentes iniciativas (nem todas bem-sucedidas). Como reflexo dessas modificações, Preti, em seu livro, abordava de modo não extensivo alguns temas advindos dos estudos sobre variação linguística, com comentários sobre a adequação dos registros em situações comunicativas diferentes e com considerações a respeito das modalidades de uso da língua. No entanto, como apontamos, não se pode entender que essas referências ao uso da língua em sua complexidade comunicativa e social tenham de fato modificado modos tradicionais de transmissão de elementos da língua portuguesa em *Português oral e escrito: novas lições*.

Mesmo assim, Dino Preti parecia, pelo menos em intenção (assim se depreende de sua proposta didática), responder de modo satisfatório ao desejo de formação de um professor capaz de dar conta de um ensino de língua consciente de seu aspecto formador e de sua desejável integração com outros componentes curriculares. Com experiência em escolas de ensino fundamental e médio (na época 1º. e 2º. graus) e no ensino superior, no momento da publicação da coleção de livros – 5ª. a 8ª. séries (na nomenclatura da época⁸) –, Preti vinha se destacando em pesquisas que observavam a língua em seus contextos reais de uso, com forte orientação para a sociolinguística e o estudo da língua falada. Quatro anos antes da publicação da coleção *Português oral e escrito – novas lições*, em 1982, seu livro *Sociolinguística – os níveis da fala* atingia sua quarta edição.

Essa produção voltada para os estudos de variação linguística se viu refletida na maneira como Preti concebia um ensino de língua na educação básica. Ainda que de forma não extensiva, estavam presentes na sua coleção didática o início de uma preocupação com a abordagem das diferentes modalidades de uso da língua. Esse direcionamento encontrava-se explícito no título da obra, ao colocar em paralelo o oral e o escrito, mesmo que houvesse, na verdade, um desequilíbrio no tratamento das duas modalidades ao longo dos diferentes volumes da coleção didática.

Em sua configuração geral, *Português oral e escrito: novas lições* 6ª série (Preti 1986) estruturava-se em quatro unidades acompanhadas, como apêndice, de um “pequeno vocabulário de textos estudados” (p.173), e de uma “bibliografia sobre gramática” (p. 175). Cada unidade, por sua vez, estava subdividida em seções, intituladas “O texto”, “Outras atividades” e “Resumos gramaticais”.

A seção intitulada “O texto” oferecia ao aluno exemplos da literatura brasileira por meio do estudo de fragmentos de textos pertencentes a grandes autores do cânone literário brasileiro: Carlos Drummond de Andrade, Érico Veríssimo (1905-

1975), Fernando Sabino (1923-2004), Marques Rebelo (1907-1973), Rubem Braga (1913-1990), Jorge Amado (1912-2001), Mário Quintana (1906-1994), Luís Fernando Veríssimo, entre outros.

Essa escolha apurada de textos que traziam à sala de aula o contato com o texto literário era representativa das teorias tradicionais para o ensino de língua, em que a literatura era vista sob a forma de sua expressão estética. Uma visão tradicional do texto literário como apoio para o ensino de aspectos linguísticos do português deixava entrever que estávamos diante da exposição do “bem” falar e do “bem” escrever, daí a importância da literatura encontrada na obra como *corpus* de consulta para que o aluno pudesse se tornar um usuário de “prestígio”.

Embora elaborado em uma época em que vigorava, para o ensino de língua portuguesa, uma concepção de linguagem em que a língua era tida como instrumento de comunicação, um sistema de códigos que, combinados, obedeciam a determinadas regras, transmitindo uma mensagem de um emissor para um receptor, *Português oral e escrito: novas lições 6ª série* construía sua reflexão gramatical em caminho distinto, a partir da exploração da gramática normativa da língua que, em perspectiva prescritiva, impunha um conjunto de regras a ser seguido, e em perspectiva descritiva, identificava as partes que compunham um todo, com suas respectivas funções.

O discurso gramatical proposto na seção “Resumos Gramaticais” prezava pela gramática da frase, visto que não ultrapassava seus limites. Dessa forma, todas as definições dos tópicos gramaticais propostos para o aprendizado da língua portuguesa seguiam um método em que exemplos retirados do texto literário serviam como ponto de partida de cada unidade. Observava-se a regra para, logo em seguida, aplicá-la em exercícios estruturais que tinham por objetivo avaliar o conhecimento do aluno sobre o conteúdo explicitado.

Chegava-se, por fim, à seção denominada “Outras atividades” que, em seu conjunto de conhecimentos, adotava ainda a proposta de Lei 5.692, que determinava a troca de nomenclatura da disciplina Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. Dessa forma, em todas as unidades da obra, havia na seção referida uma subseção destinada a exercícios de comunicação e expressão, além de uma subseção denominada “leitura orientada”, e de uma terceira chamada de “criatividade e redação”.

Dessa forma, vê-se em *Português oral e escrito: novas lições 6ª série* o início de uma mudança de perspectiva de trabalho com a língua, embrião de uma nova concepção de linguagem que se instauraria no ensino pelas próximas décadas. Nova concepção que via a língua como enunciação e não apenas como comunicação, e que incluía as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que era utilizada, com as condições sociais e históricas dessa utilização. Nesse contexto, a sociolinguística desempenhava um papel primordial, pois ela fazia aparecer, em sala de aula, diferenças dialetais, variedades linguísticas que podiam e deviam conviver ao lado da variedade “padrão” da língua.

4 - Ensinar língua portuguesa na década de 1990

A década de 1990 sofreu diretamente o impacto da influência da linguística nos modos de ensino de língua portuguesa. Diálogo que já vinha sendo ensaiado desde a década de 1970, com a presença das teorias da comunicação em manuais didáticos, a linguística estava presente a cada linha das diretrizes de ensino de língua definidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborados ao longo dos anos 1990, sendo publicados nos últimos anos da década.

Essa confluência linguística e ensino de língua portuguesa privilegiou a consideração da variação linguística na sala de aula e alçou ao posto principal dos conteúdos programáticos da área o conceito de gêneros do discurso. A presença de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no ensino se tornou algo marcante nesse período da história do ensino de língua, modificando – pela orientação em muitos manuais didáticos que fez ponte com as teorias de texto e discurso – modos de ensino de leitura e produção escrita. Também se destaca a abertura para a oralidade com os estudos da análise da conversação e para uma modificação radical – pelo menos enquanto proposta – no ensino de gramática, sob influência das teorias funcionalistas principalmente. Soares (2004) ainda pontua a influência dos estudos em história, sociologia e antropologia da leitura e escrita como vetor de alteração nas concepções de texto e seus processos de produção e circulação social. A avaliação de Magda Soares indica caminhos para que a história reveja essa fértil década de 1990 com seus diálogos com a linguística:

Talvez sejam essas contribuições de tão numerosas e variadas ciências ao ensino da língua materna que estejam configurando a disciplina português na escola brasileira de hoje; embora ainda não tenhamos suficiente perspectiva histórica para analisar e avaliar período tão recente – os recém-transcorridos anos 1980 e anos 1990 – provavelmente o futuro verá este atual momento da disciplina como um momento de mudança de paradigmas, provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências linguísticas, na sociologia, particularmente a sociologia da leitura e da escrita, na história da leitura e da escrita, na antropologia da leitura e da escrita; cabe à área de ensino da língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas (Soares 2004: 174).

O livro didático de Norma Discini e Lúcia Teixeira – *Leitura do mundo* – é produto histórico desse tempo de férteis confluências, mesmo que muitas vezes idealizadas e distantes da sala de aula, uma vez que pressupõem formação de excelência dos docentes em um país que enfrenta cotidianos e crescentes problemas nos cursos de licenciatura (que vão do desprestígio até a falta de condições mínimas de ensino e pesquisa). Isto é, em contraponto a uma busca por novos modos de ensino de língua há questões sociais que impactam diretamente na formação precária de docentes e na atuação destes em sala de aula.

O diálogo com a linguística e a semiótica narrativa e discursiva é destaque em *Leitura do mundo*, inclusive com um projeto teórico não muito difundido quando se trata de ensino de língua: a semiótica discursiva proposta por Algirdas Julius Greimas (1971-1992) no final dos anos 1960 e com diferentes reelaborações nas décadas seguintes.

Leitura do mundo, escrito em seguida à publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no final da década de 1990, descortina um panorama em que pesquisas linguísticas voltavam-se, principalmente, ao estudo do texto e ao uso de gêneros discursivos/textuais como ferramentas semióticas para atividades de leitura e produção textual em aulas de língua portuguesa. É nítida, na obra, a preocupação em operacionalizar o aprendizado da língua materna como forma de criação de sentidos, partindo da concepção de que o conhecimento é construído pela articulação de redes de significação.

Em sua configuração geral, *Leitura do mundo* é uma coleção de livros didáticos organizada em quatro volumes para alunos de 5^a a 8^a série. Nosso olhar volta-se preferencialmente à edição relativa à 5^a série, uma vez que esse volume é representativo da coleção em sua integralidade, elaborada em torno do quadro teórico-metodológico da semiótica discursiva em sua grande parte.

Nas questões gramaticais, apesar dos aportes inovadores da linguística e da semiótica, há ainda o apoio na tradição das classes de palavras e estruturas frasais vistas em ponto de vista estrutural. Ainda que esse apoio viesse tratado discursivamente em formas textuais que pretendiam modernizar esse tópico do ensino. No entanto, mesmo com a intenção explicitamente manifestada no manual do professor de ir além de uma visão estrutural da gramática e do léxico, as autoras conseguiram avançar muito pouco no distanciamento do tratamento gramatical e lexical tradicional.

As autoras são pesquisadoras reconhecidas na área dos estudos em semiótica na linha greimasiana, denominada de semiótica narrativa e discursiva. Essa delimitação de atuação em produção acadêmica e docência norteia a elaboração do livro didático, escrito a partir de pressupostos teóricos dessa vertente teórica. O espaço de atuação em pesquisa e docência das autoras é aquele do ensino universitário. Ainda que elas tenham tido longa experiência com a educação básica (nos Ensinos Fundamental II e Médio) foi de fato a experiência na docência em cursos de Letras, e na formação docente que a esses cursos cabe, que norteou a elaboração do material didático.

Observe-se, por exemplo, a apresentação ao professor (no início do manual do professor) feita em uma breve, mas complexa, exposição em que as autoras comunicavam quais elementos direcionavam a proposta do livro didático. Merecem destaque nessa apresentação: a) a concepção que entendia o processo pedagógico como construção ativa de conhecimento, e não acúmulo de informações; b) a justificativa para o título do livro (*Leitura do mundo*): ler o mundo como atividade de articulação de redes de significado produtoras de

sentido. Esse título se enquadrava no que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1998 oficializavam como orientação ideal para o ensino de língua portuguesa; c) a delimitação da unidade central a orientar o ensino de língua, caracterizado em essência na formação de habilidades de leitura e escrita; d) a organização do livro em unidades e seções: as autoras destacam temas que privilegiavam problemas do cotidiano tratados em textos adequados ao público adolescente. Também é destacada a seleção variada de gêneros do discurso (a seguir orientação majoritariamente presente no ensino de língua portuguesa a partir da década de 1990); e) uma instrução de que era a partir do texto (nas modalidades oral e escrita) – leitura e produção – que seria estabelecida reflexão gramatical atenta aos efeitos de sentido resultantes das seleções de unidades lexicais e suas relações gramaticais, contraídas na articulação textual (considerada em seus diferentes propósitos enunciativos); f) a concepção adotada sobre o processo de avaliação. Em consonância com os *Parâmetros Curriculares* da década de 1990, a avaliação é contínua, feita no dia a dia da sala de aula; g) uma apresentação da estrutura do manual do professor.

Em texto escrito com cuidado didático (como se o professor fosse nesse momento o aluno), o manual do professor, em primeiro lugar, definia a unidade central do trabalho – o texto (em suas diferentes modalidades e gêneros) – e o que as autoras definiam como leitura do texto ancorada nos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade. Projetos sugeridos para trabalhos ao longo das unidades evidenciavam que as autoras tinham em mente diálogo entre diferentes saberes, construindo elo fundamental para transmissão, pelo menos como intenção inicial na produção da obra, significativa de conteúdos que não se encerrasse em si mesma, em única disciplina curricular.

É a partir dessa delimitação inicial que eram apresentados pressupostos teóricos que orientavam a escrita do livro. Esses pressupostos nos interessam aqui, pois explicitam diálogo da obra didática com a linguística e a semiótica. Ao professor, conceitos centrais da teoria semiótica narrativa e discursiva são explicados: a noção de percurso gerativo do sentido; as figuras do enunciador, do narrador, do locutor; os temas e as figuras; os conceitos de expressão e conteúdo; a produção de efeitos de sentido.

Em diálogo com essa configuração teórica, as referências bibliográficas no manual do professor (com títulos que se repetem ao final do livro do aluno) orientavam docentes para a concepção interacionista de linguagem, com foco no trabalho com o texto (trabalhos centrais da linguística textual eram citados, como os de Ingedore Villaça Koch [1933-2018]) e o discurso (estavam presentes livros de José Luiz Fiorin, Diana Luz Pessoa de Barros, Eni Orlandi) na sala de aula. Ainda nas referências, aparecem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1998, o que evidenciava, além das confluências já apontadas, que o documento estava no horizonte de retrospectiva das autoras como diretriz pública que orientou a escrita do livro didático.

No manual do professor, há ainda apresentações extensas sobre textos verbais e não verbais, tipos de texto, variação linguística. Essas apresentações são de natureza didática, como se oferecessem orientação de aperfeiçoamento ao docente da educação básica, possivelmente distante do conhecimento da teoria que ancorava a escrita do livro – daí a necessidade de alentado manual do professor, já que semiótica narrativa e discursiva, na década de 1990, não fazia parte (e ainda não faz) de muitos dos currículos das faculdades e universidades que formavam (e formam) docentes da área de letras.

Discini e Teixeira escreveram coleção didática de grande ambição. A linguística estava marcadamente presente e não apenas entrevista, inclusive em diálogo com a semiótica. O tradicional (representado pelo tratamento do léxico e das estruturas sintáticas) e o moderno (representado pelo tratamento do texto em perspectiva discursiva) conviveram em um livro didático que pressuponha bom preparo teórico do docente; por isso destacamos na análise a composição do manual do professor. Formação docente adequada, na concepção teórica de língua e linguagem privilegiada pelas autoras, era algo fundamental para que o livro pudesse cumprir sua missão.

Considerações finais

Em termos interpretativos, podem ser apontados os seguintes aspectos historiográficos:

a) os livros pertenceram a diferentes camadas contextuais e institucionais, se pensarmos nas três décadas de produção e circulação dos livros. No entanto, em visão menos superficial, há uma mesma camada contextual e institucional de produção e circulação dos livros. Essa camada é referente ao domínio educacional, espaço institucional em que os livros circularam e cumpriram, de uma maneira ou de outra, seu papel na sala de aula;

b) a camada documental é a mesma nos livros: todos privilegiaram os dados correspondentes ao português culto na variedade brasileira (na oralidade e na escrita), coletados a partir de textos literários do cânone nacional e textos não literários (como os da publicidade e do jornalismo);

c) uma camada técnica é peculiar no caso aqui estudado; ela não está diretamente implicada em algumas características da camada teórica (como acontece com teorias e métodos científicos). O tratamento da língua foi feito seguindo o que se reconhece como a configuração da Gramática Tradicional, determinada pelo quadro das classes de palavras, fonética em pauta ortográfica, análises sintáticas, em meio à interpretação e à produção textual;

d) essa camada técnica relaciona-se com uma camada teórica presente nos livros: aquela correspondente à Gramática Tradicional e seu privilégio aos componentes morfológico e sintático da língua; outra camada teórica é aquela referente aos aportes dos estudos linguísticos. No entanto, é preciso lembrar que a intenção de levar conhecimentos da ciência da linguagem para os livros (e para

as salas de aula) não se efetivou de fato. A camada teórica privilegiada foi mesmo a da Gramática Tradicional.

As três décadas selecionadas colocaram desafios diversos, mas relacionados, para os professores de língua portuguesa que tinham nas mãos o principal instrumento de trabalho na sala de aula dos anos 1970, 1980 e 1990: o livro didático.

Esses desafios impunham aos docentes o conhecimento de teorias linguísticas. Do contrário, o que era proposto nos livros didáticos ficaria sem ressonância em seu uso na sala de aula. O diálogo linguística e ensino de língua estava posto, portanto, nos livros didáticos e nos documentos oficiais.

Se a confluência ensino e linguística de fato chegou à formação docente no ensino superior é outra (e importante) questão que ultrapassa os objetivos deste texto. No entanto, é questão que deve ser pensada, pois estamos ainda, como estivemos nos anos 1970-1990, em descompasso entre as propostas públicas de ensino, as iniciativas de alguns autores de livros didáticos e o conhecimento realmente adquirido nas salas de aula dos cursos de Letras.

De qualquer modo, é inegável que desde a década de 1970 ensinar língua portuguesa é estar em conexão com o que a linguística propunha e propõe como os direcionamentos mais adequados (entre continuidades e descontinuidades teóricas) para a compreensão dos fenômenos linguísticos.

Referências

Altman, C. 1998. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas.

Altman, C. 2021. A ciência, a história da ciência e o seu ensino. *Confluência. Especial 30 anos*: 233-257.

Batista, R.O.; Bastos, N.B. 2020. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: Batista, Ronaldo de Oliveira; Bastos, Neusa Barbosa (Org.). *Questões em Historiografia da Linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 53-76.

Batista, R.O.; Bastos, N.B. 2019. Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia da Linguística. *Lingvarum Arena*. 10: 57-70.

Benveniste, E. 2006. Comunicação animal e linguagem humana. In: *Problemas de Linguística Geral 1*. Campinas: Pontes, 60-67.

Bourdieu, P. 1994. *Os usos sociais da ciência*. Trad. de Denice Barbara Catani de conferência e debate organizados em março de 1997. São Paulo: Unesp.

Brait, B.; Negrini, J.; Lourenço, N. 1977. *Encontro com a linguagem 2º grau volume 1*. São Paulo: Atual Editora.

Brasil. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 5.692/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Brasil. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Discini, N.; Teixeira, L. 1998. *Leitura do mundo*. 5ª. série. São Paulo: Editora do Brasil.

Marcuschi, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Preti, D. 1986. *Português oral e escrito – novas lições*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Preti, D. 2004. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Romanelli, O. 2008. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 33.ed. Petrópolis: Vozes.

Orlandi, E. 2006. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

Soares, M. 1998. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: Bastos, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 53-60.

Soares, M. 2004. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: Bagno, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 155-178.

Swiggers, P. 2020. Evolução e dinâmica da linguística: uma textura de “camadas”. Anotações meta-historiográficas. In: Batista, Ronaldo de Oliveira; Bastos, Neusa Barbosa (Org.). *Questões em Historiografia da Linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 117-124.

ENSINO PARA SURDOS NO BRASIL NO SÉCULO XX: CONTRIBUIÇÕES DE EDUCADORES PARA A ÁREA*

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

vanachoreta@letras.up.pt

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo: O desenvolvimento da educação de surdos inicia a partir do século XV, quando os primeiros educadores – preceptores, religiosos e médicos – buscaram ensinar a língua oral e/ou escrita para que surdos da nobreza pudessem ser reconhecidos pela lei e herdar títulos. Já no caso do Brasil, a presença de educadores desde a fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos em 1857 também foi fundamental para a formulação e desenvolvimento do campo. Com o intuito de investigar essa dinâmica, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma visão global de como se organizava o ensino para surdos no Brasil no século XX e de que forma educadores influenciaram esse cenário. A pesquisa foi norteada pela perspectiva teórica da Historiografia Linguística e, dialogando com as ideias de Swiggers (1990), teve sua análise orientada pelo modelo sociológico, pois buscou compreender o contexto social do período estudado e as relações entre os grupos sociais que atuaram, de diferentes maneiras, nas práticas pedagógicas voltadas para surdos no Brasil ao longo do século XX. Verificou-se que, além de aprofundarem questões sobre a área com suas investigações, os educadores também foram agentes importantes na formulação e consolidação de práticas pedagógicas - seja para reforçar e aprofundar o método defendido pelas ideias intelectuais do período, seja para propor medidas de resistências e outras metodologias.

Palavras-Chave: ensino de português para surdos; metodologias para surdos; professores; surdez.

Abstract: The development of the education of the Deaf begins in the 15th century, when the first educators – preceptors, religious and doctors - sought to teach the oral and/or written language so that the Deaf of the nobility could be recognized by the law and inherit titles. In the Brazilian context, the presence

* - Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos «UIDB/00022/2020» e «UIDP/00022/2020».

of educators since the foundation of the Instituto Imperial dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos in 1857 was also fundamental for the formulation and development of the field. In order to deepen this dynamic, the current work aims to present a global view of how education for the deaf was organized in Brazil in the 20th century and how educators influenced this scenario. The research was guided by the theoretical perspective of Linguistic Historiography and, in dialogue with the ideas of Swiggers (1990), its analysis was guided by the sociological model, as it seeks to understand the social context of the period studied and the relations between the social groups that acted, in different ways, in pedagogical practices aimed at the Deaf in Brazil throughout the 20th century. It is observed that, in addition to deepening questions about the area with their investigations, educators were also important agents in the consolidation of pedagogical practices - either to reinforce the method defended by the intellectual ideas of the period, or to propose measures of resistance and others methodologies.

Keywords: teaching Portuguese for the deaf; methodologies for the deaf; teachers; deafness.

Introdução

A partir da criação das Santas Casas de Misericórdia no século XV, surgiu pela primeira vez a preocupação em relação à educação dos surdos, direcionada para o ensino da língua. Nesse período, foi criado também a obra *Inventionem Dialecticam* do humanista holandês Rudolphus Agrícola, considerada por alguns estudos o primeiro relato sobre a educação de um surdo que aprendeu a escrever para que pudesse ter o direito de herdar títulos e bens da família (Cabral, 2005). A partir desse acontecimento, começou a se questionar se o surdo realmente era, de fato, incapaz de aprender.

Segundo Rodrigues (2002), as primeiras iniciativas na área tinham como principal objetivo investigar a capacidade desses sujeitos em adquirir algum tipo de conhecimento. Uma atuação de grande relevância nessa época foi a do médico Girolamo Cardano, que buscou avaliar a capacidade de aprendizagem dos surdos. A partir de sua pesquisa, Cardano chegou à conclusão que, como as ideias podiam ser expressas por meio da escrita, sua compreensão não dependia da audição das palavras; logo, a surdez não impedia a aprendizagem de conteúdos.

Com a descoberta de Cardano, cresceram significativamente os registros de investigações na área. Estudiosos começaram a escrever sobre seus estudos acerca das possibilidades de aprendizagem da língua oral pelos surdos. Surge também a figura do preceptor, que era contratado por famílias nobres para que educar os filhos surdos de modo a garantir que estes não fossem privados de seus direitos legais, que eram negados àqueles que não falavam a língua oral.

Temos também a criação de instituições educativas para surdos a partir do século XVIII. Rodrigues (2002) contextualiza que, na França, o abade Charles-Michel de L'Épée (França, 1712-1789), por meio de auxílio público, fundou a primeira escola para o ensino de surdos em 1755, que se tornou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris em 1791. Uma inovação feita por L'Épée foi propor o ensino gratuito para as grandes massas de surdos pertencentes às camadas populares, indo de encontro às iniciativas educacionais individualizadas e elitistas daquela época. Em relação às preocupações metodológicas, o abade criou um sistema conhecido como sinais metódicos, que associava sinais usados pelos surdos com a gramática francesa e era utilizado no ensino da leitura e da escrita para esses aprendizes.

Já em 1750, o pastor alemão Samuel Heinicke defendeu as primeiras ideias da filosofia oralista na Alemanha. Rocha (2009) narra que o pastor fundou em 1778 a primeira instituição alemã de ensino exclusivamente oral para surdos. Isso evidencia que o melhor método a ser utilizado no ensino desses alunos nunca foi uma opinião unânime entre os educadores. O cenário europeu no século XVIII, por exemplo, foi caracterizado pelo embate entre duas grandes tendências: o Oralismo (linguagem articulada e leitura labial), representado pela Alemanha, e o Método Combinado (sinais e escrita, sem ênfase na língua oral), defendido pela França.

Tendo em conta esse panorama, observa-se que os educadores que se interessaram no ensino para surdos – fossem eles preceptores, religiosos ou médicos – tiveram um papel fundamental no desenvolvimento da área. No Brasil, identifica-se uma dinâmica similar: a primeira escola para surdos do território – o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos – foi fundada pelo professor surdo Eduard Huet em 1857 no Rio de Janeiro, e o primeiro livro voltado para educadores brasileiros de surdos – a obra *Lições de Linguagem Escrita* - foi escrito pelo professor Tobias Leite em 1871. No século XX, constata-se a presença de outros educadores com grande impacto na área. Nomes como Armando de Lacerda, Ana Rímoli Dória e Ivete Vasconcelos foram importantes para o aprofundamento de questões relativas à educação de surdos e tiveram impacto no ensino para esses alunos - seja reforçando ou resistindo a métodos defendidos pelo clima de opinião de sua época, seja propondo novas metodologias. Com o intuito de aprofundar tal contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma visão global de como se organiza o ensino para surdos no Brasil no século XX e de que forma esses educadores influenciaram tal cenário.

A pesquisa tem como referencial teórico a Historiografia Linguística, que, de acordo com Swiggers (2009), é o estudo interdisciplinar cujo objetivo é a interpretação e explicação do curso evolutivo do conhecimento linguístico. O historiógrafo, ao estudar textos em seu contexto intelectual e socioeconômico, tenta descrever, analisar e explicar como se constituiu determinado saber ao longo da história. Batista & Bastos (2020) acrescentam que as práticas de ensino de uma língua também funcionam como objetos de análise quando historicamente

localizadas. Interessa ao historiográfico investigar a dinâmica entre diretrizes públicas, produção de manuais, entre outros elementos para a compreensão e contextualização pedagógica de uma língua em determinado contexto:

O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas, procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas. Esses contextos moldam formas de ensino, evidenciadas, por exemplo, em materiais didáticos, planos de ensino, diretrizes públicas, relações entre professores e alunos. (Batista & Bastos 2020: 58)

Swiggers (1990) aponta que os objetivos da análise historiográfica voltada para o ensino de língua podem ser: investigar a relação entre o ensino e concepções sobre a língua, formular uma história da didática do ensino de língua e contextualizar historicamente as práticas educacionais, tendo em conta as motivações e o cenário sociocultural em que essas perspectivas se inseriam. Ele também afirma que tais objetivos se relacionam com diferentes modelos de historiografia e procedimentos metodológicos. No caso do presente trabalho, a investigação, apesar de dialogar com os outros modelos propostos por Swiggers (1990), se aproxima mais do modelo sociológico, sintetizado por Batista & Bastos (2020) no quadro abaixo:

Quadro 1 - Historiografia do ensino de línguas

MODELO HISTORIOGRÁFICO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
- modelo sociológico: esse modelo estabelece a elaboração de uma narrativa sobre o contexto social e histórico e as implicações das demandas e dinâmicas históricas.	- contextualização do ensino de língua em relação a motivações para esse ensino e as características dos processos de produção, circulação e recepção de saberes nas práticas educacionais; nessa visão também interessa uma reflexão sobre a relação entre o ensino de língua e a perspectiva cultural que lhe é próxima, além do estudo da recepção que formas de ensino de língua obtiveram em momentos históricos específicos.	- análise dos grupos sociais que atuam, de diferentes maneiras, nas práticas pedagógicas: agentes do processo educacional, em articulação com a produção de materiais e a proposição de políticas públicas, e sua circunscrição em um contexto histórico e social mais amplo.

(adaptado de Batista & Bastos 2020: 52-53)

Nesse sentido, busca-se na pesquisa em questão elaborar uma narrativa contextualizada historicamente a respeito de como se desenvolveram as propostas metodológicas para surdos no Brasil ao longo do século XX, observando de que modo os educadores atuaram nesse panorama e quais relações estabelecidas entre esses agentes, o processo educacional, os documentos oficiais e as metodologias de ensino do período.

1 - Armando de Lacerda e o método escrito

A partir do Congresso de Milão em 1880, a aprendizagem da língua oral começou a ser incentivada como uma das principais metas do ensino no Instituto. O regulamento implementado pelo Decreto nº 3.964 de 1901, por exemplo, indicava que a finalidade da instituição era educar as crianças surdas, dando-lhes instrução - por meio do ensino da Língua Articulada e da Leitura sobre os Lábios (inicialmente para os surdos que apresentassem aptidão). Anos mais tarde, o método oral puro começou a ser adotado no ensino geral das matérias a partir do regulamento aprovado pelo Decreto nº 9.198 de 1911.

De 1907 a 1930, o Instituto teve como diretor o doutor Custódio José Ferreira Martins. Apesar de haver uma lacuna nesse período a respeito de informações sobre o trabalho realizado com os surdos na instituição, é sabido que o doutor Arnaldo de Oliveira Bacellar publicou a tese *A Surdo-Mudez no Brasil* em 1926, em que fez duras críticas à gestão de Custódio, apontando que o Instituto se assemelhava mais a um asilo do que a uma instituição educacional. O doutor reflete:

Visitando este Instituto em setembro passado e, francamente, enorme foi a nossa desillusão.

O Instituto propriamente funciona na ala esquerda do prédio, sendo a outra ocupada por diversas repartições federais.

Desde a entrada, nota-se em todos os cantos a falta de uma administração enérgica e eficiente, como requer um Instituto desta natureza. Falta ordem, falta asseio, falta disciplina, falta tudo...

Alumnos maltrapilhos e descalços, recebendo instrução péssima, não por falta de professores ou incompetência delles, muito pelo contrário, mas por falta absoluta de material escolar - não há papel, nem lápis, nem livro; a biblioteca e o museu aos poucos foram se dissolvendo, pouco restando delles actualmente. Vai à aula o alumno que quer ir, porquanto não há quem o obrigue a isso.

Quanto à métodos de ensino, não existem, por quanto, verdadeiramente, não existe ensino. Não há seleção de alumnos - encontramos lá, desde o surdo mudo verdadeiro até o perfeito idiota.

No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em um mão e decadente asylo para aquelles infelizes. (Bacellar 1926: 100-101)

Com as palavras de Bacellar (1926), observa-se que, desde o início do século, havia uma lacuna na educação de surdos a respeito da definição de métodos para o ensino e no estabelecimentos de critérios de seleção para os alunos que frequentavam o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Tal contexto explica as preocupações do diretor seguinte – o médico Armando de Lacerda –, que assumiu a gestão do Instituto em 1930. Segundo Rocha (2008), Lacerda buscou inicialmente reorganizar a instituição e estabeleceu uma forma de seleção de alunos: a partir da aplicação dos testes de inteligência, os novos alunos selecionados passaram a ser organizados em classes homogêneas, de acordo com os tipos de surdez apresentados e suas idades mentais. Na visão do diretor, essa seleção garantiria que cada grupo tivesse acesso à proposta educativa mais indicada para seu caso específico - o ensino da língua oral ou o da escrita.

O projeto educativo de Lacerda previa um ensino aplicado da língua – preferencialmente oral – em articulação com o ensino de um ofício. Tal proposta dialoga com o clima de opinião da época, que visava à recuperação e à inserção de surdos como elementos úteis na sociedade, como podemos observar no trecho abaixo do Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934:

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes.
(Decreto nº 24.794, 1934)

Para o ensino da língua, o educador defendia o método acústico-oral, que englobava a articulação e a leitura labial na educação do ouvido para o desenvolvimento da língua oral. No entanto, como esse método era voltado exclusivamente para surdos que tivessem vestígios auditivos, Lacerda contemplava em sua proposta também o método escrito para aqueles alunos que fossem surdos completos¹. Com isso, o Instituto oferecia dois programas de ensino: um para a linguagem articulada (método oral) e outro para a escrita (método escrito). Como o educador argumenta em sua obra *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo* de 1934:

As dificuldades que apresenta o método oral para os alunos que, apesar de inteligentes, não possuem idade favorável ou aptidões especiais reveladas nas provas selecionadoras, fazem-nos preferir o método escrito para esses a que se não se possa aplicar com absoluta segurança de êxito o ensino da linguagem articulada.

1 - Segundo Lacerda (1934), surdos completos são aqueles que “não distinguem de nenhum modo a voz, ainda mesmo os sons mais elementares pronunciados fortemente junto ao ouvido” (Lacerda, 1934: 23).

Adotamos, com isso, o preceito da pedagogia moderna da adaptação do método ao aluno e da máxima elasticidade na organização dos programas. (Lacerda 1934: 11)

O diretor comenta ainda que propôs a criação de um departamento próprio para o ensino por meio da escrita e alerta que o desincentivo ao ensino da escrita gerava lacunas na organização do Instituto:

Tem sido esta a orientação por nós seguida, que folgamos em ver defendida, pelos mesmos motivos na Argentina, por Bartolomé Ayrolo, diretor e professor de ortofonia do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Buenos Aires. [...] Convem salientar que o educador argentino faz referencia a um departamento anexo destinado exclusivamente ao método escrito, sugerindo medida idêntica a que foi por nós proposta em Março de 1931 no primitivo projeto de reforma elaborado para o Instituto, no qual as duas secções oral e escrita funcionariam inteiramente separadas. Infelizmente não só esta sugestão como a referente ao curso de ortofonia destinado aos deficientes da palavras, também incluída no referido plano, foram postas de lado, por motivos econômicos, na reforma introduzida posteriormente. Nem por isso deixam de constituir lacunas da organização vigente, sendo a primeira um entrave à própria execução do plano de ensino instituído. (Lacerda 1934: 11-12)

Tendo em vista o exposto, confirma-se uma contradição entre as recomendações presentes nos regulamentos do Instituto e a realidade verificada na instituição: enquanto esses documentos – como o Decreto nº 9.198 – afirmavam que “O methodo oral puro será adoptado no ensino de todas as disciplinas” a partir de 1911, Lacerda defendeu anos mais tarde que o ensino da língua não deveria ser exclusivamente oral e propunha em seu projeto educativo caminhos alternativos no ensino para surdos.

2 - Ana Rímoli e o método oral puro

Em 1944, foi publicado o regulamento do Instituto baseado no Decreto nº 6.074 de 7 de dezembro de 1943, assinado pelo ministro da educação Gustavo Capanema e pelo presidente Getúlio Vargas. Rocha (2009) revela que esse regulamento delega para o então Instituto Nacional de Surdos-Mudos a responsabilidade de promover a alfabetização de surdos e a formação de professores especializados na área por todo território nacional, além de prever as seguintes metas para a instituição:

Art. 1º (...)

- I – ministrar a menores surdos-mudos de ambos os sexos a educação adaptada às suas condições peculiares;
- II – promover a educação pré-escolar e a orientação pós-escolar dos alunos;
- III – habilitar professores na didática especial de surdos-mudos;

IV— realizar estudos e pesquisas sobre assuntos relacionados com as suas finalidades; e

V— promover, em todo o país a alfabetização dos surdos mudos e orientar, tecnicamente, este trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais.

Parágrafo único — Para atender às suas finalidades, Instituto, realizará pesquisas, inquéritos e investigações, utilizando-se de recursos próprios ou valendo-se da cooperação de pessoas e entidades idôneas. (Decreto nº 6.074, 1944)

Anos depois, foi criado o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil por meio do Decreto nº 26.974 de 28 de julho de 1949. Esse curso, com duração de três anos, tinha como principais objetivos fornecer a especialização dos professores que trabalhavam com surdos e promover a alfabetização desses indivíduos no território nacional.

Já em 23 de fevereiro de 1951, a professora Ana Rímoli de Faria Dória foi nomeada diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos – gestão que se estenderia até 1961. Tendo como inspiração estudos² norte-americanos direcionados para professores e pais de crianças surdas, a diretora foi uma grande defensora do ensino da língua oral, pois acreditava que a oralização possibilitaria a suposta normalização, escolarização e integração social do surdo. Por tal razão, ela foi responsável pela retomada da implantação do Método Oral Puro no Instituto, quando convidou em 1952 a professora Ângela de Brienza – especialista na área de demutização – para ministrar aulas de Fonética e Didática Especial no Curso Normal do ISNM.

A literatura da área (Goldfeld, 1997; Rodrigues, 2002) sinaliza que o uso dos sinais foi oficialmente proibido no Instituto em 1957 – durante a gestão de Rímoli. Entretanto, Rocha (2009) discorda dessa afirmação e relembra a contratação de um número significativo de ex-alunos para trabalhar no Instituto nesse período. A pesquisadora analisa que, caso a diretora quisesse proibir o uso de sinais, não contrataria surdos para atuarem na instituição, e sim ouvintes para que os alunos tivessem o maior contato possível com a língua oral. Rocha (2009) também recorre em sua pesquisa a uma carta escrita por uma professora que trabalhou no Instituto no período em questão para provar que os sinais eram usados e a proibição das línguas de sinais não ocorreu de fato. O que houve na verdade foi uma tentativa de desestimular seu uso: se até aquele momento ainda era seguida de certa forma a metodologia que recomendava o ensino oral para os surdos considerados aptos e

2 - Soares (2015) cita os seguintes estudos traduzidos: *O Treinamento Acústico no Curso Primário* (Asals e Ruthven:1963), *A Linguagem Oral para a Criança Deficiente da Audição* (New:1968), *Iniciando a Compreensão da Fala* (Russel:1968), *A Leitura da Fala* (Montague:1968) e *A Leitura Oro-Facial no Horário Escolar* (Bruce:1968).

o ensino escrito para os outros, a partir da década de 50, a oralização passa a ser recomendada para todos os surdos. No entanto, se os sinais não foram proibidos, também não tiveram seu uso incentivado nessa época, apenas tolerado. A esse respeito, Rocha (2009) desenvolve:

O que podemos apreender desse debate, praticado até o final da década de 1950, é que, por ter uma ordenação diferente da ordenação das gramáticas das línguas orais, a linguagem sinalizada (língua de sinais) na grande maioria dos projetos de ensino para surdos não era estimulada no processo de aquisição de linguagem escrita, tão pouco no processo de aquisição de linguagem oral. Pesava contra o argumento de que sua estrutura dificultava a construção textual dos surdos, já que estes tenderiam a reproduzir a estrutura da linguagem de sinais na experiência da escrita e da fala. A consequência imediata seria um texto não desejável por ser diferenciado do padrão estrutural das línguas orais. Somente o alfabeto manual era estimulado, por não interferir na ordenação gramatical da escrita, por ajudar a sua construção e por ser um recurso visual que favoreceria a memorização do conhecimento adquirido. Vale destacar, no entanto, que esses projetos de aquisição de linguagem escrita e oral, guardavam um sentido pragmático para a vida dos surdos. A intenção não era primordialmente de acesso ao conhecimento via escrita, e, sim, uma possibilidade comunicativa imediata com a sociedade. (Rocha 2009: 120)

Nesse contexto, Januzzi (2004) comenta que a ênfase do Instituto nesse momento foi em estudos e pesquisas médico-pedagógicas relacionados à profilaxia da surdez e reeducação dos chamados deficientes da audição e da palavra. Tal vertente científica dialoga com o Regimento do Instituto aprovado em 30 de janeiro de 1956 através do Decreto nº 38.738, que descreveu como novos objetivos da instituição:

- a) dar orientação, assistência e educação aos indivíduos surdos de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, através dos postulados da pedagogia emendativa;
- b) preparar professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra, ou de outros deficientes, mediante entendimentos com as instituições interessadas;
- c) realizar estudos e pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com a profilaxia da surdez e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;
- d) dar assistência técnica e material às instituições federais, estaduais e municipais ou particulares, que necessitem de auxílio para a execução dos seus programas de educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;
- [...] n) elaborar manuais, compêndios ou outras publicações de caráter técnico-científico relativas ao deficiente da audição e da palavra, no que concerne às últimas aquisições da ciência. (Decreto nº 38.738, 1956)

Com isso, observa-se nesse período o aprimoramento científico do ensino da fala para surdos: enquanto as cartilhas produzidas anteriormente ainda eram baseadas unicamente nas experiências dos educadores de surdos, os livros teóricos produzidos por Ana Rímoli se aprofundavam em problemáticas presentes na área - como os métodos de ensino, a aprendizagem da fala, o papel dos pais e da escola nesse processo, a maneira como a área científica se organizava, entre outras.

Além disso, essas obras também funcionaram como o embasamento científico da defesa do método acústico no ensino para surdos: Lacerda (1998) relata que, com o desenvolvimento de novos aparelhos auditivos e com as descobertas técnicas que possibilitavam a protetização de crianças surdas muito pequenas, reacendeu na década de 50 a tentativa de curar a surdez e de ensinar o surdo a falar a língua oral. Nesse cenário, foram desenvolvidos diferentes métodos que prometiam, com o auxílio das próteses, educar as crianças surdas e ensiná-las a ouvir e falar. Dialogando com essas ideias, Rímoli, ao citar estudos de diversos pesquisadores na área, parece buscar comprovar a cientificidade de seu método e o sucesso de sua proposta. Em sua obra *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda* de 1954, por exemplo, ela afirma:

[...] pelos dados de estudos já realizados nos Estados Unidos, verificou-se que, de 1877 a 1939, 709 surdos-mudos bem educados puderam frequentar escolas comuns para os que ouvem: deles, 59% obtiveram diplomas de escolas secundárias; 19,7% se graduaram em “colleges” e universidades; 4 se fizeram doutores em filosofia; 3, dentistas e 18, professores; todos podem e devem como se vê, frequentar escolas comuns e, mesmo, trabalhar para o seu sustento, se bem educados. (Dória 1954: 156)

[...] no setor da pedagogia emendativa, o Brasil já se situou entre os países do universo que compreendem, sentem e dão a devida atenção ao assunto. Já é questão pacífica a ideia de que a educação do surdo está de acordo com as melhores práticas da pedagogia normal. (Dória 1954: 170)

Na contramão das ideias apresentadas por Rímoli, estudos na área (Fernandes, 1990; Lacerda, 1998) esclarecem que, apesar da insistência no uso do método oral, os surdos não apresentaram sucesso no processo de oralização: como a língua oral nunca funcionou como uma língua natural para esses aprendizes, a maior parte dos surdos teve grande dificuldade em desenvolver a fala e, mesmo quando eles tinham algum sucesso, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à fala do ouvinte - o que gerava um atraso de desenvolvimento significativo. Consequentemente, o fracasso do Oralismo começou a ser exposto e seus resultados duramente questionados. Segundo Capovilla (2000), pesquisadores ingleses comprovaram em suas pesquisas que apenas 25% dos surdos adolescentes educados pelo Método Oral conseguiam falar de uma forma satisfatória e menos de 10% desses alunos apresentavam um nível de leitura coerente com a idade. Sobre essa questão, Lacerda (1998) comenta:

Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos. Alguns métodos preveem, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que “protetizada”, reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento da fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado da linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança. (Lacerda 1998: 4)

Entretanto, mesmo com a ineficiência do método oral evidenciada nas pesquisas da época, os defensores desse método justificavam seu suposto sucesso utilizando como exemplos bem sucedidos surdos que conseguiram desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio da oralização, casos esporádicos que eram, na verdade, as exceções.

3 - Ivete Vasconcelos e a Comunicação Total

A discussão sobre o uso das línguas de sinais ressurgiu em 1960, quando o linguista americano William Stokoe - professor e diretor do laboratório de pesquisas linguísticas da Gallaudet College - publicou sua obra *Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf*, um dos primeiros estudos descritivos³ de uma língua de sinais. Como detalha Sacks (1989), o estudioso comprovou que as línguas de sinais eram línguas naturais de estruturas complexas, que, além de serem constituídas por uma gramática independente e funcional, também apresentavam os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o sintático (da estrutura), o semântico (do significado), o morfológico (da formação de palavras), o fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o pragmático (envolvendo o contexto conversacional). A esse respeito, Lacerda (1998) comenta:

3 - Oviedo (2008) relata que o primeiro estudioso a se interessar pelos estudos linguísticos das línguas de sinais foi o sacerdote espanhol Panduro Lorenzo Hervás, que publicou a obra *La Escuela Española de Sordomudos* em 1795, considerado o primeiro estudo linguístico sobre a língua de sinais.

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os “traços distintivos” dos sinais. (Lacerda 1998: 5-6)

As conclusões de Stokoe divergiram do pensamento intelectual da época - que acreditava que os sinais eram um tipo de imitação rudimentar e limitada da linguagem oral expressa com as mãos - e promoveram uma mudança significativa na área. Além disso, a pesquisa em questão estimulou o reconhecimento das línguas de sinais, incentivando o ressurgimento dos estudos nessa área em outros países (Perello e Tortosa, 1978; Wrigley, 1996; Sacks, 1989). Quadros (1998) complementa:

A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes sobre o estatuto das línguas de sinais (Bellugi e Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986)⁴, culminando no seu reconhecimento linguístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995, p. 434), que observou que o termo “articulatório” não se restringe à modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual, incluindo, portanto, as línguas sinalizadas. (Quadros 1998: 3)

Enquanto Stokoe realizava nos EUA os primeiros estudos descritivos da American Sign Language e provava que as línguas de sinais apresentavam princípios e uma estrutura própria como todas as línguas orais, no Brasil ainda prevalecia o entendimento de que elas eram prejudiciais à aprendizagem dos surdos. Esse cenário de desprestígio às línguas de sinais no Instituto mudou apenas no final da década de 70, quando a professora Ivete Vasconcelos apresentou a filosofia da Comunicação Total após visitar o Gallaudet College. A educadora foi estagiária no Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1946 e frequentou o Departamento de Surdos da Universidade de Manchester na Inglaterra em 1952, onde teve contato com os trabalhos dos professores Alexander William Ewing (Reino Unido, 1896-1980) e Irene Rosetta Ewing (Reino Unido, 1883-1959). Após essa experiência, Vasconcelos fundou a escola especializada para alunos surdos

4 - Quadros (1995) cita as seguintes pesquisas: *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf* (Bellugi e Klima, 1972); *Understanding Language Through Sign Language Research* (Siple, 1978); *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language* (Lillo-Martin, 1986).

Santa Cecília em 1957. Em 1964, publicou um artigo com o doutor Armando de Paiva Lacerda na *Revista Brasileira de Cirurgia* em que defendia a importância do diagnóstico precoce na educação da criança surda. Ela também foi responsável pela criação do Serviço de Educação Precoce no Instituto na década de 70, com aponta Rocha (2008):

No início dos anos 70, Ivete Vasconcelos trabalhou na pré-escola do Instituto com uma turma de crianças de múltiplas deficiências. Ao saber que muitas crianças com menos de três anos aguardavam na fila para serem atendidas, empenhou-se em sensibilizar os gestores para que criassem uma alternativa de atendimento. Como resultado de sua luta, Ivete consegue o apoio da direção do Instituto para atender e orientar os pais que aguardavam matrícula para seus filhos. Ela foi pioneira na estimulação precoce de bebês surdos. (Rocha 2008: 111)

Rodrigues (2002) detalha que a Comunicação Total era a favor da utilização de diferentes recursos na comunicação - como os sinais, a escrita, o desenho, a mímica, a língua oral, o alfabeto digital, a leitura labial, a amplificação sonora, entre outros - para que fossem fornecidos diversos inputs linguísticos no desenvolvimento da linguagem da criança surda e, assim, ela pudesse se expressar nas suas modalidades preferidas. A oralização não era o objetivo em si dessa filosofia, porém era uma das áreas trabalhadas para possibilitar integração do surdo.

Uma mudança positiva provocada pela Comunicação Total foi que ela favoreceu o contato dos surdos com os sinais – antes excluídos do Instituto – e, conseqüentemente, contribuiu para o fortalecimento das línguas de sinais. No entanto, Lacerda (1998) ressalta que, apesar de haver uma melhora no processo escolar dos surdos, estudos realizados apontavam que esses aprendizes ainda apresentavam dificuldade em expressar sentimentos e ideias na comunicação fora do contexto escolar. Já no caso da escrita, foi verificado que apenas poucos sujeitos surdos conseguiam alcançar autonomia nesse aspecto. Além disso, Duarte et al. (2013) comentam que a mistura de línguas, geralmente, resultava em um sistema de comunicação inconsistente que tentava expressar a gramática das línguas orais por meio dos sinais.

Nesse sentido, pesquisas começaram a ser realizadas para observar os resultados da Comunicação Total e, como afirma Capovilla (2000), concluiu-se que o uso simultâneo da língua oral com os sinais não tornava a fala visual, nem fazia com que o surdo chegasse ao domínio das línguas. As limitações dessa filosofia fizeram com que a Comunicação Total perdesse força e, com o crescimento cada vez maior de estudos voltados para as línguas de sinais, uma nova alternativa educacional denominada Bilinguismo⁵ começou a ganhar espaço nas investigações da área.

5 - O Bilinguismo defende que as línguas de sinais são as línguas naturais dos surdos, pois, como seu input linguístico é por meio do visual, ele se é perceptível para esses sujeitos, o que faz com que as interações nessa língua sejam compreensíveis e permitam que eles desenvolvam sua competência linguística. Por serem as línguas de sinais que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, passa a ser defendido que elas deveriam ser ensinadas como primeira língua e que os aspectos sociais e culturais da Comunidade Surda deveriam ser levados em consideração.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo investigar a organização da educação de surdos no Brasil no século XX. A partir da perspectiva teórica da Historiografia Linguística, foi realizada uma contextualização histórica das propostas metodológicas para o ensino de surdos nesse cenário, observando a atuação de educadores nesse processo e possíveis relações entre esses agentes, documentos oficiais e as ideias intelectuais defendidas no período.

Conclui-se que, além de desenvolverem questões sobre a temática com suas pesquisas, os educadores citados no estudo também foram responsáveis pela constituição e consolidação de práticas pedagógicas - seja reforçando e aprofundando o método defendido pelo clima de opinião, seja propondo medidas de resistências e outros caminhos a metodologias estabelecidas como as melhores na época.

Armando de Lacerda, apesar de defender o ensino da fala, reconheceu que o método oral não era indicado para todos os surdos e incentivou o método escrito no Instituto, se afastando das recomendações de documentos oficiais da época. Com isso, o educador impediu, de certa forma, a implementação total do Oralismo no Instituto, incentivada desde o Congresso de Milão de 1880.

Já Ana Rímoli optou pela direção oposta: a professora dedicou suas pesquisas para a aprendizagem da língua oral e incentivou o método oral no Instituto na sua gestão. Tais medidas impactaram também o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil: tendo em conta que a formação dos profissionais que iriam trabalhar com alunos surdos era voltada para o ensino da fala, o método oral expandiu ainda mais seu alcance no âmbito nacional nesse período.

Por fim, Ivete Vasconcelos apresentou a Comunicação Total na década de 70 e redirecionou o foco do ensino no Instituto. Apesar de apresentar limitações, essa filosofia teve sua relevância justificada ao reaproximar os sinais do espaço escolar e do processo educativo, o que incentivou o desenvolvimento de novas pesquisas que buscavam outras metodologias além do ensino oral e, conseqüentemente, fortaleceu as línguas de sinais.

Referências bibliográficas

Bacellar, A. d. (1926). *A surdo mudez no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina de São Paulo.

Batista, R. de O.; Bastos, N. B. (2020). Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: Batista, R. de O.; Bastos, N. B. *Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra.

Cabral, E. (2005). Para uma Cronologia da Educação dos Surdos. *Revista de Comunicação*, 3, 35-53.

Capovilla, F. (2000). Sign Writing: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais, e de seus usos na educação do surdo. *Espaço*, 31-37.

Dória, A. R. (1954). *Compêndio da educação da criança surda-muda*. Rio de Janeiro: MEC / INSM.

Duarte, S. B., Chaveiro, N., Freitas, A. R., Barbosa, M. A., Porto, C. C., Fleck, M. P. (2013). Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde*, 30(4), 1713-1734.

Fernandes, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.

Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.

Jannuzzi, G. S. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

Lacerda, A. de. (1934). *Pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello e Cia.

Lacerda, C. B. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 68-80.

Quadros, R. M. (1998). O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. *Revista Espaço*.

Rocha, S. M. (2008). *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos* (2ª ed.). Rio de Janeiro: MEC/INES.

Rocha, S. M. (2009). *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. [Tese de Doutorado, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Coleção Digital PUC-RIO. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13970@1>

Rodrigues, I. C. (2002). Debates em educação bilíngue para surdos: vozes que habitam o dizer não. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Sacks, O. (1989). *Seeing Voices: A Journey into the World of the Deaf*. HarperPerennial.

Soares, M. A. (2015). *A educação de surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Swiggers, P. (1990). Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, 78, 27-44.

Swiggers, P. (2009). La Historiografía de la Lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 1(1), 67-76.

Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.

APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO DE SEGUNDAS LENGUAS PARA ALUMNOS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN UN PROGRAMA DE MOVILIDAD EUROPEA

Alfredo Segura Tornero

Alfredo.Segura@uclm.es

Universidad de Castilla- La Mancha (España)

Resumen. El proyecto «Desarrollo de las capacidades de aprendizaje digital para la movilidad de los jóvenes en Europa» (DELCYME) tiene por objeto poner en marcha un programa de preparación lingüística e intercultural multilingüe para la movilidad de los jóvenes adultos. Además, DELCYME tiene como objetivo desarrollar las competencias y los conocimientos técnicos de las organizaciones que trabajan en un contexto no formal y que se encargan de organizar la movilidad.

Seis organizaciones trabajaron conjuntamente en este proyecto de 31 meses de duración (de febrero de 2018 a agosto de 2020). DELCYME está coordinado por la OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse), que cuenta con una larga experiencia en la organización de la movilidad y en el desarrollo de herramientas de formación lingüística e intercultural. Dos de los socios trabajan en el sector de la formación no reglada de idiomas (CAVILAM, CDC), uno de ellos acoge y envía al extranjero a los participantes de las actividades de movilidad en Polonia (SEMPER AVANTI), y dos socios son universidades que forman a profesores de idiomas para diferentes necesidades (UCLM, CALCIF), contribuyendo con una perspectiva científica al proyecto. El siguiente trabajo muestra en qué medida la plataforma PARKUR da respuesta a cómo es posible aunar bajo un mismo paraguas y una única metodología los diferentes usos de la lengua -el cotidiano, de empresa y de especialidad profesional- a los que los alumnos de la formación profesional tienen que enfrentarse en sus desplazamientos.

Palabras clave: *e-learning*, aprendizaje autónomo, movilidad europea, ámbito profesional, descriptores

Abstract. The project 'Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe' (DELCYME) aims to develop a multilingual e-learning preparation program for the mobility of young adults (linguistic and intercultural preparation). Moreover, DELCYME aims to develop skills and know-how in organizations working in a non-formal context which oversee preparing the mobility activity.

For these 31 months long project (Feb 2018 to Aug 2020) six organizations will be working together. DELCYME is coordinated by OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse), which has a long experience in organizing mobility as well as developing tools for linguistic and intercultural preparation. Two partners are active in the non-formal language training sector (CAVILAM, CDC), one is an actor who actively hosts and sends abroad participants of mobility activities in Poland (SEMPER AVANTI) and two partners are universities which train language teachers for different contexts (UCLM, CALCIF), who they will contribute a scientific perspective to the project. The following paper shows to what extent the PARKUR platform responds to how it is possible to combine under one umbrella and a single methodology the different uses of language - everyday, business and professional specialty - those students of vocational training have to face on their journeys.

Keywords: *e-learning*, autonomous learning, European mobility, professional field, descriptors

1 - Introducción

Nadie duda de que la construcción europea pasa, hoy más que nunca, por la movilidad de sus ciudadanos, esencialmente por motivos laborales y académicos. La profunda crisis del 2008 y la que se nos avecina tras la aparición de la Covid-19 han ahondado, más si cabe, en las diferencias económicas entre los socios europeos. Por su parte, la Comisión Europea, responsable del programa Erasmus +, gestiona y fija prioridades como garante de proyectos que contribuyan a que los jóvenes mejoren sus competencias, aumentando de esta forma sus oportunidades laborales. Apoyar su entrada en el mercado laboral es una acuciante necesidad. El proyecto DELCYME¹ y la plataforma PARKUR² nacieron con el deseo de contribuir de manera activa a la mejora de la movilidad europea por medio de la mejora de la competencia lingüística, intercultural y profesional en lengua extranjera de aquellos que deciden cruzar fronteras en aras de una experiencia enriquecedora, al tiempo que les brinda un porvenir más próspero.

Pero ¿cómo construir herramientas *online* de aprendizaje de lenguas que respondan a las variadas y proteicas necesidades de una multitud de contextos y que promuevan el aprendizaje individualizado? ¿Cómo hacer para aunar bajo un mismo paraguas y una única metodología diferentes los usos de la lengua -el cotidiano, de empresa y de especialidad profesional- a los que los alumnos de la

1 - Para más información sobre el proyecto DELCYME, se puede consultar su página web disponible en <https://delcyme.org/?lang=fr>.

2 - Para más información sobre la plataforma PARKUR, se puede consultar su página web disponible en <https://parkur.ofaj.org>

formación profesional tienen que enfrentarse en sus desplazamientos? ¿En qué medida el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* y su *Volumen complementario* responden a este desafío que necesita, al menos, de la conjunción de un enfoque de lengua extranjera, con fines específicos y de especialidad? A estas preguntas intenta responder este trabajo.

La presente contribución tendrá como punto de partida no una visión al uso del estudiante de la cuestión sino, más bien, la del autor de materiales didácticos que se ve confrontado –junto al equipo DELCYME– a la necesidad de hacer propuestas concretas para un determinado público. Es, por tanto, una apuesta humilde de aquel que, desde el otro lado del espejo como hiciera la propia Alicia, se ve abocado a actuar más que analizar o describir su mundo. En efecto, es una constante en nuestro trabajo, tanto como autor de contenidos en PARKUR como de manuales de lenguas extranjeras con fines específicos, la reflexión de cómo llegar a barajar una metodología común, incluida en el *MCER*, que abarque la enseñanza-aprendizaje de los tres tipos de lenguas mencionados más arriba. En primer lugar, se aborda el origen del proyecto DELCYME, los motivos y objetivos que lo originaron. La segunda parte del estudio tratará de las características de PARKUR. En tercer lugar, la manera de cómo se llevó a cabo la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua cotidiana, con objetivos específicos y de especialidad. Se concluye con las innovaciones metodológicas introducidas en la plataforma de enseñanza *online*.

2 - El proyecto DELCYME

Según el informe de la OCDE³ de 2015 sobre competencias, juventud, capacidades y empleabilidad, la crisis económica ha golpeado duramente a los jóvenes al dificultarles el acceso a un primer empleo. También ha aumentado el desempleo: la tasa de desempleo de los menores de 25 años en la UE se estancó en un 18,6 % en diciembre de 2016. Los jóvenes poco cualificados se ven más afectados que los jóvenes con titulación universitaria y tienen más dificultades para acceder a la movilidad. Diversos programas de movilidad les ofrecen la oportunidad de adquirir experiencia en otro país europeo y desarrollar nuevas competencias, pero muchos jóvenes de formación profesional no aprovechan esta posibilidad porque no se atreven a irse al extranjero. Una buena preparación es una condición previa importante para reforzar su motivación y desarrollar sus competencias lingüísticas básicas.

En el marco del aumento de la movilidad en Europa y de la puesta en práctica de la nueva perspectiva activa promovida por el *MCER* ha surgido el proyecto

3 - OECD. 2015. *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. OECD Publishing. p.15.

europeo DELCYME y plataforma PARKUR. El proyecto DELCYME (*Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe*) tiene por objeto desarrollar un programa multilingüe de preparación *online* lingüística e intercultural para la movilidad de los jóvenes adultos que estén realizando unas prácticas profesionales en otro país europeo. Paralelamente, DELCYME pretende desarrollar las competencias y los conocimientos técnicos de las organizaciones que trabajan en un contexto no formal y que son responsables de la preparación para la movilidad. Por su parte, PARKUR es una plataforma aprendizaje de la OFAJ (Oficina franco-alemana de la Juventud)⁴ que ayuda a preparar unas prácticas, un trabajo o una estancia de prácticas en Alemania, Francia, Italia, España o Polonia. Está dirigida a personas que tengan entre 18 y 30 años. La OFAJ lanzó la primera versión en 2017 entre Francia y Alemania, ampliándose hoy día a los cinco países más grandes de la UE. Su objetivo principal es ayudar a una movilidad europea al reforzar el nivel de lengua, el conocimiento y competencias de los aprendientes. Su acceso es gratuito y accesible desde cualquier ordenador.

Asimismo, se articula como una red europea de contactos ya que cada aprendiente está en contacto e interactuando con otros jóvenes en los foros de la plataforma y en el momento de la tarea final de cada unidad didáctica. Los aprendientes comparten el proyecto común de conocer la lengua y cultura de los otros, creándose una solidaridad en que cada joven ayuda y se ve ayudado, a su vez, por el resto. PARKUR es, por último, una plataforma de aprendizaje en línea dirigida por tutores que acompañarán a los aprendices durante todo su aprendizaje.

Para el proyecto de 31 meses de duración –febrero de 2018 a diciembre de 2020–, seis organizaciones trabajaron juntas. DELCYME fue coordinado por la Oficina franco-alemana de la Juventud, que tiene una larga experiencia en la organización de la movilidad y el desarrollo de herramientas de preparación lingüística e intercultural. Dos socios trabajaron en el sector de la formación lingüística no formal (CAVILAM⁵, CDC⁶), otro socio es un agente que acoge

4 - <https://www.ofaj.org>. La Oficina franco-alemana de la Juventud es una organización de cooperación entre Francia y Alemania creada después de la II Guerra Mundial para ayudar a la reconciliación. Su misión es la de fomentar las relaciones bilaterales entre los jóvenes de ambos países, ayudando así a su integración. Posee programas de intercambio y aprendizaje lingüístico que sirvieron de inspiración para el proyecto DELCYME. <https://www.ofaj.org>.

5 - El *Centre d'approches vivantes des langues et des médias*, su acrónimo es CAVILAM, es una asociación francesa sin ánimo de lucro cuya misión es la enseñanza del francés a extranjeros. Fue fundada en 1964 por Pierre Coulon, alcalde de Vichy, con el apoyo de la universidad de Clermont-Ferrand. <https://www.cavilam.com>.

6 - *Carl Duisberg Centren* es un instituto de servicios líder en el área de formación y cualificación internacional en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, el alemán. Además, también gestiona proyectos educativos transfronterizos para la comunidad empresarial y las instituciones públicas. <https://www.carl-duisberg-german-courses.com/index.php?id=1>

activamente y envía al extranjero a participantes en las actividades de movilidad en Polonia (SEMPER AVANTI⁷) y dos socios son universidades que forman profesores de idiomas para diferentes contextos (UCLM⁸, CALCIF⁹) y aportan una perspectiva científica al proyecto.



FIGURA 1 Página de entrada a la plataforma PARKUR.

Fuente: <https://parkur.ofaj.org>

El plan de trabajo planteaba cuatro tareas principales:

Tarea A1:

- gestión y comunicación entre los socios
- difusión del proyecto

7 - <http://semperavanti.org>

8 - La UCLM es una universidad pública española, creada en 1985. A pesar de su juventud, la Universidad de Castilla-La Mancha cuenta en sus campus con una rica experiencia en enseñanza de lenguas extranjeras. En particular, Toledo y Cuenca cuentan con programas de ELE de gran aceptación.

9 - La *Università degli Studi di Milano*, fundada en 1924, es una institución pública multidisciplinar de enseñanza e investigación intensiva. La Universidad de Milán es la universidad italiana mejor posicionada en la mayoría de los rankings internacionales y la única universidad italiana que pertenece a la Liga de Universidades Europeas de Investigación (LERU).

- organización de un evento para promover los logros obtenidos

Tarea A2:

- desarrollo del contenido de la plataforma de aprendizaje en línea

Tarea A3:

• preparación de tutores que acompañarán a los alumnos durante la formación en línea

Tarea A4:

- desarrollo y gestión de una comunidad de alumnos

Los principales logros previstos fueron los siguientes:

• la producción de planteamientos y contenidos pedagógicos multilingües y digitales

• la puesta a disposición de recursos educativos libres compartidos que puedan utilizarse en el ámbito de la educación no formal

• el desarrollo de las competencias de los socios en el ámbito digital y de los medios de comunicación

• la plataforma beneficiaría potencialmente a unos 200 alumnos al año en cada país

- la mejora de las competencias digitales

• el acceso a una herramienta adaptada que prepare las actividades de movilidad profesional

3 - La plataforma PARKUR

3.1 - Jóvenes estudiantes en programas de movilidad

El *Marco común europeo de referencia (MCER)*¹⁰ ha modificado en profundidad nuestra idea del proceso de enseñanza y aprendizaje al poner la educación al servicio del aprendizaje y no al revés. Siempre se pensó que era suficiente que el profesor enseñara para que los alumnos aprendieran. Desde su aparición, la metodología se centra en el aprendiz, que desempeña un papel activo en su aprendizaje. Por otra parte, ya no se hablará de estudiantes ni de alumnos, sino de aprendientes, ya que el público sobrepasa en gran medida el ámbito escolar. El aprendiente se convierte en un agente social: se comunica, pero va más allá de la comunicación, actúa. Con su *Volumen complementario*¹¹, el hablante ya no es solo un agente directo, sino también un facilitador. Por otra parte, el proceso inacabable de la mundialización ha

10 - Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco.2002>.

11 - Consejo de Europa. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

hecho que las necesidades de los alumnos hayan cambiado, en particular con la movilidad profesional.

Sabemos que los métodos cambian cuando las necesidades de los alumnos también cambian. Es obvio que la manera de relacionarse de los jóvenes ha cambiado sustancialmente con el uso masivo de las redes sociales y las nuevas tecnologías. Sería legítimo de igual manera mostrar cómo, con el mismo marco pedagógico y metodológico, se consigue trabajar en PARKUR la lengua relativa a la vida cotidiana, a la vida en la empresa y al ejercicio de las profesiones. Se trata de una plataforma de aprendizaje en línea en la que los destinatarios son, principalmente, jóvenes en formación profesional que tienen previsto realizar un curso profesional en el extranjero y cuyo nivel en lengua extranjera no supera, por regla general, el nivel A1-A2 del *MCER*. Otros jóvenes que deseen realizar un curso o un voluntariado en el extranjero, pero que dispongan de una formación de nivel académico más avanzada, podrán también utilizar la plataforma.

Cada estudiante tiene un nivel de lengua, un volumen de horas, momentos de disponibilidad para el trabajo en la plataforma y diferentes intereses de aprendizaje. La fecha de llegada a la plataforma también es variable.

3.2 - Lenguas y tutores

Uno de los objetivos del proyecto DELCYME es promover el multilingüismo. Las lenguas utilizadas en el proyecto son el alemán, el francés, el español, el italiano y el polaco. Por consiguiente, los participantes en esta formación deben ser capaces de comprender y hablar al menos dos de estos idiomas. El contenido y las tareas de las fases en línea y cara a cara se enseñarán en los cinco idiomas. Sin embargo, en algunas actividades se permite o se desea utilizar la lengua materna. Asimismo, una de las piedras angulares de la plataforma PARKUR es la presencia de un equipo de tutores y tutoras capacitados especialmente para acompañar a los aprendientes en su aprendizaje. Su misión es acoger, motivar y apoyar a los alumnos en su trabajo en la plataforma. En PARKUR, dos perfiles diferentes de tutoras y tutores permiten garantizar este acompañamiento en función del público destinatario: un tutor PARKUR se asigna para toda la formación -este no varía- y a cada unidad didáctica se asigna uno específico. Se ha diseñado una formación híbrida basada en el modelo de tutorías. Se espera que dure 12 semanas y combina fases en línea de aprendizaje autónomo sincrónicas y asincrónicas, webinaros, módulo presencial y simulación de funciones de tutor y de aprendiente. El escenario resume las fases y contenido. La tutora o el tutor en una plataforma de aprendizaje en línea acompañará a los alumnos en un escenario predefinido con un objetivo de empoderamiento. Si bien los objetivos perseguidos son similares, su misión no es la de un profesor de lengua por lo que hará hincapié fundamentalmente en la competencia de mediador y facilitador.

3.3 - Aprendizaje en línea (cursos)

El espacio de cursos en la plataforma PARKUR de la OFAJ constituye el núcleo de esta formación, en la que se recopila toda la información pertinente y necesaria para la formación, como:

- una selección de documentación y fuentes para tratar mejor los contenidos de cada una de las islas de aprendizaje;
- herramientas de comunicación virtual, como, por ejemplo: foros, chats, un espacio virtual de videoconferencia...
- una red social que permita a todos conocer mejor a los futuros colegas y contactarlos fácilmente en todo momento;
- actividades diversas que permitan comprender mejor los contenidos de la formación y ponerlos en práctica, individualmente, en grupos o en sesión plenaria, a menudo seguidas de una fase de reflexión;
- información y fechas actualizadas sobre el desarrollo, la estructura y la organización de la formación.

La formación de los tutores se concibió como formación híbrida. Comprende dos fases a distancia y un encuentro presencial. Los futuros tutores tratan y profundizan los temas de la formación en la plataforma PARKUR a través de un total de cinco islotes de aprendizaje. Durante las fases a distancia, se encargan de procesar contenidos, realizar experimentos con formatos virtuales, preparar y realizar actividades en línea. Durante la fase presencial, se trata de distanciarse de sus experiencias en línea evaluándolas, discutiendo en grupos (*Peer-Learning*). Por último, los talleres prácticos les permiten anticipar la fase de simulación práctica y prepararse mejor para su futuro papel de tutor en línea.

3.4 - Fases de la formación de tutores

3.4.1 - Bienvenida

Durante las cuatro semanas de la fase en línea, los participantes se familiarizan con la formación y la plataforma. Se ponen en contacto con otros participantes con el objetivo de formar una comunidad de aprendizaje. Durante las tres primeras unidades de aprendizaje (islotes) se trata de conocer los objetivos del proyecto PARKUR y las herramientas necesarias para trabajar como tutor. Los participantes aprenden los fundamentos de la didáctica en línea y hablan sobre el papel del tutor en línea. Asimismo, entienden mejor el papel del tutor en línea,

3.4.2 - Fase presencial

El encuentro presencial de cuatro días ayuda a prepararse más concretamente para el rol de tutor en línea de la plataforma PARKUR. El taller permite a los futuros tutores adquirir técnicas de comunicación y aprender a aplicar diferentes formas constructivas de consulta y asesoramiento. También aprenden a usar técnicas de retorno constructivo, así como algunas herramientas de seguimiento y tutoría de la plataforma. Tras presentar los dos tipos de tutores y sus tareas

respectivas, el equipo de formación acompañará a los participantes en su elección de uno de los dos tipos de tutores al final de esta fase. El encuentro también brinda la oportunidad de conocer a una parte del equipo que está desarrollando la plataforma y de recibir información más clara de la OFAJ sobre la organización de la actividad de los tutores.

3.4.3 - Fase en línea

Tras tomar una decisión sobre uno de los dos tipos de tutor con la ayuda del equipo de formación, los participantes abordarán una segunda fase a distancia durante seis semanas. En esta, los aprendientes llevarán a cabo tareas concretas propuestas por el tutor y tratarán la gestión eficaz de las situaciones típicas del seguimiento y el asesoramiento de los alumnos en línea. En esta ocasión, se tratarán aspectos importantes del asesoramiento electrónico, como el asesoramiento en materia de aprendizaje, la motivación y el establecimiento de actividades de grupo en los procesos de aprendizaje en línea. La fase de simulación se desarrolla en las mismas condiciones que para los “verdaderos” aprendientes de PARKUR, desde la inscripción, pasando por la entrevista individual en línea, hasta la finalización de un islote de aprendizaje con los contenidos de aprendizaje auténticos de PARKUR durante una sesión de 12 días.

3.4.5 - Evaluación final

Por último, se invita a los participantes a que evalúen toda la formación de los tutores. Esta evaluación en forma de un cuestionario anónimo pormenorizado constituye un elemento esencial que no solo tiene una gran influencia sobre los cambios o ajustes en la plataforma, sino también sobre las formaciones futuras. Los participantes dispondrán de dos semanas para esta evaluación.

3.5 - Los islotes¹² como eje vertebrador del proceso enseñanza-aprendizaje

Cada alumno sigue un recorrido individualizado en PARKUR. Este se compone en diálogo con el tutor, de acuerdo con los acentos temáticos y los objetivos de aprendizaje definidos con este último, los islotes independientes de aprendizaje son el núcleo del curso y tratan un tema. Un islote se compone de actividades, tareas etapa y una tarea final colectiva¹³. Varios islotes alrededor del mismo tema

12 - Las unidades didácticas se llaman islotes. En PARKUR cada unidad es independiente del resto por lo que no hay un recorrido único que seguir, sino que cada trayectoria es individual adaptándose a las distintas necesidades del aprendiente. El tutor PARKUR y el aprendiente se pondrán de acuerdo en el recorrido más adecuado.

13 - Los islotes están compuestos, siguiendo la perspectiva orientada a la acción, de ejercicios, actividades, micro tareas -llamadas tareas etapa-y tareas finales. En los ejercicios el aprendiente moviliza un recurso, en las actividades varios, y en las tareas integra y pone en acción lo aprendido.

pueden constituir un archipiélago. Las diferentes etapas permiten a los alumnos reunir los elementos que les permitirán adquirir las habilidades necesarias para llevar a cabo la tarea colectiva final. Durante la tarea final, un grupo de alumnos que participan en la misma sesión realiza conjuntamente una tarea basada en el enfoque orientado a la acción.

Todos los islotes de un archipiélago tienen el mismo tema, por ejemplo “Restauración”, pero permiten trabajar en diferentes aspectos de la misma. Cada islote enfatiza una habilidad lingüística particular y, por lo tanto, los islotes se complementan entre sí. Forman un todo coherente pero no imponen una progresión lineal. Así, el primer bloque puede centrarse en la comprensión oral y visual, el segundo en determinadas estructuras gramaticales relevantes y el tercero en la expresión oral o escrita, por ejemplo. El alumno puede así, según sus objetivos, orientarse hacia la isla que mejor se adapte a sus expectativas. Dentro de una isla, el paso de la etapa 1 a la etapa 3, en cambio, prevé una ligera progresión.

Exemple :

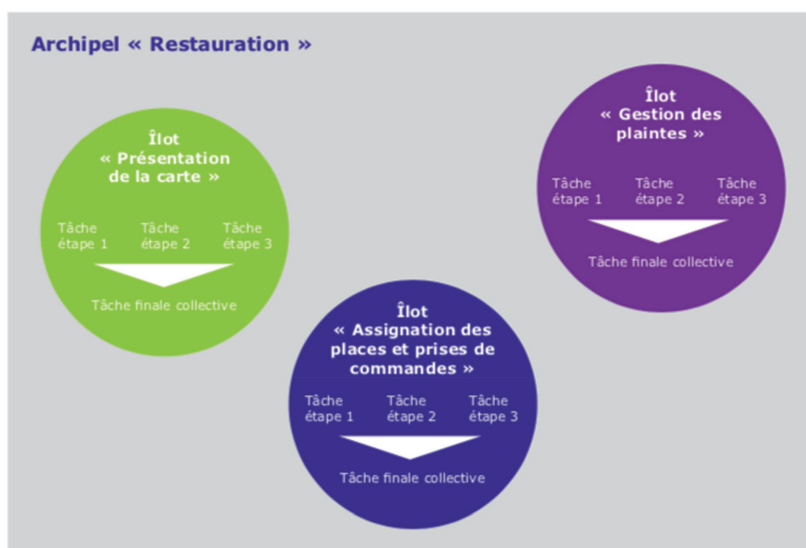


FIGURA 2 - Ejemplo de archipiélago de restauración.

Fuente: <https://delcyme.org>

Los islotes están confeccionados en torno a un tema e incluyen tres etapas. Algunos islotes tratan temas relacionados con la vida cotidiana, otros relacionados con el ingreso a la vida profesional, mientras que otros ofrecen contenido enfocado a un campo profesional en particular. Para mantener la motivación y la

participación a un alto nivel, el trabajo de formación y la realización de las tareas de los pasos se planifican para un volumen de 90 a 120 minutos. Por lo tanto, el tiempo de trabajo para todo el islote, incluida la tarea colectiva final, no debe exceder las 6 horas de trabajo. Así pues, es posible combinar pasos más tareas dentro de un islote más o menos larga, siendo el objetivo no superar las 5 horas de tiempo de trabajo sin la tarea colectiva final.

Los islotes de aprendizaje deben ser accesibles desde el nivel A1.2, sin superar el nivel A2. No obstante, las habilidades parciales (por ejemplo, de comprensión audiovisual) pueden estar incluidas en el nivel B1. Es importante precisar aquí que no se trata de apuntar a la adquisición de todas las competencias descritas en el *MCER* para un nivel, sino a la formación de las competencias consideradas relevantes para la experiencia de prácticas.

El desarrollo de los nuevos islotes por parte de un socio se basa en una hoja descriptiva siguiendo el diagrama a continuación:

Schéma : îlot d'apprentissage et entourage sur la plateforme.

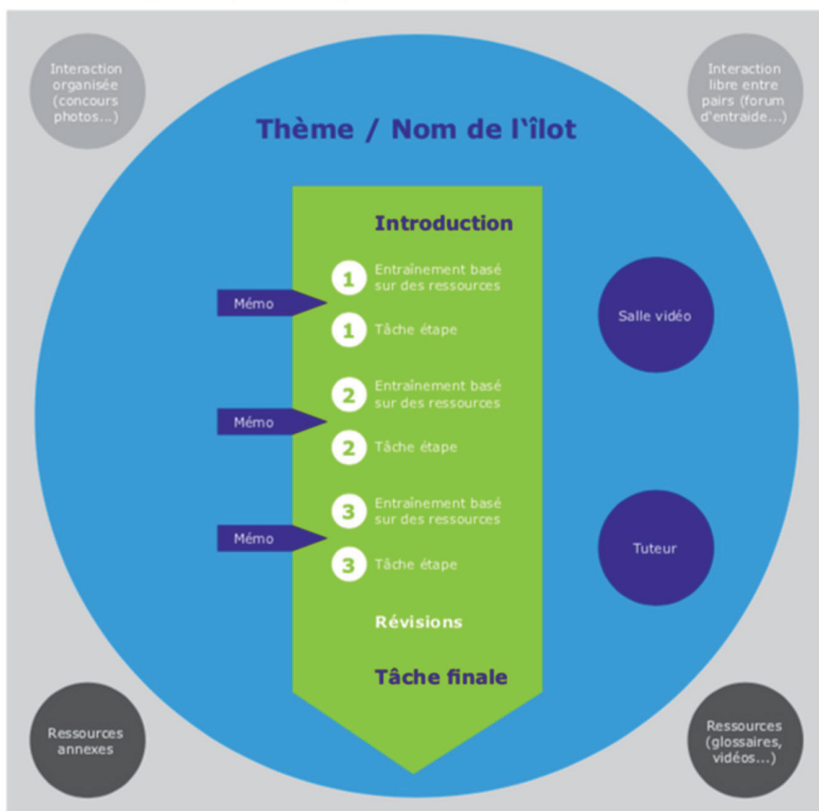


FIGURA 3 - Estructura de un islote.

Fuente: <https://delcyme.org>

Esta hoja descriptiva es propuesta para cada isla por los socios y luego se discute en un grupo de trabajo. Contiene, además de la descripción de las competencias a integrar, propuestas para las tareas escalonadas y la tarea final colectiva. Tras la validación de este archivo por parte del gestor de contenidos y un intercambio colectivo, los creadores de contenidos se hacen cargo de la enseñanza de estas tareas y crean los ejercicios que conducen a las distintas tareas de paso. Formulan las instrucciones destinadas a los alumnos y crean el material didáctico que pueda ser necesario.

3.6 - La tarea final

Dependiendo de los objetivos de aprendizaje previstos, la tarea colectiva final debe diseñarse de modo que pueda dividirse en varios modos (realización individual y luego comentarios de otros alumnos, consulta grupal y realización individual o consulta y realización grupal) que se definirán en el momento de la concepción dejando libertad de maniobra al tutor según la constitución del grupo en la sesión dada. Sin embargo, debe requerir interacción en un momento u otro. Las tareas escalonadas se realizan personalmente y dan lugar a una interacción con el tutor, mientras que la tarea colectiva final se realiza en interacción con los demás alumnos que aprenden el mismo idioma de destino, pero pueden tener diferentes idiomas. La tarea colectiva final puede ser una simulación o la producción de un documento conjunto oral / escrito. En los islotes cuya temática implica un contacto directo cara al público -hostelería, vivienda, etc- la simulación por videoconferencia crea una situación no auténtica debido a la ausencia física. Se debe dar, en este caso, prioridad al análisis / comparación de reacciones o comportamientos basados en documentos como vídeos o textos reales. O bien, crear recorridos que requieran hablar en contexto profesional. El alumno debe poder completar la tarea final en aproximadamente 1 hora (60 a 75 minutos como máximo), incluido el trabajo de preparación individual (esto no debe exceder un cuarto de hora). Con el fin de garantizar la interacción deseada dentro de los islotes, están abiertas regularmente para sesiones que duran de 10 a 12 días. Cada sesión da la bienvenida a un grupo de 2 a 6 alumnos. Al finalizar la tarea final, cada alumno recibe una retroalimentación individualizada del tutor que dirigió el bloque.



Mettre en valeur la nouvelle collection

Tu es propriétaire d'un magasin d'articles de sport en bord de mer. Ton magasin est dans une ville touristique où le sport le plus pratiqué est le surf.



1. Lis les documents ci-dessous pour bien **comprendre la situation**.
2. Reprends les points proposés et développe **une stratégie de vente** pour mettre en valeur la **nouvelle collection d'été**. Quelle stratégie adopter pour présenter la nouvelle collection ?
3. Pendant la visioconférence **Présente** ta stratégie, **écoute** celle des autres et **mettez-vous d'accord** sur une stratégie commune.

Le contexte commercial



Ton magasin d'articles de sport lance sa collection d'été. **Problème** : un magasin qui vend les mêmes produits s'installe en face du tien.



Dans les deux magasins on peut acheter des produits pour faire du fitness, de la randonnée, de la natation et du surf.



Les clients qui viennent dans ton magasin ont entre 20 et 45 ans.



OFAJ
DFJW

La nouvelle collection d'été



Les deux nouveaux produits principaux de ta nouvelle collection sont ces deux modèles de maillot de bain.

Le maillot pour homme devient sec très vite et peu se porter comme un short normal. - 49 euros

Le maillot pour femme est réversible : on peut le changer de sens et donc de couleur. - 45 euros

Ta stratégie

ACCUEIL DU CLIENT



Formule :
« D'abord, il est important de proposer... »



Idées :
- Distribuer des prospectus avec des échantillons, créer des affiches ...
- Actualiser la boutique en ligne pour attirer de nouveaux clients ...

GESTION DES STOCKS



Formule :
« Ensuite, il faut... »



Idées :
- vendre les stocks pour faire de la place...
- agir sur les prix (réductions, cadeaux offres d'essai, échantillons...)
- organiser des événements (démonstrations, jeux et concours...)

AGENCEMENT DU MAGASIN



Formule :
« En même temps, il faut organiser la nouvelle collection ... »



Idées :
- faire attention à l'éclairage
- placer les nouveaux produits au bon endroit



FIGURAS 4 - Tarea final del islote Vente.

Fuente: <https://delcyme.org>

4 - Lengua cotidiana, con objetivos específicos y profesional

En su descripción del *MCER*, Michel Petit¹⁴ dedica gran parte de su trabajo al estudio del diseño de las lenguas de especialidad en el *MCER*. El autor cree que¹⁵:

Los especialistas saben bien que la denominación común de lengua de especialidad designa de forma cómoda, pero imprecisa, un conjunto bastante heterogéneo de realidades de naturaleza diferente, cada uno privilegiado, en función de su experiencia y de sus intereses profesionales de enseñanza, o de investigación. (Petit 2010: p.3)

El autor añade:

Constituirá una lengua de especialidad todo conjunto de objetos lingüísticos y/o lenguajes definidos por su relación con una “especialidad”. El francés de los negocios, el francés científico y técnico, son así del francés de especialidad; inglés jurídico, inglés médico, inglés especializado, etc. (Petit 2010: p.3)

Según PETIT, podrá hacerse hincapié, según los casos, en uno o varios de los aspectos siguientes:

- Terminología del dominio de especialidad
- Particularidades de aplicación de una categoría o estructura lingüística determinada en el discurso del dominio (semántico-sintaxis del grupo nominal; expresión de la modalidad; etc.)
- Características de los géneros discursivos o textuales representativos del dominio; etc.

Aunque el enfoque de la comunicación y la perspectiva de acción del marco han ocupado un lugar destacado en el aprendizaje de lenguas, no existen métodos integradores que respondan a los nuevos retos de una economía globalizada y de la movilidad profesional entre los países europeos. Habida cuenta de la necesidad del intercambio y de la movilidad internacional, es necesario recurrir a métodos integradores que se unan a las tres: lengua de vida cotidiana, vida en empresa y ejercicio de los oficios.

14 - Petit, M. 2010. « Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité ». E-rea [Online], 8.1. 2010. p.3. Consultado el 24 de agosto de 2022 en <https://journals.openedition.org/erea/1400>.

15 - La traducción es nuestra.

5 - Innovaciones metodológicas

5.1 - Pedagogía basada en el aprendizaje

Imaginemos el contexto de un aprendiz o un estudiante de formación profesional que quiere hacer unas prácticas en el extranjero. Por ejemplo, un técnico en energías renovables. Después de su inscripción en la plataforma, se le asignará un tutor para asesorarlo, acompañarlo y hacerle comentarios personalizados. Lo primero que aparece es el perfil de este estudiante: su lengua materna, edad, nivel de escolarización, campo profesional, nivel de idioma, etc. Estos datos estarán a disposición de los tutores para establecer 'prioridades' y proponer un 'programa' adaptado, compuesto por 'proyectos' que jalonan la 'trayectoria' del aprendiz. Este es el hilo conductor que marca el eje estructural de la propuesta metodológica. Así, se establece una pedagogía diferenciada, una formación a medida y personalizada que acompaña al aprendiz antes, durante y después de sus períodos de prácticas en el extranjero. El itinerario de aprendizaje lo define el aprendiz, aunque de acuerdo con sus tutores, que desempeñan un papel permanente de mediadores en los tres ámbitos (lingüístico, intercultural y profesional).

Pensemos, por ejemplo, en el contexto de este aprendiz de la vía profesional que quiere hacer un período de prácticas en el extranjero, este técnico de energías renovables francés, alemán, italiano o polaco que prepara un período de prácticas en una empresa de energía eléctrica en España. Durante su período de prácticas, todo becario necesitará utilizar el idioma en su vida diaria (abrir una cuenta bancaria), en sus relaciones dentro de la empresa (mi primer día de prácticas) y durante el ejercicio de su profesión (hotelería, restauración, electricidad...). Los libros de aprendizaje como elementos estructurales del recorrido de los alumnos en la plataforma responden a estos tres contextos de vida.

El objetivo es crear un módulo de aprendizaje que permita un recorrido individualizado en tres niveles: formación lingüística, formación profesional y formación intercultural.

ENVI¹⁶, como isloote temático centrado en las energías renovables, se refiere a espacios de trabajo en los que se encuentran alumnos y tutores de la plataforma durante períodos limitados. Los ejercicios de ENVI se diseñarán sobre la base de situaciones y recursos diversos, preferiblemente auténticos. Estos ejercicios sirven para prepararse para la realización de las tareas con otros alumnos y el apoyo de un tutor. Además, tienen la posibilidad de entrenarse en actividades de autoaprendizaje que les permitan desarrollar su trayectoria en la plataforma. Al abordar, en particular, cuestiones relacionadas con la vida

16 - ENVI es un isloote dirigido a técnicos en medioambiente, más precisamente a técnicos de instalación de paneles solares. En él, se abordan los conceptos de instalación de paneles, detección de averías y reparación.

en la empresa y en oficios, PARKUR tiene la vocación de ayudar a los jóvenes a prepararse para el momento de su llegada a la empresa que los acoge y favorecer así su integración en el otro país.

5.2 - Nuevos descriptores de competencias

La coherencia de los objetivos específicos a partir de los descriptores del *MCEER* no es tarea fácil, ya que los descriptores suelen ser inexistentes o inadecuados. Por ejemplo, un técnico en energías renovables en PARKUR trabaja tres tipos de lengua asociados directamente a tres áreas: el de la vida corriente, el de la vida en empresa y el de la propia profesión. Los tres que se refieren a la lengua extranjera, tienen la lengua de objetivos específicos y la lengua de especialidad. En el marco se encuentran los descriptores para el idioma extranjero, muy pocos para el idioma sobre objetivos específicos y nada sobre el idioma de especialidad. Por consiguiente, fue necesario crearlos para ENVI:

Etapas 1:

Informarse sobre las energías renovables y sus necesidades

Etapas 2:

Proponer soluciones técnicas de energía según el contexto

Etapas 3:

Resolver los problemas de una instalación

5.3 - Enfoque activo

El enfoque se basa en el enfoque de acción, las competencias y las tareas. ENVI, al igual que todos los islotes de PARKUR, se organiza en tres etapas que culminan cada una en una tarea de paso, en la que el aprendiz debe enviar a su tutor una realización individual escrita u oral, que responda a una situación precisa y con limitaciones determinadas. El tutor enviará rápidamente comentarios sobre estas realizaciones, con el fin de reforzar, corregir o ampliar el rendimiento del aprendiz.

5.4 - Enfoque intercultural

El islote termina con una tarea final, en la que los alumnos deben comunicarse con otros colegas de otros países y culturas. Las tareas etapa son al mismo tiempo la culminación del recorrido del islote, desde el punto de vista lingüístico, por supuesto, ya que el aprendiz debe poner en práctica las competencias adquiridas en vocabulario, gramática o pronunciación, pero también se enfrenta finalmente a diferentes visiones y maneras de hacerlo, a través de los intercambios solicitados en esta etapa.

La colaboración se convierte así en una parte esencial del itinerario total de aprendizaje y de experiencia de anticipación a los intercambios reales que los aprendices vivirán durante sus estancias y sus períodos de prácticas en el extranjero.

6 - Conclusión

El *MCER* vino a principios del siglo XXI a ordenar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras al crear un horizonte hacia el que todos caminar juntos. Su *Volumen complementario* lo completa poniendo la mediación en el centro del proceso en el que la autonomía del aprendiente es cada vez mayor. A partir de esta reflexión, y de la unión de los tres tipos de lengua: cotidiana, de fines específicos y profesional, nace el proyecto DELCYME. Aunque en los métodos de enseñanza siempre han convivido con mayor o menor fortuna, es necesario establecer, ahora más que nunca, puentes entre estos tipos de lengua porque las necesidades de los aprendientes, como bien muestra PARKUR, han cambiado. La enseñanza individualizada en función de las necesidades del aprendiente es una piedra de toque en la construcción de la plataforma.

A pesar de estar todavía en construcción, PARKUR se presenta como una herramienta útil y fundamental para el aprendizaje de lenguas en el momento de la preparación de una movilidad profesional europea. Lo es como herramienta autónoma, como un complemento a una formación reglada y desde el punto de vista lingüístico, intercultural y profesional.

Referencias

Barsi, M. & A. J. 2021. *Verso nuove frontiere della comunicazione: l'interazione online e la mediazione, Riflessioni sul companion volume del QCER e il progetto Erasmus+DELCYME*. Obtenido de <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13942>.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commune référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'europe. 2019. *Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe .

Consejo de Europa. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Versión en español en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

DELCYME. *Proyecto DELCYME (Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe)*. Consultado el 14 de mayo de 2021: <https://delcyme.org>.

Instituto Cervantes. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Versión en español en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

OECD. 2015. OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability. OECD Publishing.

OFAJ. (s.f.). *Plataforme PARKUR*. Consultado el 20 de mayo de 2022 en <https://parkur.ofaj.org>.

Petit, M. 2010. Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. E-rea [Online], 8.1. 2010. Consultado el 24 de agosto de 2022 en <https://doi.org/10.4000/erea.1400>

Piccardo, E.2020. La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0. *Italiano LinguaDue*, 561-585. Consultado el 24 de mayo de 2022 en <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13946>.

IMAGENS DA LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS DE FALANTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA NOS ESTADOS UNIDOS E CANADÁ

Beatriz Oliveira

beatriz.oliveira95@ua.pt

Universidade de Aveiro (Portugal)

Resumo: As imagens que os indivíduos criam das línguas, povos e culturas tendem a refletir-se nos seus comportamentos comunicativos e educacionais. Estas imagens podem dar origem a estereótipos, i.e., imagens estáticas, descontextualizadas, simplificadas e abreviadas, presentes na memória comum e aceites por determinados grupos (Castellotti & Moore 2002). Neste sentido, o diagnóstico das imagens ou perceções que os falantes de língua de herança associam à língua e cultura pode potenciar a ação educativa, nomeadamente na compreensão das suas motivações e percursos, na adaptação do discurso do docente em sala de aula, bem como na criação e seleção de materiais didáticos que contribuam para a (re)perspetivação de imagens negativas ou a desconstrução de estereótipos. O presente estudo tem como principal objetivo diagnosticar e analisar, quantitativamente e qualitativamente, as imagens que falantes de português língua de herança na América do Norte possuem sobre a língua e cultura portuguesas. Para a recolha de dados, elaborámos um questionário anónimo *online* constituído por 19 questões essencialmente relacionadas com o contacto dos inquiridos com a língua e comunidades portuguesas, bem como com as suas perceções no que concerne à população, língua e cultura portuguesas. O questionário foi aplicado a 10 falantes de português língua de herança (da segunda e terceira geração de emigrantes portugueses) residentes nos Estados Unidos e no Canadá, países que contam com uma presença significativa de comunidades portuguesas. Os dados apontam para um pensamento coletivo dos informantes, composto por imagens homogéneas, cristalizadas e estereotipadas, tanto em relação à língua portuguesa e sua utilidade, como em relação ao povo e cultura de Portugal.

Palavras-Chave: língua de herança, cultura portuguesa, língua portuguesa, imagens, estereótipos.

Abstract: The images that individuals create of languages, people and cultures tend to reflect their own communication and educational behaviours. These images can originate stereotypes, i.e., static, decontextualized, simplified, and abbreviated images, present in common memory and accepted by particular groups (Castellotti & Moore 2002). Therefore, the diagnosis of images and

perceptions that heritage language speakers associate with language and culture can enhance educational activity, particularly the comprehension of their directions and motivations, the adaptation of the teacher's speech in classroom, as well as the creation and selection of didactic materials that aim to contribute to the (re)perspectivation of negative images or stereotype deconstruction. The main purpose of the present study is to diagnose and analyse quantitatively and qualitatively the images that heritage speakers of Portuguese language in North America possess of the Portuguese language and culture. To collect data, we created an anonymous online questionnaire composed of 19 questions significantly related to the respondents' contact with the language and Portuguese communities, as well as their perceptions of Portuguese population, language and culture. The questionnaire was taken by 10 heritage speakers (belonging to the second and third generation of Portuguese emigrants) who reside in the United States and Canada, countries with a significant presence of Portuguese communities. The data reveals a collective thought of the respondents, composed of homogenous, crystallized, and stereotyped images regarding the Portuguese language and its utility, as well as its people and culture.

Keywords: heritage language, Portuguese culture, Portuguese language, images, stereotypes.

1 – Introdução

As imagens ou percepções das línguas, culturas e países são essenciais na construção da comunicação intercultural e, por conseguinte, o estudo sobre as mesmas tem vindo a consolidar-se nas últimas décadas no âmbito da Didática de Línguas (Pinto 2005). Em grande parte dos casos, estas imagens e percepções convertem-se em estereótipos, i.e., representações imaginárias coletivas e simplificadas de um dado grupo, que tendem a distanciar-se da realidade. Neste sentido, torna-se essencial o diagnóstico destas imagens e estereótipos no contexto de ensino-aprendizagem (Pinto 2005), de forma a melhor compreender as motivações e percursos dos estudantes, adaptar o discurso do docente em sala de aula e auxiliar a criação e seleção de materiais didáticos que contribuam para a (re)perspetivação de imagens negativas, assim como para a desconstrução de estereótipos. O presente estudo tem como principal objetivo diagnosticar e analisar as imagens, percepções e conhecimentos gerais que falantes de português língua de herança detêm sobre a língua e cultura portuguesas, tendo em conta as seguintes variantes: o contacto que estes falantes estabelecem, tanto com a língua, como com comunidades portuguesas no país onde residem e/ou em Portugal. Começaremos por rever a noção de *língua de herança*, amplamente usada no âmbito da Didática das Línguas e da Aquisição da Linguagem (Araújo

e Sá & Pinto 2006) e a conceção de *falantes de herança* proposto por Cummins (2005) na esfera da imigração canadiana, seguindo-se uma breve reflexão sobre as noções de *imagens* e *estereótipos* e o seu processamento. No capítulo dedicado à metodologia, descreveremos o instrumento de recolha de dados, um questionário anónimo tornado público na plataforma *Google Forms* no ano de 2021, bem como o nosso público-alvo, constituído por descendentes da segunda e terceira geração de emigrantes portugueses nos Estados Unidos e no Canadá. Procederemos seguidamente ao tratamento dos dados recorrendo a uma metodologia do tipo mista, mediante uma reflexão qualitativa das respostas dos informantes ancorada por dados quantitativos e, por fim, discutiremos os resultados, procurando responder às seguintes questões: Que imagens os falantes de português língua de herança residentes nos Estados Unidos e no Canadá possuem acerca da língua e cultura portuguesas? Estas imagens correspondem a estereótipos?

2 - O que é uma língua de herança

De acordo com Flores (2013a), uma língua de herança corresponde àquela que é falada pelos filhos de emigrantes que residem ou regressaram de um país de emigração, ou seja, a língua usada no seio familiar. Por conseguinte, na opinião de Valdés (2001), o que caracteriza a língua de herança é a relação histórica e pessoal com a língua e não tanto o nível de proficiência do falante. A autora acrescenta ainda que, tipicamente, a língua de herança reflete a classe de origem ou outras características da primeira geração de falantes, como o nível de escolaridade e a região da qual são naturais.

Estes filhos de emigrantes adquirem a língua de herança, ao mesmo tempo que adquirem a língua do país onde residem. Desta “exposição simultânea mas desequilibrada” (Flores e Melo-Pfeifer 2014: 19) origina-se “um tipo particular de bilinguismo: aquele que se desenvolve pelo contacto de duas línguas em contexto de emigração” (Senra 2014: 493). Numa formulação próxima, Azevedo-Gomes (2021) afirma que:

A língua de herança está relacionada com a transmissão de um legado familiar, o idioma. Os descendentes de imigrantes que recebem a língua como herança, não poucas vezes, são nascidos no país de residência e, portanto, não são imigrantes, apenas possuem uma origem mais diversa. (Azevedo-Gomes 2021: 708)

Tipicamente, dá-se uma alteração importante na dimensão funcional destas duas línguas, na medida em que, por ser restrita ao contexto familiar e/ou à comunidade emigrante, à medida que o falante cresce, a língua de herança rapidamente se converte na língua de uso secundário (Reznicek-Parrado 2013). Por outro lado, a língua da comunidade, por ser a língua sociopoliticamente maioritária (Correia & Flores 2021), usada nas interações fora de casa, acaba por tornar-se a língua dominante, afetando a competência linguística dos falantes

(Montrul 2012). Geralmente, esta variação na exposição linguística acontece após a entrada do falante no infantário ou na pré-escola e consequente construção de relações sociais com falantes da língua majoritária (Melo-Pfeifer 2014). Flores, Gonçalves, Rinke e Torregrossa (2022) apontam, ainda, outros motivos que podem impedir o normal desenvolvimento da língua de herança:

Muitas famílias de origem emigrante são ainda confrontadas com opiniões não fundamentadas de professores, psicólogos ou pediatras de que, em contextos multilíngues, o uso da língua da família pode impedir o normal desenvolvimento da língua majoritária. Como consequência, estas famílias são aconselhadas a adotarem a língua majoritária também como língua de comunicação no seio do núcleo familiar, abandonando o uso da LH. (Flores *et al.* 2022: 106)

O domínio que estes falantes possuem da língua de herança pode variar significativamente, dependendo de outros fatores, tais como o grau de exposição à língua, as formas de contacto com a língua de herança, a frequência de ensino formal, a motivação dos familiares para a conservar e o prestígio social da língua de herança, por exemplo (Flores 2013b; Montrul 2016). Deste modo, não é possível traçar um perfil sociolinguístico homogêneo de um aprendiz e/ou falante de herança¹ (Flores 2013b), pelo que a sua competência linguística deve ser vista como um *continuum* que varia entre proficiência significativamente elevada e proficiência consideravelmente baixa (Hornberger 2003), o que pode constituir um desafio no momento de diagnosticar o nível de proficiência dos aprendentes que já possuem algum conhecimento prévio da língua de herança (Valdés 2001).

A esfera atual da Didática das Línguas tende a privilegiar uma abordagem pluricêntrica da língua de herança que valoriza “a integração dos repertórios da LH no repertório plural, heterogêneo e dinâmico dos sujeitos” (Flores & Melo-Pfeifer 2014: 21). Neste sentido, para além da língua de herança e da língua do país de acolhimento, devem considerar-se também as línguas estrangeiras estudadas em contexto formal e/ou outras línguas com as quais o falante contacte no país de acolhimento (Flores & Melo-Pfeifer 2014). Nas palavras de Melo-Pfeifer (2020):

Uma abordagem plurilíngue do ensino de línguas implica pensar o ensino e a aprendizagem de forma sinérgica e integrada, promovendo zonas de transferência entre diferentes conhecimentos linguísticos, declarativos e processuais já adquiridos pelos aprendentes. Esta abordagem promove, assim, uma visão da aprendizagem de diferentes línguas não como objetos separados e isolados, mas antes como

1 - O termo *heritage speaker*, ou em português, *falantes de herança* (Barbosa & Flores 2011), foi inicialmente proposto por Cummins (2005) no âmbito da imigração no Canadá e mais tarde desenvolvido nos Estados Unidos da América (Flores 2013).

elementos que concorrem, na sua comunhão e articulação, para o desenvolvimento da competência plurilíngue dos aprendentes de línguas, vistos como atores sociais. (Melo-Pfeifer 2020: 22)

3 - Imagens e estereótipos da língua e cultura

Tal como salientam Coelho & Simões (2017), o conceito de imagem pode ser ambíguo e instável semântica e terminologicamente, sendo muitas vezes confundido com termos como estereótipos, representações, crenças, atitudes, entre outros. No presente estudo adotaremos a conceção de Araújo e Sá e Pinto (2006), para quem a imagem de uma língua diz respeito a representações sociais, ou seja, realidades socialmente construídas que ajudam cada indivíduo a dar sentido ao mundo, explicá-lo e agir sobre ele. As autoras acrescentam que os indivíduos normalmente generalizam fenómenos sociais, transformando-os em esquemas cognitivos e facilitando, assim, a explicação do mundo que os rodeia. Nas suas palavras: “as imagens estão ancoradas em processos históricos, socioidentitários, cognitivos e discursivos próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem” (*ibidem*: 3). Por outras palavras, estas imagens advêm das histórias e vivências de indivíduos e/ou grupos sociais (Coelho & Simões 2017).

Castellotti e Moore (2002) sustentam que estas representações, apesar de nem sempre corresponderem à verdade, desempenham um papel decisivo nas relações sociais, nomeadamente nos comportamentos e comunicação. Para além disso, a imagem de uma língua pode determinar o seu “valor” educacional, influenciando as motivações e escolhas dos alunos, bem como o sucesso ou insucesso de aprendizagem (Pinto 2005). O projeto *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural*, levado a cabo por Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007), teve como objetivo analisar o discurso de estudantes portugueses numa tentativa de compreender como as línguas e culturas são “objetos de representação, ganhando imagens mais ou menos positivas em função das relações que os sujeitos com elas mantêm” (Andrade *et al.* 2007: 15). Os dados recolhidos revelam que as línguas que os estudantes pretendem aprender são, geralmente, consideradas bonitas, fáceis, ricas e úteis, ao contrário das línguas que não lhes despertam o interesse. As autoras argumentam, ainda, que a falta de contacto direto com outras línguas e culturas contribui para a emergência de estereótipos - mecanismos que os indivíduos criam para interpretar o mundo que os rodeia e que favorecem a categorização e simplificação da realidade. Melo-Pfeifer e Schmidt (2012) analisam as representações de alunos do ensino primário na Alemanha face ao alemão e ao português (a sua língua de herança) a partir de desenhos. Observam que “in terms of emotional attachment, Portuguese is the privileged language for private contacts and feelings” (Melo-Pfeifer & Schmidt 2012: 22). No entanto, apesar de uma visão positiva face à língua portuguesa, esta tende a ser estereotipada já que é apenas associada a um

único país – Portugal. Ainda no contexto alemão, Wätzold e Melo-Pfeifer (2019) examinam as imagens do português e da brasilidade de crianças, jovens e pais envolvidos na transmissão não-formal do português em Munique, mediante entrevistas e desenhos. As autoras concluem que as representações do público-alvo, nomeadamente, dos pais e moderadoras, face à língua portuguesa, são “muito positivas, sobretudo sócio-afetivas, além de serem muito partilhadas” (Wätzold & Melo-Pfeifer 2019). No entanto, a homogeneidade das imagens (samba, praia e água de coco) são muito próximas das representações estáticas da própria comunidade de acolhimento.

O conceito de imagem, ao tratar-se de uma simplificação da realidade, aproxima-se, assim, da noção de estereótipo (Wätzold & Melo-Pfeifer 2019). Por outras palavras, os estereótipos são imagens estáticas, descontextualizadas, simplificadas e abreviadas, presentes na memória comum e aceites por determinados grupos (Castellotti & Moore 2002: 8). Estas representações permitem a rápida apreensão da realidade. Porém, devido à sua natureza fixa e estática, com o passar o tempo tornam-se progressivamente mais afastadas da realidade que continuamente se transforma. Os estereótipos encontram-se presentes e ativos em todas as sociedades, mas nem sempre estamos conscientes deste facto, o que pode afetar as relações interpessoais e interculturais dos indivíduos. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, Pinto (2005) demonstra, na sua investigação, como os aprendentes de línguas para além de acionarem os seus conhecimentos prévios sobre as mesmas, constroem imagens relativamente às línguas, aos seus falantes, países onde são faladas e culturas. Na mesma linha de pensamento, Gonçalves e Azevedo (2020) tecem as seguintes observações:

Quando relacionamos a formação de estereótipos e da identidade cultural ao ensino de uma língua-cultura, observamos que os conhecimentos prévios e as crenças acerca de determinado grupo sociocultural interferem no aprendizado, uma vez que o envolvimento do sujeito em um ambiente intercultural vai colaborar para a confirmação ou a alteração das concepções formuladas acerca do grupo sociocultural em questão. (Gonçalves & Azevedo 2020: 78)

Torna-se, assim, necessário tornar a sala de aula “num espaço de discursos de inclusão, isto é, onde os agentes educativos favoreçam ambientes de desconstrução de estereótipos, de aproximação intercultural com o Outro, onde se despertam interesse e curiosidade pela sua língua e cultura” (Schmidt & Araújo e Sá 2006: 10). Dentro da mesma perspetiva da Didática de Línguas, Pinto (2005) enfatiza a necessidade de o professor avaliar precocemente a relação de proximidade ou afastamento que os aprendentes mantêm com a língua-alvo, bem como as concepções que estes possuem relativamente à língua que, segundo Chomsky (2006), é um produto cultural.

4 - Metodologia

4.1 - Instrumento de recolha de dados

No geral, a análise de representações sociais pressupõe dois problemas metodológicos: a recolha e a análise de dados. Por conseguinte, para a realização deste estudo tivemos em conta investigações previamente conduzidas no âmbito do diagnóstico e análise das imagens de línguas e culturas, nomeadamente o estudo de Pinto (2005) sobre as imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses, conjuntamente com as investigações de Schmidt e Araújo e Sá (2006) sobre as imagens da comunidade escolar em relação ao alemão e de Melo e Araújo e Sá (2006) sobre as imagens das línguas românicas construídas por alunos lusófonos. Tendo como base estes estudos empíricos, optámos assim por questões de associação de palavras ou de evocação livre que considerámos adequadas a público jovem e adulto.

De forma a recolher dados sobre os sujeitos do presente estudo e as imagens que estes possuem em relação à língua e cultura portuguesas, foi elaborado um questionário *online* na plataforma *Google Forms* (cf. Apêndice 1) respondido anonimamente entre vinte e três de junho e três de julho de 2021. O questionário *online* permitiu-nos a recolha de dados num curto espaço de tempo de informantes que residem em dois países diferentes e geograficamente distantes de Portugal. Este questionário, intitulado *Imagens da língua e cultura portuguesas (Images of Portuguese language and culture)*, foi dividido em cinco secções que por sua vez se dividem em 19 questões, que consistem em:

I. *Dados pessoais*: esta secção é composta por três questões de escolha múltipla sobre a idade, o país de residência (Estados Unidos da América ou Canadá) e a geração à qual pertencem (filho(a) ou neto(a) de emigrantes).

II. *Contacto com a língua, comunidade portuguesa e Portugal*: esta secção compreende cinco questões de escolha múltipla sobre a frequência de uso da língua portuguesa, o contexto de uso da língua, a frequência do contacto com a comunidade portuguesa nos EUA ou Canadá, a frequência com que viajam a Portugal e seus motivos e uma questão de resposta aberta acerca das situações de convívio com a comunidade portuguesa.

III. *Percepções sobre a língua portuguesa*: esta secção integra duas perguntas de escolha múltipla sobre adjetivos que associam à língua portuguesa e sobre a sua utilidade, assim como uma questão de resposta aberta sobre o porquê da utilidade ou inutilidade da língua.

IV. *Percepções sobre a população portuguesa e Portugal*: esta secção divide-se em duas questões de escolha múltipla sobre os adjetivos que associam à população portuguesa e sobre aquilo que associam a Portugal.

V. *Conhecimentos gerais sobre a cultura portuguesa*: esta secção contém cinco questões de resposta aberta sobre géneros e artistas musicais portugueses, escritores e obras, atletas e gastronomia.

Importa sublinhar que tanto o título como todas as questões do questionário se encontravam em língua portuguesa com a respetiva tradução em inglês, de forma a deixar os informantes confortáveis no momento de resposta, principalmente aqueles que não utilizam o português com frequência, assim como para que compreendessem com clareza o que lhes era pedido.

4.2 - Informantes

No total, dez informantes responderam ao questionário. Estes informantes são jovens e adultos lusodescendentes, para os quais o português é uma língua de herança. Mediante as suas respostas à primeira secção do questionário, é possível depreender que cinco informantes residem nos Estados Unidos da América e cinco no Canadá. Nove dos inquiridos são filhos de emigrantes portugueses nos Estados Unidos da América e no Canadá e um é neto. A seleção destes países remete para o facto de integrarem grandes comunidades portuguesas. Os informantes apresentam idades compreendidas entre os 16 e os 67 anos de idade, sendo a média das idades de 32,8. Note-se que, de acordo com o *American Community Survey* do ano de 2016, os Estados Unidos somam aproximadamente 1,3 milhões de cidadãos portugueses e lusodescendentes, equivalendo a 0,5% do total da população. Já o Canadá conta com a presença de pelo menos 440 000 lusocanadianos, correspondendo a 2% do total da população canadiana, de acordo com o censo canadiano de 2016.

A partir dos resultados da segunda secção, quanto ao hábito de falar português (questão 4.), é possível observar que metade dos nossos sujeitos falam português com frequência (40% falam muito frequentemente e 10% falam frequentemente) e que a outra metade fala com pouca frequência (40% falam raramente e 10% falam muito raramente).

Na alínea 5, todos os sujeitos indicaram que falam português com familiares, sendo que um deles especificou que apenas fala com o pai. Para além de falar com familiares, um inquirido acrescentou que fala português com amigos e no trabalho. Outro informante que selecionou a opção “com familiares” acrescentou que fala português com amigos, no trabalho e na escola.

No que concerne à convivência com a comunidade portuguesa (questão 6.), 40% dos elementos convive frequentemente, 30% convive raramente e 30% nunca convive. Na questão seguinte, os informantes especificam que estão com a comunidade em festas portuguesas, nomeadamente na Festa de Monte (da Madeira), ou em comemorações dos feriados do 25 de Abril e Dia de Portugal. Um dos inquiridos que convive raramente com a comunidade portuguesa detalhou que *“I don't like spending time in portuguese communities because portuguese culture is to just drink and eat”* (“Não gosto de passar tempo nas comunidades portuguesas porque a cultura portuguesa é apenas para beber e comer”). Um dos três inquiridos que indicou que nunca convive com a comunidade portuguesa, especificou que apenas frequenta festas familiares.

Para além disso, grande parte dos falantes de língua de herança (40%) viaja a Portugal de três em três anos ou mais. Outros 20% viajam de dois em dois anos. Apenas 10% viaja duas vezes por ano ou mais e 10% viaja uma vez por ano. Um dos informantes indica que apenas viaja a cada dez anos e outro especifica que viaja sempre que pode. Todos os elementos viajam a Portugal para passar as férias de verão e seis acrescentaram para passar tempo com a família. Dois sujeitos partilharam que visitam Portugal para estar com amigos e apenas um mencionou que costuma passar neste país o Natal ou a Páscoa. Nenhum dos informantes vai a Portugal em trabalho ou negócios.

5 - Análise e discussão dos resultados

Para o tratamento dos dados procedeu-se a uma metodologia simultaneamente qualitativa e quantitativa, tendo-se considerado que uma análise percentual poderia facilitar a interpretação qualitativa dos dados.

Apresentadas as duas primeiras secções do questionário no subcapítulo anterior, que nos permitirão fazer um cruzamento de dados com as seguintes questões, passamos agora à análise das restantes secções do questionário que dizem respeito às imagens sobre a língua e população portuguesas, Portugal e cultura portuguesa.

Quanto aos adjetivos que caracterizam a língua portuguesa (questão 10.), a maioria dos informantes consideram-na difícil, mas bonita e útil.

10. A língua portuguesa é (Portuguese language is)

10 respostas

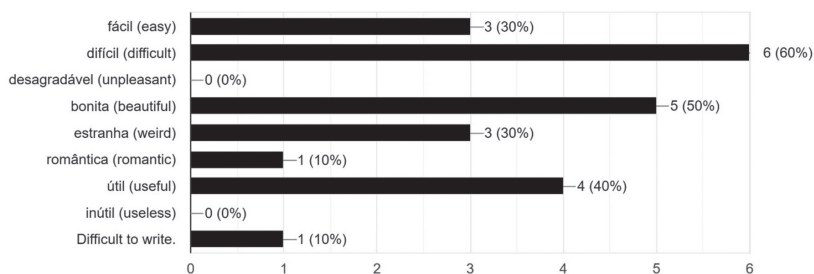


FIGURA 1 – Questão 10. A língua portuguesa é (*Portuguese language is*).

A dificuldade parece ser influenciada pela frequência com que falam a língua, já que a maioria dos falantes que a consideram difícil (cinco em seis informantes) falam-na muito raramente ou raramente.

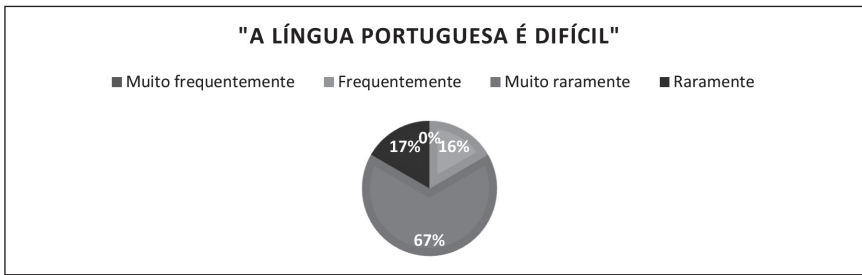


FIGURA 2 – Correlação da percepção da dificuldade da língua portuguesa com a frequência com que é falada.

Por outro lado, os três informantes que consideram o português fácil, usam a língua com elevada frequência, coincidindo com os estudos de Pinto (2005) e de Andrade *et al.* (2007), cujos dados demonstram que os contactos próximos com a língua contribuem para a emergência de uma imagem positiva da mesma. Já a utilidade da língua prende-se maioritariamente com questões afetivas, tal como observaremos nas questões 11. e 12.

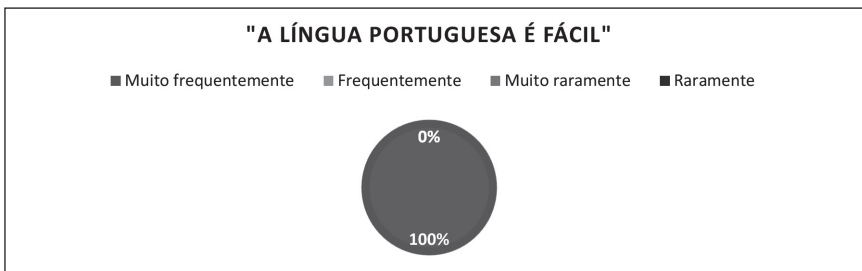


FIGURA 3 – Correlação da percepção da facilidade da língua portuguesa com a frequência com que é falada.

Nas alíneas 11. e 12. sobre a utilidade da língua portuguesa no seu futuro, sete sujeitos assinalam que esta será útil. Destes sete elementos, quatro especificam que será útil para conversar com a família portuguesa, dois informantes indicam que será útil no trabalho (um deles detalha que no seu trabalho nos Estados Unidos contacta principalmente com a comunidade portuguesa) e um sujeito indica que poderá relacionar-se com pessoas de outras partes do mundo, para além dos familiares portugueses. Dois inquiridos respondem que será inútil já que os familiares portugueses com quem contactam já são de uma idade muito avançada. Um sujeito indica que não será útil nem inútil, já que só servirá para comunicar com a família portuguesa. É possível depreender que a utilidade e até

mesmo inutilidade da língua se relaciona fundamentalmente com a possibilidade de comunicar com familiares, ou seja, a língua de herança, tal como é sustentado por Azevedo-Gomes (2021: 708), remete para “o contexto sociocultural familiar”.

Na quarta secção, quando questionados sobre os adjetivos que associam aos portugueses (questão 13.), verifica-se uma relação de tendência positiva, sendo que estes são descritos como simpáticos (90%) e amigáveis (70%). Importa mencionar que os informantes que descrevem o povo português positivamente viajam frequentemente ou muito frequentemente a Portugal. No entanto, alguns não se situam nesta avaliação, principalmente aqueles que raramente viajam a Portugal, pois consideram-nos barulhentos (60%) e incultos (20%). Um dos sujeitos (que apenas viaja de 10 em 10 anos a Portugal) apresenta outros adjetivos, tais como invejosos e bisbilhoteiros. Outro elemento indica que dependendo da geração, os portugueses podem ser simpáticos ou excêntricos. Um último informante, que não tem qualquer contacto com a comunidade portuguesa no seu país, apenas diz que são “okay”.

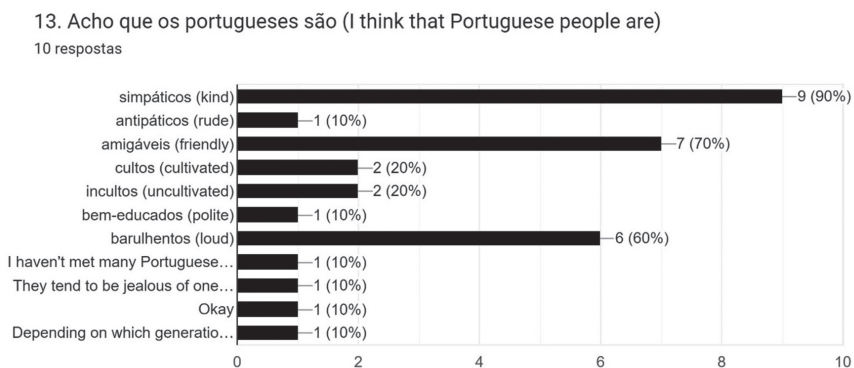


FIGURA 4 – Questão 13. Acho que os portugueses são
(I think that Portuguese people are).

Quando os falantes de língua de herança pensam em Portugal (questão 14.), pensam maioritariamente em: comida (80%), família (80%), praia (70%) e calor (50%). O facto de todos os inquiridos viajarem a Portugal nas férias de verão e também, no caso da maioria, para passar tempo com a família reflete-se nestas associações. Destacam-se outras respostas como: campo, futebol e mar (40%), montanhas, vinho, fado e café (30%). Estes resultados vão ao encontro do estudo de Melo-Pfeifer e Schmidt (2012) no qual se observou que lusodescendentes em território germânico associam Portugal a sol, flores, praia e futebol.

14. Quando eu penso em Portugal, penso (When I picture Portugal, I think about)

10 respostas

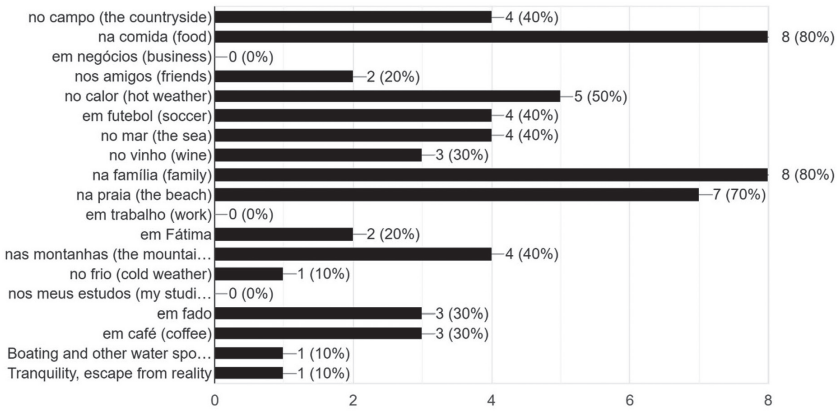


FIGURA 5 – Questão 14. Quando eu penso em Portugal, penso (When I picture Portugal, I think about).

A última secção, relativa a conhecimentos sobre aspetos culturais portugueses demonstra resultados homogéneos. Vejamos as várias alíneas que a compõem:

15. *Géneros musicais portugueses que conheço (Portuguese music genres I know)*

Nove informantes responderam fado, se incluirmos uma resposta que descreve o que parece tratar-se de fado “*I’ve heard a few songs with just a guitar and someone singing*” (“Escutei algumas canções com apenas uma guitarra e alguém a cantar”). Três informantes mencionam rancho, para além de fado. Um dos elementos indica que não tem conhecimentos relativamente a esta área.

16. *Artistas musicais portugueses que conheço (Portuguese music artists I know)*

Três informantes não conhecem nenhum artista musical português. Seis informantes responderam fadistas, sendo que a mais mencionada foi Amália Rodrigues (por cinco informantes), seguida de Mariza (por três elementos), o que vai ao encontro dos resultados da alínea 15. sobre os géneros musicais portugueses que conhecem. Apenas um elemento mais jovem respondeu artistas diferentes como Salvador Sobral e The Gift.

17. *Escritores e livros portugueses que conheço (Portuguese writers and books I know)*

A maioria dos elementos (oito informantes) respondeu que não possui

conhecimentos sobre escritores e livros portugueses. Um dos inquiridos respondeu Camões. Outro elemento assinalou Paulo Coelho, Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa, o que pode ser resultado de ter frequentado a escola portuguesa nos Estados Unidos².

18. *Atletas portuguesas que conheço (Portuguese athletes I know)*

A esta questão aberta, a totalidade dos informantes respondeu Cristiano Ronaldo. Os segundos atletas mais respondidos foram Luís Figo, que já não joga profissionalmente desde 2009 e Pepe, jogador profissional desde 2001 e que se encontra a terminar a sua carreira. Outra prova da visão desatualizada sobre o panorama do futebol português diz respeito à menção de outros ex-jogadores de futebol como Eusébio e Vítor Baía. Importa, ainda, referir que atletas da atual seleção portuguesa como Renato Sanches, João Félix e Diogo Jota foram igualmente mencionados, mas apenas por um dos inquiridos de idade mais jovem.

19. *Comida e bebidas portuguesas que conheço (Portuguese food and drinks I know)*

As comidas referidas pela maioria dos inquiridos são bacalhau (por sete elementos) e pastel de nata (por cinco elementos). Também se destacam a francesinha e bola de Berlim. Entre as bebidas, apenas dois elementos (de 33 e 52 anos de idade) aludem ao vinho do Porto, sendo que um deles acrescenta vinho da Madeira e vinho no geral.

Estes dados evidenciam a cristalização de imagens estereotipadas de Portugal, mesmo por parte daqueles que viajam para o país com frequência, começando pela associação dos géneros musicais a fado e rancho e dos artistas portugueses a fadistas, particularmente a Amália Rodrigues. Adicionalmente, a grande maioria dos inquiridos não possui conhecimentos relativos à literatura portuguesa e todos eles apenas mencionam atletas ligados ao futebol, sendo este desporto por sua vez associado a Cristiano Ronaldo. Estas representações podem também ser o resultado de uma convivência social ou cultural, neste caso com a comunidade portuguesa nos seus países de residência, já que a maioria dos inquiridos participa em festas tradicionais portuguesas. O estereótipo gastronómico também é evidenciado pelo bacalhau, o pastel de nata e o vinho do Porto. Note-se que estas associações são transversais a todas as faixas etárias (jovens e adultos), exceto o vinho do Porto que

2 - Apesar de a frequência da escola portuguesa não ter sido controlada no nosso estudo, obtivemos conhecimento desta informação a partir de uma resposta aberta do informante à questão 12. na qual explica por que motivo considera uma língua útil para o futuro. O sujeito em questão menciona a obtenção do diploma de conclusão do Ensino Secundário que confere a proficiência em duas línguas (neste caso, em inglês e português): *"I already use Portuguese in my day-to-day life. I work at a pharmacy and most of our patients are either Portuguese or Spanish. With my background in Portuguese, I can easily communicate with both communities that come to the pharmacy. I also received a seal of biliteracy on my high school diploma"*.

é apenas mencionado por adultos. Cabe salientar que mesmo falantes de português como língua materna residentes em Portugal podem possuir estas imagens da cultura portuguesa. No estudo de Melo, Araújo e Sá Pinto (2005) sobre as atitudes e representações de estudantes universitários portugueses acerca das Línguas Românicas (LR) e dos seus locutores, estes descrevem o português como uma língua “maternal” do fado” e da “saudade” (Melo *et al.* 2005: 51). Observam-se também imagens homogêneas relativas à cultura (os estudantes aludem ao fado, rancho e futebol) e à gastronomia (menciona-se o bacalhau e vinho do Porto). Reconhecemos, ainda, que as questões de escolha múltipla do nosso questionário, nomeadamente sobre aquilo a que os inquiridos associam quando pensam em Portugal, podem ser causadoras de imagens estereotipadas. Por esta razão, acreditamos que questões de resposta aberta seriam mais adequadas em estudos futuros.

6 - Considerações finais

As principais questões às quais procurámos dar resposta no presente estudo foram: Que imagens os falantes de português língua de herança residentes nos Estados Unidos e no Canadá possuem sobre a língua e cultura portuguesas? Estas imagens correspondem a estereótipos? Os resultados obtidos através da nossa intervenção metodológica – um questionário anónimo *online* - apontam para um pensamento coletivo baseado em imagens desatualizadas, homogêneas e estereotipadas, quer em relação à língua portuguesa e sua utilidade, quer em relação à população e cultura portuguesas.

Em suma, estes falantes de língua de herança apresentam uma relação de natureza afetiva com o português, pois é uma língua bonita que usam em contexto familiar, sendo esta a sua principal utilidade. Já a falta de contacto com a língua propuliona uma imagem menos positiva relativamente à perceção de dificuldade. Para além disso, esta afetividade reflete-se naquilo a que os nossos sujeitos associam a Portugal: comida, família, praia e calor, consequência do período no qual estes visitam o país - as férias de verão. Quanto aos conhecimentos gerais sobre a cultura portuguesa, observa-se uma visão mais estática e estereotipada comum a todas as idades com base na expressão popular portuguesa dos “Três F’s” (Futebol, Fado e Fátima), sendo que o fado está intimamente associado a Amália Rodrigues e o futebol a Cristiano Ronaldo. Destacam-se, igualmente, estereótipos gastronómicos, tais como o bacalhau, o pastel de nata e o vinho. No entanto, importa referir que estas imagens são geralmente associadas a Portugal, não só por falantes de herança, mas também pela própria população portuguesa residente em Portugal.

Tendo em conta que qualquer língua é inerente a uma carga cultural de um povo e de um país, deve-se ponderar até que ponto estas representações podem condicionar a aceitação ou a motivação de um falante de português língua de herança a usar a língua ou a frequentar aulas de língua portuguesa no futuro, caso pretenda desenvolver ou aprofundar as competências linguísticas já adquiridas

(Flores & Melo-Pfeifer 2014). Neste sentido, pretende-se com o questionário elaborado para o presente estudo e os resultados da nossa investigação deixar aos docentes a vontade de diagnosticar as imagens dos falantes ou aprendentes sobre a língua e cultura de herança, quando estes procuram aprofundá-la em contexto formal. Resta-nos salientar, ainda, a importância de promover a consciência linguística e plurilingue (Melo-Pfeifer 2018) em aula de língua de herança, implementando tópicos variados sobre a cultura portuguesa e de outros países de língua portuguesa, bem como propor debates e exercícios que promovam a interculturalidade e uma visão mais ampla e variada da língua e cultura portuguesas e que fomentem a desconstrução de estereótipos, através de, por exemplo, materiais autênticos, como filmes, canções, obras literárias, reportagens, notícias de jornal, entre outros.

Por último, estamos conscientes da pequena amostra de inquiridos no nosso estudo, a par da heterogeneidade do escalão etário dos mesmos e, por conseguinte, acreditamos que no futuro seria relevante realizar uma análise mais exaustiva das imagens relativas à língua e cultura portuguesas e estendê-la a outros países com grandes comunidades portuguesas.

Referências

Andrade, A. I. Araújo e Sá, M. H., Moreira, G. 2007. Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões. *Cadernos do LALE, Série Propostas, 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M^a. H.; Pinto, S. 2006. Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In: R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, 227-240. Porto: Areal Editores.

Azevedo Gomes, J. 2021. Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. *Domínios De Linguagem*, 15(3), 707-732. Disponível em <https://doi.org/10.14393/DL47-v15n3a2021-4>, acessado em 18/06/2022.

Barbosa, P.; Flores, C. 2011. Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. *Textos seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 81-98.

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

Chomsky, N. 2006. (3rd ed.). *Language and Mind*. Cambridge University Press. Disponível em, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791222>, acessado em 20/06/2022.

Coelho, M; Simões, A. 2017. As Imagens das Línguas de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico: foco nas línguas curriculares, pp. 29-56. In: Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. E-Book. Disponível em, https://www.researchgate.net/publication/321221118_Melo-Pfeifer_Simoes_2017_ed_Plurilinguismo_vivido_plurilinguismo_desenhado_estudos_sobre_a_relacao_dos_sujeitos_com_as_linguas_E-Book, acessado em 20/06/2022.

Correia, L.; Flores, C. (2021). Questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues (QuesFEB): Uma ferramenta de recolha de dados sociolinguísticos de crianças falantes de herança. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 16, 75-102. Disponível em, <https://doi.org/10.21747/16466195/ling16a3>, acessado em 20/06/2022.

Cummins, J. 2005. A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.

Flores, C. 2013a. Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In: *Português língua não materna: investigação e ensino*, eds. R. Bizarro, M. Moreira; C. Flores, 35-46. Lisboa: Lidel.

Flores, C. 2013b. Aquisição do português como língua de herança. *Comunicações da II Conferência língua portuguesa no sistema mundial*. Lisboa: UL, p. 1-12.

Flores, C.; Melo-Pfeifer, S. 2014. O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: Considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Lingu@gem*, 8(3).

Flores, C.; Gonçalves, M. L.; Rinke, E.; Torregrossa, J. 2022. Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(1), 102–131. Disponível em, <https://doi.org/10.21814/rpe.24205>, acessado em 20/06/2022.

Gonçalves, R. A.; Azevedo, I. C. M. 2020. O Papel dos Estereótipos na Construção da Identidade dos Brasileiros em um Livro Didático de PIE, p. 73 -88. *Processos Psicossociais de Exclusão Social*. São Paulo: Blucher. Disponível em <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/03-22186>, acessado em 18/06/2022.

Hanauer, D. 2005. Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. *Language in Society*, 34(2), 300-302. Disponível em, <https://doi:10.1017/S0047404505260116>, acessado em 20/06/2022.

Melo, S.; Araújo e Sá, H.; Pinto, S. 2005. Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses. In: M. I. Andrade e H. Araújo e Sá (Coords.). *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*.

Cadernos do Lale, Série Reflexões 1, 39-62. Disponível em <http://www.ua.pt/cidtf/lale/PageText.aspx?id=12934>, acessado em 20/08/2022.

Melo, S.; Araújo e Sá, M. H. 2006. Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. *Anais do XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino). Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco (CD-Rom).

Melo-Pfeifer, S. 2012. Webinar “Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro”. Instituto Camões.

Melo Pfeifer, S.; Schmidt, A. 2012. Linking ‘heritage language’ education and plurilingual repertoires development: Evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12(2), 1–30. Disponível em, <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>, acessado em 20/08/2022.

Melo-Pfeifer, S. 2018. Português como língua de herança: Que Português? Que Língua? Que Herança? *Domínios De Lingu@gem*, 12(2), 1161–1179. Disponível em <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-18>, acessado em 20/08/2022.

Melo-Pfeifer, S. 2020. “Mediação interlinguística em aula de português língua de herança: um estudo sobre as perceções dos aprendentes”. In: M. F. Carneiro, S. M. C. P. Mugschl & V. Da Silva Lima (Eds.). *Estudos Da Linguagem. Da Descrição Linguística Às Suas Interpretações (Vol.2)*. E-Book. UFMA: São Luís Do Maranhão (22-38). ISBN e-Book: 978-65-86619-94-2.

Montrul, S.A. 2012. *Is the heritage language like a second language*. *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29.

Montrul, S. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge. Cambridge University. Disponível em, <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>, acessado em 20/08/2022.

Pinto, S. 2005. *Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em, <http://hdl.handle.net/10773/1374>, acessado em 20/08/2022.

Reznicek-Parrado, L. M. 2015. Hablantes de herencia del español en estados unidos: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario. *Normas*, 3(1), 160. Disponível em, <https://doi.org/10.7203/NORMAS.3.4677>, acessado em 20/08/2022.

Schmidt, A.; Araújo e Sá, M. H. 2006. Difícil, feia e esquisita: a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão. *Anais do XIII Endipe*. Recife: Universidade Federal do Recife (CD-Rom).

Senra, T. 2014. O português de herança falado na Alemanha: conhecimento dos tempos verbais. In: *Textos Seleccionados, XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL. (pp. 493-508).

Valdés, G. 2001. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: J. K. Peyton, D. A. Ranard; S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America*:

Preserving a national resource (pp. 37-77). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Wätzold, J. P.; Melo-Pfeifer, S. 2019. Imagens da Língua Portuguesa e da Brasilidade em contextos de transmissão não-formal da Língua de Herança: o caso do dispositivo didático “Mala de Herança” em Munique. In: *Congresso Internacional DIPROling 2018*.

Apêndice A

Imagens da língua e cultura portuguesas (Images of Portuguese language and culture)

Esta questão visa investigar e analisar como o público pesquisado vê as imagens da língua e cultura portuguesas por parte de falantes de Português Língua de Herança. Foi ser respondido em português ou inglês. (This question aims to investigate and analyze how the images of Portuguese language and culture perceived by Portuguese Heritage Language speakers. It can be answered in Portuguese or English.)

*Obrigatório

1. 1. Idade (Age) *

2. 2. País onde mora (Country where I live) *

Marcar apenas uma oval:

- Estados Unidos da América (United States of America)
 Canadá (Canada)

3. 3. Sou (I am) *

Marcar apenas uma oval:

- filha(s) de emigrantes portugueses (son/daughter of Portuguese emigrants)
 neto(s) de emigrantes portugueses (grandson/granddaughter of Portuguese emigrants)

Seção 2

4. 4. Falo português (I speak Portuguese) *

Marcar apenas uma oval:

- muito frequentemente (very frequently)
 frequentemente (frequently)
 raramente (rarely)
 muito raramente (very rarely)
 nunca (never)

5. 5. Falo português (I speak Portuguese) *

Pode escolher mais do que uma opção. (You can choose more than one option.)

Marcar tudo o que for aplicável:

- com familiares (with relatives)
 com amigos (with friends)
 no trabalho (at work)
 na escola (at school)
 na universidade (at the university)
 Outra

6. 6. Estou com a comunidade portuguesa dos EUA ou Canadá (I'm with the Portuguese community from the USA or Canada) *

Marcar apenas uma oval:

- muito frequentemente (very frequently)
 frequentemente (frequently)
 raramente (rarely)
 muito raramente (very rarely)
 nunca (never)

7. 7. Em que momentos e situações convivo com a comunidade portuguesa? (In which moments and situations do I spend time with the Portuguese community?) *

8. 8. Viajo a Portugal (I travel to Portugal) *

Marcar apenas uma oval:

- duas vezes por ano ou mais (twice a year or more)
 um vez por ano (once a year)
 de dois em dois anos (every two years)
 de três em três anos ou mais (every three years or more)
 nunca (never)
 Outra:

9. 9. Viajo a Portugal para (I travel to Portugal to) *

Pode escolher mais do que uma opção. (You can choose more than one option.)

Marcar tudo o que for aplicável:

- passar férias de verão (spend summer holidays)
 estar com a família portuguesa (be with my Portuguese family)
 estar com os amigos portugueses (be with my Portuguese friends)
 passar o Natal ou o Páscoa (spend Christmas or Easter)
 trabalhar ou fazer negócios (work or make business)
 Outra

Seção 3

10. 10. A língua portuguesa é (Portuguese language is) *

Pode escolher mais do que uma opção. (You can choose more than one option.)

Marcar tudo o que for aplicável:

- fácil (easy)
 difícil (difficult)
 desajustado (adjustment)
 bonita (beautiful)
 útil (useful)
 benéfica (beneficial)
 útil (useful)
 inútil (useless)
 Outra

A COMPREENSÃO DA LEITURA NA ESCOLA: USO E CONSCIÊNCIA NO USO DO *GUESSING GAME*

Caroline Bernardes Borges

carolineh_borges@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Danielle Baretta

daniellebaretta@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Colégio Militar de Porto Alegre (Brasil)

Vera Wannmacher Pereira

verawp@terra.com.br

Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)

Resumo: O artigo tem como tema a compreensão da leitura de poemas na escola, considerando seu ensino, com foco no uso e consciência no uso do *guessing game*, por alunos de final do Ensino Fundamental I. É propósito das autoras, dado seu histórico de ações associando universidades e escolas, colaborar para o aprendizado da leitura pelas crianças, disponibilizando conhecimentos teóricos oriundos da Psicolinguística em interfaces e propostas de aplicação no ensino escolar. Para tanto, no artigo é oferecida primeiramente uma exposição sobre o contexto do aprendizado da leitura, evidenciando as dificuldades das crianças nesse âmbito e as relações com o ensino. A seguir, são expostos fundamentos teóricos sobre os tópicos psicolinguísticos de leitura acima já referidos, de modo que profissionais e estudantes em preparo profissional os analisem e possam aprofundá-los considerando suas tarefas voltadas para a leitura. Posteriormente, são apresentadas propostas de ensino da leitura na escola aplicando esses fundamentos em atividades práticas de *guessing game* na leitura de poemas de autores com reconhecimento na história da literatura para a infância. No fechamento, são apresentados comentários finais sobre o artigo em sua organização e em sua contribuição para o campo de estudos e para o ensino da leitura na escola. Assim configurado, o artigo em seus fundamentos e sua aplicação pedagógica contribui para o avanço do campo psicolinguístico em interfaces e para o ensino da leitura na escola na medida em que disponibiliza um caminho teórico-metodológico de base científico-pedagógica de uso e consciência no uso do *guessing game* a ser mais conhecido e mais experimentado.

Palavras-chave: Leitura; poemas; compreensão; processamento; *guessing game*; ensino.

Abstract: The article has as its theme the understanding of reading poems at school, considering its teaching, focusing on the use and awareness of the use of the guessing game by students at the end of Elementary School I. It is the purpose of the authors, given their history of actions associating universities and schools, collaborate for children to learn to read, providing theoretical knowledge from Psycholinguistics in interfaces and proposals for application in school teaching. In order to do so, the article first offers an exposition on the context of learning to read, evidencing the difficulties of children in this context and the relationship with teaching. In the following, theoretical foundations on the psycholinguistic topics of reading mentioned above are exposed, so that professionals and students in professional preparation can analyze and deepen them considering their reading tasks. Subsequently, proposals for teaching reading at school are presented, applying these fundamentals in practical activities of guessing game in the reading of poems by authors with recognition in the history of literature for children. At the end of the article, final comments are presented on the article, its organization and its contribution to the field of studies and to the teaching of reading at school. Thus configured, the article in its foundations and its pedagogical application contributes to the advancement of the psycholinguistic field in interfaces and to the teaching of reading at school insofar as it provides a theoretical-methodological path of scientific-pedagogical basis of use and awareness in use from the guessing game to be better known and more experienced.

Keywords: Reading; poems; understanding; processing; guessing game; teaching.

1 – Comentários iniciais

O presente artigo tem em seu cerne as responsabilidades das autoras com o trabalho escolar no Brasil, especialmente nos anos do Ensino Fundamental. Devem-se elas a seu histórico de fazeres de ensinar e pesquisar, sempre de algum modo voltado para essa faixa escolar, ao mesmo tempo causa e consequência de seu encantamento com as crianças em si e com seus modos tão interessantes de duvidar, negar, perguntar, gradativamente pensar, resolver suas curiosidades e assim aprender e conhecer.

Tais responsabilidades se densificam nos dados continuamente divulgados por setores oficiais diversos sobre a atuação desses estudantes nas avaliações de compreensão da leitura, evidenciando em que medida estão alcançando as metas desejáveis.

Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que avaliam os estudantes em âmbitos nacional, estadual e municipal, de 2019, revelam que no 5º ano do Ensino Fundamental (em âmbito nacional) os alunos apresentaram em Língua Portuguesa o escore de 217,79, ou seja, nível 4 em uma escala de 9 níveis proposta pelo SAEB. Portanto, os dados demonstram dificuldades na aprendizagem de leitura, impactando em todas as etapas da educação básica.

Numa perspectiva mais longa, esticando o olhar, o PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) de 2018 avaliou 10.691 estudantes brasileiros na faixa dos 15 anos de idade matriculados em 597 escolas. O foco do PISA foi na leitura, cuja avaliação se deu no âmbito da capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade. Os países que apresentaram médias mais altas em leitura alcançaram 520 pontos. Os alunos brasileiros, por sua vez, alcançaram a média de 413 pontos, com o maior desempenho em letramento em Leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença em relação à edição de 2015, permanecendo, todavia, nas últimas posições no *ranking* internacional de competência nesse tópico.

Tais dados evidenciam a existência de dificuldades no aprendizado da leitura de estudantes brasileiros. Entre as razões para a existência dessa condição, uma delas diz respeito ao ensino da leitura desenvolvido, focalizando bases de apoio, conteúdos e procedimentos pouco produtivos para essas dificuldades.

É nessa razão que o presente artigo se desenvolve, expondo um suporte teórico e um caminho metodológico que trazem em si possibilidades de ensino da leitura de textos poéticos para estudantes de ano final do Ensino Fundamental I. Essa escolha está integrada a pesquisas que as autoras vêm desenvolvendo na sucessão do tempo.

O suporte teórico está nos estudos sobre leitura (cognição e metacognição), compreensão de textos, em seus processos (Leffa 1996; Smith 2003), estratégias de leitura (Solé 1998), tendo como tópico central a denominada como *guessing game* por Goodman (1976) em seu uso e consciência no uso (Gombert 1992). Como é possível perceber, está situado no campo da Psicolinguística Aplicada, como apontou a importante atuação de Slama-Cazacu (1979), que forneceu as bases para o estabelecimento de interfaces com a Psicologia, a Educação e as Neurociências, tendo em Dehaene (2012) um importante colaborador no avanço desses conhecimentos.

O caminho metodológico consiste na aplicação desses fundamentos a uma proposta de ensino utilizando textos poéticos de modo a estimular o estudante ao uso de antecipações durante a leitura, tendo o texto como objeto de observação (âmbito cognitivo), e à explicação do uso dessa estratégia, tendo, como objeto de atenção, suas percepções conscientes sobre o próprio processo leitor (âmbito metacognitivo).

Nessa definição, é propósito das autoras oportunizar, a pesquisadores, professores, estudantes universitários e gestores, com base em uma proposta de

ensino da compreensão leitora na escola, associando teoria e prática, reflexões sobre estudos nessa vertente que têm a possibilidade de contribuir para a construção de materiais e procedimentos de ensino da leitura no foco aqui estabelecido, assim como para o campo de estudo em seu suporte teórico.

Ao final, são feitos comentários sobre o presente texto e sobre as contribuições da Psicolinguística Aplicada ao Ensino evidenciadas já em seu lançamento, por Slama-Cazacu (1979), em sua sustentação e fortalecimento, por Scliar-Cabral (1991), em sua ampliação, por Gombert (1992) e Dehaene (2012) e, em transposições para o trabalho escolar de aprendizado e ensino da leitura, por Pereira e Scliar-Cabral (2012) e Baretta e Pereira (2018, 2019).

Buscando colaborar com o leitor em sua leitura, o presente artigo é exposto primeiramente em seus fundamentos teóricos e, a seguir, em um caminho possível de aplicação, por meio de atividades práticas utilizando textos poéticos.

2 – Compreensão e processamento da leitura, com ênfase no *guessing game*: fundamentos psicolinguísticos em exposição

Nesta seção, são tratados sucessivamente, com apoio nos estudos psicolinguísticos em interfaces, a compreensão e o processamento da leitura, suas dimensões cognitivas e metacognitivas e as estratégias de leitura, destacando o *guessing game* em seu uso e consciência no uso. Esses tópicos constituem-se em fundamentos para propostas de aplicação no ensino da leitura na escola nesse direcionamento.

Ler, embora dependa de ações de decodificação, está vinculado a compreender, pois essa é a busca do leitor, que ocorre por meio de processos que envolvem a cognição e a metacognição humana, conforme bem esclarecem Colomer e Camps (2002), Leffa (1996), Smith (2003) e Scliar-Cabral (2008 e 2009). Pinto (2020), por sua vez, colabora, evidenciando a linguagem como a base dos estudos sobre compreensão leitora, dadas suas propriedades, o que indica o norte deste artigo, colocando nele o caminho psicolinguístico eleito.

Nesse entendimento, a compreensão leitora ocorre na interação de dois processos que têm suas marcas próprias. O movimento *bottom-up* ocorre de modo ascendente, reunindo partes e formando um todo, portanto das unidades menores para as maiores. Para chegar à compreensão, o leitor utiliza predominantemente as pistas linguísticas do texto (Scliar-Cabral 2008). O movimento *top-down* ocorre de forma descendente, do todo para as partes (Goodman 1991; Smith 2003), das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura, em que os conhecimentos prévios do indivíduo constituem a base de um processo de decomposição, que envolve a formulação e a testagem de hipóteses. Na visão interativa, aqui considerada desejável, os dois movimentos ocorrem nas relações que se estabelecem entre leitor e texto, sendo essas relações apoiadas e constituídas pela própria estrutura da linguagem, nos planos linguísticos que a constituem, pela natureza do texto, gênero e tipo (Adam 2008; Bazerman 2009), pelas condições

do leitor, especialmente seus conhecimentos prévios e seu objetivo de leitura (Borges e Pereira 2018). Para entendimento desses processos são esclarecedores os estudos de Poersch (1998), Cruz (2007), Kato (2007), Spinillo (2013), Baretta e Pereira (2018) e Baretta (2018).

Considerando essas variáveis, o leitor define e ajusta o processamento a utilizar em suas ações sobre o texto e sobre seu próprio processo de ler. Nesse sentido, o leitor pode desencadear ações sobre o próprio texto, examinando cuidadosamente as pistas linguísticas, de modo a chegar à compreensão do material em leitura, com essas ações situadas no âmbito cognitivo. Esse leitor pode ainda dirigir sua atenção sobre as ações que está desenvolvendo. Nesse momento, seu objeto de observação não é o texto, mas ele próprio, leitor, em seus movimentos de leitura. Ao colocar a atenção em si mesmo, desenvolvendo reflexões sobre seu próprio pensamento, o trabalho do leitor está situado no âmbito metacognitivo. Na interação desses procedimentos cognitivos e metacognitivos, a consciência do leitor entra em trabalho, permitindo-lhe desenvolver uma reflexão sobre a produtividade do que realizou.

Nesse campo de estudo, são importantes as concepções sobre consciência desenvolvidas por Baars (1993) e Dehaene (2009). Segundo Baars (1993), os conteúdos conscientes estão contidos num espaço global, uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Conforme Dehaene (2001, 2009, 2012), a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Isso ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Essas concepções sobre consciência são importantes para tratar especificamente da consciência linguística.

A consciência linguística (Spinillo, Mota e Correa 2010), que tem vínculos com a compreensão leitora, está associada aos diversos planos da linguagem, donde suas categorias referentes a eles. Nesse entendimento, a consciência linguística (Gombert 1992) pode focalizar determinado segmento linguístico, considerando sempre o contexto dos demais segmentos (Mota 2009).

A consciência fonológica tem como base as relações entre fonemas/sílabas e grafemas. Ao leitor compete, no âmbito cognitivo, o uso dessas relações, e, no âmbito metacognitivo, a explicação dos procedimentos que ele, leitor, utiliza nesse uso. A consciência morfológica tem como centro os morfemas constitutivos da palavra. Cabe ao leitor, cognitivamente, o uso desses elementos constitutivos e, metacognitivamente, a explicação dos procedimentos realizados para uso dessa estrutura. A consciência sintática tem a frase em seus constituintes como foco. No âmbito cognitivo, compete ao leitor fazer uso produtivo dessa estrutura. No âmbito metacognitivo, cabe-lhe refletir sobre os procedimentos que desenvolveu para realização desse uso. A consciência léxico-semântica tem a palavra em seus significados como ponto de atenção. No âmbito cognitivo, o leitor observa e faz uso das palavras em seus significados. No metacognitivo, cabe-lhe observar os

procedimentos utilizados por ele próprio e explicá-los. A consciência pragmática tem como ponto de atenção a manifestação linguística em situação comunicativa. Cognitivamente, o leitor faz uso produtivo dessa relação e metacognitivamente explica os procedimentos por ele utilizados para fazer uso dessa relação. A consciência textual (Gombert 1992) focaliza a superestrutura, a coerência e a coesão do texto. A superestrutura (Van Dijk 1992) envolve os traços que definem o texto em seu formato e organização. Colabora também para sua definição como um determinado gênero (Bazerman 2009) e como um determinado tipo em suas sequências dominantes (Adam 2008). A coesão (Halliday e Hasan 1976) – lexical e gramatical - consiste nos liames linguísticos do texto que contribuem para sua amarração e, assim, para a construção de seus sentidos. A coerência se refere predominantemente ao conteúdo e suas relações internas e com o entorno, que pode ser explicitada nas regras definidas por Charolles (1978) – manutenção do tema, progressão do tema, ausência de contradição interna e relação com o mundo. No âmbito cognitivo, cabe ao leitor fazer uso produtivo dessas regras e, no âmbito metacognitivo, explicar como procedeu para usá-las.

Esse conjunto de fundamentos integra a compreensão e o processamento da leitura, expostos até aqui, assim como as estratégias de leitura (Solé 1998), que são utilizadas pelo leitor na condução de sua leitura, podendo ser intuitivas e reflexivas, conforme Kato (2007).

De acordo com Pereira (2012), entre as estratégias de leitura mais recorrentes na literatura, estão: *skimming* – leitura geral, utilizada como uma rápida aproximação inicial ao texto; *scanning* – leitura de pontos determinados utilizada na busca de uma informação específica no texto; leitura detalhada – leitura minuciosa de todos os pontos; *guessing game* – leitura antecipatória do que está por vir no texto; automonitoramento, autoavaliação e autocorreção – leitura avaliativa pelo próprio leitor.

As estratégias de leitura atuam em rede, na convergência das suas características próprias, integrando procedimentos em sintonia com a natureza do texto, com o objetivo do leitor e com seus conhecimentos prévios.

O *guessing game* (Goodman 1976), tópico que se sobressai neste artigo, tem um lugar importante nessa rede, marcado por essas três variáveis e pela interação com as diversas estratégias de leitura. Nessa configuração, o leitor tem ambiente favorável para realizar previsões (Pereira 2009) sobre o que está por vir no texto, monitorando sua produtividade. Cabe-lhe, assim, nesse automonitoramento do processo, levantar hipóteses e caminhos, fazer autoavaliação e autocorreção dessas hipóteses e desses caminhos. Essa complexa condição coloca o leitor em situação de administrar as demais estratégias como possíveis, de modo a chegar à compreensão do texto, e de considerar que tanto seus saberes já existentes como os proporcionados pelas pistas linguísticas e pelos conhecimentos prévios são importantes. Trata-se, então, de uma estratégia que se realiza na interação dos processamentos ascendente e descendente, na interação cognição e metacognição

e na interação de uma rede de estratégias, o que a constitui como um jogo psicolinguístico de risco automonitorado, com apostas a fazer, testar e refazer.

As pistas linguísticas estão distribuídas em todos os planos linguísticos dos textos (Goodman 1991; Pereira 2002; Smith 2003): grafo-fônico (relação fonema/ letra, rima, aliteração); morfológico (limite e estrutura de palavra); sintático (limite e estrutura de frase); léxico-semântico (significado vocabular); textual (superestrutura, coerência, coesão); pragmático (relação texto/situação de uso, vinculada à natureza dos textos – gêneros e tipos).

Segundo Goodman (1976), o leitor pode desenvolver algumas etapas, como passar os olhos pela linha, focalizar um ponto, selecionar pistas gráficas, formar uma imagem perceptual, buscar na memória pistas já armazenadas, refazer a imagem perceptual, fazer uma previsão, testar essa previsão, retornar ao texto (se for o caso), criar expectativas sobre os próximos *inputs* e continuar o ciclo até o fim da leitura. Nesse processo, cabe, no entanto, conferir a necessária flexibilidade a essas etapas, dadas as propriedades dos materiais escritos e as condições do leitor.

Os tópicos expostos nesta segunda seção, que constituem o paradigma teórico do tema em desenvolvimento, abrem possibilidades para a realização da seção seguinte, que consiste em sua aplicação no ensino da compreensão leitora na escola direcionada para o uso e a consciência no uso do *guessing game*.

Esse paradigma tem como ponto inicial a compreensão leitora, por ser esse o objetivo do ensino escolar. Sua realização necessita das relações entre cognição e metacognição, de modo que o leitor dirija sua atenção para o material escrito e para o processo leitor. Essas concepções estão na base dos conceitos de uso e de consciência no uso. Na realização dessas concepções, o processamento da leitura e as estratégias de leitura abrem o caminho, estando a ênfase no *guessing game*.

3 – Ensino da leitura de poemas com foco no *guessing game*: fundamentos psicolinguísticos em aplicação

Tratar de aplicação da Psicolinguística no ensino pede reconhecimento das definições abertas por Slama-Cazacu e sustentadas e ampliadas por pesquisadores que perceberam sua relevância, como já afirmado anteriormente. Naturalmente, essa aplicação ganhou densidade nas interfaces desenvolvidas com a Psicologia Cognitiva, a Fonoaudiologia, a Educação e as Neurociências. Diante disso, as autoras deste artigo reconhecem a percepção aguda dos desbravadores e a eles se associam.

Com base nesses conhecimentos, o paradigma teórico organizado sustenta a aplicação a partir daqui exposta. Tratando-se de ensino da leitura na escola, com destino a crianças de 5º ano, como já anunciado, o caminho pedagógico proposto parte da compreensão leitora, seu objetivo maior, dadas as dificuldades já reconhecidas. Considerando a importância das estratégias de leitura para acesso à compreensão, as orientações apresentadas colocam-nas como produtivas para tanto, cabendo lugar central para o *guessing game*. Esse jogo de risco com apoio

nos conhecimentos prévios do leitor e nas pistas linguísticas do texto percorre a linguagem do texto em seus planos constitutivos, estimulando a realização (uso) de previsões com sustentação de reflexões (consciência) sobre seu próprio processo de uso na leitura.

As propostas disponibilizadas fazem esse percurso, utilizando na sua exposição textos poéticos com desafios possíveis para o grupo previsto, colocando os leitores em contato com conteúdos e linguagens próprios da época e do gênero. A Antologia utilizada (Antologia Escolar de Poemas para Infância) decorre de cuidadoso trabalho organizado por Henriqueta Lisboa [s.d], com a editora Ediouro, contendo textos sem data de publicação definida, de qualidade literária reconhecida e que contribuem não só para o desenvolvimento linguístico dos leitores como para ampliação do seu universo cultural.

Os poemas escolhidos são quatro, sendo dois de autores brasileiros, um de autor português e um de autor espanhol, de países com importantes conexões históricas, literárias e linguísticas com o Brasil. As temáticas ocorrem com frequência em textos poéticos de diferentes épocas, indicando que podem ser interessantes ao público em perspectiva. Considerando que os autores desenvolveram suas vidas no período que finaliza o século XIX e inicia o século XX, o tratamento do tema e o uso da língua têm características próprias. É provável que esses traços sejam importantes como acréscimos aos conhecimentos linguísticos, literários e de mundo dos estudantes e que os professores considerem a possibilidade de trabalho com poemas escritos em diferentes épocas e países.

A abordagem metodológica utilizada na exposição tem sempre em vista a compreensão do texto, sendo o uso dos planos linguísticos e a reflexão sobre esse uso utilizados como caminho para chegar a esse nível de compreensão, pois considera que esses planos e suas unidades linguísticas atuam em interação. Do mesmo modo, as categorias de consciência linguística, em suas propriedades específicas, têm como direção a compreensão do material escrito. E assim se realiza o *guessing game*, estabelecendo conexões na busca dessa compreensão.

Iniciando a exposição dos procedimentos de aplicação dos fundamentos, o poema selecionado para o trabalho de previsão é o “Patinho”, s.d., de Francisca Júlia.

Trata-se de um poema com duas estrofes, cada uma com quatro versos, constituído quase exclusivamente de sequências descritivas. Os versos, de pequena extensão, são marcados pela sonoridade com apoio em rimas. Desvendá-las contribui para a compreensão do texto. Nesse sentido, fazer previsões sobre elas consiste em fazer apostas a serem testadas e talvez reconstruídas. E assim a compreensão do material escrito vai se constituindo.

Então, é importante estimular a criança a pôr atenção nas rimas, sendo apresentadas em lacunas a serem antecipadas durante os movimentos de leitura desenvolvidos pela criança. Para isso, recebe uma instrução para uso dessa estratégia – “No poema a seguir, há quatro lacunas. Coloque uma palavra em cada lacuna, escolhendo-as entre as apresentadas.”

O patinho

Francisca Júlia

O pintainho do pato,
galante, amarelo e,
mal saiu da casca do ovo
busca as águas do

Todo ele, tão lindo e,
enquanto nas águas bóia,
tem a graça de uma,
feita de ouro.

louro – regato – ouro – rio – ruivo – novo – jóia – belo – pata

Essa atividade de uso da estratégia é seguida de uma atividade de consciência no uso dessa mesma estratégia nesse mesmo poema, com base na seguinte instrução: “Refleta sobre como você fez para prever as palavras das lacunas. Explique, então, **a**) em que se apoiou (em algo que já sabia... no que estava escrito...); **b**) como você leu (lendo de modo geral e rápido... lendo minuciosamente e demoradamente... observando se havia entendido... mudando a resposta se parecia não estar bem....; **c**) como escolheu as palavras das lacunas (pelo sentido... pelo som... não sabe dizer... não pensou...). Cada questão pode colher informações sob uma perspectiva: a questão **a** sobre a consciência no uso de conhecimentos prévios e de pistas linguísticas, a questão **b** sobre a consciência no uso de estratégias colaborativas ao *guessing game* e a questão **c** sobre a consciência no uso de critérios na escolha das palavras.

Dando seguimento à exposição referente à aplicação dos fundamentos, o poema selecionado é “Cavaleiro do cavalo de pau”, s.d., de Afonso Lopes Viera (*sic*), de provável aceitação pelo público e significativo valor estético. É constituído de oito versos de extensão média. O eixo temático, presente no próprio título, tem suporte nos radicais “caval” e “galop” em seus desdobramentos morfológicos formadores de cavalo, cavaleiro, galope, galopa, galopadas, galopar, galopando. No movimento entre essas palavras, gradativamente o leitor vai compreendendo o propósito do autor. Desse modo, é importante que a criança observe os aspectos morfológicos da língua que podem contribuir para a compreensão do material escrito.

Em relação ao uso da estratégia de antecipação, o poema apresenta várias lacunas de morfemas gramaticais que fazem a completude dos morfemas lexicais, devendo assim formar palavras de importante suporte para sua compreensão. Trata-se de uma atividade de leitura pela criança, com foco no plano morfológico

da língua, cabendo-lhe atender à seguinte instrução: “Escreva em cada uma das oito lacunas do poema a parte da palavra que está faltando. Ao completá-la, você compreenderá o texto que lhe está sendo oferecido e poderá apreciá-lo.”.

Cavaleiro do cavalo de pau

Afonso Lopes Viera

Vai a galope o caval..... e sem cessar
Galopando no ar sem mudar de lugar.
E galop..... e galop..... e galop....., parado
E galopa sem fim nas tábuas do sobrado.
Oh, que brabo corcel, que doidas galopadas,
Crinas de estopa ao vento e as narinas pintadas!
Em curvas pelo ar, em velozes carreiras,
O caval..... de pau é o terror das cadeiras!
E o caval..... nunca muda de lugar,
A galop..... a galop..... a galopar!

Após essa atividade de uso da estratégia também é oferecida à criança uma atividade de consciência no uso dessa mesma estratégia, nesse mesmo poema, com base na seguinte instrução: “Refleta sobre como você fez para prever as partes das palavras das lacunas. Com base nessa reflexão, explique, assim como na atividade com o primeiro poema, em que se apoiou, como você leu e escolheu as partes das palavras das lacunas.”.

Na continuidade desta exposição, o poema selecionado é “As virtudes”, s.d., de Alphonsus de Guimaraens, sendo constituído de três estrofes, cada uma com quatro versos, com as rimas organizadas do mesmo modo nas três estrofes – a/c, b/d. Como sugere o título, o poema trata de concepções importantes não apenas na época de escrita, estando muito bem articulado dentro dos propósitos do autor.

Em relação ao uso da estratégia de antecipação, o poema apresenta lacunas de palavras na última estrofe, que faz o fechamento do texto. Trata-se, assim, de uma atividade de consciência textual abordando a coerência em relação à manutenção e à progressão temática. São três as lacunas que devem ser ocupadas por palavras voltadas para a virtude da caridade, indicada pelo autor como a mais “formosa”. Desse modo, durante a leitura, a descoberta dessas três palavras está associada à compreensão que gradativamente a criança constrói. Trata-se de uma atividade de uso da estratégia pela criança, cabendo-lhe atender à seguinte instrução: “Escreva em cada uma das três lacunas do poema a palavra que está faltando, conforme seu desenvolvimento. Ao completá-la, você vai compreender o texto que lhe está sendo oferecido e poderá apreciá-lo em seu conteúdo e em sua beleza.”.

As virtudes

Alphonsus de Guimaraens

São três irmãs, são três flores,
feitas de raios de luz.
Plantou-as entre fulgores,
a mão santa de Jesus.

Uma é a Fé, outra, a Esperança,
vem a Caridade após...
Feliz de quem as alcança!
Vivem sempre junto a nós.

São belas como princesas.
A é, talvez, (*R. Caridade*)
neste mundo de, (*R. incertezas*)
a mais das três. (*R. formosa*)

Com base nessa atividade de uso da estratégia, a criança realiza uma atividade de consciência no uso dessa mesma estratégia nesse mesmo poema, com base na seguinte instrução: “Refletindo sobre como você fez para prever as palavras das lacunas, explique, assim como nas atividades anteriores, em que se apoiou, como você leu e escolheu as palavras das lacunas.”.

“Canção tonta”, (s.d.), de Frederico Garcia Lorca, com tradução de J. Carlos Lisboa, é, neste artigo, o último poema com aplicação dos fundamentos psicolinguísticos. É constituído de doze versos curtos, marcados pela ausência de rimas, pela presença de repetições e organização em diálogo entre o filho e sua mãe. Nesse movimento de interlocução, são nomeados como “Filhinho” e “Mamãe”, ele manifestando um desejo e ela não o atendendo até quase o momento final e, no fechamento, concordando com seu novo desejo. Assim estruturado, o poema apresenta os dois personagens em situação comunicativa, marcado, desse modo, pela perspectiva pragmática.

Em relação ao uso da estratégia de antecipação, o poema apresenta quatro lacunas de palavras, uma em cada estrofe, sendo as três primeiras explícitas e a quarta implícita. Trata-se, assim, de uma atividade voltada para o plano pragmático da língua, no que se refere à interlocução. Desse modo, durante a leitura, a descoberta dessas palavras está associada à compreensão que gradativamente a criança constrói sob essa perspectiva. Trata-se de uma atividade de uso da estratégia pela criança, cabendo-lhe atender à seguinte instrução: “Escreva em cada uma das lacunas do poema a palavra que está faltando, conforme seu desenvolvimento. Ao completá-la, você vai compreendendo o texto que você está lendo.”.

Canção tonta

Frederico Garcia Lorca

Trad. J. Carlos Lisboa

Mamãe
eu quero ser de prata.
....., (R. Filhinho)
terás muito frio.
....., (R. Mamãe)
eu quero ser de água.
....., (R. Filhinho)
terás muito frio.
....., (R. Mamãe)
borda-me na tua almofada.
Isso, sim, (.....): (R. Filhinho)
agora mesmo!

Essa atividade, que se caracteriza como de uso da estratégia de antecipação, consiste em suporte para realização de uma atividade com foco no plano pragmático da língua, sobre consciência no uso dessa mesma estratégia, com base na seguinte instrução: “Refletindo sobre como você procedeu para prever as palavras das lacunas, explique, assim como nas atividades anteriores, em que se apoiou, como você leu e escolheu as palavras das lacunas.”.

Considerando o desenvolvimento até aqui, nesta seção se encontra a exposição de atividades práticas, com aplicação dos fundamentos expostos, como situações de ensino da leitura na escola junto a crianças que estão finalizando o Ensino Fundamental I. No fechamento do artigo, são apresentados os comentários finais, que cumprem o estabelecido nos comentários iniciais.

4 – Comentários finais

Conforme proposto inicialmente, as autoras fazem o fechamento do artigo com comentários sobre sua construção e sobre suas contribuições subsidiadas pela Psicolinguística em interfaces.

O artigo tem origem no contexto de dificuldades de leitura de crianças brasileiras do Ensino Fundamental I e de encontro de caminhos de ensino produtivos que cooperem com elas e seus professores. Esse talvez seja o motivo primeiro para a existência de muitos estudos sobre esse tema. Talvez também coopere para esse motivo a aproximação de campos de conhecimento diversos atuando em valiosas interfaces.

Nessa perspectiva, a Psicolinguística tem sido produtiva para outros campos de conhecimento, uma vez que alcançaram novos conhecimentos,

o que tem permitido novas configurações. Da mesma forma, tem recebido também benefícios podendo executar previsões lançadas há bom tempo, plenas de convicções, em continuado processo. Entre essas previsões talvez a mais intensa, animando a todos os campos, seja a constituição da leitura (compreensão e processamento) como objeto de estudo de valor temático, movido pela curiosidade científica em busca de evidências.

Considerando seu histórico e sua natureza múltipla, a Psicolinguística, em suas relações de interfaces, vem desenvolvendo pesquisas com apoio nos fundamentos construídos e aplicando-os nos processos linguísticos, com atenção aos da leitura, explicitando, examinando e propondo caminhos de ensino.

O artigo aqui apresentado se situa nessas possibilidades em andamento. Para tanto, há um estudo inicialmente do contexto do aprendizado da leitura, evidenciando sua origem. A seguir, estão expostos fundamentos psicolinguísticos sobre: compreensão, processamento e estratégias de leitura com foco no *guessing game* em relação a seu uso e consciência no seu uso. A partir daí, estão apresentadas propostas de ensino da leitura de poemas na escola aplicando esses fundamentos.

As propostas apresentadas estão apoiadas em quatro poemas, cada um deles voltado para um plano linguístico – fônico, mórfico, textual e pragmático. Em cada poema, há uma atividade de uso do *guessing game* (âmbito cognitivo) e uma (em três partes) de consciência no uso do *guessing game* (âmbito metacognitivo), direcionadas a um desses planos da linguagem.

As atividades expostas têm como objetivo proporcionar à criança situações produtivas para a compreensão leitora de textos poéticos com conteúdo e linguagem favorecedores do seu desenvolvimento linguístico e cultural, sendo o processo de construção das atividades e as próprias atividades contribuições importantes como caminho possível para o ensino da leitura na escola.

Com referência aos estudos psicolinguísticos em interfaces, os fundamentos expostos e as práticas disponibilizadas podem colaborar produtivamente, na medida em que disponibilizam a estudantes, professores, pesquisadores e gestores conteúdos e procedimentos para aprofundamento, análise e talvez inserção em suas tarefas científico-pedagógicas.

Neste último parágrafo dos comentários finais, as autoras manifestam seus agradecimentos aos editores desta publicação pela oportunidade de socialização dos conhecimentos que vêm sendo construídos no campo psicolinguístico da leitura e seu ensino. Manifestam também suas expectativas de singelamente contribuir para o ensino na escola de educação básica e de que os autores dos escritos e seus leitores se associem em favor do ensino escolar, sempre lembrando o longo fio histórico de tempo e empenho na continuidade dos movimentos iniciais dos brilhantes desbravadores.

Referências bibliográficas

Adam, J-M. (2008). *A Linguística: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.

Baars, B. J. (1993). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University.

Baretta, D. (2018). Compreensão leitora e tipos de textos: a predição em textos narrativos e argumentativos. In: Gabriel, R.; Cardoso, R. M.; Fronckowiak, A. C.; Piccinin, F.; Lebler, C. D. C. (Orgs.). *(Per)cursosos (inter)disciplinares em Letras* (p. 137-154). v. 1, Campinas: Pontes

Baretta, D.; Pereira, V.W. (2018). Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. *Signo*, 43(77), 53-61. Santa Cruz do Sul: UNISC.

Baretta, D.; Pereira, V. W. (2019). Predição leitora e consciência textual: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. *Ilha do desterro*, (72), 139-174. Florianópolis: Editora da UFSC.

Bazerman, C. (2009). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

Borges, C. B.; Pereira; V. W. (2018). Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 40(2), 1-12. Maringá: UEM. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, n. 38, 7-41. Paris: Larousse.

Colomer, T.; Camps (2002) A. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel Edições.

Halliday, M.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Dehaene, S. (2001) *The cognitive neuroscience of consciousness*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, B. V.

Dehaene, S. (2009). Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso.

Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018). *IDEB: Resultados e Metas*. Brasília: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3211181>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Instituto Paulo Montenegro (IPM) (2018). *INAF Brasil 2018*. São Paulo: IPM. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University Chicago Press.

Goodman, K. S. (1976). Reading, a psycholinguistic guessing game. In: Singer, H.; Rudell, R. (eds), *Theoretical models and processes of Reading* (p. 497-508). Newark: International Reading Association.

Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 86, 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Kato, M. (2007). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.

Lisboa, H. (org.) (s.d.). *Antologia escolar de poemas para a infância*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Mota, M. (2009). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira, V. W. (2002). Arrisque-se... Faça o seu jogo. *Letras de Hoje*, 37(128), 47-64. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Pereira, V. W. (2009). Estratégia de predição leitora nas séries iniciais: resultados de pesquisas e aplicação no ensino. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 31(2), 133-138. Maringá: UEM.

Pereira, V. W. (2012). A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Revista Confluência*, v. 1, 81-91. Rio de Janeiro: Instituto de Língua Portuguesa. <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>.

Pereira, V. W. (2019). Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola. In Mota, M. B.; Name, C. (orgs.), *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística* (pp. 139-158). Tubarão: Copiart.

Pereira, V.W.; Scliar-Cabral, L. (2012). *Compreensão de textos e consciência textual*. Caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular.

Pinto, M. G. L. (2020). A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. In Pereira, V. W.; Guaresi, R. (orgs.), *Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal [Livro Eletrônico]* (pp. 25-49). Vitória da Conquista: Fonema e Grafema.

Poersch, J. M. (1998). Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*, 33(4), 7-12. Porto Alegre: EDIPUCRS. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114>.

Scliar-Cabral, L. (1991). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Ática.

Scliar-Cabral, L. (2008). Processamento *bottom-up* na leitura. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas: Psicolinguística*, 12(2), 24-33. Juiz de Fora <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>.

Scliar-Cabral, L. (2009). Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In Pereira, V. W.; Costa, J. C. (orgs.), *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares* (pp. 49-60). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Slama-Cazacu, T. (1979). *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira.

Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas.

Spinillo, A. G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In Mota, M. P. da; Spinillo, A. G. (orgs.), *Compreensão de textos* (pp. 171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A. G.; Mota, M. M. P. E. da; Correa, J. (2010) Consciência metalingüística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. Curitiba: *Educar em Revista*, n. 38, 157-171. Ed. UFPR.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Espanha: Paidós Ibérica.

COGNITIVE LEARNER ENGAGEMENT COMPARED BETWEEN EFL COURSE DELIVERY MODES

Andrew E. Sampson

asampson@letras.up.pt

DEAA / CETAPS, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Abstract: The quasi-experimental classroom study reported in this paper compared the effectiveness of three adult EFL course delivery modes – face-to-face group classes, one-to-one private tutoring and online self-study – by analysing learners’ cognitive engagement, understood as the level of participation, involvement and effort of learners in each mode as they completed the same language tasks. The study was conducted within a Vygotskian sociocultural theoretical framework in which language serves as a mediational tool in dyadic interaction and also as a means of cognitive self-regulation in inner speech during independent study.

Data included the transcribed talk of learner-learner and learner-teacher dyads, and think-aloud protocols produced by online self-study learners. These were analysed both quantitatively and qualitatively for the presence of Language-Related Episodes (LREs), instances in which learners talk about the language they are producing and other- or self-correct. Each LRE was then further analysed for evidence of limited cognitive engagement, where linguistic preferences were stated without further deliberation, or elaborate cognitive engagement, where there was evidence of a cognitive self-regulation strategy. Results suggest that elaborate cognitive engagement, evidenced in episodes where participants notice and reflect on language forms, test hypotheses, generate rules or options from which to choose, and seek or provide justifications, occurs to a similar extent in face-to-face group classes, one-to-one private tutoring and online self-study. Task design appears to affect cognitive engagement, with most instances of engagement in the form-focussed passage editing task being elaborate rather than limited, while a greater prevalence of limited engagement was observed in the meaning-focussed written composition. Slightly less limited engagement was observed in one-to-one tuition, where teachers tended to “add” elaborate engagement to episodes which would otherwise have displayed limited engagement only. That elaborate engagement characterised LREs to a similar extent between teacher-learner and learner-learner dyads suggests that a teacher is not required in dyadic interaction for elaborate cognitive engagement to occur. Learners in student-student dyads in group classes talk to test hypotheses and generate options and justifications, although their dialogue tends to be less

interrogative of each other than teacher-learner talk. This finding adds to the considerable body of work that supports peer interaction as an opportunity for learners to experiment with language and debate form and meaning. Learners studying in group classes therefore appear to benefit from cognitive engagement that is quantitatively, albeit not qualitatively, comparable to private tuition contexts.

In peer-peer interaction, the prominence of LREs characterised by limited engagement in one learner and elaborate engagement in the other suggests it is unnecessary for both participants to be elaborately engaged for episodes to be languaged and resolved. This suggests that dyadic interaction that is asymmetrical in terms of cognitive engagement is not necessarily a problem for teachers to address. While asymmetric interaction has been previously observed in the literature in one-to-one tuition, and also in the higher proportion of teacher-engaged episodes in the one-to-one mode in the present study, the finding that asymmetry in cognitive engagement is also a feature of learner pairwork is a novel contribution of the present study to the engagement literature.

Pedagogical implications and possible directions for future research are proposed.

Keywords: EFL, engagement, delivery modes, languaging, LREs, SCT.

1 – Introduction

This paper reports on a study comparing the cognitive engagement of learners in three different adult English as a Foreign Language (EFL) course delivery modes: online self-study, face-to-face group classes, and face-to-face one-to-one tuition. Specifically, it observes cognitive engagement, “a state of heightened attention and involvement” (Philp & Duchesne 2016: 52) that “requires energy and effort” and “drives learning” (Christenson, Reschly & Wylie 2012: 817), in self-study learners performing language tasks alone on a computer, compared with learner-teacher dyads performing the same tasks together in private one-to-one tuition contexts, and learner-learner dyads performing the same tasks in face-to-face group EFL classes.

While many private sector educational providers offer EFL courses in the three modes under examination, little research has examined the differences between them in terms of learner engagement. Previous research comparing the effectiveness of delivery modes for learning indicates that online students demonstrate slightly better educational outcomes than students learning the same material in face-to-face classrooms (US Department of Education 2009 and Zhao 2002 provide meta-analyses), but little of this research has focussed on language

education in general or learner engagement in particular. Increased demand for access to asynchronous online language learning platforms by learners who for geographical, financial or other reasons are unable to attend face-to-face classes necessitates a closer examination of the cognitive processes that occur when learners do tasks alone, such as those occurring in inner and private speech (Vygotsky 1978, 1987) and self-scaffolding (Bickhard 2005; Holton & Clark 2006; Knouzi *et al* 2009). This need is more pressing than ever within the context of the Covid-19 pandemic, which has forced many EFL teachers to move their activities online, either completely or within a hybrid or flipped (Vitta & Al-Hoorie 2020) classroom model in which learners spend some time attending classes face-to-face and the remainder studying at home. While some of the home component may involve synchronous online learning through Zoom or similar technologies, many learners are now expected to do more language tasks alone, without the peer collaboration that characterises face-to-face communicative classrooms.

The study compares the three delivery modes by observing cognitive engagement in learners' Language-Related Episodes (LREs), instances in which "students talk about the language they are producing, question their language use, or other- or self-correct" (Swain 1998: 70). LREs, which are claimed to positively impact language learning (Gass & Mackey 2007; Kim & McDonough 2011; Gilabert & Barón 2013), provide evidence of learners' languaging, the "process of making meaning and shaping knowledge and experience through language" (Swain 2006: 98) rooted in a Vygotskian sociocultural framework (1978, 1987). LREs may be characterised by elaborate cognitive engagement, in which there is evidence of a metacognitive self-regulation strategy, or limited engagement, where LREs are resolved, or otherwise, without further deliberation (Storch 1998).

2 – Literature Review

No published studies have examined differences in cognitive engagement in LREs between group language classes, one-to-one classes and individual online self-study. LREs themselves, however, have been employed as a unit of analysis to explore other dimensions in language development, such as the effects of student groupings (Donato 1994; Storch 2007; Kim 2008; Basterrechea & García Mayo 2013), proficiency levels (Leeser 2004; Watanabe & Swain 2007; Kim & McDonough 2008) and task designs (Storch 1998) on interaction, collaboration, output and learning. While these studies have explored LRE occurrence and resolution, the qualitative differences in learners' level of participation or involvement within episodes – that is, their level of engagement – have been studied to a far lesser extent. Thus far, most of the work on learner engagement has taken place outside of Applied Linguistics.

In their seminal paper, Fredricks *et al* (2004) identified three types of learner engagement: i) behavioural, relating to students' participation in both academic and social / extracurricular activities; ii) emotional, referring to learners' positive

or negative affective responses to teachers and peers; and iii) cognitive, which “incorporates thoughtfulness and willingness to exert the effort necessary to comprehend complex ideas and master difficult skills” (p 60). While recent research (e.g. Christenson *et al.*, 2012; Philp & Duchesne 2016; Lambert, Philp & Nakamura 2017) demonstrates that the three types play interdependent roles, the focus of analysis in the present study, given its interest in languaging events at the task level, is cognitive engagement.

Fredricks *et al*'s (2004) understanding of cognitive engagement draws on definitions of psychological investment in task completion (Connell & Wellborn, 1991; Newmann, Wehlage & Lamborn 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez 1989), which emphasize learners' desire to go further than task requirements and a preference for challenge. Specific observable learner behaviours that demonstrate cognitive engagement relate to self-regulated learning strategies – metacognitive strategies learners use to plan, monitor and assess thinking. These include rehearsing, summarising and elaborating in order to remember, organize and understand (Corno & Madinach 1983; Weinstein & Mayer 1986); remaining on task and avoiding distractions (Pintrich & De Groot 1990); creating connections between concepts and ideas (Weinstein & Mayer 1986); completing peer utterances and making gestures and facial expressions (Helme & Clarke 2001); comparing, asking questions and drawing inferences (Svalberg 2009); and providing interactive support (Baralt *et al* 2016).

While engagement is still a relatively under-explored construct in Applied Linguistics, the related construct of noticing has a much longer history within language classroom research. Leow (1997), for example, analysed think-aloud protocols to observe learners' depth of noticing, operationalised as verbal or written corrections of form. Some noticing was simple, with learners stating or repeating the linguistic item, whereas other noticing was elaborate, with verbalisation of some aspect of the noticing process, for instance a morphological rule. Immediate post-tests suggested that elaborate noticing, compared to simple noticing, led to better receptive knowledge and slightly more accurate productive ability.

Further evidence that depth of noticing affects language development was provided by Qi and Lapkin (2001) in their examination of think-aloud protocols produced by learners as they compared their original written composition to a researcher-reformulated version. Noticing was either perfunctory, where learners simply stated the difference they had noticed, or substantive, where learners stated differences and discussed linguistic reasons changes had been made. Items subject to substantive noticing were more often remembered and incorporated into a subsequent rewrite than items that had been noticed perfunctorily.

One of the first studies to observe engagement, and thus go beyond notions of simple or substantive noticing in LREs, was Storch (2008). In her observations of ESL learner dyads performing a text reconstruction task, she defined elaborate engagement in LREs as deliberation over language items, seeking and providing confirmation and

explanations, and suggesting alternatives. This was compared to limited engagement, in which learners simply stated a linguistic item without further deliberation. Within limited engagement, Storch distinguished between limited engagement in one learner only, for example where one learner made a suggestion and the other did not respond, or simply made a phatic utterance such as “OK” or “yeah” (from which it is not possible to determine level of engagement), and engagement in which both participants engaged in a limited way with the item topicalised in the LRE. While a large proportion of LREs were resolved with elaborate engagement, almost a third were resolved with limited engagement observed in one learner.

Cognitive engagement was also identified by Lambert *et al* (2017) in their comparison of learner-generated and teacher-generated content in narrative tasks completed by Japanese learners. Engagement was measured by identifying the number of clauses that expanded on semantic content (e.g. suggestions, reasons and opinions) and also the number of moves evidencing negotiation of meaning. While the study did not consider the effect of differences in engagement on learning, a key finding was that learners who were more cognitively engaged also appeared more affectively engaged. The authors draw on Swain’s (2013) discussion of the inseparability of cognition and emotion by highlighting that increased affective engagement may be associated with increased memorability of learning opportunities.

To summarise, learners’ Language-Related Episodes as they complete tasks are characterised by different levels of cognitive engagement, and these appear to have the potential to affect language development, with associations found between increased engagement and better learning outcomes. Cognitive engagement has not, however, been compared between course delivery modes, and this is a gap the present study aims to fill by attempting to answer the following research question:

How does learners’ cognitive engagement in LREs differ between three EFL course delivery modes: i) face-to-face group classes (in learner-learner dyads); ii) one-to-one private tuition contexts (in learner-teacher dyads); and iii) online self-study (individually)?

3 – Materials and Methods

3.1 – Participants

Participants were 60 adult L1 Spanish learners studying with a private language school in Spain. 30 of these learners were observed in 15 student-student dyads in group classes (while group language classes also contain small group, individual and whole class interaction, pairwork was chosen for the purposes of data collection in the present study as it is one of the most common interactions pattern in communicative adult EFL group classrooms). 15 participants were one-to-one private tuition students working in 15 student-teacher dyads. The remaining 15 participants were individual learners who were following the same course material

as the face-to-face learners, but as online self-study, with no input from teachers or peers. All participants had a CEF B2 level of English, as demonstrated by an institutional progress test taken two months prior to the study.

3.2 – Data collection instruments

All participants completed the same two tasks. Task 1 was a language-focussed passage editing task (Appendix A) consisting of an email to a university admissions officer that learners had to edit, as it had been written in informal language rather than a more appropriate formal register. A passage editing task was chosen as it draws learners' attention to a range of language forms (Storch 1997) and leads to discussions about language choices and hypothesis testing (García Mayo 2002). The text was seeded with a total of 30 errors and inappropriacies relating to forms studied in the course. Task 2 was a written composition (Appendix B) in which learners wrote a short opinion piece for a newspaper about whether smoking should be banned outright. A written composition was chosen as it effectively elicits metatalk, being both communication- and form-focussed (Swain & Lapkin 1995).

Participants in learner-learner dyads in the group class and learner-teacher dyads in the one-to-one classes talked together to complete the tasks during regular class time, and were audio recorded. Individual self-study participants completed the tasks alone at home, thinking aloud as they worked, and audio recorded themselves. Self-study learners were shown a video model of a think-aloud protocol prior to completing the tasks.

3.3 – Data analytical methods

Learner talk was transcribed for subsequent identification of LREs and instances of limited and elaborate cognitive engagement. Following Swain's (1998) definition, any part of the participant's speech in which s/he talked about an aspect of the language s/he was producing, including self-or other-correction, was identified as an LRE. Following Storch (2008), cognitive engagement within each LRE was coded as elaborate or limited. Limited engagement was in evidence when a linguistic item was stated without further deliberation, including when there was some phatic utterance such as "OK" or "yeah" but no further evidence of engagement. LREs were categorised as demonstrating elaborate engagement when there was evidence of a metacognitive self-regulation strategy such as elaborating on linguistic choices made (e.g. by seeking and / or providing justifications, noticing, and reflecting on forms), generating options from which to choose, creating connections (e.g. by hypothesis testing or generating rules), and attempting to go further than the requirements of the task. In learner-learner and learner-teacher dyads, elaborate engagement was identified in participant 1 only, participant 2 only or both participants.

Where data regarding LREs and cognitive engagement appeared normally distributed, a one-way ANOVA was run to determine whether the mean responses

in the three modes differed significantly at the $p < .05$ significance level. Where data did not appear normally distributed, a Kruskal-Wallis H test was performed instead of ANOVA. Where the ANOVA or Kruskal- Wallis test indicated that the mean response differed significantly at the $p < .05$ level, unpaired t -tests (for normally distributed data) or Mann-Whitney U tests (for non-normally distributed data) were performed to determine whether differences between pairs of modes (group – one-to-one; group – individual; one-to-one – individual) were significant. Tests were two-tailed since there was no directional hypothesis, and unpaired since data for each condition came from different groups, given the study’s between-subjects design. In order to mitigate the multiplication of risk caused by repeated t - and U tests when pairwise comparisons were made between modes, a Bonferroni correction was applied of α/m , that is the alpha level (.05) divided by the number of hypotheses (two), resulting in and alpha level of .025 for t - and U tests.

4 – Results and Discussion.

Table 1 presents the total and mean numbers of LREs in group, one-to-one and individual modes, for passage editing (PE) and written composition (WC) tasks.

Table 1
Number of LREs in group, one-to-one and individual modes

		LREs	M	SD	Kurtosis	Skew
Passage Editing	Group (n = 15)	406	27.1	7.9	-1.0	0.4
	One-to-one (n = 15)	359	23.9	8.7	-0.1	0.4
	Individual (n = 15)	235	15.7	4.4	3.5	1.6
Written Composition	Group (n = 15)	234	15.6	7.9	0.2	0.4
	One-to-one (n = 15)	172	11.5	6.2	-0.6	0.4
	Individual (n = 15)	129	8.6	4.1	-0.2	0.3

A one-way ANOVA indicated a significant difference between modes in LRE numbers at the $p < .05$ level in PE, $F(2, 42) = 9.04, p = .00054$, and WC, $F(2, 42) = 4.75, p = .014$. In PE, post-hoc comparisons using independent-samples t -tests revealed a significantly higher number of LREs at the $p < .025$ level in group than individual, $t(28) = 4.48, p = .00012$, a significantly higher number in one-to-one than individual, $t(28) = 3.04, p = .0050$, but no significant difference between group and one-to-one, $t(28) = 1.03, p = .31$. In WC, post-hoc comparisons using independent-samples t -tests revealed a significantly higher number of LREs at the $p < .025$ level in group than individual, $t(28) = 3.04, p = .0051$, but no significant differences between group and one-to-one, $t(28) = 1.60, p = .12$, or between one-to-one and individual, $t(28) = 1.50, p = .15$. Therefore, no significant differences were found in numbers of LREs between learner-learner and learner-teacher dyads, but individuals produced significantly fewer LREs than learner-learner dyads in WC, and significantly fewer LREs than both learner-learner and learner-teacher dyads in PE.

LREs were subsequently analysed for evidence of elaborate or limited cognitive engagement. Table 2 presents the numbers of LREs characterised by each engagement type, and presents these as a proportion of total LREs in each mode and task.

4.1 – Limited engagement

In PE, a Kruskal-Wallis H test revealed a significant difference between modes in proportions of LREs characterised by limited engagement at the $p < .05$ level, $\chi^2(2) = 10.35, p = .0057$. Post-hoc comparison using the Mann-Whitney U-test revealed a significantly higher proportion of limited engagement LREs in group than one-to-one at the $p < .025$ level, $U(28) = 30.5, z = 3.38, p = .00072$, but no significant difference between group and individual, $U(28) = 62, z = 2.07, p = .039$, or between one-to-one and individual, $U(28) = 111.5, z = 0.021, p = .98$. In WC, a Kruskal-Wallis H test revealed a significant difference between modes at the $p < .05$ level, $\chi^2(2) = 10.63, p = .0049$. Post-hoc comparison using the Mann-Whitney U-test revealed a significantly higher proportion of limited engagement LREs in individual than one-to-one at the $p < .025$ level, $U(28) = 39.5, z = 3.01, p = .0026$, but no significant difference between group and one-to-one, $U(28) = 69, z = 1.78, p = .075$, or between group and individual, $U(28) = 67.5, z = 1.85, p = .064$.

Table 2

*Cognitive engagement in LREs in group, one-to-one and individual modes
* percentage of total LREs in each mode and task*

			LREs	%*	M
Limited engagement	Passage Editing	Group (n = 15)	177	43.6%	11.8
		One-to-one (n = 15)	117	32.6%	7.8
		Individual (n = 15)	84	35.7%	5.6
	Written Composition	Group (n = 15)	144	61.5%	9.6
		One-to-one (n = 15)	95	55.2%	6.3
		Individual (n = 15)	94	72.9%	6.3
Elaborate engagement	Passage Editing	Group (n = 15)	126	31.0%	8.4
		One-to-one (n = 15)	131	36.5%	8.7
		Individual (n = 15)	151	64.3%	10.1
	Written Composition	Group (n = 15)	54	23.1%	3.6
		One-to-one (n = 15)	32	18.6%	2.1
		Individual (n = 15)	35	27.1%	2.3
Elaborate + limited engagement	Passage Editing	Group (n = 15)	103	25.4%	6.9
		One-to-one (n = 15)	111	47.4%	7.4
	Written Composition	Group (n = 15)	34	14.5%	2.3
		One-to-one (n = 15)	45	26.2%	3.0

Of the six pairwise comparisons made between the three modes across the two tasks, then, there were two statistically significant differences in limited engagement: a higher proportion of limited engagement in group than one-to-one in PE, and a higher proportion in individual than one-to-one in WC. The other four pairwise comparisons produced non-significant differences. It can therefore be claimed that, on the whole, limited engagement characterised LREs to a similar extent across the three modes, with slightly less limited engagement observed in one-to-one. It is also noteworthy that the proportions of limited engagement episodes were lower in form-focussed PE, which forced learners to focus on linguistic features and correct errors, than in the more meaning-focussed WC.

A qualitative analysis of one-to-one episodes reveals possible reasons for there being less limited engagement in one-to-one interaction. There was a tendency towards interactions in which the teacher sought justifications for corrections made by the learner, and the learner responded using metalanguage; hence, elaborate engagement in both participants. One example of such interaction occurred between Oscar and his teacher, in which Oscar initiated and correctly resolved a grammatical LRE. Oscar was already moving on to subsequent forms, without having elaborately engaged in the episode, when the teacher interrupted to elicit metalanguage from Oscar regarding the correction. This seeking of metalanguage constituted the start of the teacher's elaborate engagement, which concluded in his paraphrasing comment at the end of the LRE. Oscar's elaborate engagement was evident in his ability to justify the correction by naming the structure. It seems likely that had the teacher not elicited it, the metalanguage would not otherwise have been spontaneously produced by Oscar, and his engagement would have remained limited:

Teacher	Then if I	
Oscar	If I would come to study with you, how much... if I came	
Teacher	Very good, yeah...	
Oscar	Came to study with you, how much would I need to pay in total	
Teacher	Yeah why, why, why is it came	
Oscar	Came because it's the... the second	conditional
Teacher		very good
Oscar	To clause the present simple or the past simple	
Teacher	Exactly so the clause with if you need the past simple not would you can't have if would, good	

Teacher engagement therefore often consisted of seeking justifications to check learners' understanding; learner engagement, on the other hand, often consisted of providing rather than seeking justifications, in response to the teacher's use of questions. This marked a qualitative difference with learner-learner episodes in group mode, in which both learners tended to provide justifications rather than seek them. The following exchange between Guillermo and Giuliana, for instance,

was characterised by elaborate engagement in both learners, who discussed and justified their responses to the expression *which reminds me*:

- Giuliana Yes, these languages in your university, which reminds me
- Guillermo No, it's not remind
- Giuliana No no
- Guillermo Which
- Giuliana Remind me... *me recuerda* [it reminds me] remind me, erm, because it's plural languages, it's plural so is it's remind me
- Guillermo No
- Because remind me er is you say remind me something, I forgot to close the door
- Giuliana Remind me that I go to the bakery or something like that
- Guillermo So doesn't make sense here we can say in another, in another way
- Giuliana *Me recuerda*, [it reminds me] which reminds me

4.2 – Elaborate Engagement

In PE, a Kruskal-Wallis H test revealed a significant difference between modes in proportions of LREs characterised by elaborate engagement at the $p < .05$ level, $\chi^2(2) = 21.31, p = .0001$. Post-hoc comparison using the Mann-Whitney U-test revealed a significantly higher proportion of elaborate engagement LREs at the $p < .025$ level in individual than group, $U(28) = 12.5, z = 4.13, p = .000010$, a significantly higher proportion in individual than one-to-one, $U(28) = 21.5, z = 3.75, p = .00018$, but no significant difference between group and one-to-one $U(28) = 102.5, z = 0.39, p = .70$. In WC, a Kruskal-Wallis H test revealed no significant difference between modes at the $p < .05$ level, $\chi^2(2) = 3.43, p = .18$.

In PE, therefore, individuals produced a significantly higher proportion of LREs characterised by elaborate engagement (64% of their total LREs) than group (31%) or one-to-one (37%). Many of these instances of individual elaborate engagement took the form of a justification for a correction based on the degree of formality of the expression in the passage, as demonstrated in Irene's PE protocol:

Irene: which reminds me, could you, because can is quite informal so could you, give me...

Similarly, Ingrid justified an alternative for the phrase *study with you* based on her perception of the informality of register:

Ingrid: I think in this sentence is "if I would come to study with you, how much would I need to pay in total", it's, is not a correct form, because it's very informal to say to speak with the university so I think it's better if we put for example if I would come to study in your university

It is important to remember, however, that the significantly higher percentage of elaborate engagement LREs in the individual mode is most likely a result of there being no elaborate + limited engagement option for individuals. In group and one-to-one modes, conversely, elaborate + limited engagement accounted for over a quarter of LREs. For this reason, the Limited Engagement data in 5.1 provides a more valid basis for comparison between individual and dyadic modes.

The lack of statistically significant differences in elaborate engagement between learner-learner and learner-teacher dyads suggests that dyadic interaction, whatever the identity of the interlocutors, is not only a context in which languaging occurs to a broadly similar extent, but also in which language can be discussed in an elaborate way by both participants.

4.3 – Elaborate + Limited Engagement.

In PE, a Mann-Whitney U test revealed no significant difference between group and one-to-one modes in the proportion of episodes characterised by elaborate engagement in one participant and limited engagement in the other at the $p < .05$ level, $U(28) = 77$, $z = 1.45$, $p = .15$. In WC, however, the Mann-Whitney U tests revealed a significantly higher proportion of episodes characterised by elaborate engagement in one participant and limited engagement in the other in one-to-one than group at the $p < .05$ level, $U(28) = 46.5$, $z = 2.72$, $p = .0065$.

The presence of elaborate + limited LREs in dyadic interaction suggests that it is unnecessary for both participants to be elaborately engaged for an episode to be languaged and resolved. In the following exchange, for example, Gianfranco demonstrated elaborate engagement by producing metalanguage, and by considering register as a justification for avoiding contracted forms. Gilberto participated in the exchange, but in a way that demonstrated limited engagement only:

Gianfranco	I don't know... this really cool, it'll be... not as an apostrophe, so, that is, it must be written as it will be really cool
Gilberto	Yes?
Gianfranco	Yes, if it is formal
Gilberto	OK...

If one learner demonstrates elaborate engagement by providing a justification or generating options, the other learner may feel it is unnecessary to say more about the episode in a way that would constitute elaborate engagement, but is nonetheless participating actively in the episode. In such a case, it would seem unnecessary for a teacher to insist on more elaborate engagement from the learner showing limited engagement, as the episode has been collaboratively resolved in a cognitively engaged manner.

5 – Conclusions

The results of this study indicate that elaborate cognitive engagement, evidenced in episodes in which participants notice and reflect on language forms, test hypotheses, generate rules or options from which to choose, and seek and / or provide justifications, occurs in group, one-to-one and individual online modes. In a form-focussed task such as passage editing, most instances of engagement were elaborate rather than limited, while in the meaning-focussed written composition there was a greater prevalence of limited engagement. On the whole, limited engagement characterised LREs to a similar extent across the three modes, with slightly less limited engagement observed in one-to-one, where teachers tended to add engagement to episodes which would otherwise have been limited.

Elaborate engagement characterised LREs to a similar extent between teacher-learner and learner-learner dyads, indicating that a teacher is not required in dyadic interaction for cognitive engagement to occur. Learners in student-student dyads talk to test hypotheses and generate options and justifications, although their dialogue tends to be less interrogative of each other than teacher-learner talk. This finding adds to the considerable body of work (Philp *et al* 2014 provides a review) that supports peer interaction as an opportunity for learners to experiment with language and debate form and meaning. Regarding implications for delivery modes, learners choosing group classes appear to benefit from cognitive engagement that is quantitatively, albeit not qualitatively, comparable to more costly private tuition contexts.

In peer-peer interaction, the prominence of LREs characterised by limited engagement in one learner and elaborate engagement in the other suggests it is unnecessary for both participants to be elaborately engaged for episodes to be languaged and resolved. While asymmetric interaction has been observed in one-to-one tuition in the literature (e.g. Chi *et al* 2001) and also in the higher proportion of teacher-engaged episodes in one-to-one in the present study, that asymmetry in cognitive engagement is also a feature of learner pairwork is a novel finding of the present research. A pedagogical implication is that teachers need not insist on equal participation in dyads, as it appears normal for one learner to take a less engaged role, and for most LREs to be resolved anyway.

Further pedagogical recommendations include encouraging learners to seek justifications from each other, in the way teachers elicit justifications from learners, rather than merely providing them, as this would increase the amount of elaborate cognitive engagement in learner-learner dyads. Furthermore, it appears important that teachers provide form-focussed language tasks in addition to more open, freer productive tasks, as the language-related passage editing task in the present study appeared more closely related to the production of LREs characterised by elaborate engagement than the written composition.

As the present study did not observe learning gains associated with episodes, future research could usefully focus on possible associations between elaborate cognitive engagement and learning outcomes.

6 – References

Baralt, M., L. Gurzynski-Weiss & Y. Kim. (2016). The effects of task complexity and classroom environment on learners' engagement with the language. In Sato, M. & Ballinger, S. (Eds.), *Peer Interaction and second language learning. Pedagogical potential and research agenda.* (pp. 209-240) Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/lllt.45.09bar

Basterrechea, M. & P. García Mayo (2013). Language-related episodes during collaborative tasks: a comparison of CLIL and EFL learners. In McDonough, K. & Mackey, A. (Eds.) *Second language interaction in diverse educational contexts* (pp. 25-44). Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/lllt.34.05ch2

Bickhard, M. H. (2005). Functional scaffolding and self-scaffolding. *New Ideas in Psychology* 23: 166–73. doi: 10.1016/j.newideapsych.2006.04.001

Chi, M. T. H., S. A. Siler, H. Jeong, T. Yamauchi, & R. G. Hausmann. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science* 25: 471–533. doi:10.1207/s15516709cog2504_1

Christenson, S., A. Reschly & C. Wylie (2012). *Handbook of research on student engagement.* New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7

Connell, J. P., & J.G. Wellborn (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press

Corno, L., & E. Mandinach (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist* 18: 88–108

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf & Appel (Eds.) pp 33-56

Fredricks, J. A., P.C. Blumenfeld, A. H. Paris (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74/1: 59–109. doi:10.3102/00346543074001059

García Mayo, M. P. (2002). Interaction in advanced EFL pedagogy: a comparison of form-focused activities. *International Journal of Educational Research* 37/3-4: 323-341. doi: 10.1016/s0883-0355(03)00008-9

Gass, S. & A. Mackey (2007) Input, interaction and output in second language acquisition. In Van Patten, B. & Williams, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp 175-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Gilabert, R. and J. Barón (2013). The impact of increasing task complexity on L2 pragmatic moves. In McDonough, K. & Mackey, A. (Eds) *Second language acquisition in diverse educational contexts* (pp 45-70). Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/lllt.34.06ch3

Helme, S. & D. Clarke. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal* 13/2: 133-153

Holton, D., & D. Clarke. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 37: 127-43. doi: 10.1080/00207390500285818

Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal* 92/1: 114-130. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00690.x

Kim, Y. & K. McDonough (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a Second Language learners. *Language Teaching Research* 12/2: 211-234. doi: 10.1177/1362168807086288

Kim, Y. & K. McDonough. (2011). Using pretask modelling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research* 15/2: 183-199. doi: 10.1177/1362168810388711

Knouzi, I., M. Swain, S. Lapkin, & L. Brooks (2009). Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics* 20/1: 23-49. doi: 10.1111/j.1473-4192.2009.00227.x

Lambert, C., J. Philp, & S. Nakamura (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research* 21/6: 665-680. doi: 10.1177/1362168816683559

Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research* 8/1: 55-81. doi: 10.1191/1362168804lr1340a

Leow, R. P. (1997). Attention, awareness, and foreign language behaviour. *Language Learning* 47/3: 467-505

Newmann, F., G. G. Wehlage, S. D. Lamborn (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.

Philp, J., R. Adams & N. Iwashita (2014). *Peer interaction and second language learning*. London: Routledge

Philp, J. & S. Duchesne (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 36: 50-72. doi: 10.1017/s0267190515000094

Pintrich, P. R., & E. V. de Groot (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82/1: 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33

Qi, D. S., & S. Lapkin (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing* 10/4: 277-303. doi:10.1016/s1060-3743(01)00046-7

Storch, N. (1997). The editing talk of adult ESL learners. *Language Awareness* 6/4: 221-232. doi: 10.1080/09658416.1997.9959931

Storch, N. (1998). Comparing second language learners' attention to form across tasks. *Language Awareness* 7/4: 176-191. doi: 10.1080/09658419808667108

Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research* 11/2: 143-159. doi: 10.1177/1362168807074600

Storch, N. (2008). Metatalk in a Pair Work Activity: Level of Engagement and Implications for Language Development. *Language Awareness* 17/2: 95. doi:10.2167/la431.0

Svalberg, A.M.L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness* 18/3-4: 242-258. doi:10.1080/09658410903197264

Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: CUP

Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In Byrnes, H. (Ed.) *Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp 95-108). London: Continuum. doi: 10.5040/9781474212113.ch-004

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching* 46/2: 195-207. doi: 10.1017/S0261444811000486

Swain, M. & S. Lapkin. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16/3: 371-391. doi: 10.1093/applin/16.3.371

U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, D.C. Retrieved 12 March 2020 from www.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/reports.html.

Vitta, J. P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research* 1362168820981403 doi:10.1177/1362168820981403

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. New York: Plenum Press

Watanabe, Y. & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research* 11/2: 121-142. doi: 10.1177/136216880607074599

Wehrlage, G. G., R.A. Rutter, G. A. Smith, N. L. Lesko & R. R. Fernandez. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Farmer Press.

Weinstein, C., & R. Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (3rd ed., pp. 315–327). New York: Macmillan.

Zhao, Y. (2002). Recent developments in technology and language learning: a literature review and meta-analysis. *CALICO Journal* 21/1: 7-27

7 – APPENDICES

7.1 – Appendix A: Passage Editing Task

Read this email from a student to a University in the UK, and correct any problems / errors.

Remember to consider the full range of possible errors. These may include:

- **Grammar**
- **Vocabulary**
- **Spelling**
- **Punctuation**
- **Style (formal / informal)**
-

Hi Mrs Horowitz,

Just writing to say thanks a MILLION for your email about language formation in your university. The language learning is really important for students here in Spain, not just English but other languages too, at my country it is impossible to find good courses in Chinese or the Russian, although it depends of the place, so it'll be really cool to study these languages in your university. Which reminds me, can you give me an approximate cost of the courses? If I would come to study with you, how much would I need to pay in total? If I pay a deposit now, how much time shall I have to pay the rest of the money? I'm sure the formation will be BRILLIANT, I'm really looking forward to studying in the UK, but apart from the studies, time for making leisure activities is also a priority for me. There were something in your email about what students can do in their free time at the weekends – if I give you a buzz on the phone number you put in your email, are there a chance you can tell me more?

Bye for now and see you soon!

Andy

P.S. Any recommendations for good places on the city to visit at night-time? We really want to take full advantage of our time in England!

7.2 – Appendix B: Written Composition

Write a letter to your local newspaper giving your opinion about this topic:

“Should we ban smoking everywhere – even at home?”

You might want to include comments about the following:

- Health issues related to smoking
- The importance of individual freedom
- Taxes on cigarettes
- Plus any ideas of your own.

First, make notes and decide which ideas will go into each paragraph. Then write your letter, and try to give emphasis to your opinions. Finally, read and check your letter for mistakes.

O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA DE JOVENS E ADULTOS

Nakita Ani Guckert Marquez

nakitaanimarquez@gmail.com

Dalva Maria Alves Godoy

dalvagodoy@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a influência de um programa de ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, sobre o desempenho em leitura de jovens e adultos que se encontravam nas diferentes fases da aprendizagem da leitura proposta por Linnea Ehri. Participaram do estudo 9 alunos (as) de uma turma de alfabetização de um Centro de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Rio do Sul – SC - Brasil. A pesquisa de intervenção constituiu-se metodologicamente da aplicação de um programa de ensino que buscou contribuir para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos citados e de duas avaliações, uma ao início e outra ao final da aplicação do programa. A análise quali, quantitativa dos dados verificou que após a intervenção os participantes tiveram um aumento no desempenho das habilidades de consciência fonológica, conhecimento de grafemas e leitura em todas as fases, principalmente aqueles que se encontravam em transição da fase alfabética parcial, para a fase alfabética completa. Esses resultados sugerem que práticas pedagógicas que promovam o ensino das correspondências grafofonêmicas e o desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo da consciência fonêmica, podem ser benéficas para o desenvolvimento da leitura em jovens e adultos em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Leitura. Consciência fonológica. Educação de jovens e adultos. Alfabetização.

Abstract: The article presents results of a research about the influence of a teaching phonological awareness skills and grapheme phoneme correspondences program and its impact over adults and young people who were in different stages of learning skills acquirement proposed by Linnea Ehri. Nine students, from an early literacy class at a Youth and Adult Education Center in the city of Rio do Sul – SC - Brazil, were subjects of this study. The intervention

research, methodologically applied, was the application of a teaching program which aimed to contribute to the development of the aforementioned skills and knowledge, and two assessments applied at the program beginning and when finishing. The qualitative and quantitative analysis data results found shows that after the intervention the research subjects experienced a performance boost on phonological awareness skills, graphemes recognition and reading at all learning stages, especially those who were in transition from the partial alphabetic phase to the alphabetic phase complete. These results suggest that pedagogical practices that promote the graphophonemic correspondences and the phonological awareness development, especially phonemic awareness teaching, can be beneficial for the reading in young people and adults in the early literacy development process.

Keywords: Reading. Phonological awareness. Education of youth and adults. Early literacy.

1 - Introdução

Ao longo da evolução da humanidade, a leitura e a escrita tornaram-se elementos fundamentais da cultura (Cagliari, 2011). A comunicação, a autonomia, o acesso à informação e a produção de conhecimento habitualmente estão associados ao ato de ler e escrever. Dominar a linguagem escrita possibilita uma maior mobilidade e participação na vida em sociedade, pois é um meio de interação com o mundo e suas tecnologias, o que resulta na expansão de conhecimentos e exercício da plena cidadania. Então, se por um lado ler e escrever possibilita a participação social, por outro, não dominar esse conhecimento é sinônimo de exclusão social, comprometendo o pleno exercício da cidadania de quem não o possui. Garantir o acesso de todos à alfabetização é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Nos últimos anos, pesquisas nacionais e internacionais na área da aprendizagem da leitura têm destacado a importância das habilidades de consciência fonológica para a alfabetização. As habilidades de consciência fonológica são parte das habilidades metalinguísticas¹ e se constituem em um conjunto de habilidades que permite ao indivíduo identificar, segmentar e manipular, de forma intencional, as unidades linguísticas da fala, tais como: sílabas, fonemas e unidades intrassilábicas (Gombert, 2013). A habilidade de consciência fonológica ao nível do fonema, a consciência fonêmica, tem sido largamente pesquisada e evidenciada como preditora do sucesso em leitura (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Bradley & Bryant, 1983; Defior & Tudela, 1994; Cardoso-Martins, 1995; Castles & Coltheart, 2004).

1 - Capacidade de se distanciar do uso comunicativo da linguagem de forma a controlar conscientemente suas propriedades linguísticas (Gombert; 2013).

Em ortografias alfabéticas a consciência fonêmica é considerada a chave para a aprendizagem do princípio alfabético (Godoy, Fortunato & Paiano, 2014), pois o sistema alfabético se baseia no princípio de que os grafemas representam fonemas (Scliar-Cabral, 2003). Por isso, para que ocorra a aprendizagem da leitura é indispensável que o alfabetizando compreenda a natureza desse sistema. O alfabetizando precisa transformar seqüências ortográficas em pronúncias, reconhecidas como palavras, o que no sistema alfabético, representa a conversão dos grafemas em fonemas. Para isso é preciso que o alfabetizando tenha alguma competência fonêmica, mesmo que rudimentar (Morais, 2013).

A habilidade de consciência fonêmica não é a única habilidade indispensável. Para a aprendizagem da leitura, o conhecimento das correspondências grafema-fonema também é muito importante (Scliar-Cabral, 2003). A consciência fonológica e o conhecimento da relação grafema-fonema, operam de maneira complementar no processo de aprendizagem do princípio alfabético, nenhum dos dois é suficiente por si mesmo (Byrne, 1995). Essas habilidades estão inter-relacionadas, na medida em que o ensino explícito das correspondências grafema-fonema contribui para o desenvolvimento da consciência fonêmica que, por sua vez, facilita a aprendizagem da leitura (Castles & Coltheart, 2004). É o exercício da decodificação grafema-fonema (leitura pela via fonológica) que permite ao leitor construir autonomamente seu léxico mental ortográfico, possibilitando o reconhecimento de palavras de forma automática e inconsciente, em leituras posteriores. Assim, a decodificação fonológica funciona como um mecanismo de autoaprendizagem: quanto mais o leitor decodifica novas palavras corretamente e repetidas vezes, mais ele aprende sobre as estruturas ortográficas (Share, 1995).

Apesar do papel indiscutível da habilidade de consciência fonêmica para a aprendizagem da leitura, no Brasil ainda são poucas as pesquisas desenvolvidas com sujeitos jovens e adultos. A partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre o tema, foram encontrados apenas 8 trabalhos (Moura, 2009; Corrêa, 2013; Soares, 2009; Costa 2012; Melo 2006; Corrêa, 2009; Souza 2011; Chraim, 2012) que relacionaram os efeitos da consciência fonológica com o processo de alfabetização em jovens e adultos. Com o levantamento, pôde-se constatar que as pesquisas que envolvem os efeitos das habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos ainda são escassas, estando as pesquisas sobre a alfabetização de jovens e adultos mais direcionadas aos aspectos sociais e políticos, enquanto as pesquisas sobre consciência fonológica se dedicam a estudar a população de crianças.

Diante deste cenário, uma vez que, bem estabelecido o papel fundamental das habilidades de consciência fonológica para o processo de alfabetização de crianças (Bradley, Bryant, 1983; Capovilla, Capovilla, 1998; Barrera, Maluf, 2003), considera-se importante averiguar se, para a alfabetização de jovens e adultos, o desenvolvimento dessas habilidades também têm a mesma contribuição, constituindo-se um fator facilitador da aprendizagem da leitura também para essa

população. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a influência de um programa de curta duração de ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, sobre a aprendizagem da leitura de jovens e adultos. O estudo baseou-se na teoria das fases da aprendizagem da leitura formulada por Ehri (1999; 2002), propondo-se a observar qual o impacto do programa sobre as diferentes fases de aprendizagem.

Ehri (1999; 2002; 2013b) desenvolveu um modelo de aprendizagem de leitura, descrito em quatro fases, as quais se distinguem pelo conhecimento e uso que os alfabetizandos fazem das relações grafema-fonema. O nome das fases expressa o tipo de reconhecimento alfabético predominante nas conexões grafema-fonema que se formam na memória para relacionar as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado. Em cada fase existem aspectos específicos e determinantes que marcam a transição para as fases seguintes.

A primeira fase, denominada pré-alfabética, corresponde ao período inicial da leitura, no qual os alfabetizandos não possuem os conhecimentos necessários que permitem fazer a associação grafema-fonema, e por isso, utilizam pistas visuais salientes ou contextuais para ler as palavras. A leitura não é independente e eficiente, pois os alfabetizandos não conseguem realizar o processo de decodificação e as pistas utilizadas não são suficientes para armazenar as grafias corretas das palavras na memória. Nessa fase eles podem fazer de conta que estão lendo, quando na verdade estão apenas recitando palavras memorizadas (Ehri, 1999; 2002; 2013b).

A fase seguinte, a alfabética parcial, ocorre quando os alfabetizandos aprendem a identificar a forma das letras, relacionando seus nomes e seus sons, formando conexões parciais que passam a utilizar para ler. Nessa fase os alfabetizandos ainda não conseguem decodificar palavras utilizando todas as correspondências grafema-fonema, mas conseguem ler algumas palavras fazendo correspondências de forma parcial, por meio de pistas fonéticas, ou contextuais como o nome das letras (Ehri, 1999; 2002; 2013b).

Na terceira fase, denominada alfabética completa, o alfabetizando já se apropriou do princípio alfabético e já realiza a leitura através da estratégia de decodificação, contribuindo para conectar a grafia das palavras às respectivas pronúncias e significados na memória. Essas conexões criam um sistema “mnemônico”, que funciona como uma cola, fixando as representações parciais ou totais das palavras na memória (Ehri, 1999; 2002; 2013b). Algumas experiências de leitura, são suficientes para transformar as palavras desconhecidas em palavras automáticas e familiares. Quanto mais palavras são armazenadas na memória, mais padrões de letras tornam-se familiares, gerando assim, um mecanismo de autoensino (Share, 1995).

A última fase, alfabética consolidada, ocorre quando pedaços de palavras ou palavras inteiras são armazenadas na memória, proporcionando ao leitor operar com unidades maiores, constituídas por morfemas e unidades silábicas e não mais

dependem predominantemente das correspondências grafema-fonema. Assim as palavras são lidas de forma rápida e automática, pois são acessadas através do léxico mental. Esta fase é típica dos leitores hábeis, que são capazes de ler de modo automático (Ehri, 2013a; 2013b).

2 - Procedimentos metodológicos

2.1 - Participantes

Participaram desse estudo 9 jovens e adultos com idades entre 28 e 58 anos, sendo 4 de sexo feminino e 5 de sexo masculino, integrantes de uma turma de alfabetização de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da cidade de Rio do Sul – SC. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que emitiu parecer favorável para desenvolvimento da pesquisa, sob número 2.630.875, em 2 de maio de 2018. Para preservar o anonimato dos participantes foram escolhidos nomes fictícios que são mencionados posteriormente, na análise dos resultados.

2.2- Materiais e Procedimentos

A pesquisa foi operacionalizada utilizando como procedimento de coleta de dados, uma avaliação em que os participantes foram avaliados antes (AV1) e depois (AV2) da aplicação de um programa de ensino de habilidades de consciência fonológica e correspondência grafema-fonema. Ambas as avaliações foram constituídas pelos seguintes instrumentos:

- a) Teste de consciência fonológica, com tarefas de subtração silábica, inversão silábica, segmentação fonêmica, subtração fonêmica e inversão fonêmica (Godoy, 2021).
- b) Teste de conhecimento de letras: nesta avaliação são apresentadas, de forma aleatória, 24 fichas contendo as letras do alfabeto. O participante deve nomear as letras apresentadas, sem realizar treinamento anterior.
- c) Teste de conhecimento de grafemas: são apresentados, 28 grafemas em fichas individuais, para que, após treinamento, o participante diga o fonema correspondente ao grafema apresentado.
- d) Teste Anele 1- Avaliação de Leitura de palavras e pseudopalavras isoladas – LPI (Salles, Piccolo & Miná, 2017): esse teste é composto por 59 estímulos, sendo 19 palavras regulares, 20 irregulares e 20 pseudopalavras. Após treino, composto por 8 estímulos, a tarefa do participante consiste em ler em voz alta os estímulos apresentados um a um, em ordem pré-estabelecida.
- e) Tarefa de identificação das fases de leitura de Ehri: a tarefa foi elaborada pela primeira autora desta pesquisa, para avaliar em que fase da leitura proposta por Ehri os participantes se encontravam. Para isso foram apresentadas 18 fichas individuais compostas por 10 palavras escritas e 8 logomarcas conhecidas. Dentre as logomarcas, 3 estavam com a escrita

correta (Ex.: GUARANÁ), e 5 logomarcas estavam com a escrita alterada (Ex.: Na logomarca FANTA, estava escrito FUNFA). O participante deveria ler corretamente as fichas, sem realizar treinamento anterior. Antes de iniciar o teste, foi avisado aos participantes que algumas palavras estariam escritas de forma errada e, portanto, as palavras deveriam ser lidas conforme estavam grafadas nos cartões. O teste foi corrigido de forma qualitativa por meio de análise dos erros e das estratégias de decodificação utilizadas pelos participantes para o reconhecimento das palavras escritas, de forma a classificar os participantes nas fases de leitura propostas por Ehri. A fase pré-alfabética não teve representação no grupo de participantes desta pesquisa, pois não havia nenhum participante que tivesse completo desconhecimento sobre o sistema alfabético. Assim, ao início deste estudo, os participantes encontravam-se divididos em 4 grupos. Na fase alfabética parcial encontravam-se 4 participantes; em transição da fase alfabética parcial para a fase alfabética completa encontravam-se 3 participantes; a fase alfabética completa era composta por 1 participante; assim como a fase alfabética consolidada composta também por 1 participante.

A avaliação inicial foi realizada uma semana antes da aplicação do programa de ensino e a avaliação final deu-se três semanas após a intervenção.

O programa de ensino, desenvolvido para esta pesquisa, teve duração de 15 horas organizadas em quatro unidades, distribuídas em 20 sessões e realizadas 2 vezes por semana, com duração de 45 minutos cada. O programa teve como objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, em quatro níveis: rima de palavras, silábico, intrassilábico e fonemas, como também o conhecimento de relações grafema-fonema. As atividades foram organizadas em uma sequência crescente de dificuldade, contendo habilidades de: identificação e produção de rimas; segmentação, contagem, síntese, adição, subtração e inversão de sílabas; identificação e produção de aliterações; e identificação, síntese, adição, subtração, segmentação e inversão de fonemas. Na unidade 1 foi realizada uma intervenção para identificação e produção de rimas de palavras. A unidade 2, constituiu-se de quatro intervenções ao nível silábico. A unidade 3 foi composta por uma intervenção ao nível intrassilábico e a unidade 4, constituiu-se de catorze intervenções de nível fonêmico, associadas a atividades de correspondência grafema-fonema. Buscou-se dessa maneira atender os níveis de complexidade da consciência fonológica, dando um enfoque maior à consciência fonêmica e à correspondência grafema-fonema, visto que são essas as habilidades que operam de maneira elementar no processo de aprendizagem do princípio alfabético, e, portanto, cruciais para o desenvolvimento da leitura.

3- Resultados e discussão

A seguir, na Tabela 1, são apresentados os desempenhos dos participantes, na AV1 e AV2, classificados de acordo com as diferentes fases de aprendizagem da leitura propostas por Ehri (1999, 2002).

TABELA 1 - Porcentagem de desempenho de cada um dos participantes, distribuídos em cada uma das diferentes fases de alfabetização ao início da pesquisa, na avaliação inicial (AV1) e avaliação final (AV2) e o aumento desses desempenhos (Aum).

Participantes		LET (24)	GRAF (28)	CSil (26)	CF (50)	LP (39)	LPP (20)
Fase alfabética parcial							
Ana	AV1	95,8%	0%	10%	0%	12,8%	0%
	AV2	91,6%	82,1%	59,3%	28,7%	61,5%	40%
	Aum	-	82,1%	49,3%	28,7%	48,7%	40%
Moa	AV1	87,5%	10,7%	57,5%	1,5%	23%	5%
	AV2	95,8%	71,4%	77,5%	46,6%	94,8%	65%
	Aum	8,3%	60,7%	20%	45,1%	71,8%	60%
Negão	AV1	58,3%	0%	52,5%	2%	15,3%	0%
	AV2	66,6%	17,8%	85%	16,6%	35,8%	15%
	Aum	8,3%	17,8%	32,5%	14,6%	20,5%	15%
Zé da Botina	AV1	100%	3,5%	38,1%	6,1%	5,1%	0%
	AV2	100%	57,1%	95%	17,6%	64,1%	25%
	Aum	-	53,6%	56,9%	11,5%	59%	25%
Transição da fase alfabética parcial para a fase alfabética completa							
Alemão	AV1	100%	17,8%	60,6%	9,2%	20,5%	25%
	AV2	100%	82,1%	83,7%	64,8%	94,8%	70%
	Aum	-	64,3%	23,1%	55,6%	74,3%	45%
Angélica	AV1	87,5%	7,1%	23,1%	0%	28,2%	15%
	AV2	100%	82,1%	78,7%	52,9%	84,6%	50%
	Aum	12,5%	75%	55,6%	52,9%	56,4%	35%
Vanessa	AV1	91,6%	39,2%	77,5%	15,6%	74,35%	35%
	AV2	95,8%	82,1%	95%	52,3%	92,3%	70%
	Aum	4,2%	42,9%	17,5%	36,7%	17,9%	35%
Fase alfabética completa							
André	AV1	100%	50%	30%	10,5%	89,7%	45%
	AV2	95,8%	71,4%	91,8%	50%	100%	95%
	Aum	-	21,4%	61,8%	39,5%	10,3%	50%
Fase alfabética consolidada							
Lelê	AV1	100%	89,2%	91,8%	60,5%	100%	95%
	AV2	100%	96,4%	95%	89,4%	100%	95%
	Aum	-	7,2%	3,2%	28,9%	-	-

Legenda: LET= Conhecimento de Letras. GRAF= Conhecimento de Grafemas. CSil= Consciência Silábica. CF= Consciência Fonêmica. LP= Leitura de Palavras. LPP= Leitura de Pseudopalavras.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Os resultados apresentados demonstram que o desempenho de todos os participantes da pesquisa progrediu com relação às habilidades de consciência fonológica, leitura de palavras e pseudopalavras e conhecimento de grafemas, o que parece comprovar o impacto positivo do programa de ensino nas diferentes fases de aprendizagem da leitura.

Os participantes que ao início da pesquisa se encontravam na **fase alfabética parcial**, apresentaram ao final da pesquisa, relevante aumento no desempenho nas habilidades de conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras. No que se refere ao desempenho em conhecimento de grafemas, os participantes passaram de uma média de 3,5% para 57,1%, sendo esse um resultado bastante significativo para essa fase de aprendizagem, pois, é o conhecimento de grafemas que dará visibilidade ao fonema, levando o alfabetizando a compreender o princípio alfabético da correspondência grafema-fonema. Como afirma Dehaene (2012), a constituinte da aprendizagem da língua escrita se dá na interação entre fonemas e grafemas. A aprendizagem do grafema desperta a atenção sobre a classe de sons, por conseguinte, a análise da classe de sons aprimora a compreensão dos grafemas.

Os participantes da fase alfabética parcial manifestavam na AV1 já ter habilidades em consciência silábica, mas não em consciência fonêmica. Este resultado já era esperado, pois segundo Alves (2012) no português a sílaba é uma unidade natural da segmentação da fala, assim é naturalmente distinta, o que possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica ao nível silábico ser facilmente adquirido, emergindo antes mesmo da alfabetização.

De acordo com os resultados apresentados pode-se considerar que após a participação no programa de ensino, os participantes que inicialmente estavam na fase alfabética parcial, avançaram em seus conhecimentos e estratégias de leitura, alcançando a transição para a fase alfabética completa. Apenas um participante desta fase não conseguiu avançar, pois, apesar de apresentar progressão no desempenho, permaneceu utilizando estratégias de reconhecimento de palavras da fase pré-alfabética, e da fase alfabética parcial, como a utilização de pistas visuais ou parciais fonéticas para reconhecer palavras. Cabe salientar que este resultado pode estar relacionado à baixa frequência do participante durante a aplicação do programa. Estes resultados parecem confirmar a teoria de Ehri (2005; 2013b) sobre a importância de, na fase alfabética parcial, desenvolver a consciência fonêmica aliada ao ensino explícito das correspondências grafofonêmicas, para que ocorra a transição para a fase alfabética completa, pois esses conhecimentos contribuem para a análise completa das palavras e para desenvolver a habilidade de decodificação.

O grupo de participantes que se encontrava em **transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa**, foi o que mais obteve ganho ao final da pesquisa, com relação à habilidade de conhecimento de grafemas, com uma média de aumento de 60,7% nas respostas corretas. Este resultado corrobora com os

pressupostos defendidos por Share (1995) e Morais (2013) quando destacam a importância do ensino explícito do conhecimento das relações grafofonêmicas para a descoberta do princípio alfabético, principalmente para leitores que se encontram em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa. Esse conhecimento possibilita aos leitores decodificar palavras contribuindo para o autoensino, ou seja, por meio da decodificação o leitor vai construindo representações mentais mais precisas das palavras, que são armazenadas no léxico mental e acessadas mais rapidamente em leituras posteriores.

No teste de consciência silábica o aumento médio do grupo de 32%, possibilitou que os participantes acertassem quase que a totalidade dos itens chegando ao desempenho médio de 85,5%. Outro teste em que os participantes tiveram um aumento bastante expressivo e superior comparado aos demais grupos foi no teste de consciência fonêmica. A média de aumento de 48,4% no desempenho nos permite concluir que o programa de ensino foi bastante benéfico para os participantes que se encontravam em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa.

O desempenho nos testes de leitura de palavras e leitura de pseudopalavras também apresentou crescimento significativo no momento da AV2 em relação à AV1. É interessante observar que o percentual de aumento após a aplicação do programa para os testes de consciência fonêmica e leitura de palavras foi muito semelhante, de 48,4% e 49,5% respectivamente. Esses resultados vão ao encontro da teoria de aprendizagem da leitura de Ehri (2005, 2013b) ao propor que para o desenvolvimento da leitura de sujeitos em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa, a aprendizagem mais relevante é o conhecimento das correspondências grafema-fonema e da consciência fonológica, pois esses conhecimentos e habilidades irão proporcionar ao alfabetizando a capacidade de decodificação das palavras. A equivalência entre a porcentagem de aumento dos testes de consciência fonêmica e leitura de palavras reforça a teoria da reciprocidade no desenvolvimento dessas duas habilidades. A consciência fonêmica só emerge no leitor concomitante à alfabetização. Para progredir na leitura o leitor precisa alcançar um certo nível de consciência fonêmica e em contrapartida a aprendizagem da leitura proporciona níveis mais elevados de consciência fonêmica (Byrne, 1995; Morais, 2013).

De acordo com a análise dos resultados, o participante (André) que se encontrava inicialmente na **fase alfabética completa**, apresentou importantes avanços após a aplicação do programa de ensino, alcançando um bom desempenho em todos os testes. Para o teste de conhecimento de grafemas a porcentagem de aumento foi de 21,4%. O desempenho mais expressivo foi no teste de consciência silábica com um aumento de 61,8% de acertos nas respostas, alcançando quase que a totalidade de respostas corretas. Para consciência fonêmica a porcentagem de aumento foi de 39,5%. No que se refere ao teste de leitura de palavras este participante obteve 100% de acertos, com uma progressão de 10,3%. Para o teste

de leitura de pseudopalavras, o crescimento foi de 50%, aproximando-se da totalidade de acertos possíveis para pseudopalavras (95%). Esse resultado parece ser bastante significativo para indicar a eficácia do programa, visto que, para a leitura de pseudopalavras o leitor não consegue realizar um reconhecimento direto das palavras pela via lexical, e obrigatoriamente necessita utilizar a via fonológica para leitura, ou seja, é necessário que o leitor tenha um bom domínio das correspondências grafema-fonema. O expressivo avanço no desempenho do participante que inicialmente se encontrava na fase alfabética completa, após o programa de ensino, sugere que os constituintes da fase alfabética consolidada começam a se formar. Assim, parece que na fase alfabética completa, o programa de ensino, contribuiu para um aumento da consciência fonológica, nos níveis silábicos e fonêmicos, e para a automatização das correspondências grafema-fonema, favorecendo a progressão em fluência e leitura de palavras e pseudopalavras.

A análise do desempenho da participante que se encontrava ao início da pesquisa na **fase alfabética consolidada** demonstra resultados bem superiores aos obtidos pelos participantes integrantes das outras fases de leitura, tanto na AV1 como na AV2. Esses resultados corroboram com a teoria de que as habilidades de consciência fonêmica têm uma relação de reciprocidade com a instrução alfabética e que a consciência fonológica ao nível fonêmico só é adquirida à medida que o processo de alfabetização se desenvolve (Morais, Cary, Alegria, Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary, Alegria, 1986; Bertelson, Gelder, 1991). Os dados apresentados revelam uma progressão de 28,9% no desempenho em consciência fonêmica totalizando, na AV2, 89,4% de acertos nas respostas, o que possivelmente tenha ocorrido devido à eficácia do programa de ensino, uma vez que a porcentagem de acertos dos testes foi bastante alta, reduzindo a possibilidade de que as respostas para os testes tenham sido dadas aleatoriamente. Os erros cometidos no teste de consciência fonêmica referem-se especificamente à tarefa de segmentação fonêmica. Isto provavelmente se deve ao fato de a tarefa de segmentação fonêmica ser uma das tarefas mais difíceis de execução. Diante do bom desempenho da participante desta fase já na AV1, entende-se que desenvolver questões como o ensino explícito das regras de ortografia, vocabulário, fluência, prosódia e compreensão textual parecem ser mais significativas e importantes para auxiliar o desenvolvimento da leitura em sujeitos que se encontram na fase alfabética consolidada.

4 - Conclusão

O objetivo desta pesquisa foi analisar o impacto que um programa de curta duração do ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, tem sobre a aprendizagem da leitura de jovens e adultos que se encontravam em diferentes fases da aprendizagem da leitura proposta por Linnea Ehri.

Os resultados encontrados levam a afirmar que o programa de ensino alcançou resultados positivos, tendo proporcionado aumento no desempenho das

habilidades de consciência fonológica, sobretudo da consciência fonêmica, e do conhecimento das relações grafema-fonema, o que contribuiu, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura dos participantes. O programa foi eficiente para todos, e contribuiu de formas diversas para os participantes que se encontravam em fases diferentes da aprendizagem da leitura.

Para os participantes que se encontravam ao início da pesquisa na fase alfabética parcial e em transição para a fase alfabética completa, o programa de ensino favoreceu a aprendizagem do conhecimento das correspondências grafemas-fonemas e habilidades de consciência fonêmica, aspectos estes, fundamentais para a aprendizagem da leitura. A consciência fonêmica é a chave para compreender o princípio alfabético e conseqüentemente para colocar em funcionamento o mecanismo de decodificação. Ou seja, entender que as palavras são constituídas por uma seqüência de fonemas, contribui para que o alfabetizando compreenda a relação grafema-fonema. À medida que esse conhecimento se desenvolve e o alfabetizando começa a utilizar a via fonológica para leitura, por meio da decodificação grafofonêmica, passa a formar representações mentais das palavras que são armazenadas no léxico mental e utilizá-las posteriormente em leituras futuras. Assim, a leitura por decodificação auxilia no desenvolvimento da leitura pela via lexical, o que proporciona uma leitura mais fluente e precisa.

Já para o participante que ao início da pesquisa se encontrava da fase alfabética completa o programa de ensino teve uma contribuição bastante relevante para o desenvolvimento da automatização do conhecimento das correspondências grafema-fonema, proporcionando um aumento na fluência de leitura de palavras e pseudopalavras e sugerindo a formação dos constituintes da fase alfabética consolidada.

Para a fase alfabética consolidada entendeu-se que embora o programa tenha apresentado bons resultados para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e dos conhecimentos sobre as correspondência grafema-fonema, isso não foi relevante para o desenvolvimento da leitura, pois, nesta fase, este conhecimento já está consolidado. Assim recomenda-se, que o trabalho pedagógico desenvolvido com leitores que se encontram na fase alfabética consolidada enfoque outros aspectos da alfabetização como regras ortográficas, compreensão textual, fluência, prosódia e práticas de letramento, por exemplo.

Entretanto é necessário considerar algumas limitações deste estudo como o número reduzido de participantes e a carga horária desenvolvida no programa de ensino. Para ampliação das discussões neste âmbito seriam necessárias pesquisas futuras com um maior número de participantes, diferentes metodologias e ampliação da carga horária de intervenção, para que seja possível propor generalizações.

Faz-se necessário compreender que a aprendizagem da língua escrita não é algo que ocorra naturalmente e que a intervenção e ensino explícito são fundamentais no início do processo de alfabetização para a compreensão do princípio alfabético. Desenvolver as habilidades de consciência fonológica, aliada ao ensino das

correspondências grafema-fonema contribui significativamente para o processo de alfabetização. Identificar as fases de aprendizagem da leitura em que se encontram os alfabetizando e conhecer as características e necessidades específicas para cada etapa do aprendizado pode ajudar professores na compreensão e construção de suas práticas pedagógicas promovendo uma melhor relação ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- Alves, U. 2012. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Barrera S. D.; Maluf M. R. 2003. *Consciência Metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.16, p.491-502.
- Bertelson, P.; Gelder, B. 1991. The emergence of phonological awareness: Comparative approaches. In I. G. Mattingly & M. Studdert- Kennedy (Eds.), *Modularity and the motor theory of speech perception: Proceedings of a conference to Honor Alvin M. Liberman*. New York: Lawrence Erlbaum, p. 393-412.
- Bradley, L; Bryant, P. E. 1983. Categorizing sounds and learning to read - a casual connection. *Nature*, 301, p. 419-421.
- Byrne, B. 1995. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Cagliari, C. 2011. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. 1998. Treino de consciência fonológica de pré a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(40), p.5-15.
- Cardoso-Martins, C. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, p. 808-28, 1995.
- Castles, A.; Coltheart, M. 2004. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91 (1), p. 77-111.
- Chraim, A. M. 2012. *Relações implicacionais entre consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos*. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Corrêa, M. F. 2009. *Como os adultos aprendem a ler? Evidências de um estudo com adultos pouco alfabetizados e crianças com a mesma habilidade de leitura*. 2009. 102 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Corrêa, M. F. 2013. *Correlatos cognitivos da habilidade de leitura e escrita de jovens e adultos brasileiros pouco escolarizados*. Tese (doutorado) - Programa

de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Costa, R. G. 2012. *Consciência fonológica em adultos da EJA*. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Defior, S., Tudela, P. 1994. Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6, p. 299-320.

Dehaene, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. L. Scliar-Cabral: Consultoria, tradução e supervisão. Porto Alegre: Penso, 2012.

Ehri, L. C. 1999. Phases of development in learning to read words. In: Oakhill, J.V. & Beard, R. *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*. Oxford: Blackwell.

Ehri, L. C. 2002. Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7 – 28.

Ehri, L. C. 2005. Learning to read words: theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2),167-188.

Ehri, L. C. 2013a. Aquisição das habilidades de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, MR.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. S. R. N. Carvalho: tradução. Porto Alegre: Penso.

Ehri, L. C. 2013b. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In. SNOWLING, MJ; & HULME, C (Org). *A ciência da leitura*. R. C. Costa: tradução. Porto Alegre: Penso.

Godoy, D. M. A. 2021. Plataforma de avaliação fonológica (PAF). In: SALLES, J. F.; NAVAS, A. L. *Avaliação da linguagem oral, escrita e de habilidades relacionadas: panorama nacional de instrumentos*. São Paulo: Vetor Editora.

Godoy, D. M. A.; Fortunato, N.; & Paiano, A. 2014. Panorama da última década de pesquisas com testes de consciência fonológica. *Trends in Psychology/Temas em Psicologia*, 22 (2), 313-328.

Gombert, J. E. 2013. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. F. V. Paula; S. D. Barrera: tradução. Porto Alegre: Penso.

Lundberg I, Frost J, Petersen O. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, p. 263-284.

Melo, R. 2006. *A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos*. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro.

Morais, J. 2013. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Minha Editora.

Morais, J. *et al.* 1979. Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition*, 7, p. 323-331.

Morais, J. *et al.* 1986. Literacy training and speech analysis. *Cognition*, 24, 45-64.

Moura, A. P. A. C. 2009. *Alfabetização de Jovens e Adultos: consciência fonológica e desenvolvimento linguístico*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Salles, JF.; Piccolo, LR.; & Miná, CS. 2017. *LPI avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras isoladas: para crianças do 1º ao 7º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Vetor.

Scilar-Cabral, L. 2003. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.

Share, DL. 1995. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, p. 151-218.

Soares, A. P. C. C. 2009. *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado*. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Souza, J. D. P. 2011. *Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico*. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

— RECENSÕES —

FELICI, Maria Serena (ed.) (2021), *Glottodidattica della lingua portoghese: una prospettiva diarônica e sincrônica*. Bracciano: Tuga Edizioni, 205 pp.
ISBN 978-88-99321-39-0

Micaela Ramon

micaelar@elach.uminho.pt

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Glottodidattica della lingua portoghese: una prospettiva diarônica e sincrônica é uma obra saída a público, em primeira edição, em dezembro de 2021, que reúne um conjunto de 12 ensaios, escritos em português ou em italiano, da autoria de académicos consagrados e de jovens investigadores, afiliados a reputadas universidades italianas, nas quais se desenvolve pesquisa de alta qualidade em torno da língua portuguesa e suas declinações, ao nível dos estudos linguísticos, literários, históricos e culturais. Os textos publicados conheceram uma primeira versão oral apresentada numa jornada de investigação, realizada a 5 de maio de 2021, por ocasião das celebrações do Dia Mundial da Língua Portuguesa, instituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na sua 40.^a Conferência Geral, que decorreu em Paris, em novembro de 2019. Desde então, tal efeméride tem estado na origem da organização de inúmeras iniciativas que visam celebrar a língua portuguesa, tendo em conta os seus múltiplos contextos de uso como língua materna (LM), língua segunda (L2), língua estrangeira (LE) ou língua de herança (LH).

O volume apresenta-se como a obra inaugural de uma nova coleção, dirigida por Maria Antonietta Rossi, sob o sugestivo título “*Portus Cale*”, a qual, nas palavras da diretora, assume como propósito “promuovere, in ambito nazionale ed estero, la divulgazione di studi inerenti diversi filoni di indagine, in particular modo lavori sulla Didattica del Portoghese come Lingua Straniera (LS) e Seconda (L2), sull’Educazione Linguistica e sulla Grammaticografia di matrice lusitana” (p.9). Correspondendo aos objetivos definidos para a coleção, este primeiro volume estrutura-se em três grandes áreas atinentes ao estudo e ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa – Gramática, Tradução e Didática –, em torno das quais se congregam quer estudos de natureza teórica, quer propostas metodológicas com uma forte componente de aplicação prática.

O primeiro apartado da obra, designado “Grammaticografia e Didattica”, reúne quatro ensaios, da autoria de Mariagrazia Russo, da Università degli Studi Internazionali di Roma, de Simone Celani, da Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, de Monica Lupetti e Marco Guidi, ambos da Università di Pisa, e de Maria Antonietta Rossi, da Università per Stranieri di Siena. Todos têm em comum o facto de se debruçarem sobre o estudo de textos não contemporâneos,

observando-os nas suas características e contextos originais de produção, mas mostrando as suas potencialidades didáticas, não apenas na(s) época(s) em que foram produzidos, mas também na atualidade.

Mariagrazia Russo passa em revista um conjunto de gramáticas do português, destinadas a italo-falantes, produzidas num lapso de tempo que se estende do século XVII ao século XIX. Tais gramáticas evidenciam fortes preocupações didáticas, apoiando-se em “testo dialogico, religioso o letterario (secondo le epoche prese in considerazione) all’interno del processo metodologico di grammaticalizzazione, di insegnamento della lingua, di avviamento alla comprensione, di esercitazione continua” (p.19). Saindo frequentemente essas gramáticas da pena de autores religiosos, os seus propósitos articulam preocupações linguísticas com intenções catequéticas, afirmando-se quer como proto instrumentos de padronização linguística, quer como modelos de conduta moral. Neste enquadramento, o modelo do texto escrito, e muito particularmente do texto literário, afirma-se como “elemento che funge da stimolo nell’acquisizione della lingua, migliorando lo stile della scrittura, arricchendo il vocabolario, fissando l’ortografia e fornendo quella competenza grammaticale avanzata che aiuta alla riflessione metalinguistica (p.18). O percurso diacrónico levado a cabo pela autora motiva-a a concluir defendendo, no âmbito da didática contemporânea, o recurso ao texto literário como “incentivo alla lettura personale, di gruppo, orientata, per sollecitare al gusto della bellezza della lettura stessa, e non perche nel testo letterario sia necessario trovare strutture sintattiche o morfologiche funzionali a um discorso preordinato o a un esercizio da compiere” (p. 35).

O estudo de Simone Celani incide sobre a designada “storiografia linguistica” e toma por objeto textos metalinguísticos (vulgarmente designados “gramáticas”) de diferentes épocas. Deixando transparecer evidente paixão pelo campo de estudos a que se dedica, o autor elenca um conjunto de argumentos a favor da inclusão de matérias de linguística histórica nos planos de estudos do ensino superior, destacando que, através do contacto com este tipo de textos, o estudante / investigador atual pode acompanhar “il processo, dinamico, problematico, e in costante evoluzione, di categorizzazione di una lingua” ao mesmo tempo que produz “riflessioni specifiche dedicate all’uso della lingua in spazi, tempi, registri o contesti sociali diversi” (p. 41).

Monica Lupetti e Marco Guidi retomam uma das obras também referidas no artigo de Mariagrazia Russo – o *Ristretto di grammatica portoghese ad uso dei Missionari di Propaganda* –, produzida para uso dos padres jesuítas italianos em missão nas Índias Orientais. A existência de obras desta natureza ilustra a máxima cunhada por Antonio de Nebrija, autor da primeira gramática da língua espanhola (1492), que via a “língua como companheira do Império”. Do mesmo passo, faz prova cabal da dimensão do português como língua franca, utilizada em territórios longínquos que se estendiam das costas de África à Ásia. Como escrevem os autores:

A gramática interceta uma necessidade prática de aprendizagem do Português pelos padres italianos que assume um duplo significado: por um lado, era-lhes necessário conhecer o português para poder viajar de uma missão para outra na Ásia, para organizar expedições, e também para abrir canais de comércio; por outro lado, o português funcionava como metalingua na produção das gramáticas e dos dicionários das línguas orientais redigidos pela maioria dentro das missões jesuítas (p. 55).

Por fim, o artigo de Maria Antonietta Rossi versa sobre a obra *Secretário Português*, de Cândido Lusitano, pseudónimo de Francisco José Freire, o autor da primeira *Arte Poética, ou regras da verdadeira poesia em geral*, escrita em português; e publicada em *editio princeps* em 1748. A obra de que a ensaísta se ocupa tem igualmente um carácter pioneiro, porquanto se trata do “primeiro manual em língua portuguesa do século XVIII «dedicado exclusivamente à prática epistolar»” (p. 69). A pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, levada a cabo pela investigadora, permite concluir que a obra em apreço, para além da sua óbvia dimensão didática, constitui também um instrumento ao serviço da “política linguística” instituída pelo Marquês de Pombal, que visava “codificar e estabilizar as regras morfosintáticas de funcionamento do português, o idioma que se tinha tornado no instrumento de expressão veicular em quatro continentes” (p.78), feito sobre o qual se alicerça o pluricentrismo hoje reconhecido ao idioma.

A segunda parte do volume que vimos apresentando é dedicada aos estudos de tradução, intitulando-se precisamente “Traduttologia e Testualità”. Nela o leitor encontra três estudos, dois dedicados a questões relacionadas com aspetos da tradução literária, e um outro incidindo sobre estratégias de legendagem de produtos audiovisuais.

Sónia Netto Salomão analisa duas traduções da obra de Italo Calvino, *Palomar*, uma feita por Ivo Barroso, tradutor brasileiro, e a outra, por João Reis, na variedade do português europeu. Centrando a sua atenção nas estratégias de tradução dos idiomatismos (colocações, locuções, refrões, provérbios e expressões idiomáticas propriamente ditas) ativadas por cada um dos tradutores, a autora põe em evidência a complexidade da tarefa do tradutor, a qual exige múltiplos conhecimentos, vasta prática e sensibilidade linguístico-cultural apurada. Cumulativamente, os exemplos por ela arrolados constituem manifestações autênticas da variedade intralinguística do português, nomeadamente no que concerne às duas normas oficiais reconhecidas: a do português brasileiro e a do português europeu.

Também tomando por objeto de estudo manifestações artísticas da língua portuguesa na variedade brasileira, Gian Luigi De Rosa, da Università degli Studi Roma Tre, desenvolve um estudo sobre práticas de legendagem da série televisiva brasileira *Irmandade*. Tratando-se de um produto televisivo em que a língua padrão é maioritariamente substituída pelo calão, os desafios colocados ao

tradutor excedem em muito a capacidade de encontrar os melhores equivalentes semânticos para o par português / italiano (PT / IT); pelo contrário, colocam-no perante a necessidade de fazer opções de natureza “pragmatici e culturali quelli in cui si deve muovere il traduttore nella sua ricerca del traduceante piú adeguato sociolinguisticamente” (p. 111).

Já Maria Serena Felici, da Università degli Studi Internazionale di Roma, elege a obra do brasileiro Monteiro Lobata, *Emília no País da Gramática*, publicada em 1934, argumentando tratar-se de uma criação ficcional narrativa de fundo metalinguístico que, recuperando aliás uma tradição que remonta pelo menos às práticas pedagógicas dos jesuítas, visa fomentar o ensino lúdico da gramática, no caso em apreço transformando as “partes do discurso” em protagonistas do enredo da obra. Desta forma se atualiza a máxima da poética clássica que aconselha a associar o útil ao agradável: *docere et delectare*.

A última secção do volume é dedicada a questões de natureza didático-metodológicas, apresentadas sob dois subtítulos: “Metodologie Didattiche” e “Didattica e Proposte Applicative”. A opção editorial não nos parece, no entanto, a mais adequada ao conteúdo dos artigos que integram cada uma das partes. A nosso ver, o interessante artigo de Roberto Mullinacci, da Università di Bolonha, não versa sobre questões didáticas e/ou metodológicas; antes se atém a problemas relacionados com o estatuto da língua portuguesa no concerto global das línguas, tendo em conta os países em que é língua oficial O linguista passa em revista o conceito de pluricentrismo quando aplicado ao português. Depois de, apoiando-se em autores de referência, de entre os quais se destacam M. Clyne e R. Muhr, elencar os critérios que definem uma língua pluricêntrica, Mullinacci aplica-os à realidade do português, argumentando que, se do ponto de vista geográfico-nacional o pluricentrismo deste idioma é uma evidência, já quando escrutinado sob o parâmetro da padronização, o panorama apresenta-se muito desigual. Na verdade, apenas Portugal e o Brasil se podem considerar centros plenos de codificação da língua (ainda que sem reciprocidade total entre si), ao passo que Angola e Moçambique seriam semicentros, pois, “a despeito do considerável volume de estudos inerentes a esta[s] variedade[s]” (p. 138), revelam-se ainda países predominantemente exonormativos, apoiando-se na norma portuguesa que “continua fornecendo todos os códigos prescritivos a serem adotados em sala de aula” (p. 138). Em posição ainda diferente, segundo o autor, encontram-se as “demais comunidades de fala da Lusofonia (São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné Bissau e Timor-Leste), [pois], apesar de às vezes acontecer de seus códigos ou modelos não serem integralmente exógenos, o exíguo peso demográfico delas, juntamente com a reduzida distância linguística das suas variantes locais em relação à norma-padrão do português, tornam problemático (...) rotulá-las de «centros»” (pp. 138-139). Embora dados recentes apontem para a emergência também de instrumentos de normalização da variedade linguística falada em São Tomé e Príncipe, de entre os quais sobressai o Vocabulário Ortográfico Nacional

de São Tomé e Príncipe (VON-STP), de um modo geral, a análise do autor parece-nos acertada, sobretudo se se tiver em conta as situações de Cabo Verde, da Guiné Bissau e de Timor-Leste, territórios nos quais os falantes parecem desinteressados em codificar uma norma própria do português, mostrando-se antes empenhados em garantir o reconhecimento pleno das suas línguas autóctones de união nacional – o crioulo cabo-verdiano, o crioulo guineense e o tétum -, sendo que este último goza mesmo do estatuto de língua co-oficial, partilhando tal estatuto com o português.

Os quatro artigos que encerram a coletânea – “Errori fossilizzati in livelli avanzati di portoghese LS”, “Valorizando os aspectos comunicativos na didáctica do PLE”, “Aprendizagem móvel em PLE – propostas de didática colaborativa em tempo de pandemia” e “A música como recurso para o ensino do Português como Língua Estrangeira a estudantes itálofonos em contexto universitário” – têm em comum o facto de serem motivados pelas práticas de sala de aula, incidindo sobre aspetos complementares do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o foco do trabalho de Vanessa Castagna, da Università Ca’Foscari Venezia, incide sobre produções escritas de estudantes itálofonos de PLE, de nível avançado, nas quais a autora observa fenómenos de transferência negativa entre ambos os sistemas linguísticos, o que se traduz na fossilização de estruturas desviantes. A partir do comentário e interpretação dos dados recolhidos, Vanessa Castagna defende que os erros podem ser encarados, tanto por professores, como pelos próprios alunos, como “un’importante opportunità di riflessine didattica e di miglioramento” (p.163) das competências linguísticas dos estudantes, no sentido de aprimorar continuamente o seu nível de proficiência na língua-alvo.

O artigo de Salvador Pippa, malgrado docente da Università degli Studi Roma Tre, apresenta uma proposta metodológica com vista a promover um salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem de PLE que vise não apenas “consolidar estritamente as habilidades linguísticas, como o conhecimento da fonética, vocabulário ou sintaxe da língua, mas que permita aos aprendizes melhorar suas habilidades sociolinguísticas e a eficácia pragmática em interações específicas, sejam elas escritas ou faladas” (p. 167).

Os contributos de Filipa Matos e de Matteo Pupillo exploram recursos específicos para o ensino de PLE, mais concretamente o telemóvel, como ambiente digital de aprendizagem, e as canções, como recursos para a estruturação de sequências didática e a congénere criação de tarefas de aprendizagem. Em ambos os casos trata-se de propostas com um cariz eminentemente prático que, sem deixarem de enquadrar teoricamente as sugestões mostradas, pretendem partilhar experiências replicáveis noutros contextos e por outros atores.

Na sua heterogeneidade e multiplicidade, a obra *Glottodidattica della Lingua Portoghese: una prospettiva diacronica e sincronica* cumpre o que o título promete. Reunindo contributos de investigadores e docentes de diversas gerações e instituições de origem, o leitor pode encontrar neste volume abordagens teóricas

e propostas práticas que, como afirma Maria Antonietta Rossi no paratexto de apresentação, incitam a “una riflessione caleidoscopica tra studiosi affermati e giovani ricercatori sull’idioma lusitano in quanto entità pluricentrica e dinamica” (p.9). A leitura dos textos que o integram propicia uma visão plurifacetada deste idioma, património comum de uma comunidade de países e regiões que o têm como língua oficial, nas suas especificidades e idiosincrasias próprias, tanto puramente linguísticas, como socioculturais, num arco temporal que, remontando ao período de expansão e disseminação da “língua dos portugueses”, se estende até à atualidade da Lusofonia, entendida como a vasta comunidade de todos os que falam português, seja como língua materna, língua segunda, língua de herança ou língua estrangeira, garantindo deste modo a vitalidade do português, para cuja promoção a qualidade da investigação e das práticas de ensino nas universidades italianas muito contribuem.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2)/LENGUA EXTRANJERA (LE)

SANTOS GARGALLO, Isabel y PASTOR CESTEROS, Susana

(dirs.)

Madrid: Arco/Libros, S.L., 2022, 1.^a edición, brochura, 391 pp.

ISBN: 978-84-71353-864-8

Mirta dos Santos y Fernández

Para situar la obra objeto de esta reseña en el panorama actual de la producción bibliográfica sobre la enseñanza y aprendizaje del español como L2 o LE, cabe apuntar que en las últimas décadas ha aumentado exponencialmente la publicación de manuales académicos cuyo propósito es el de convertirse en obras de referencia en las más variadas disciplinas. En el ámbito educativo, muchos de estos manuales (*The Handbook of...*) surgen auspiciados por grandes editoriales anglosajonas, ya sean estadounidenses o británicas, tales como Routledge y Wiley-Blackwell.

El campo de la formación de profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera no es ajeno a este fenómeno. En ese sentido, en los últimos años se han publicado varios manuales de las editoriales anteriormente mencionadas sobre temas relacionados con el estudio de la lengua española y sus culturas, como *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (Wiley-Blackwell 2013) o, más recientemente, *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (2019), cuya principal novedad, en relación con otros compendios similares, es que, más allá del hibridismo lingüístico del título, todos los capítulos están redactados en español.

Estos manuales académicos siguen la estela de otras obras de referencia publicadas en España, como el *Vademécum para la Formación de Profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)* (2004), dirigido por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (coeditora del volumen que estamos reseñando); el *Manual del profesor de ELE* (2017), coordinado por Ana María Cestero e Inmaculada Penedés; la colección de *Cuadernos de didáctica*, de la editorial Difusión; y la colección de *Cuadernos de didáctica del español/LE*, publicada por Arco/Libros y dirigida por Francisco Moreno.

Todos ellos comparten la característica de ser obras colectivas cuyo propósito es reunir en un solo volumen varios capítulos redactados por expertos en la materia que ofrecen una contextualización teórica, recogen la investigación empírica más relevante y vaticinan el desarrollo del campo específico de estudio.

A esta nutrida tradición bibliográfica se suma ahora la obra colectiva *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como*

segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), publicada este mismo año de 2022 y dirigida por Isabel Santos Gargallo y Susana Pastor Cesteros, dos reconocidas especialistas del área de la lingüística aplicada a la enseñanza español como lengua extranjera, con una dilatada trayectoria profesional que las avala.

Al igual que sucede en otros dominios científicos, también en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, la investigación ha estado nutrida por la metodología anglosajona, por lo que esta obra persigue la ambiciosa finalidad de cubrir ese hueco en la bibliografía en español, al incluir temas que apenas se han abordado en el ámbito hispano, más allá de las obras de carácter general dedicadas a la investigación educativa.

Es necesario precisar, no obstante, que la metodología de la investigación en el terreno de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas está viviendo su época dorada, al acaparar el interés de la comunidad científica hasta el punto de que, entre los años 2020 y 2022 se han publicado otras dos obras de referencia, además de aquella cuyo análisis nos ocupa: se trata de *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*, editado por McKinley y Rose (2020) en el contexto anglosajón y *e-Research y español L2/LE. Investigar en la era digital* (2021), editado por Mar Cruz Piñol en el ámbito hispano. Por otro lado, en 2021 se ha formado también COMUN-ES, la primera comunidad virtual de investigadores de español, concebida por iniciativa conjunta de las universidades de Salamanca y de Oxford. Este dinamismo da cuenta del interés que suscita actualmente la investigación en ELE, al alcance ahora también del alumnado de fin de Grado y de Máster y, por supuesto, de doctorandos que desean especializarse en esta disciplina y que acuden a nosotros, docentes y tutores, en busca de un andamiaje metodológico para que sus embrionarias — y a menudo difusas — ideas se conviertan en investigación.

Contextualizada la pertinencia de la publicación de la obra que estamos reseñando, su principal aportación, respecto a sus congéneres, es que reúne en un único volumen los fundamentos metodológicos de la investigación en ELE, dispersos hasta ahora en monografías, capítulos de libro y artículos publicados en diferentes revistas especializadas. Así, ofrece a los interesados la información necesaria para desarrollar todas las fases de una investigación en ELE, “desde la elección del tema y el diseño de la investigación, pasando por la determinación del método y los instrumentos [...], hasta la ejecución, estructuración y redacción del trabajo, así como el análisis y la valoración de los resultados o su difusión” (p. 10).

El volumen se compone de 18 capítulos, distribuidos en tres bloques de contenidos, precedidos de un índice y de una introducción. El índice resulta extremadamente útil, habida cuenta de la considerable extensión de la obra. De hecho, considerando precisamente la magnitud del compendio, se echa en falta un apartado final con un índice temático y onomástico que agilice la consulta. Por otra parte, la introducción, certera y muy completa, permite que el lector se haga una idea bastante precisa del contenido del libro que tiene entre sus manos.

El primer bloque de contenidos está dedicado al diseño de la investigación y consta de 4 capítulos: 1. *Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (Susana Martín Leralta y Anna Doquin de Saint Preux); 2. *El proceso de investigación: el placer por descubrir* (Ana Blanco Canales); 3. *La documentación: la acotación del tema y el plagio* (Iria da Cunha Fanego); y 4. *Diseño de investigación y análisis de datos* (Iринi Mavrou).

El segundo apartado contiene 10 capítulos (el grueso de la obra) y se centra en los métodos e instrumentos de investigación: 5. *Métodos experimentales desde el paradigma cuantitativo* (Mercedes Pérez Serrano y Jon Andoni Duñabeitia); 6. *Métodos e instrumentos desde el paradigma cualitativo* (Isabel García Parejo); 7. *El método de estudio de caso* (Macarena Ortiz Jiménez); 8. *Investigar el aula* (Olga Esteve Ruescas); 9. *El enfoque de investigación en acción en ELE* (Alicia Hernando Velasco); 10. *Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE* (María Cecilia Ainciburu); 11. *El análisis de materiales didácticos desde la investigación* (Ernesto Martín Peris); 12. *Corpus lingüísticos para investigar sobre ELE* (Mar Cruz Piñol y Kris Buyse); 13. *Estadística para lingüistas especializados en ELE* (M.^a del Rosario Martínez Arias); y 14. *La ética de la investigación* (Alberto Rodríguez-Lifante).

Por último, el tercer bloque de contenidos se organiza en torno a los resultados de la investigación y la transferencia de conocimiento e incluye, al igual que el primer apartado, 4 capítulos: 15. *Cómo abordar el Trabajo de Fin de Grado y el Trabajo de Fin de Máster en ELE* (M.^a Mar Galindo Merino); 16. *Cómo abordar la Tesis Doctoral en ELE* (Javier de Santiago-Guervós y Jesús Fernández González); 17. *Cómo escribir un artículo científico en ELE* (Antoni Nomdedeu Rull); y 18. *La transferencia de resultados de investigación en ELE/EL2* (Paz Villar-Hernández y Santiago Mengual-Andrés).

Como podemos observar, la disposición de los capítulos otorga coherencia a la obra, al cubrir de forma secuencial todas las fases del proceso de investigación. Por otra parte, cada capítulo presenta una estructura homogénea: el lector puede seguir de forma amena, desde el título temático hasta las conclusiones, el desarrollo de una serie de apartados perfectamente imbricados entre sí. Asimismo, como es habitual en obras de índole colectiva, al final de cada capítulo se pueden consultar las referencias bibliográficas que, en el caso de la obra que nos ocupa, tienen una doble virtud: son muy actuales e incluyen por lo menos tres ejemplos de investigaciones de ELE relacionadas con la temática específica abordada en cada capítulo.

Por último, antes de concluir esta reseña, resulta imprescindible hacer referencia a la impecable trayectoria pedagógica y científica de los autores de los capítulos que conforman este volumen, quienes, al desempeñar o haber desempeñado los roles de profesores de ELE y de formadores en programas de Grado y de Posgrado, han dirigido numerosos trabajos de investigación y cuentan

en su currículum con una gran cantidad y diversidad de publicaciones de impacto en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. Esta amplia experiencia ha enriquecido su aportación a esta obra colectiva, pues, además de ofrecer los consabidos fundamentos teóricos, han incluido en sus respectivos capítulos ejemplos prácticos del contexto de ELE extremadamente valiosos para quienes se acerquen a este manual en busca de modelos concretos de buenas prácticas metodológicas.

En conclusión, las editoras de la obra *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* cumplen sobradamente su propósito de ofrecer un manual útil para todos los interesados en la disciplina y no nos cabe duda de que este será un volumen de referencia en todos los programas de Grado y Posgrado en lingüística aplicada, no solo al español, sino también a otras segundas lenguas o lenguas extranjeras.

— 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, recensões 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 do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* está empenhada em assegurar a ética na publicação e a qualidade dos textos que publica. Espera-se, portanto, que todas as partes envolvidas ajam em conformidade com os padrões de comportamento ético.

Desta forma:

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

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

A *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral 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. The Journal of the Doctoral Programme in Language Teaching Didactics of the University of 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. The Journal of the Doctoral Programme in Language Teaching Didactics of the University of Porto*.

Linguarum Arena. The Journal of the Doctoral Programme in Language Teaching Didactics of the University of 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.

Os originais 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 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. Incluir, por favor, telefone, fax e endereço eletrónico. No caso de textos em coautoria, os contactos do primeiro autor serão usados para ulterior correspondência.

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

Número de cópias (de um artigo aceite): uma cópia eletrónica (anexo a email, de preferência).

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-clé:** (consoante a língua usada).

. Linha em branco (11 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. 2 linhas em branco (12 pt)

. Texto

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

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

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

Os títulos das secções devem ser numerados da seguinte forma:

1 – Título de secção

1.1 – Título de subsecção, nível 1

1.1.1 – Título de subsecção, nível 2

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

TABELA 1 – Título da tabela

FIGURA 1 – Título da figura.

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

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

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

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

Dados Experimentais: Os autores devem fornecer informação suficiente para permitir a replicação da investigação. Os resultados estatísticos devem ser 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: Richard J. Harris (Ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland, 51-62.

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

caso, proceder como indicado:

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

- Documentos retirados da Internet:

Para documentos que também existem em versão publicada, dar, sempre que possível, todos os pormenores bibliográficos (segundo as regras acima mencionadas) e os pormenores 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://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>, acessado 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.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 icônicos relevantes para a ilustração dos pontos de vista do autor ou para a demonstração dos resultados experimentais. Os apêndices serão ordenados consecutivamente com letras maiúsculas (Apêndice A, B, C...). O Editor reserva-se o direito de avaliar os apêndices como irrelevantes e, em consequência, para sugerir a sua supressão da publicação final. A inclusão de uma secção de apêndices deve ser encarada como excepcional.

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 *Lingvarum 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.

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. 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): One electronic copy (e-mail attach are preferred).

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-clé**:, or **Palavras-chave**: (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Abstract in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): Abstract.

. Empty line (11 pt)

. Keywords in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, 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.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91><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

Este periódico constitui um espaço onde se pretende que se congreguem diferentes olhares (disciplinares) sobre o ensino e aprendizagem de línguas maternas/primeiras, segundas e estrangeiras. *Linguarum Arena* contempla a língua portuguesa como língua materna, segunda e estrangeira, as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa como línguas segundas e estrangeiras, o que lhe confere uma grande abertura no tocante à didática de línguas, às pedagogias inéditas e tecnologias adaptadas e uma enriquecedora cumplicidade entre os vários docentes/investigadores que nela colaboram.

VOL. 13 - ANO 2022

ARTIGOS

Linguística e ensino de língua no contexto brasileiro (1970-1990)

Ronaldo Batista

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a1>

Ensino para surdos no Brasil no século XX: contribuições de educadores para a área

Vanessa Gomes Teixeira Anachoretta

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a2>

Aprendizaje individualizado de segundas lenguas para alumnos de prácticas profesionales en un programa de movilidad europea

Alfredo Segura Tornero

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a3>

Imagens da língua e cultura portuguesas de falantes de português língua de herança nos Estados Unidos e Canadá

Beatriz Oliveira

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a1a4>

A compreensão da leitura na escola: uso e consciência no uso do *guessing game*

Caroline Bernardes Borges, Danielle Baretta e Vera Wannmacher Pereira

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a5>

Cognitive Learner Engagement Compared between EFL Course Delivery Modes

Andrew E. Sampson

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a6>

O impacto do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura de jovens e adultos

Nakita Ani Guckert Marquez e Dalva Maria Alves Godoy

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13a7>

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

FELICI, Maria Serena (ed.) (2021)

Glottodidattica della lingua portoghese: una prospettiva diaronica e sincronica. Bracciano: Tuga Edizioni, 205 pp

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Micaela Ramon

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13r1>

SANTOS GARGALLO, Isabel y PASTOR CESTEROS, Susana

Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (Le)

Madrid: Arco/Libros, S.L., 2022, 1.ª edición, brochura, 391 pp.

Mirta dos Santos y Fernández

<https://doi.org/10.21747/1647-8770/are13r2>

Apoios

