

# LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**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: Invulgar Graphic - Penafiel

TIRAGEM: 100 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.

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/index>

# ● LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 14 - ANO 2023

## SUMÁRIO

Editorial ..... 5

## ARTIGOS

Neural Phonology: A Multisensory, Multicognitive Approach to its Enhancement  
in Teaching Pronunciation ..... 9  
**Edward Y. Odisho**

Da preparação do texto à delineação de estratégias pedagógicas: um possível  
percurso de compreensão da leitura da obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares..... 29  
**Inês Oliveira**

A curta-metragem como recurso didático na aula de PLE: duas propostas  
didáticas ..... 43  
**Catarina Raposo e Ângela Carvalho**

O impacto da Consciência Metalinguística na aprendizagem de uma Língua  
Terceira ..... 59  
**Gorete Ribeiro, Teresa Alegre e Maria Helena Ançã**

## RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Emília Amor. *Didática do Português. Sinais de um Percurso de Vida*, Vila Nova  
de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2022. 208 pp. ISBN 978-989-8151-63-6 ..... 87  
**Miguel Correia**

Cornelia Döll, Christine Hundt & Daniel Reimann (Ed.). *Pluricentralismo  
e Heterogeneidade: o Ensino do Português como Língua de Herança, Língua de  
Contato e Língua Estrangeira*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2022. 474 pp.  
ISBN: 978-3-8233-8487-8..... 91  
**Daniel Ferreira**



## EDITORIAL

Este número de *Linguarum Arena* reúne quatro trabalhos, em duas línguas, abrangendo diversas perspectivas, umas mais teóricas e outras sobretudo práticas. Há um autor consagrado, uma autoridade na área da Psicolinguística Aplicada, Edward Odisho e também os que estão a dar os primeiros passos na investigação em Didática de Línguas. Todos são bem-vindos. Continuamos a apostar em abordagens plurais quanto a temas, países, línguas e visões teóricas adotadas.

Edward Odisho, no texto *Neural Phonology: A Multisensory, Multicognitive Approach to its Enhancement in Teaching Pronunciation*, aborda o fonema a partir de uma conceção neurolinguística, tendo por preocupação a ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem de sons não familiares na língua materna de alunos adultos, aprendentes de uma língua estrangeira. Propõe a adoção de estratégias multissensoriais e multicognitivas, em vez das tradicionais estratégias repetitivas e mecânicas, típicas do método audiolinguístico. O autor sugere ainda que o ensino abstrato dos sons da L2 seja abandonado e defende, em seu lugar, o emprego de estratégias práticas de treino articulatorio, centradas no contraste fonémico e na sua realização, bem como na consciência metacognitiva em relação ao que se aprende. O estudo é, pois, de muita utilidade na área da formação de professores de L2.

No seu artigo *Da preparação do texto à delineação de estratégias pedagógicas: um possível percurso de compreensão da leitura da obra O Dragão, de Luísa Ducla Soares*, Inês Oliveira apresenta um percurso que parte da leitura preparatória de um conto cuja leitura está prevista pelo Plano Nacional de Leitura e que faz parte da lista de livros da Educação Literária para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Propõe um caminho para se chegar à seleção de estratégias facilitadoras da compreensão do conto. O texto enfatiza a necessidade de uma boa preparação prévia por parte do professor, sobretudo, de uma leitura aprofundada do conto, de modo a poder delinear as estratégias que melhor sirvam os seus objetivos.

Em *A curta-metragem como recurso didático na aula de PLE: duas propostas didáticas*, Catarina Raposo e Ângela Carvalho analisam uma experiência pedagógica, no âmbito do português como língua estrangeira, na qual o uso de curtas-metragens constitui o elemento favorecedor do processo de ensino-aprendizagem. Na primeira parte do trabalho, é apresentado o enquadramento teórico, centrado na repercussão dos materiais audiovisuais para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, de forma mais específica, no uso do cinema e das curtas-metragens neste contexto didático. A segunda parte do estudo é dedicada a analisar duas propostas didáticas – baseadas, em termos metodológicos, na abordagem por tarefas –, nas quais as atividades com curtas-metragens constituem o eixo principal. Na parte final do artigo, são analisados e interpretados os resultados da investigação.

Gorete Ribeiro, Teresa Alegre e Maria Helena Ançã, em *O impacto da Consciência Metalinguística na aprendizagem de uma Língua Terceira*, procuram divulgar alguns

dos resultados obtidos no estudo que desenvolvem no âmbito da temática da aprendizagem de línguas terceiras. Mais especificamente, debruçam-se sobre a consciência metalinguística, um processo dinâmico, promotor da aquisição e aprendizagem de línguas. Trata-se de atentar na consciência metalinguística dos aprendentes de uma L3, o alemão, na sua conceção referente aos papéis que outras línguas desempenham na sua aprendizagem, com particular enfoque sobre o papel da língua inglesa. Com este trabalho, procura-se igualmente considerar as diferenças entre língua materna e outras línguas estrangeiras, em torno dos respetivos processos de aquisição e aprendizagem, e ver como essas diferenças se manifestam e impactam na aprendizagem de uma ulterior L3, a consciência metalinguística manifestando-se, distintamente, quer na aquisição de língua materna, quer na aprendizagem de novas línguas.

Como é habitual, na última secção, a revista apresenta duas recensões de publicações recentes na área, ambas de 2022, uma delas publicada na Alemanha, embora relativa à língua portuguesa como língua pluricêntrica e ao seu ensino com diversos estatutos (língua de herança, de contacto e estrangeira), a outra em torno da didática do português como língua materna, da professora recém desaparecida Emília Amor, a quem, deste modo, prestamos homenagem.

Desejamos que este número da revista possa ser estimulante para os diferentes leitores e que estes a divulguem. Esperamos, ainda, que nos enviem os resultados da vossa investigação, cuja divulgação é a razão de ser da *Linguarum Arena*.

Porto, setembro de 2023  
Isabel Margarida Duarte  
Maria de Fátima Outeirinho  
Rogelio Ponce de León

— ARTIGOS —



# NEURAL PHONOLOGY:<sup>1</sup> A MULTISENSORY, MULTICOGNITIVE APPROACH TO ITS ENHANCEMENT IN TEACHING PRONUNCIATION<sup>2</sup>

**Edward Y. Odisho**

e-odisho@neiu.edu

*Northeastern Illinois University (Estados Unidos da América)*

*A smart teacher is the one who is prepared to learn from his/her students  
regardless of whether they err or excel*

**Abstract:** As a reaction to the pedagogical needs of adult learners in mastering speech sounds and sound phenomena unfamiliar to their L1 phonology, there surfaced a pressing need for a radical change in the overall approach to teaching them. A transition had to be gradually implemented in the form of a multisensory (auditory, visual, tactile-kinesthetic) strategies to be propped up with a set of multicognitive ones (e.g. think, associate, analyze, synthesize, memorize) in lieu of the traditional audiolingual one. During the implementation of such strategies for a few years, a fully-fledged approach emerged and titled as: *Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation* (MMA). Further classroom experience with MMA, led to the reconsideration of the linguistic domain of phonology for theoretical and applied purposes and recognizing it in two sections i.e., *linguistic phonology* vs. *neural phonology*. Below are a few reasons for introducing *neural phonology*. *First*, traditional phonology barely refers to the role of the brain in internalizing additional phonological constituents when targeting L2/FL as adults. *Second*, teaching phonology and the mastery of unfamiliar sound units/features to learners of L2/FL has been conventionally attempted in a *unisensory* (monosensory) manner, the auditory sense in this case, which tends to be less efficient and effective with many adults. *Third*, in real classroom situations there seems to be greater need to diversify and refine the sensory and cognitive strategies/techniques in teaching both sections of phonology, especially the *neural* one. *Fourth*, emphasizing the two sections further enhances the overall pedagogical and didactic worth of MMA.

**Keywords:** MMA; Linguistic Phonology; Phoneme; Neural Phonology; Neuroneme

<sup>1</sup> *Neural Phonology* is coined and introduced not just to emphasize the role of the brain in cross-language teaching of L2/FL pronunciation to adults, but also to highlight the role of the *multisensory, multicognitive approach* to achieve that.

<sup>2</sup> I deeply appreciate the feedback and advice of Professor Emerita Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, University of Porto in the evolution of MMA throughout the last two decades.

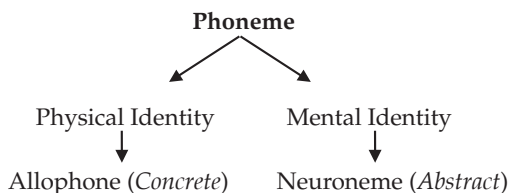
## 1- Introductory Remarks

The primary purpose of this study is to enhance and better specify the domain and focus of the linguistic field traditionally known collectively as *phonology* especially when applied in cross-language pronunciation (Odisho, 2003; 2007 2014, 2016). This will eventually impact the overall approach not just to its understanding, but also to its application, above all in classroom situations and all relevant situations such as in acting, broadcasting, interrogation, comic impersonation and even in espionage etc...(Odisho, 2014). More formally 'phonology' has been identified as the study of the *sound system* of a given language including its basic segmental units known as 'phonemes' as well as its suprasegmental features such as stress, rhythm, tone, intonation etc... In case of second language teaching (L2) or foreign language teaching (FL) to adults, the most popular approach, especially in the case of 'phonemes', both vocalic and consonantal, has been through the *audiolingual* method popularly known as 'repeat-after-me' technique. According to this technique, the teacher demonstrates the targeted phoneme, to the best of his/her knowledge or ability and asks learners to repeat, individually or collectively (chorus), after the demonstration. Classroom experience has shown, undeniably, that many adult learners often repeat after themselves as a subconscious reflection of their native language (L1). In other words, they habitually tend to produce a sound that is in their L1 phonology which they erroneously assume is identical or, at least, similar to the targeted one. This is the source of accent be it *phonetic* or *phonological* (Odisho, 2016).

It is also well known that children and young adults do not usually have difficulty in readily and correctly internalizing sound units of any L2 or FL that they embark on learning or are exposed to as long as the exposure/input is exemplary and relatively extended.

This study reintroduces, for applied purposes, the traditional domain of phonology in a more refined manner as '*linguistic phonology*' vs. '*neural phonology*'. It follows that, for best intentions and purposes, each one of them should be strictly identified and defined. Hereby, '*linguistic phonology*' stands for the study of segmental and suprasegmental units of the sound system of a given language in theoretical or applied contexts, whereas '*neural phonology*' stands for the same linguistic units as neuronized (neurologically ingrained) in the brain of the learner or speaker. For the purpose of this study, the classical linguistic phoneme will bear two identities: a *neuroneme*<sup>3</sup> in the brain and an *allophone* in actual articulation (speech). The neuroneme is mental whereas the allophone is physical. The latter emerges as the phoneme is placed in the context of real speech. This distinction is extremely significant in applied situations, especially in adult L2/FL classroom situations.

3 Based on '*neuron*' following the example of *phoneme* for sound and *grapheme* for letter.



**Figure 1.** Physical vs. mental identities of Phoneme

There are four reasons for introducing *neural phonology* as opposed to *linguistic phonology*. *First*, traditional phonology barely refers to the role of the brain (i.e. mental orientation) in internalizing additional phonological constituents when targeting L2/FL as adults. *Second*, teaching phonology and the mastery of unfamiliar sound units/features to learners of L2/FL has been conventionally attempted in a *unisensory* (monosensory) manner i.e., the auditory sense in this case which tends to be less efficient and effective with many adults. One doesn't teach the ears how to acquire the sounds; rather, the ears simply serve as a conduit to coach the brain to neuronize them. *Third*, in real classroom situations there seems to be greater need to diversify and refine the sensory and cognitive strategies/techniques in teaching both domains of phonology, especially the *neural* one. *Fourth*, emphasizing the two domains justifies the overall teaching approach introduced in several previous publications (Odisho, 2003, 2007, 2014 and 2016) and designated as 'multisensory multicognitive'. The paragraph below was mentioned in the first chapter of the 2003 publication:

In teaching pronunciation to adults and in L2/FL learning situations, the approach promoted here is a multisensory and multicognitive. Teaching with a multisensory approach means the instructor has to approach the learner via more than one sensory modality and the learner should be prepared and encouraged to learn likewise. The approach implies that the so-called technique of 'ear training' [i.e., auditory learning or how to hear and recognize sounds] cannot solely do the job. Ear training should be supplemented by what is to be known, hereafter, as: a) eye training [visual learning of pronunciation through seeing and visualizing sound production and the accompanying dynamics of body and facial gestures; b) neuromuscular training [tactile training or how to kinesthetically and proprioceptively sense and feel sound production and its dynamics]; and c) brain training [cognitive training] or how to psycholinguistically and consciously perceive, recognize, retrieve and produce the sounds and their underlying dynamics. (Odisho, 2003:6)

### 1.1 - Linguistic Phonology

Phonology is traditionally identified as the description, study and teaching of the sound system of a given language including its segmental components (i.e. vowels, consonantal etc...), its suprasegmental ones (i.e., stress, rhythm, tone, intonation etc...) and the dynamics that govern them. Because covering both

segmental and suprasegmental aspects will be too extensive a domain to deal with in a limited study such as this, the focus will mostly be confined to the study and teaching of segmental components with a touch on suprasegmentals when needed.

When teaching the segmental components, they are usually introduced as consonants and vowels. The consonants are described in terms of three features: *place of articulation*, *manner of articulation* and *voicing/voicelessness*. Traditionally, place of articulation refers to the location of a stricture beginning with lips and moving backwards along the vocal tract towards the glottis. Thus, we have bilabial, labio-dental, inter-dental, alveolar etc....Manner of articulation identifies consonants based on the type of strictures created along the vocal tract and the resulting airflow dynamics yielding plosives, fricatives, affricates, approximants etc...The third descriptive feature represents the status of the vocal chords accompanying the production of each consonant resulting in vibration (voiced) or its absence (voiceless).

As for vowels, they are described in terms of: *tongue height* (low: mid: high); *tongue section involved* (front-center-back); and labial shape (round: neutral: unround). In some more advanced descriptive approaches, the contrast of lax vs. tense is added which will be considered a very significant distinctive feature in this study.

One of the earliest methods of teaching L2/FL has been the audiolingual one. In case of L2/FL teaching, this method has two major drawbacks to be reiterated here. *First*, adult learners may fail to reproduce the targeted sound even though the demonstration by the instructor may be ideal simply because adult learners in this case are heavily influenced by their native language (L1) and may become less psycholinguistically sensitive to sounds unfamiliar to their native phonology. For example, the instructor may demonstrate an ideal Spanish tap 'r' = [ɾ], as in 'pero' but the native English speaker or speakers may produce a frictionless continuant 'r' [ɹ]. In other words, they reproduce after themselves under the bias of their L1 (English) phonology. *Second*, the instructor may *not* be a native speaker of the target language therefore his/her demonstration of the targeted sound may not be ideal due to L1 bias. Definitely, in such a scenario, learners will either impersonate the inaccurate demonstration of the instructor or reproduce what is deep-seated in their L1 (i.e., neural phonology). Such scenarios are very common throughout the world as the overwhelming majority of such teachers may lack the native or near-native phonological proficiency in their L2/FL. It is scenarios such as these that justify the initiation and application of *neural phonology*.

## 1.2 - Neural Phonology

Within the grand system of *economy in nature*, in general, and in human language in this particular instance, there are different sub-systems that contribute to building the overall unique system of speech generation. Without such sub-systems the load of language on the brain would simply be too much to endure. To illustrate, the human speech apparatus can hypothetically generate infinite

number of sounds; however, two questions immediately arise. *First*, does a human language need that many sounds to generate speech? *Second*, does the brain, which has thousands of other biological functions to handle, like to burden itself with thousands of minimally distinctive speech sounds? The answer to both questions is ‘no’. In the *first instance*, the *generative design* of language requires only tens (hardly, if ever, in hundreds and impossible in thousands...) of sound units (phonemes) to be recycled again and again in a recurrent and generative manner. This highly economic blueprint is a universal feature of human language without which it will lose its limitless creativity. In the *second instance*, there is a salient tendency in most languages to manipulate sounds the articulatory maneuvers of which are predominantly easy to *produce* and easy to *perceive*. This implicitly limits the pool from which human speech sounds are selected.

The above two dynamics minimize articulatory ambiguity and enhance clarity. It is, therefore, not accidental that the majority of speech sounds are produced in the anterior half of the vocal tract in the form of bilabial, labio-dental, inter-dental, dental, alveolar, post-alveolar etc... sounds. Moreover, although in actual speech each phoneme may have a large number of different phonetic variations (allophones) for the same unit<sup>4</sup>, the speaker *does not* recognize and store all those phonetic variations. In other words, allophones are not registered (neuronized) in the brain; rather, it only cognitively internalizes one abstraction for all the variants of a given sound unit commonly known as ‘phoneme’. It is in the context of live speech that phonemes mold themselves thus yielding the suitable contextual variants (allophones). In light of the above explanation, if a speaker uses a phoneme that is not part of the phonological inventory of the adult listener, the latter will highly likely fail to recognize it and subsequently replace it with a sound that is phonetically the nearest one to it—but *it is not it*. This phonological failure occurs simply because the targeted phoneme, in this instance, is not neuronized in the brain of the listener. Stated differently, the targeted sound has not instituted itself yet as a *neuroneme* with the listener.

Let us consider yet another example to demonstrate the commanding principle of economy in language. When speaking, the brain fires instructions to construct a word, but the dynamic nature of speech, especially the mutual interactions of sounds in the flow of speech, creates different phonetic shades (allophonic variations) for each sound. The brain of the listener matches those allophonic variants to the abstract units in his/her *neural phonology*. To state the same fact in more accurate linguistic terms, in the context of actual speech flow, the speaker generates his/her *neuronemes* phonetically (i.e. allophonically) while the listener tries to identify them phonemically in terms of his/her L1 phonology. If a certain speaker utters a word which includes a sound that is not a unit in listener’s native language the latter will either completely fail to recognize it or will mistakenly identify it as a sound that is similar to the one in his/her L1 mental inventory

4 For instance the /p/ phoneme in English may have several different allophones such as aspirated in <pit>, unaspirated in <spit>, lip-rounded in <pool> or lip-spread in <peel> etc..., but the brain neuronizes only one generic form known here as *neuroneme* or conventionally as ‘phoneme’.

(neural phonology). At times, this mistaken identification is so obtrusive that it may even be transferred to the writing system (orthography). For instance, due to the absence of /v/ phoneme in Spanish and /p/ phoneme in Arabic, spelling errors such as 'bery good' for 'very good' and 'babber' for 'paper' have been repeatedly observed by the writer.

The above prelude justifies the rationale for using 'neural phonology' synonymous with 'cognitive phoneme inventory'. Such justification is to highlight the significance of cognitive processing (neuronization) of any alien sound of the target language on equal footing with L1 inventory of phonemes (neuronemes). If the targeted L2/FL *phoneme* fails to become part of L1 *neural phonology* (cognitive inventory), the result is what has been formerly identified as *phonological accent* which leads to semantic change (Odisho, 2003; 2016).

## 2 - Conscious and Subconscious Brains

In the preceding sections, different pieces of evidence were knit together to highlight the economic premise of language as a reflection of the robust tendency towards scaling-down the burden of language on human brain. It is the massive data storage capacity of the brain through evolution that has accommodated language as an open-ended system capable of producing and recognizing endless meaningful stretches of speech. Nevertheless, one of the most salient attributes of the brain that relates to human language and empowers it to be such a rich, creative and sublime medium of communication will be discussed in this section. This attribute is the twin-nature of human brain as *conscious* and *subconscious*. It is, therefore, logical and substantiable to say that the human dichotomy of conscious-subconscious brains has been one of the main evolutionary developments that gradually emerged to manage, administer and execute millions of biological, social and cultural functions that humans have to successfully execute in order to survive healthily and rationally. One such fundamental function of the brain is language; indeed, without a highly potent and sophisticated brain there would be no language. It is true that human brain has billions of neurons and trillions of synapses, but if human language were to be absolutely conscious then it would need even more space for its additional neurons and synapses to be accommodated in a 'coconut-size shell' (i.e., skull) where contents are already packed to the brim. Without the dichotomy of conscious and subconscious brains, language would be too much of a mental drain exclusively on the conscious brain to be able to handle so smoothly and effortlessly. It is the conscious-subconscious dichotomy that accommodates language use as efficiently as it has been throughout human evolution.

Here again there is a distinct division of labor between the 'two brains' for the sake of economy in effort through securing maximum coordination and harmony in the execution of the myriad functions of the brain. The conscious brain is responsible for any action that it decides to initiate. Once it decides on a certain action, most of the requirements for completion are automatically delegated to the

subconscious brain. To cite an example, when engaged in an informal conversation with family members and friends, a sizeable percentage of the conversation is managed by the subconscious brain simply because one does not seriously engage in planning the contents of the conversation such as the selection of the needed vocabulary and monitoring the morphological and syntactical rules because the storage of lexicon and the rules of grammar are in the subconscious. However, unlike this informal conversation, if the person engages in delivering a formal speech orally, the conscious brain assumes a greater role to cater for targeted contents, careful selection of the needed lexicon and greater adherence to formal grammatical rules of morphology and syntax. It is because of the conscious role of the brain, the speaker might have more pauses, hesitations and repetitions than in a casual social conversation due to a covert conflict between the two attitudes of the brain.

For all crucial biological purposes, the subconscious brain never sleeps because it has to monitor all body functions that are basic for healthy survival: the heart beat, respiration, blood circulation, secretion of the necessary glands, digestion etc... Most important of all in this study, the subconscious brain is the sentinel of our normal continued existence especially inasmuch as language is concerned; it is the seat of the *long-term memory* unlike the conscious brain which usually handles *sensory memory* (for just a split second) and at best *short-term memory* (for a few seconds). With every impression, experience and event that a person intends to maintain for long term, it is the duty of the conscious brain to serve as a medium to transfer them to the subconscious brain followed by some reinforcement strategies<sup>5</sup>.

In an earlier study of the strategies for teaching pronunciation, it was pointed out that language acquisition is a process of mental (cognitive) habit formation (Odisho, 2003). The term 'cognitive' was used to mean storing the '*linguistic habits*' in the brain and retrieving them instantaneously when needed. It is common knowledge to say that "whenever anything has been repeated a sufficient number of times to have become habitual, it becomes second nature, or rather a subconscious action (Larson, 1912). We all as babies, toddlers or young children have slowly and gradually learned how to grasp things with our fingers, balance our bodies, walk, run, ride a bicycle and perform countless number of functions which through constant and systematic repetition have been transformed into automatic, effortless and subconscious survival functions

The ease with which human beings use language as the most efficient social and cultural tool has only been possible through continuous mental transferences from the conscious to the subconscious. All the required basic constituent units of sounds, the rules that combine them in different formations and assign meaning to them are gradually transferred from the conscious brain to the subconscious especially in childhood (Carpenter, 2004).

<sup>5</sup> The retention in the long-term memory is the result of anatomical or biochemical changes that occur in the brain (Tortora and Grabowski, 1996).

### 3 - Reconsidering Instructional Practices

Quality of instruction, its intensiveness and the approach implemented are often interrelated. It is not enough to be a conscientious instructor; what really matters is the methodology and/or approach to which one adheres and implements. To illustrate, during the first three decades of five of the teaching career of this writer, different methods have been used according to their availability in the field of language teaching. At times, an eclectic approach had been used combining different methods according to their suitability. It was only during the last two decades (1992-2009) of his career that he settled on what was progressively developed and labeled as '*multisensory multicognitive approach*' particularly geared towards *contrastive phonetics and phonology* teaching in adult classroom situations or one-on-one tutoring.

This fundamental turning-point to the '*multisensory multicognitive approach*' gradually evolved in the context of teaching adult Spanish-speaking students who were registered for courses conducted in English. One such course was in contrastive pronunciation with focus primarily on English and Spanish. Days, months and years of teaching such courses convinced the writer that learners' primary difficulty was with the vowel system of English coupled with a few consonants such as [v] in 'very' and [j] in 'young' which sounded like 'bury' = [beri] and 'junk' = [dʒang], respectively. Initially, attempt was made to improve their pronunciation in the traditional technique of demonstrating the difficult sound and asking them to repeat thereafter. Usually, some learners failed to correctly reproduce the targeted sound; however, others managed to produce it correctly immediately after a model demonstration, but in a few minutes, hours and certainly days they slipped back into their Spanish version of the targeted sound. Frustration kicked in as an instructor and it was time to reconsider the approach in favor of a more effective one.

### 4 - Rationales for Introducing Multisensory Multicognitive Approach

As the traditional audiolingual method with Spanish-speaking students failed, there was no choice but to seriously seek for an alternative one. Since the brain is the seat of all human activities and functions, there was no better choice than seeking for the prime solution in cognitive studies with emphasis on human language from the perspective of psycholinguistics and neurolinguistics (Pinto, 2015). Seeking refuge in these two fields unveiled a treasure of knowledge to be intertwined with lengthy classroom experience.

Any study of human language internalization, let alone its teaching especially to adult L2/FL learners, should consider the manner in which normal children master their native language or any language they are immersed in as opposed to adults embarking on learning a second language. The two processes are known in psycholinguistic literature as *acquisition* vs. *learning*. Acquisition tends to be a subconscious, automatic and effortless process of internalizing a language. This is what a child typically does with the mother tongue or any language he/she is

exposed to, whereas adult learning of L2/FL tends to be more conscious, mechanical and effortful. Inasmuch as pronunciation acquisition is concerned, all what children need to do is ample exposure to speech in real-life contexts and situations. Perhaps, more interestingly, children are naturally able to accomplish the acquisition of the pronunciation of more than one language if they are amply exposed to.

In an earlier study of the strategies for teaching pronunciation, it was pointed out that language acquisition is a process of mental (cognitive) habit formation (Odisho, 2003) later refined and stabilized as *neuronization* (2016). The term 'cognitive' was used to mean storing the linguistic habits in the brain and retrieving them instantaneously when needed. It is common knowledge to say that "whenever anything has been repeated a sufficient number of times to have become habitual, it becomes second nature, or rather a subconscious action (Larson, 1912). At an early age in our life, we all transform most of our conscious acts into automatic, effortless and subconscious ones. Such transformations are the greatest relief that nature has ever bestowed upon human beings. It is this transfer of mental load from the conscious brain to the subconscious one that helps the former avoid early collapse under the pressure of too many requests and diversified commands for action. Without mental habit formations (neuronization), life would be too stressful and burdensome on the conscious brain. In our day-to-day life, when we say that life is becoming stressful we simply mean that we are engaging the conscious brain in responding to several problems simultaneously knowing that brain prefers to handle one problem at a time. Thus, normal survival of human beings without a powerful 'subconscious' brain is virtually impossible.

The ease with which human beings use language as the most efficient social and cultural tool has only been possible through continuous mental transferences from the conscious brain to the subconscious. All the required basic constituent units of sounds, the rules that combine them in different formations and assign meaning to them are gradually transferred from the conscious brain to the subconscious especially in childhood. Based on the fabulous significance of the transference of conscious acts (in this case speech acts) into subconscious ones, the 'multisensory and multicognitive approach' in teaching cross-language pronunciation was gradually developed and refined in description and application.

### **5 - MMA Emulating Motherese Style of Child Language Acquisition**

Attempt was made to assist adult students' at internalizing (neuronizing) sounds alien to their L1 phonology by reinforcing their traditional learning strategies with those of child language acquisition approach the so-perfectly-called, *motherese* (Newport,1975). In certain respects, MMA is an attempt at emulating the motherese style of a child language acquisition, especially its sound system. Foremost among the salient prerequisites of child language acquisition are ample exposure to and rehearsal of language materials in authentic contexts in a holistic manner using as many sensory and cognitive modalities necessary to acquire

all the skills and subskills of language. Thus, children who grow up physically, cognitively and affectively under normal conditions, will have the benefit of the above experiences leading to a natural process of language internalization (acquisition) that gradually becomes more subconscious, automatic and effortless. In contrast, with age, adults begin to slowly lose their adeptness in the automatic and subconscious internalization of pronunciation. Consequently, the process of mastering the pronunciation of L2/FL becomes increasingly more conscious, mechanical and effortful. It is here where the approach to teaching adults sets itself apart from the approach to teaching children. MMA is more oriented toward teaching L2/FL to adults than to young children. At this stage, in the context of MMA, the distinction between the adeptness of children and adults to language acquisition is confined to the skill of pronunciation and not necessarily to other skills, such as morphology, syntax and lexicon in which adults may, in certain instances, be equally adept or even more adept than children.

### 5.1 - Multisensory

In handling the skill of pronunciation and its exclusive association in the case of adults with unisensory (monosensory) modality, typically the auditory, is a pervasive traditional bias. Pronunciation is not a solely audio-lingual activity; rather, it is the function of a much broader base of sensory activities. An integration of auditory, visual and tactile/kinesthetic/proprioceptive sensory modalities is indispensable for the proper mastery of speech, in general, and pronunciation, in particular. The older the learners of L2/FL, the greater the need for the *motherese* style of teaching and acquiring new sounds. Students should learn to emulate what a baby does when not only carefully listening to Mom's speech, but also watchfully monitoring her mouth, her eyes, her facial gestures as well as other bodily acts. The manner in which babies emulate Mom's linguistic performance in both articulation and bodily gestures typically symbolizes a 'gestalt' approach to executing missions; in this case, *child language acquisition*.

In efficient and effective teaching of L2/FL, there has to be an interface between more than one sensory modality and allow the learners to manipulate the modalities severally or jointly. Hence, adult learners of L2/FL have to be prepared not just to listen to the sounds, but also, and equally importantly, to see and feel them in conjunction with the concomitant sensations and body gestures. This is why MMA is sturdily premised on a *multisensory<sup>6</sup> foundation*.

In light of the multisensory foundation, certain category of consonants, such as the bilabials [b, p, p<sup>h</sup>], labio-dentals [f, v], interdental [ð, θ] and even dentals and alveolars as well as many vowels should squarely be identified as *visible* sounds for the eyes to watch their concomitant facial and articulatory configurations. To cite a very relevant case in this regard is the teaching and distinguishing of sets of aspirated vs. unaspirated sounds that are so popular in the phonology of many languages across almost all known language families. Among such sets are the

<sup>6</sup> "There has been an increasing interest in the study of the underlying brain mechanisms of multisensory integration both on an anatomical and functional level" (Paraskevopoulos & Herholz, 2013)

bilabials /p/ vs. /p<sup>h</sup>/; alveolars /t/ vs. /t<sup>h</sup>/; palatals /c/ vs. /c<sup>h</sup>/ and velars /k/ vs. /k<sup>h</sup>/. The best approach to teach such phonological contrasts is via the visual modality by placing a flimsy paper in front of the lips when the contrasts are performed. In the case of aspirated ones the flimsy paper is noticeably fluttered whereas with the unaspirated the fluttering is absent. Such a demonstration was extremely helpful for the Spanish-speaking learners of English in their transition from their unaspirated plosives to their English aspirated ones and the *vice versa*. Consider also the case of the absence of /f/ in Tagalog language of the Philippines and its replacement with /p/. The visual articulatory maneuvers in the production of these two sounds are so vivid to the eye and so kinaesthetically palpable that the correction process becomes easy and doable.

Another quite challenging phonetic/phonological articulatory phenomenon is that of retroflexion (tilting the tip of the tongue backwards) which is pervasive in languages such as Hindi and Urdu. Whether to help non-native speakers of such languages acquire it or to suppress it in case of their natives embarking on learning other non-retroflex languages is an extremely challenging articulatory maneuver to execute or undo. In the case of performing the retroflexion maneuver or suppressing it, the auditory and visual modalities are helpful, but less so compared to the kinaesthetic and proprioceptive ones. It is beneficial to advise learners to try to practice rolling the tip of the tongue backwards to execute retroflexion. Classroom experience has also shown that looking into the oral cavity with the help of a mirror convinces the learners whether the tongue-tip is actually curved backwards or not. Repeating such maneuvers consistently has proven helpful.

More importantly, many vowel sounds are better taught and learned by visually monitoring the lip configurations rather than by repeating after a model demonstration only. This is what is traditionally known as 'lip-reading' which in many situations people involved are advised to avoid. Typically, judges and lawyers in courts and coaches and players in sports arenas practice mouth-masking with their hands to avoid unintentionally revealing what they intend to say. Such mouth-masking is typically and extensively practiced in doubles tennis game to avoid revealing their intended instantaneous plan<sup>7</sup>.

## 5.2 - Multicognitive

Due to the significant role of the brain in the acquisition/teaching of pronunciation, the need for the activation of the cognitive processes is inevitable. Learners have to be encouraged to try to attentively listen to sounds, retain them at least in their short-term memory and compare and contrast them with sounds that are already part of their psycholinguistic inventory (neural phonology). Notice that in teaching pronunciation, the emphasis should be on imprinting and retaining the multisensory images of new sounds or sound phenomena rather than pursuing the route of mechanical imitation simply because the latter is the result of a *short-lived*

<sup>7</sup> In fact, in English, no one dares not to mask his mouth if he, in anger, intends to use an expletive publicly that begins with a labio-dental fricative /f/.

*unicognitive* process, whereas retention is the result of a combination of multicognitive processes such as thinking, association, analysis, synthesis, comparison, contrast as well as memorization.

Although these cognitive activities may sound too abstract for some teachers, but in reality they do exist and their presence can be felt in different ways. Often when an instructor models a certain sound and then allows for a break before the reproduction session, many of the learners are already engaged in thinking of the reproduction. You can readily infer the thinking process through the facial and bodily gestures of the learners. For instance, you can easily see a learner moving his/her tongue inside the oral cavity to feel the place of articulation or to try to create a rounded configuration for the lips, or even to depress or elevate the jaw to secure the targeted degree of oral opening. These movements and gestures are all reflections of inner and mute cognitive endeavors on the part of learners to master the dynamics of the targeted sounds and reproduce them.

Conjointly, the multisensory and multicognitive modalities should be activated to help the *brain* with *perception* and *recognition* prior to the targeted *production*. It is a fact that adults embarking on L2/FL are highly likely to show insensitivity to alien sounds outside the realm of their L1 phonology. They experience what has been labeled as *psycholinguistic deafness* or insensitivity (Odisho, 2003; 2007; 2014) in perceiving and recognizing phonological contrasts in their targeted L2/FL language. Thus, any teaching of pronunciation should thoroughly follow the natural three-phase procedure of child sound acquisition in the sequence of *perception*, *recognition* and *production* (PRP). This three-phase procedure is highly consistent with brain's three-phase cognitive procedure of *registration*, *retention* and *retrieval* (Arnold, 1984; Levitt, 1981). It is such triplet sensory processes conjoined with their cognitive counterparts that tremendously help in transitioning alien L2/FL sounds to learners' L1 phonology (neural phonology) and enrich it. Indeed, it is practices like these that define, establish and enhance the domain of *neural phonology* and create L1 phonology *plus*.

## 6 - MMA: a Key to Neural Phonology Consolidation

It has been hinted earlier on that the manner in which human brain functions is governed by the principle of economy in conscious effort. This principle should make it crystal-clear that any activity that is essential for physical, mental or social survival of humans must be *neuronized* to require minimum effort and time in order not to be a burden on the brain. The almost century-long argument as to whether the 'phoneme' is a concrete (physical) entity or an abstract (cognitive) one should not have arisen in the first place. In the brain, the phonemes are mental and highly limited in number<sup>8</sup> and identified in this study as *neuronemes* (Fig. 1). However, once articulated in real speech, they assume their physical identities according to contexts in which they occur. It is these physical identities that are

<sup>8</sup> Most of the languages throughout the world have less than 40 phonemes or just slightly more. For more specific details consult: Ladefoged and Maddieson, 1995.

branded as *allophones* the number of which matches the contexts they occur in. It is very important to reiterate that neuronemes must be extremely limited in number (often with a range of 20-40), while allophones are too numerous to yield themselves to be counted readily.

In order to elaborate on the relationships of phoneme vs. allophone, on one hand, and the speaker vs. listener on the other hand, the foremost fact to be considered is whether the speaker and listener belong to the same language or to two different languages. If they are speakers of the same language then they have no difficulty in PRP of the same phonemes (neuronemes) and other speech components. Contrary to this, if speaking occurs in cross-language context then it is quite likely for one interlocutor to fail to PRP the neuronemes that are typical of one language only. This is because the neuronemes of a given L1 lead to the creation of a specific *neuronemic* (phonological) filter for that L1. Consequently, this L1-specific filter is likely to fail to PRP the L2 neuronemes that are alien to it. It is even likely to fail to PRP the neuronemes of L2 that happen to be identical with an *allophonic* variant in L1. Let us cite some concrete examples to illustrate the effect of language-specific *neuronemic filter*. A native speaker of English whose plosive phonemes /p, t, k/ are typically aspirated [p<sup>h</sup>, t<sup>h</sup>, k<sup>h</sup>] fails to PRP their Spanish unaspirated counterpart phonemes [p, t, k] although English does have the unaspirated *allophonic* versions as in the s-initiated consonant clusters <spin>, <stick> and <skim>.

There are two significant inferences that are drawn from the above observations. *First*, it is the *neuronemic filter* of a given language that determines which phonemes of L2 will be difficult to PRP. This often happens by blocking the alien phonemes from passing through the *neuronemic filter* because it fails to recognize them. To perceive a new sound, the learner has to be able to switch his attention from the world of hearing (involuntary action) to the world of listening (voluntary action) as the former is a “sense while the latter is a skill... *listening is where hearing meets the brain...* listening to language is uniquely human” (Beck and Flexer, 2011).

## 7 - Pedagogical and Instructional Significance of Highlighting Neural Phonology

The emphasis on *neural phonology* as a key component of the multisensory multicognitive approach to teaching cross-language pronunciation gradually emerged as a reaction to the classical method of teaching pronunciation relying conventionally on the auditory sense. This exclusive reliance seems to have accounted for the initial failure of this writer in helping adult Spanish-speaking (Hispanics) students improve their pronunciation of some sounds and sound features of English. The initial instructions primarily based on the audiolingual method failed to help many students overcome their serious pronunciation problems most of which being phonological leading to semantic confusion such as English <sin> sounding as if it is <seen> and <scene> or the *vice versa* with latter

two sounding as <sin>.

In reality, the personal experience reflected in this study serves as an example of an instructor learning from the errors of his students to enhance and improve his own teaching approach and the strategies for its implementation. The most crucially important phonological problem discovered was related to the vowel systems. In a previous research work, it was concluded that the vowel systems in English and Spanish are drastically different in the number of vowels, their qualities and the dynamics that govern them as well as their overall rhythm types: English being stress-timed while Spanish being syllable-timed. All those differences led to naming the English vowel system as *centripetal* and Spanish as *centrifugal* (Odisho, 1992; see figs. 2 & 3).

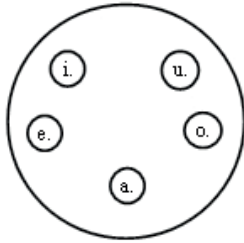


Figure 2. Spanish centrifugal vowel system.

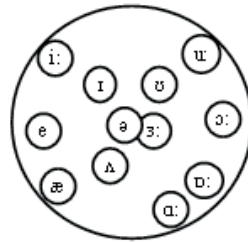


Figure 3. English centripetal vowel system.

The centripetal system supposedly has greater diversity of vowels in both quality (impression) and quantity (length). There is also serious interaction between the primary stress and vocalic length. The centrifugal system, very much unlike the centripetal, has one degree of length (tenseness) that is half way between their short and long counterparts in the centripetal system. Thus, virtually, thousands of words in the form of minimal pairs in English are often confused such as in <pill>, <sin>, <kin>, <bit>, vs. <peel>, <seen> <keen>, <beat>, respectively. Minimal pairs such as the above are pronounced by Hispanics with one type of half-long vowel instead of [ɪ] for the former set and [i:] for the latter. In very many instances, such confusions are not just phonetically and/or phonologically confusing, but semantically as well; in fact, at times very embarrassingly. One such embarrassing instance was narrated in class by a Hispanic student. After winning a basketball game, she began yelling out what sounded for native English audience as: “We are the wieners...[i:]”<sup>9</sup> while the intended was: “We are the winners [ɪ]” This was a typical replacement of what sounded for the native speakers of English as an [i:] while the intended was an [ɪ].

Definitely, *neural phonology* stresses the significance of classroom implementation of *multisensory* strategies coupled with *multicognitive* ones aiming firstly at catering to different types of learners in classroom situations as well as

<sup>9</sup> Obviously, in American slang, ‘wiener’ implies male sex organ.

reinforcing the targeted information through a variety of sensory and cognitive conduits. This is all aimed at enhancing the native L1 phonology domain by helping to acquire L2/FL *neuronemes* that are not part of L1 *neural phonology*.

The burgeoning of neural phonology in classroom situations evolved as a reaction to the needs of the learners. Their difficulties and failures compelled the instructor to rethink the overall approach to teaching cross-language pronunciation. This is an instructional scenario when the instructor learns from the learners and reacts to it. Therefore, the professional advice here is: *a smart teacher is the one who is prepared to learn from his/her students regardless of whether they err or excel.*

### 8 - Demonstrations to Reinforce Neural Phonology

Due to space limitations, only one example will be demonstrated in support of a multisensory and multicognitive reinforcement of L1 *neural phonology* when embarking on L2/FL learning. The selected example will be a vocalic one involving the English pair of [ɪ] as in <sin> = [sɪn] and [i:] as in <seen> = [si:n] vs. the Spanish vowel [i.] as in <sin> = [si.n] meaning <without>.

In dealing with vowels, quantity is generally meant to stand for length differences, whereas quality stands for different acoustic and/or auditory impressions (timbre) a vowel may have on the listener. However, length is a term that is somewhat controversial in that some phoneticians prefer to portray those differences in terms of *laxness* and *tenseness*– the former tends to be associated with shortness and the latter with length. To maintain a level of simplicity in handling the feature ‘quantity’, the dichotomy of short vs. long is preferred; however, this should not exclude the use of ‘lax vs. tense’ when and where necessary. In order to arrive at a relatively accurate identification of English vowels targeted here as in <sin> and <seen> versus the Spanish one in <sin> (without), Gimson’s (1967) phonetic transcription is adopted. Accordingly, the English vowels are transcribed as [sɪn] and [si:n] vs. the Spanish [si.n]. Notice that the three vowels are different in both quantity and quality. Quantitatively, English [ɪ] is short and [i:] is long, whereas the single dot next to the Spanish vowel indicates ‘half-length’. In other words, the Spanish vowel stands half-way between the English ones. Also, transcribing the English vowels with different symbols [ɪ] and [i] is meant to reflect a quality difference. Hence, the use of the same symbol [i] for English and Spanish reflects the shared quality, whereas [:] mark for English and [.] mark for Spanish signal the difference in quantity. As was hinted earlier on, it is because of this primary difference between the two vowel systems (centripetal vs. centrifugal) that Hispanic learners of English experience the most critical phonological problem with English vowels. They virtually squeeze the twelve English vowels into five thus generating not only momentous semantic problems, but also crucial interference with overall English rhythm which tends to be a *stress-timed* type as opposed to the *syllable-timed* of Spanish.

It is noteworthy pointing out that vowels, in general, do not yield themselves

*readily* to tactile/kinesthetic/proprioceptive (TKP) sensations as many consonants do; therefore, the instructor is primarily left with the auditory feedback with assistance from the visual feedback if the lips are distinctly involved such as different degrees of lip spreading vs. lip-rounding.

Below is a sketch of some of the recommended sensory and cognitive techniques used to enable learners overcome their problems. The exercises are planned to abide by the three phases of perception, recognition and production (PRP) rather than focussing immediately and exclusively on hearing/repeating as is the tradition with the majority of teachers of L2/FL throughout the world.

## 9 - Sensory Orientations

### 9.1 - Perception

This will include some tips for auditory and visual orientation to familiarize the learners with targeted vowels of L2/FL.

#### 9.1.1 - Auditory Tips

a) Instructor carefully demonstrates the English vowels in the context of <sin> and <seen> as many times as deemed necessary.

b) Instructor inserts the Spanish word <sin> between the English ones and demonstrates the triplet thoroughly several times. Instructor has to be careful in demonstrating the difference as *precisely* and consistently as possible. Precision in demonstrating the differences is imperative because it may be tough to perform, especially by instructors with limited experience in practical phonetics.

c) Instructor *may* ask volunteers to repeat the demonstration in (a) and (b) to check the initial response from gifted and more sound-savvy learners. No correction is made if mispronounced since this is only a perception phase.

#### 9.1.2 - Visual Tips

a) Instructor visually highlights the difference between the two English vowels and the Spanish one in the context of [sɪn] and [si:n] vs. the Spanish [si.n] using a short elastic band. The natural shape of the band should represent the English short vowel [ɪ]; with slight stretching, it should signal the Spanish vowel [i.]; and with more stretching, it should stand for the English vowel [i:] as visualized below:

 = [ɪ], English short lax vowel

 = [i.], Spanish half-long and somewhat tense vowel

 = [i:], English long tense vowel

b) To connect the visual demonstration of the vocalic differences with the auditory ones, the instructor carefully demonstrates the three vowels several times with the elastic band in natural condition versus the other two conditions of mild stretching followed by somewhat greater one.

c) The above demonstration can be enacted somewhat differently by taking a

short step for [ɪ] →, a middle one for [i.] → and a longish one for [i:] →.

d) Instructor brings to the attention of the learners the difference in lip positions for the three vowels. There is hardly any sidewise stretching of the lips with [ɪ]; slight stretching with [i.] and more stretching with [i:]. The demonstration of each vowel is repeated three times in a row while pointing to the lips.

### 9.2 - Recognition Tips

a) Just to refresh the memory of the learners with the acoustic impressions of the three vowels [ɪ], [i.], [i:], the instructor demonstrates each vowel in context several times prior to initiating the recognition process.

b) Instructor designs an exercise in which each of the three vowels is repeated twice in context in *random* order: e.g.

[sɪt], [sɪt];  
[si.t], [si.t];  
[si:t], [si:t];  
[si.t],[si.t];  
[si:t],[si:t];  
[sɪt], [sɪt] etc...

for a total of 12 pairs. Numbers the three vowels as: [sɪt] = #1; [si.t] = #2; [si:t] = #3. A work sheet has to be designed with 12 spaces and each time the instructor demonstrates a pair, learners mark it as 1, 2 or 3 on their work sheet. Work sheets are collected and checked to decide the degree of positive perception and recognition.

### 9.3 - Production

a) Once learners have had enough exposure to the three vowels and are fairly able to recognize the vowels at random sampling, it is time to initiate the production phase. However, just as a warm up, the instructor once again carefully demonstrates the three vowels in context.

b) Instructor asks for volunteers to produce each vowel *instantaneously* after his/her model demonstration in context. Oftentimes, it is quite likely for learners to succeed in accurate production due to *recency effect*. It is not unlikely for the immediacy effect to be a practice in 'hit or miss'; nevertheless, once the learner 'hits' the right production, the instructor has to ask the learner to keep repeating the targeted sound as many times as necessary. This repeated accurate production will certainly help the brain begin the process of impressing itself and neuronizing the targeted vowel i.e., enhance the *neural phonology* with the addition of a new *neuroneme*.

c) Instructor prepares a list of English monosyllabic<sup>10</sup> minimal pairs involving the targeted vowels with different consonants such as: <pill> vs. <peel>; <bit> vs. <beat>; <dip> vs. <deep> etc...It is extremely helpful to highlight the difference in meaning and associate it with pronunciation.

<sup>10</sup> Easier for focus of attention than bisyllabic or multisyllabic words.

Finally, the instructor has always to be patient and bear in mind that some learners will take longer time to master a new *phoneme* that is alien to their L1 *neural phonology*.

### 9.3 - Cognitive Orientation

Field experience has shown that when the production of the sound is continuously repeated with very short pauses, such a demonstration may stimulate some thinking about the nature of the sound and leave a short-lived impression on the sensory memory.

a) With casual exposure, it is difficult to cognitively reflect on and retain an unfamiliar sound that is by definition alien to one's L1 *neural phonology*.

b) Obviously, the short-lived impression on the sensory memory may be wiped out in a split second, but with further exposure the impression could be tentatively shifted to short-term memory.

c) It is quite normal for the learner to forget the targeted L2 sound, but with continued exposure, it is likely to trigger a process of thinking about the nature of the new sound. This affords him/her the opportunity to internally compare and contrast the new sound with other sounds the learner already has in his/her L1 *neural phonology*.

### 10 - Conclusions

Teaching effective and efficient cross-language pronunciation to *adults* cannot be a casual practice on the part of the instructor; rather, it should be backed up with some knowledge in phonetics coupled with some field experience in teaching methodologies. Without such prerequisites, instructors are vulnerable to ineffective teaching away from the intended goals and objectives. It is such knowledge base that will enable an instructor to identify areas of phonetic and phonological similarities and differences between the targeted languages in light of which the overall approach will be designed and implemented.

For his practicals as a phonetician, the writer's orientation throughout his four years of graduate study at a reputable Department of Phonetics in 1970s was, unfortunately, exclusively focused, at the time, on the so-called 'ear-training' (auditory) in a wide variety of human speech sounds. However, *visual* and *tactile/kinaesthetic* orientations to human perception and recognition of sounds were barely considered, if ever. More importantly, no mention was made of *cognitive-orientation* (brain-training) in speech sounds *per se*.

Any instructor has to have an efficient approach to teaching cross-language pronunciation or at least has to gradually develop one. This writer familiarized himself with a few methods available in literature. Each one had positive and negative aspects which in both cases helped him throughout the years to gradually develop his own approach as is the case with MMA.

Further classroom implementation of MMA in teaching cross-language

pronunciation led to the emergence of the framework of *neural phonology* which necessitates diversified *sensory* input enhanced with *cognitive* input. Both jointly, add, modify and enhance the L1 phonological inventory beyond the exclusive reliance on listening/repeating especially in the case of *adult* learners. Learners of such ages, who, due to the perfect mastery of their L1 phonology, lose some of their sensitivity to unfamiliar sounds in the targeted phonologies of L2/FL. It is this condition that justifies the induction of *neural phonology* which promotes a troika of *listening*, *seeing* and *sensing* modalities functioning as three windows that stimulate the brain for more diversified action for retention. When those three sensory modalities are combined with other cognitive orientations in the form of thinking, associating, analyzing, synthesizing and even memorizing the gates of retention are widely open for adult L2/FL learners (Odisho, 2014; see also, Pinto, 2015). Indeed, the diversification of sensory and cognitive modalities of phonetic/phonological intake helps *adult learners* in their endeavor at cross-language enrichment of their L1 *neural phonology*.

MMA classroom application strongly supports the rationale for introducing *neural phonology* as a key area of focus for a more efficient approach to teaching cross-language pronunciation to *adults*. More importantly, *neural phonology* is introduced to attract the attention of *teachers* and *learners* to step beyond the traditional practice of 'repeat-after-me' which often fails to garner tangible improvement in teaching cross-language pronunciation especially to adult learners of L2/FL.

## REFERENCES

- Arnold, Magda B. (1984). *Memory and the brain*. Hillsdale, New Jersey: LEA Publishers.
- Beck, Douglas L., and Flexer, Carol (2011). Listening is where hearing meets brain. [http://www.hearingreview.com/issues/articles/2011-02\\_02.asp](http://www.hearingreview.com/issues/articles/2011-02_02.asp).
- Carpenter, Harry (2004). *The Genie within: your subconscious mind*. San Diego: Anaphase II Publishing
- Gimson, A. C. (1967). *An introduction to the pronunciation of English*. London: Arnold.
- Handbook of the international phonetic association* (1999). Cambridge: Cambridge University.
- Larson, Christian D. (1912). *Your Forces and how to use them* (<http://www.sacred-texts.com/nth/yfshu/yfshu02.htm>).
- Ladefoged, Peter and Maddieson, Ian (1995). *The sounds of the world languages*. Cambridge/Massachusetts: Blackwell.
- Levitt, Robert A. (1981). *Physiological psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Newport, Elissa (1975). *Motherese: The speech of mothers to young children*. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.

- Odisho, Edward Y. (1992). Transliterating English in Arabic. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, Vol. 24, 21-34.
- \_\_\_\_ (2003). *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes*. München: Lincom-Europa.
- \_\_\_\_ (2007/a). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Vol. 2, 3-28.
- \_\_\_\_ (2007/b). *Linguistic tips for Latino learners and teachers of English*. New Jersey: Gorgias Press.
- \_\_\_\_ (2014). *Pronunciation is in the brain not in the mouth: A Cognitive approach to teaching it*. Piscataway/New Jersey: Gorgias Press.
- \_\_\_\_ (2016). The weight of phonological vs. phonetic accent in teaching pronunciation: Implications and applications, *Linguarum Arena*, Vol. 7, 31- 48.
- Paraskevopoulos, Evangelos and Herholz, Sibylle (2013). Multisensory Integration and Neuroplasticity in Human Cerebral Cortex. *Translational Neuroscience*, Vol. 4, 337-348.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro (2015) *Pronunciation is in the Brain, not in the Mouth. A Cognitive Approach to Teaching it* (review article). *Linguarum Arena*, Vol. 6, Pp. 93-100.
- Tortora, G. and Grabowski, S. (1996). *Principles of anatomy and physiology*,(8th ed.), New York: Harper Collins College Publishers.

# DA PREPARAÇÃO DO TEXTO À DELINEAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: UM POSSÍVEL PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LEITURA DA OBRA *O DRAGÃO*, DE LUÍSA DUCLA SOARES

**Inês Oliveira**

inesoliveira@ese.ipp.pt

Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto

**Resumo:** O presente artigo procura refletir acerca do trabalho de preparação do texto antes da delimitação de estratégias pedagógicas, valorizando-se o conhecimento linguístico do professor de Português Língua Materna para a delimitação de um percurso didático sustentado e coerente. O texto assume inúmeras vezes o papel central da aula, procurando-se levar o aluno a refletir sobre as suas estruturas linguísticas. Nesse âmbito, a obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, constitui o ponto de partida para a exemplificação de um possível trabalho de preparação do texto. Pretende-se realçar que este momento prévio de análise textual permite evidenciar as potencialidades pedagógicas do texto, para, assim, num segundo momento, em função dos objetivos e da turma, se definir um percurso didático. Por fim, é nesta linha, em que se assume o texto e a leitura como aspetos fundamentais na aula de português, que se apresenta um possível percurso de leitura, atendendo à metodologia específica deste domínio.

**Palavras-Chave:** Texto, leitura, compreensão, percurso didático, professor português língua materna

**Abstract:** The present article intends to reflect on the work of preparing the text before delineating pedagogical strategies, valuing the linguistic knowledge of the Portuguese L1 teacher for the delineation of a sustained and coherent didactic path. The text assumes the central role of the class countless times, trying to make the student reflect on their linguistic structures. In this context, the book *O Dragão*, by Luísa Ducla Soares, constitutes the starting point for exemplifying a possible text preparation work. It is intended to emphasize that this previous moment of textual analysis allows highlighting the pedagogical potential of the text, so that, in a second moment, depending on the objectives and the class, a didactic route can be defined. Finally, it is in this line, in which text and reading are assumed as fundamental aspects in Portuguese classes, that a possible reading route is presented, taking into account the specific methodology of this domain.

**Keywords:** Text, reading, comprehension, didactic route, Portuguese teacher L1

## 1 - Introdução

Ser professor no século XXI é um grande desafio, implicando uma postura flexível, dinâmica, que leve os alunos a construir os seus próprios conhecimentos (Nóvoa, 2004; Trindade & Cosme, 2016; Alves et al., 2019; Serrano & Seabra, 2022). Perante isto, espera-se que o docente tenha “uma prática profissional consciente, consistente, objectivamente orientada e criticamente fundamentada” (Leal, 2009: 1309).

O professor de português língua materna (LM) tem uma tarefa acrescida, dada a transversalidade da sua área de domínio a todas as disciplinas, procurando construir novos saberes nos alunos, levando-os a refletir sobre as potencialidades da sua língua. Para esse efeito, apela-se a uma pluralidade textual e discursiva, em que o texto se assume como importante na atividade pedagógica. Neste âmbito, “a prática consistente” a que se referia Leal (2009) obriga a conhecimentos científicos no âmbito da análise textual, da sua macro e microestrutura.

O ter contactado, nos últimos tempos, com a supervisão de estágios<sup>1</sup> aliado a um gosto pessoal pela análise textual constituíram o motivo desta reflexão. Dessa forma, o presente artigo apresenta como principais objetivos i) realçar a importância do conhecimento da análise linguística do texto para a delimitação de atividades pedagógicas; ii) propor um possível percurso de análise textual da obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, com vista a uma possível didatização; iii) apresentar, no domínio da leitura, um possível percurso didático, atendendo às orientações dos documentos orientadores para o ensino do Português no 2.º CEB.

Deste modo, este artigo organiza-se em três grandes secções, sendo que a primeira diz respeito à fundamentação teórica, uma breve contextualização sobre o papel do texto, na aula de LM e a leitura; a segunda é referente à apresentação de uma possível preparação do texto selecionado e, finalmente, a terceira centra-se na proposta de um percurso didático.

## 2 - A centralidade do texto na aula de português LM

Na aula de português, a ação pedagógica recai em “objetivos de aprendizagens relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever” (Amor, 2006: 27). Nesse âmbito, o professor desenvolve atividades com vista ao desenvolvimento de competências de leitura, de expressão escrita e oral. Nesta tarefa, o instrumento a que recorre frequentemente é o texto, organizando a sua aula, unidade didática ou sequência didática, selecionando estratégias e atividades adequadas aos objetivos e situações. A aula de português procura o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos nas suas diferentes modalidades oral e escrita quer na vertente da produção quer na vertente da compreensão.

1 A prática de ensino supervisionada (PES) é uma unidade curricular (UC) que integra o plano de estudos do 2.º ano dos mestrados profissionalizantes. Esta UC contempla o estágio e seminários de aprofundamento de temáticas. Para uma adequada profissionalização, as intervenções educativas dos estagiários decorrem sob a tutela de professores cooperantes e supervisores. O supervisor é, de acordo com Alarcão e Tavares (2003: 9), a “quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é.”

Por conseguinte, assume-se o texto como relevante, o que leva a uma reflexão sobre o que se entende por um texto. Duarte (2003: 91-109), de uma forma breve elenca as propriedades que definem um texto: aceitabilidade (o texto enquanto unidade dotada de sentido), situacionalidade (a adequação do texto ao contexto), intertextualidade (a relação do texto com outros), informatividade (o grau de incerteza das ocorrências textuais) e conectividade (a propriedade relacional entre ocorrências textuais), subdividindo-se a última em conectividade sequencial, ou coesão, e conectividade conceptual, ou coerência.

Assinala-se, assim, que um texto não é uma mera sucessão de frases, mas sim uma unidade global que implica diferentes componentes. Coutinho (2003: 31) acrescenta um enfoque comunicativo à noção de texto, afirmando:

Trata-se, com efeito, de tomar em consideração, em primeiro lugar, a atividade social em que o texto surge – bem como o género de texto selecionado, de entre os géneros em uso nessa mesma atividade; a compreensão das finalidades associadas à atividade em causa e o reconhecimento das características próprias do género em uso. (Coutinho, 2003:31)

Por sua vez, Jean Michel-Adam (2022: 66), analisa o texto na sua composicionalidade, distinguindo três planos de análise linguística e três níveis de estruturação textual, diferentes subsistemas que interagem. Perante este facto, distingue o nível microtextual (frases, períodos), mesotextual (parágrafos, segmentos e sequências) e macrotextual (peritexto e plano de texto). Ressalve-se que, aliada a esta composicionalidade, não é descurada, pelo autor, a dimensão comunicativa dos textos.

Considerando-se as aulas de português como momentos de desenvolvimento da competência comunicativa e, sendo a competência textual parte integrante da mesma, a leitura e exploração do texto tornam-se fundamentais.

De acordo com Ribeiro et al. (2010: 3), a leitura implica compreensão e é resultado de diferentes factores: factores derivados do texto, do contexto e do leitor. Os factores derivados do texto englobam aspetos como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário, respetivamente a organização das ideias em função da intenção do autor, as regularidades internas a cada tipo de texto, a ligação entre as frases, a informação presente no mesmo. Nesse âmbito, não se lê da mesma forma uma notícia ou um texto poético. Quanto ao contexto, as variáveis psicológicas, sociais e físicas do leitor influenciam a compreensão do texto, mais concretamente o interesse e motivação pelo tema, os objetivos da leitura não podem ser ignorados na etapa de definição do texto e das suas estratégias de compreensão. É importante definir objetivos para a leitura. Em relação aos factores derivados do leitor, estes englobam as capacidades cognitivas do sujeito, a “enciclopédia pessoal de cada leitor” (Ribeiro et al., 2010: 8) e os processos e estratégias que ele ativa quando lê, os conhecimentos prévios do leitor.

Em concordância, Cassany, Luna e Sanz (2003: 208) afirmam:

La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general al currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias. (Cassany, Luna & Sanz, 2003: 208)

Nesse âmbito, em contexto de sala de aula, de forma a os alunos acederem à compreensão, é importante privilegiar diferentes estratégias que correspondem a diversos níveis: compreensão literal (reconhecimento de ideias e informações expressos no texto), a compreensão inferencial (ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições, dedução de conteúdos não explícitos do texto), a compreensão crítica (formulação de juízos acerca do conteúdo do texto) e a reorganização (sistematização, esquematização e resumo da informação) (Ribeiro et al, 2010; Cadime et al., 2017)).

### **3- A preparação do texto – exemplificação partindo da obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares**

Em concordância com o exposto em 2, em que na aula de português língua materna, o instrumento central de trabalho é o texto, torna-se necessário atentar nas suas especificidades e analisá-lo nas suas múltiplas dimensões antes de delinear estratégias e desenhar um percurso de aula. Do contacto com professores em formação, nos últimos tempos, tenho observado que, de forma entusiástica, querem realizar logo as suas intervenções e colocar em prática diferentes estratégias, acreditando que todas as estratégias dão para todos os textos, mas esquecem-se, por vezes, que cada texto é único e envolve diferentes níveis de compreensão.

A formação inicial de educadores, professores do ensino básico e secundário, inclui uma componente de prática profissional. Esta prática, para um futuro professor, é das etapas mais marcantes e desafiadoras, em que se confronta a teoria com a prática e em que se começa a construir e a delinear um perfil docente. O professor em formação terá, assim, de observar, planificar, intervir e avaliar.

Neste contexto de formação inicial de professores, os momentos que antecedem a intervenção e a sua adequada preparação assumem ainda uma maior relevância, englobando a mobilização de diferentes conhecimentos e competências. Este momento que antecede a aula é relevante para a construção de uma sequência didática coerente com os objetivos que previamente tenham sido definidos. É necessário investir neste trabalho de preparação e, de forma criteriosa, selecionar tarefas motivadoras e, ao mesmo tempo, que levem os alunos a se responsabilizarem pelas aprendizagens. O sucesso de uma aula depende do investimento que é feito nesta fase.

Posto isto, atendendo à importância da análise textual antes da delimitação das

estratégias de leitura, será exemplificado um trabalho de preparação do texto, mais concretamente da obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, que está prevista, no Plano Nacional de Leitura, para o 5.º ano de escolaridade. A seleção deste texto prendeu-se não apenas com a temática do mesmo, que poderia ser do agrado do público-alvo, mas também com a sua extensão, o que possibilitaria atividades de leitura intensiva ou extensiva. Esta obra retrata o fascínio de Ching-Ling por dragões e o seu sonho em querer reencontrar um, o que a leva diferentes vezes à clareira dos dragões. Um dia, o inesperado acontece e o seu desejo concretiza-se, desenrolando-se um conjunto de peripécias quando o dragão surge na sua vida.

No que concerne à preparação do texto, esta seguiu as seguintes etapas:

1. Leitura do texto na sua globalidade;
2. Identificação do tipo de texto;
3. Identificação das unidades de sentido;
4. Identificação do tema principal e delimitação em partes;
5. Identificação de unidades de sentido: atribuição de títulos e subtítulos;
6. Síntese de cada unidade de sentido e construção do plano da obra.

Após uma leitura atenta do texto, a partir da intencionalidade subjacente e das marcas linguísticas, definiu-se o texto como sendo um texto narrativo. À semelhança do que é defendido por Jean Michel-Adam (2022), um texto é uma unidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence prototipicamente a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se através da identificação e delimitação de sequências textuais. Dessa forma, nesta obra encontramos quer sequências narrativas, descritivas e dialogais, havendo um predomínio das primeiras. O quadro 1 exemplifica algumas dessas sequências:

Sequência descritiva	Sequência narrativa	Sequência dialogal
“Ching-Ling era uma menina que acreditava em dragões. O pai fazia dragões de loiça. A mãe bordava dragões de seda. O irmão dormia num berço com um dragão pintado. E ela desenhava dragões nas aulas, brincava aos dragões nos recreios, lia até adormecer as antigas histórias de dragões.” (p.5)	“Ching-Ling passou a arrumar o quarto para evitar que a mãe lá entrasse. Passou a estudar e a trazer boas notas para evitar que o pai quisesse ver os seus cadernos ou perguntar as lições. Até que o inevitável aconteceu. O dragão encontrou a porta aberta e saiu para a cozinha. Quando a mãe chegou das compras, encontrou-o a descascar batatas....” (p.24)	“-Um monstro deste tamanho é um perigo. Pode matar-nos a todos! – avisou a mãe. - Vai já porta fora! – ripostou o pai.” (p.29)

**Quadro 1:** Exemplificação da heterogeneidade de sequências.

Analisando as sequências presentes na obra, verifica-se, ao nível das sequências narrativas, o uso do pretérito perfeito (simples) do indicativo, na referência às diferentes situações pelas quais a personagem principal vai passando com o seu amigo dragão, havendo, assim, uma sucessão de eventos que se orientam

para um desenlace. Relativamente às sequências descritivas, predomina o uso do pretérito imperfeito do indicativo, que corresponde à exposição de diversos aspetos: caracterização das diferentes personagens (dragão, Ching-Ling, pais). As sequências dialogais também se encontram em vários momentos, ora na interação de Ching-Ling com os pais, com a professora, com os seus amigos, ora na interação entre os médicos.

Esta narrativa apresenta uma estrutura prototípica, em que existe uma situação inicial, um conjunto de peripécias e um desenlace. Delimitando estes três momentos, a situação inicial corresponde às páginas 5 a 9, as peripécias às páginas 10 a 57 e o desenlace às páginas 58 a 63. Após esta delimitação das três partes da obra, sintetizaram-se as unidades de sentido de cada parte com vista à posterior elaboração do plano textual.

Relativamente à situação inicial, registam-se três unidades de sentido: a identificação do espaço, a identificação e caracterização da personagem principal e a descoberta de um dragão.

Ao nível da identificação do espaço, a China, vários aspetos permitem reconstruí-lo: a sonoridade do nome da personagem principal, Ching-Ling; a referência ao dragão, símbolo da cultura da China; a própria fisionomia da personagem, presente nas ilustrações; o cenário envolvente; a atividade dos pais de Ching-Ling relacionada com este símbolo, a mãe bordava dragões de seda e o pai fazia dragões de loiça.

A personagem principal, Ching-Ling, não é descrita fisicamente, mas várias informações, de forma inferencial permitem reconstruir o seu retrato psicológico. Assim, ela é uma menina sonhadora, como podemos deduzir na postura e na atitude da personagem aquando da chegada à “Clareira dos Dentes de Dragão”, em que “imaginava” a vinda do seu animal preferido. Veja-se a passagem em a):

- a) “Ao sair da escola, (...) embrenhava-se pelo atalho da floresta até à clareira (...) Encostava-se a uma delas, imaginando como seria maravilhoso se, de repente, surgisse o dono “daqueles dentes”.

Esta passagem em a) permite também ver a determinação da personagem. O uso do verbo “embrenhar-se” evidencia o caminho difícil que percorria, indo pelo meio da floresta, escondendo-se, porque estava a fazer algo contrário ao que lhe diziam (o seu espírito rebelde). São várias as passagens que reconstroem esta determinação de Ching-Ling:

- b) “Deixa-te disso... barafustava o pai. – Nem parece uma rapariga de tino. Dormes rodeada de bicharada (...) andas à caça pelo mato como os rapazes da rua e os cães vadios.”

Este ato de fala proferido pelo pai de Ching-Ling, em que repreende a filha e a compara a rapazes de rua e cães, permite evidenciar a determinação da mesma. Do mesmo modo, permite inferir o seu espírito rebelde, deixando-se guiar pelos seus interesses e não ouvindo os conselhos dos que a rodeiam. Este traço da personagem é também corroborado pelas atitudes da mesma, aquando da descoberta do dragão

(c), presente na situação inicial, como também nas diferentes caminhadas que realizou para o alimentar, correspondendo ao segundo momento - o das peripécias, como está ilustrado numa das passagens em d).

c) “Num salto, Ching-Ling deitou-lhe a mão. Largou a correr até casa com o coração a bater, entrou esbaforida e atirou com a porta do quarto.”

Aquando da ida à clareira dos dentes, Ching-Ling não teve receio ao ouvir um barulho e sem hesitação, como ilustra a expressão “Num salto”, agarra o dragão.

d) “Com sol ou com chuva, com vento ou com frio, Ching-Ling descia até à lagoa onde os mosquitos voltejavam em nuvens e ela os perseguia de mata-moscas em punho. Depois, avançava pelas águas lodosas em busca de larvas, girinos, pequenos peixes.”

Nesta passagem há vários aspetos que permitem confirmar a determinação da personagem: a referência a estados meteorológicos distintos (sol e chuva), não demovendo a personagem; o uso do verbo “perseguir” para descrever a procura de alimento, o que em termos de significado denota insistência e a própria descrição (adjetivação) das águas como “lodosas”, implicando esforço acrescido para se movimentar.

Posto isto, a situação inicial abarca a contextualização do espaço, dos intervenientes, a descoberta de um dragão, na ida à clareira dos dentes de dragão, pela personagem principal, e o abrigo do réptil no quarto, mais concretamente na lata das bolachas. É esta descoberta que despoletará um conjunto de peripécias.

No que concerne à etapa das peripécias, verificam-se quatro espaços em que as mesmas se desenrolam, constituindo estes quatro espaços as quatro divisões para a identificação das unidades de sentido presentes. Veja-se a figura 1, que sintetiza esta etapa.

Vida do dragão no quarto de Ching-Ling:	Vida do dragão no hospital:	Regresso do dragão à casa de Ching-Ling:	Prisão do dragão numa jaula:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças de hábitos da personagem principal;</li> <li>• Alimentação do dragão e a constipação de Ching-Ling;</li> <li>• Hospitalização de Ching-Ling.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esconderijo: debaixo dos lençóis;</li> <li>• Procura de alimentos pelo dragão;</li> <li>• 3 noites: ingestão de comprimidos;</li> <li>• Agitação no hospital-suposto roubo de medicamentos;</li> <li>• Chegada da polícia e ausência de culpados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saída do hospital e transformações físicas do dragão;</li> <li>• Descoberta dos pais de Ching-Ling da presença do dragão;</li> <li>• Tarefas realizadas pelo dragão;</li> <li>• Descoberta pela professora e tarefas na escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformações físicas do dragão;</li> <li>• Visita de turistas e divulgação da existência de um dragão;</li> <li>• Entrevistas de Ching-Ling</li> </ul>

Figura 1: Peripécias da obra, *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares.

Nas peripécias, o dragão assume a centralidade da obra, interferindo com as ações de outras personagens: Ching-Ling; a professora e os alunos da escola, os pais de Ching-Ling. A chegada do dragão à vida destas personagens traduziu-se em mudanças positivas, numa maior alegria. Nas rotinas da casa de Ching-Ling, este passou a ser um precioso ajudante quer nas tarefas domésticas, desde a preparação da comida, a lavagem da loiça; quer no tratamento do jardim e do quintal; no corte da lenha e transporte; no aquecimento do ambiente; na limpeza do chão e no transporte de Ching-Ling à escola. Do mesmo modo, na escola, conseguiu concretizar o sonho da professora em ter um parque infantil, pois passou a desempenhar a função de escorrega. Para além disso, funcionava como aquecedor, material de observação para desenho e transporte escolar. Aquando da sua prisão numa jaula para observação dos turistas, deixou de desempenhar todas estas funções e a sua ausência provocou mudanças negativas: na casa de Ching-Ling, tristeza, acumulação de tarefas, choro do bebé, mau humor do pai (loiça para moldar, horta para tratar, lenha para carregar), ausência de transporte (Ching-Ling levantava-se cedo) e a tristeza de Ching-Ling (não desenhava dragões, não brincava aos dragões).

Este conjunto de transformações decorrentes da mudança de espaço do dragão para uma jaula, é também visível na sua descrição. Inicialmente, é descrito como um réptil de quatro patas, com um par de asas rugosas e uns olhos verdes com reflexos ruivos (“brilhavam como o fogo”). Aquando da hospitalização de Ching-Ling, faz-se referência ao seu crescimento de hora a hora, à pele escamosa e dura e ao bafo quente da boca. Por fim, preso na jaula, refere-se a ausência de mobilidade, surgindo com a pele baça e os olhos húmidos, parados (“fundos como poços”).

Quanto à etapa final, o desenlace, que ocorre nas últimas páginas, corresponde ao abraço de Ching-Ling ao dragão e ao seu pedido de fuga, que foi atendido pelo dragão.

No seguimento do exposto anteriormente, após a identificação das unidades de sentido, construiu-se um possível esquema da obra (fig.2).

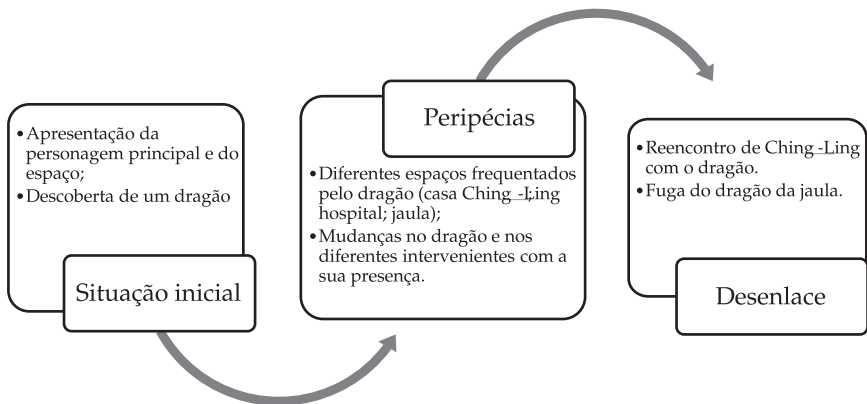


Figura 2: Esquema da obra

Após a análise da obra, e tendo em consideração as suas características e o seu conteúdo, poder-se-ia definir com mais coerência um possível percurso didático. Em função dos objetivos que se pretendem concretizar, atendendo aos documentos orientadores para o ensino, poder-se-á optar por uma leitura extensiva ou intensiva. Na impossibilidade de leitura integral da obra em sala de aula, o momento da aula e a seleção dos excertos, das mais variadas atividades e estratégias são fundamentais para a motivação da leitura por parte do aluno. Nesse âmbito, a delimitação em unidades de sentido, referidas anteriormente, ajudará na seleção do excerto, atendendo aos objetivos a concretizar. O possível percurso didático, que se apresentará de seguida, no ponto 4, não tem em vista a leitura extensiva da obra em sala de aula, mas o trabalhar um dos excertos (unidades de sentido) e a, conseqüentemente, motivar para a leitura integral da obra fora da sala de aula. Face a este objetivo, considerou-se como parte relevante do texto a trabalhar, a situação inicial (Cf. Anexo 1). Como referem Reis e Adragão (1992: 145), num mundo dominado pelas tecnologias da informação e comunicação, a tarefa de motivação para com os alunos não é fácil. O professor terá de mostrá-lhes que a “leitura é um prazer a conquistar e que, estando um mundo dentro de um livro, vale a pena percorrer esse mundo lendo o livro” (Reis & Adragão, 1992: 146).

#### **4 - Apresentação de uma proposta de um percurso didático**

O trabalho de análise realizado anteriormente constituiu um momento relevante para a delineação de um percurso didático. Como já referido, em função dos objetivos, o excerto selecionado, para apresentação desta proposta, corresponderá à situação inicial (Cf. Anexo I). Assim, este percurso didático tem em vista a sua concretização, num bloco de 100 minutos, para uma turma de 5.º ano de escolaridade. Ao nível das Aprendizagens Essenciais para este ano, o percurso delineado procurará dar resposta às seguintes competências no âmbito do domínio da Leitura: “Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas; Explicitar o sentido global de um texto. Fazer inferências, justificando-as. Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).” (Direção Geral de Educação-MEC, 2018: 7). Ao nível da Educação literária: “Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação; Valorizar a diversidade cultural patente nos textos.; Interpretar o texto em função do género literário” (Direção Geral de Educação-MEC, 2018: 9).

Relativamente ao domínio da Leitura, como é referido na literatura (Figueiredo, 2004: 67; Ballester Bielsa, 2000: 69; Carvalho & Sousa, 2011: 118), este incorpora três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, são ativados conhecimentos prévios que serão depois relevantes para a compreensão. Ao longo da leitura, os alunos vão confirmar ou infirmar as previsões que realizaram, vão sublinhar, tomar notas. A pós-leitura permitirá confrontar as previsões que foram realizadas anteriormente, havendo possibilidade para possíveis propostas de releituras.

De seguida, referir-se-á que atividades serão propostas em cada uma destas três fases.

Como momento de pré-leitura, a abordagem dos elementos paratextuais, como a capa, a contracapa, as guardas, a ficha técnica e a folha de rosto permitirá motivar, como afirma Pontes e Barros (2007: 71), “[o aluno] a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências”. Assim, inicialmente, seria feita uma análise, em grande grupo, do título e da imagem da capa (ver figura 3) de modo a os alunos inferirem o possível conteúdo da história. Deste modo, analisar-se-iam os elementos presentes: os intervenientes, as cores, o plano de fundo.



**Figura 3:** Capa da obra

Assim, partindo-se da capa, através do diálogo professor-aluno, colocar-se-ão diferentes questões orientadoras, em que os alunos podem antecipar o tema(s) através de noções elementares de género e através dos elementos paratextuais (capa, ilustrações). As respostas dos alunos podiam ser registadas no quadro. O importante nesta etapa era valorizar todos os contributos dados para após a análise da obra, se poderem confrontar com estas previsões iniciais.

Outra alternativa à projeção da capa, como forma de antecipação de sentidos, seria, por exemplo, a projeção de imagens da presença da figura do dragão em diferentes artes na China (a pintura, a escultura, a arquitetura), que podia estar aliada à leitura de um texto informativo sobre a simbologia deste animal no país, dado que é perspetivado de forma diferente na cultura ocidental.

Em seguida, seria realizada a leitura do excerto do conto pelo professor e os alunos acompanhariam a mesma pelo texto que seria distribuído. Como afirmam Ribeiro et al. (2010: 7), é necessário contrariar o facto de os alunos lerem apenas uma vez e responderem apenas em função da informação que conseguiram reter,

sem voltar ao texto. Nas tarefas propostas, é importante privilegiar a releitura, o consultar passagens do texto. Nessa perspetiva, após a leitura global do excerto, seria realizada uma segunda leitura com paragens, apelando à tomada de notas à margem do texto pelos alunos, dos diferentes tópicos abordados. Nesse diálogo orientador professor–aluno, o objetivo era não apenas atentarem nos sentidos do texto, mas na forma como estes se concretizavam no próprio texto: vocabulário, construções frásicas, tempos verbais. Após esse momento, seria proposto aos alunos a formulação de oito perguntas, identificando a passagem onde podiam obter a resposta às mesmas, o que, enquanto estratégia, implicaria a releitura do texto. Essas perguntas deviam contemplar níveis de compreensão diferentes, desde a identificação de detalhes que se encontram de forma explícita no texto (compreensão literal), a dedução de características da personagem principal (compreensão inferencial), a identificação da ordem pela qual aparecem as diferentes situações no excerto, o preenchimento de um esquema (reorganização da informação).

Estas perguntas, criadas em trabalho de grupo, podiam depois ser partilhadas num Padlet. O Padlet é uma aplicação gratuita disponibilizada online, que funciona como uma “folha de papel online”, onde se pode colocar qualquer tipo de conteúdo (imagens, áudios, vídeos, documentos de Word, PowerPoint, Excel, etc.). Esta estratégia permitiria a consulta por todos, um acesso fácil e rápido.

Como momento final, na pós-leitura, retomar-se-ia o *brainstorming* inicial, que podia ser projetado, comparando-se o conteúdo real do excerto com as inferências realizadas anteriormente.

Este possível percurso didático focou essencialmente o domínio da Leitura, propondo-se, atendendo às características do excerto selecionado, uma compreensão que contemplasse níveis de compreensão literal, inferencial e reorganizativa, em que o aluno tivesse um papel ativo na construção do processo de compreensão, tendo o professor sempre como mediador.

## 5 - Conclusão

Tendo em conta os objetivos referidos no início, procurou-se mostrar que a delimitação de atividades pedagógicas só é possível após a análise linguística, a exploração do texto a trabalhar. É o texto que nos mostra as suas potencialidades pedagógicas, sendo em função da turma, dos objetivos que delimitamos o excerto a trabalhar.

Nesse sentido, propôs-se uma possível análise da obra, *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, em que se identificou o tipo de texto, as diferentes unidades de sentido, se propôs uma delimitação em partes e, no final, se construiu o plano da obra.

Assumindo-se a centralidade do texto na aula de português LM, partindo da análise do texto (atividade de preparação antes da delimitação de estratégias pedagógicas), propuseram-se atividades no âmbito da compreensão da leitura. Definindo-se que o enfoque não seria a leitura extensiva da obra, mas o trabalhar de um excerto para motivar para a leitura da obra. Perante esta situação, considerou-

se que a unidade de sentido que correspondia à situação inicial cumpriria este propósito. O diálogo estabelecido entre professor-aluno, na etapa da leitura, tinha como intuito orientar para as estruturas linguísticas do texto com vista à compreensão do mesmo, potencializando-se o conhecimento sobre a própria língua e o mobilizar para a compreensão da leitura. Como afirma Fonseca (1994: 117), a “aula de Português é antes de tudo aula de língua”.

Partindo-se do pressuposto de que a leitura implica a compreensão (Viana et al., 2010), é importante ajudar o aluno a extrair o sentido do texto, adotando estratégias que mobilizem os diferentes níveis de compreensão. Em concomitância com o exposto, as perguntas seriam elaboradas pelos alunos, definindo que deviam dar resposta a três níveis de compreensão: a literal, a inferencial e reorganização da informação. De igual modo, o intuito seria a releitura do texto, pelos alunos, nos diversos momentos de compreensão do texto, de forma a confrontarem a pergunta formulada com a possível resposta. A partilha no Padlet procurava que todos acessem à compreensão do excerto em estudo.

Em suma, a análise linguística realizada da obra poderá constituir o ponto de partida para a delineação de diferentes percursos de aula, em que, em função da turma e dos objetivos para a mesma, se poderá selecionar uma ou outra unidade de sentido.

## REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. 2022. *A noção de texto*. [Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. 2019. *Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa*. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362.
- Amor, E. 2006. *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ballester Bielsa, M. P. 2000. Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo, *Carabela*, 48, 65-83.
- Cadime, I.; Santos, S.; Leal, T.; Viana, F. L.; Rodrigues, B.; Cosme, M. C.; Ribeiro, I. 2017. Compreensão de textos: diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, 3 (XXXV): 351-366.
- Carvalho, C.; Sousa, O. C. 2011. Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações* (19), 109-126
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. 2003. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coutinho, A. M. 2003. *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: FCG & FCT.
- Direção Geral de Educação – MEC. 2018. *Aprendizagens Essenciais: Português no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Duarte, I. 2003. Aspetos linguísticos da organização textual. In: M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria; S. Frota; G. Matos; F. Oliveira; M. Vigário; A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 85-123.
- Figueiredo, O. 2004. *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Fonseca, F. I. 1994. Competência narrativa e ensino da língua materna. In: J. Fonseca; F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Leal, S. 2009. Ser professor... de Português: Especificidades da formação de professores de língua maternal. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 1302-1315.
- Nóvoa, A. 2004. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: E. Gonçalves; E. M. Pereira; M. Carvalho (org.), *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea.
- Pontes, V.; Barros 2007. Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, *Formar*. Lisboa: lidel, 69-87
- Reis, C.; Adragão, J. V. 1992. *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I.; Viana, F. L.; Cadime, I.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Pereira, L. 2010. *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Serrano, S.; Seabra, F. 2022. Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses. In: C. Cavaco; F. Albuquerque Costa; J. Marques; J. Viana; R. Marreiros; A. R. Faria (Orgs.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea*. AFIRSE Portugal, 658-665.
- Soares, L. D. 2016. *O Dragão*. Porto: Porto editora.
- Trindade, R.; Cosme, A. 2016. Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Rev. Diálogo Educ.*, 16(50), 1031-1051.

## ANEXO I – EXCERTO DA OBRA

### O dragão

Ching-Ling era uma menina que acreditava em dragões.

O pai fazia dragões de loiça.

A mãe bordava dragões de seda.

O irmão dormia num berço com um dragão pintado.

E ela desenhava dragões nas aulas, brincava aos dragões nos recreios, lia até adormecer as antigas histórias de dragões.

Já me esquecia de dizer que Ching-Ling vivia na China, o país dos dragões. Mas quem é que hoje, mesmo numa aldeia da China, acredita em dragões?

Por isso, a mãe passava a tarde a ralhar-lhe:

- Deixa-te de fantasias, embala o teu irmão que está a chorar. Há três semanas

que não varres o quarto nem fazes a tua cama... Não me venhas mais falar em dragões.

A professora exasperava-se:

- Ching-Ling, onde é que tu tens a cabeça? Só me apresentas redações sobre dragões, aguarelas de dragões. E de Ciências Naturais, que aprendeste tu? Apenas o capítulo dos répteis!

O pai começara por lhe oferecer bichos-da-seda, que ela mantinha, entre folhas de amoreira, numa velha caixa de sapatos. Mas as caixas foram-se amontoando; numas guardava lagartos, noutras lagartixas. Tinha frascos com osgas, peles de cobra pendentes do candeeiro, camaleões pendurados nas cortinas.

- Deixa-te disso...barafustava o pai. - Nem pareces uma rapariga de tino. Dormes rodeada de bicharada e, em vez de te divertires ou fazeres renda no tempo livre, andas à caça pelo mato como os rapazes da rua e os cães vadios.

- E se um dia apanhar um dragão? – exclamava ela, rindo.

Ao sair da escola, em vez de seguir pela estrada, Ching-Ling embrenhava-se pelo atalho da floresta até à clareira rodeada de enormes pedras aguçadas, a que o povo chamava “Clareira dos Dentes de Dragão”. Encostava-se a uma delas, imaginando como seria maravilhoso se, de

repente, surgisse o dono “daqueles dentes”.

“Maravilhoso ou terrível?”, pensava ela certo dia, quando, um ruído a surpreendeu. Virou-se. Ali, a dois passos, estava um estranho animal: um pequeno réptil com quatro patas curtas e ... um par de asas rugosas! Os seus olhos verdes, com reflexos ruivos, brilhavam como fogo.

Num salto, Ching-Ling deitou-lhe a mão. Largou a correr até casa com o coração a bater, entrou esbaforida e atirou com a porta do quarto. Certificando-se de que o bicho não tinha por onde fugir, foi afastando os dedos, até que o deixou todo a descoberto.

- É um dragão, é mesmo um dragão! – dizia de si para si. – Mas tão pequenino, não chega a ter um palmo... naturalmente acabou agora de nascer...

Guardou-o em segredo numa lata de bolachas com furinhos.

Soares, L. D. (2016). *O Dragão*. Porto: Porto Editora, pp. 5-9

## A CURTA-METRAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE PLE: DUAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

**Catarina Raposo Santos de Matos**

catarinaraposo.sm@gmail.com

*Centro de Línguas da Universidade da Corunha (Espanha)*

**Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho**

accarvalho@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

**Resumo:** Este artigo dá a conhecer um estudo de caso realizado com o objetivo de averiguar a pertinência do uso didático de curtas-metragens na aula de Português Língua Estrangeira. O projeto foi desenvolvido junto de uma turma de nível A2, do Curso Anual de Português para Estrangeiros do ano letivo 2016-2017, no contexto do Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Neste sentido, partindo dos conhecimentos decorrentes da revisão da literatura sobre o tema e da análise do contexto de intervenção, planificámos e implementámos duas propostas de exploração didática de curtas-metragens, sob a orientação dos princípios metodológicos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, e procedemos à recolha e análise de dados e conseqüente avaliação. Os resultados desta investigação permitem-nos confirmar as múltiplas possibilidades da curta-metragem no desenho de atividades motivadoras, voltadas para o estudo de conteúdos variados, para o exercício integrado das atividades de língua primárias e para o desenvolvimento das diferentes competências mobilizadas na situação de comunicação.

**Palavras-Chave:** Recurso audiovisual; Curta-metragem; Português Língua Estrangeira; Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

**Abstract:** This article presents a case study developed with the purpose of investigating the relevance of using short films as educational material for teaching Portuguese as a Foreign Language. The study was conducted with an A2 level class, of the Annual Course of Portuguese for Foreigners for the academic year 2016-2017, during the Pedagogical Internship undertaken within the scope of the Master in Portuguese as Second Language/Foreign Language, Faculty of Arts and Humanities, University of Porto. Considering the State of the Art together with the analysis of the intervention context, two

educational proposals using short films were planned and implemented, following the methodological principles of Task-based Language Teaching. Data was then collected and analyzed. The results obtained confirmed the wide possibilities of using short films for the design of motivational activities aimed at different syllabus content thus providing a relevant tool for the integrated practice of primary language activities and for the development of the different communication skills.

**Keywords:** Audiovisual aids; Short film; Portuguese as a Foreign Language; Task-based Language Teaching.

## 1 - Introdução

O presente artigo pretende dar a conhecer o resultado de um projeto de intervenção e investigação pedagógica supervisionada, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto<sup>1</sup>.

Este projeto teve como objetivo averiguar a pertinência do uso didático de curtas-metragens na aula de Português Língua Estrangeira (PLE), respondendo à questão de partida “Como é que o recurso a curtas-metragens, na aula de PLE, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem?”.

Para dar seguimento ao processo de investigação, desenhamos um estudo de caso único, implementado em doze horas letivas, distribuídas em duas regências, junto de uma turma de nível A2, do Curso Anual de Português para Estrangeiros do ano letivo 2016-2017.

A turma com que trabalhamos era composta por 17 alunos e apresentava um perfil sociolinguístico heterogêneo, com alunos de idades compreendidas entre os 24 e os 49 anos, de nacionalidades variadas, com níveis de escolaridade relativamente elevados (entre o ensino secundário completo e o mestrado), com conhecimentos de uma ou mais línguas estrangeiras e a aprender a língua portuguesa em contexto de imersão.

No estudo de caso desenvolvido, demos atenção a duas subunidades de análise: (A) as unidades didáticas (UD) planificadas; (B) a concretização, por parte dos alunos, da tarefa final de cada UD. Para responder às questões orientadoras da investigação, recorreremos a dois métodos de obtenção de dados, designadamente, o inquérito por questionário e a observação direta participante. Cada método foi selecionado, em específico, para analisar cada uma das subunidades definidas, respetivamente A e B.

Com o nosso trabalho, procurámos mostrar algumas das possibilidades das curtas-metragens na aula de PLE e atestar a teoria existente sobre o tema em estudo, adotando, ao nível da prática, uma abordagem comunicativa, orientada para a ação.

<sup>1</sup> Este artigo divulga, de maneira sucinta, o projeto descrito no Relatório de Mestrado *A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira* (Raposo, 2018), disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117859>, consultado a 26-06-2023.

## **2 - Enquadramento teórico**

### **2.1 - O audiovisual<sup>2</sup> e o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE)**

Ainda que o audiovisual possa ser integrado no contexto pedagógico-didático com diferentes objetivos e para a realização de práticas quer de receção quer de produção, neste projeto, focámo-nos na receção audiovisual, como veículo de conteúdos de língua e cultura e como estímulo para o desenvolvimento de atividades de compreensão e de expressão.

São vários os benefícios apontados pela literatura para a utilização do audiovisual autêntico na prática de receção na aula de LE: apresenta uma componente visual que pode potenciar a compreensão da mensagem (Brandimonte, 2003, p. 873; Cassany et al., 2003, pp. 117-118; Corpas, 2000, p. 785; Lonergan, 1984, pp. 4 e 42); introduz “autenticidade” no ambiente de comunicação da sala de aula, por si artificial e limitado (Bazocchi, 2006, p. 370; Carvalho, 1993, p. 117; Sierra Plo, 1990, p. 203); constitui uma fonte de amostras de língua contextualizadas de diferentes naturezas (Brandimonte, 2003, p. 877; Corpas, 2000, p. 786); e proporciona uma grande quantidade de elementos socioculturais, constituindo, segundo Corpas (2000, p. 791) e Rosales Varo (2009, p. 12), um dos meios mais fidedignos na transmissão da cultura-alvo. Neste sentido, o recurso audiovisual permite apresentar aos estudantes situações interativas completas e variadas, representativas da língua e da cultura, e promover o estudo destas, de forma natural e atualizada.

No entanto, a projeção do audiovisual durante uma aula não deve cingir-se apenas à receção como um facto em si mesmo (Cassany, Luna & Sanz, 2003, pp. 116-117; Corpas, 2000, p. 786; Lonergan, 1984, pp. 5 e 56). Como refere Lonergan (1984), “In a language-learning context, there is a need for special action: interaction with the video” (p. 5). Assim sendo, é imprescindível uma planificação prévia de um conjunto de atividades e exercícios que sejam capazes de despertar o interesse e que favoreçam uma atitude ativa e participativa por parte dos estudantes (Cassany, et al., 2003, p. 117; Corpas, 2000, p. 786; Lonergan, 1984).

O recurso audiovisual e a sua exploração devem, ainda, responder aos objetivos de aprendizagem definidos e ser adequados ao contexto e ao público-alvo (faixa etária, experiências, interesses e nível de conhecimento da língua) (Corpas, 2000, pp. 786-787; Ferrés, 1994, p. 125; Lonergan, 1984, p. 72).

### **2.2 - A curta-metragem como recurso didático na aula de LE**

#### **2.2.1 - Porquê o cinema?**

O cinema deve ocupar um lugar no ensino-aprendizagem de LE, desde logo, pelo seu carácter informativo, lúdico e estético.

Do ponto de vista informativo, ainda que nem sempre se oriente por critérios científicos e imparciais, o cinema oferece-nos diferentes perspetivas dos

2 No contexto deste estudo, definimos que o conceito de “audiovisual” seria entendido e empregue para nos referirmos à comunicação, à linguagem e aos produtos criados por meios tecnológicos que combinam som e imagem em movimento, simultânea e sincronizadamente. Assim sendo, designaremos produtos audiovisuais o cinema, a televisão e o vídeo, sempre que respondam a esta conceção de audiovisual.

acontecimentos históricos e sociais que podem ser úteis para o conhecimento da realidade circundante (Hueso, 1998, p. 37). Segundo Norbis (1971), “el lenguaje cinematográfico se muestra extraordinariamente eficaz para comunicar y fijar, quizá mejor que con el razonamiento lógico, el contenido de las grandes ideas de la cultura, del arte y de la misma religión” (p. 266). Desta forma, a visualização, na aula de LE, de filmes produzidos na língua-alvo pode proporcionar o contacto com a história, a cultura, os valores e as atitudes das comunidades de falantes dessa língua (e não só) e servir de estímulo para a reflexão e o diálogo intercultural.

O cinema constitui, também, uma forma de diversão e entretenimento, quer social, por ser dirigido a públicos heterogêneos e projetado, tradicionalmente, em locais acessíveis às massas, quer individual, por suscitar nos espectadores a identificação com a ficção e, assim, a abstração da realidade (Hueso, 1998, pp. 34.35). Atendendo a esta característica do cinema, considerada, por Hueso (1998), a mais importante a nível popular (p. 34), ao trazermos o filme para o espaço da aula estamos a aproximar-nos do círculo de lazer e de interesse dos alunos e a introduzir no ensino uma componente lúdica propícia à criação de um ambiente de aprendizagem descontraído e motivador (Rojas Gordillo, 2003).

Para além disto, o cinema é um meio de expressão artística, o primeiro que conjuga som e imagem e a ser concebido para um público de massas, e a sua projeção na sala de aula, segundo Ontoria Peña (2007), permite cultivar a educação ética e estética, indispensável a qualquer tipo de ensino.

Merece, igualmente, ser mencionado o carácter universal do cinema, pois, como refere Dieuzeide (1967), “O cinema propende a oferecer aos homens uma visão comum da existência e do mundo” (p. 45). Esta universalidade garante a mínima inteligência da mensagem cinematográfica, independentemente da cultura de origem do estudante.

Outra característica do cinema que pode ser relevante para a aula de LE é a sua narratividade, o facto de apresentar “el desarrollo de acciones y vivencias a modo de historia, tal como sucede en la vida real” (Brandimonte, 2003, p. 876). Para Brandimonte (2003), a grande variedade de personagens e de enredos proporciona boas condições para trabalhar diferentes conteúdos temáticos, linguísticos, extralinguísticos e culturais, designadamente, “toda una serie de actos de habla muy ritualizados como los saludos, las despedidas, dar el pésame, felicitar a alguien, invitar, pedir algo y un larguísimo etcétera” (pp. 876-877).

Ao nível da competência audiovisual, a receção e compreensão de documentos cinematográficos eram contempladas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 110) somente a partir do nível de proficiência B1. No entanto, o MCER VC (Conselho da Europa, 2021, p. 65) prevê que um falante de A2 já é capaz de acompanhar um trailer ou uma cena de um filme e compreender o tema, desde que as imagens facilitem a compreensão e a articulação seja clara e relativamente lenta. Quanto a isto, também Brandimonte (2003, p. 877) e Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008) acreditam que é possível introduzir atividades de receção cinematográfica na sala de aula a partir dos níveis elementares, desde que gradualmente e tendo em conta a dificuldade do material e das atividades de exploração propostas.

Neste sentido, Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008, p.7) referem que o código visual constitui um valioso apoio ao código verbal e que “el contexto que nos ofrecen las imágenes hace que no sea necesario comprender todas y cada una de las palabras que se verbalizan”.

### **2.2.2 - Porquê a curta-metragem?**

A visualização de longas-metragens numa aula de LE tem como principal inconveniente a duração, pois, para além de que se torna necessário dispor de várias sessões letivas para a realização da atividade (Rojas Gordillo, 2003), um longo período de projeção pode dificultar a compreensão e a assimilação da mensagem, proporcionar uma quantidade de informação impossível de reter e provocar cansaço e diminuição da concentração (Brandimonte, 2003, p. 876). Neste contexto, pode ser viável a projeção parcial do filme, através da escolha de uma cena ou segmento que seja apropriado para apoiar os conteúdos a desenvolver em aula.

No entanto, a visualização seletiva pode também ser alvo de algumas críticas. Ontoria Peña (2007) considera que a manipulação da longa-metragem “impide que el alumno se implique en la historia y se sienta motivado ante un producto pensado para nativos, la segmentación del film le devuelve a su condición de extranjero o extraño a esa lengua” (3. Los cortometrajes en la clase de ELE, parágrafo 1). Já Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008) objetam que a fragmentação do filme pode gerar a descontextualização da cena projetada e a perda de detalhes necessários à compreensão. Para além disto, as autoras de ambos os artigos coincidem em que esta modalidade de visualização retira valor artístico ao filme e aconselham o recurso à curta-metragem, como a opção cinematográfica mais adequada para ser explorada nas aulas de LE, aduzindo uma série de vantagens.

Para Ontoria Peña (2007), o número reduzido de personagens e a linearidade com que se apresentam o espaço e o tempo nas curtas-metragens podem favorecer a compreensão da história. Por outro lado, a condensação narrativa a que obriga a limitação temporal do filme exige uma concentração da ação num único argumento, o que permite manter o aluno atento e expectante. Outro motivo de preferência é o facto de podermos encontrar algumas curtas-metragens sem ou com poucos diálogos, propícias à realização de atividades de descrição de imagens e de alargamento do léxico, com grupos de níveis de proficiência iniciais, e/ou de formulação de hipóteses e interpretação mais complexas, com grupos de nível mais avançado. Para finalizar, a autora entende que a curta-metragem, por não estar tão submetida a exigências comerciais como a longa-metragem, pode recorrer a linguagem mais coloquial e expressiva e, eventualmente, apresentar um retrato mais fidedigno do contexto social e cultural em que se fala a língua em aprendizagem.

Gimeno Ugalde e Martínez Tortajada (2008) reiteram as vantagens enunciadas por Ontoria Peña (2007) e acrescentam que, pela breve duração da curta-metragem, é mais exequível a transcrição dos diálogos, que podemos facultar aos alunos, para consolidação do sentido da narrativa, uma vez terminados os primeiros exercícios de compreensão do oral.

### 2.2.3 - Critérios de seleção de curtas-metragens

Como é de esperar, nem todas as curtas-metragens são passíveis de ser integradas no ensino de LE. Assim, partindo de autores como Neves & Graça (1987), Ribeiro & Ribeiro (1989), Amenós Pons (1999), Ontoria Peña (2007), Gimeno Ugalde & Martínez Tortajada (2008) e Ruiz Fajardo (2009), bem como do que já sabemos sobre as vantagens e os cuidados a ter na utilização do audiovisual na aula de LE, apresentamos, de seguida, um quadro onde sumarizámos aqueles que consideramos serem os principais critérios a ter em conta, na seleção de recursos cinematográficos.

<p><b>Critérios pedagógico-didáticos</b> Deve: Ser adequado ao público-alvo: nível de proficiência, faixa etária, cultura de proveniência, experiências de aprendizagem prévias, interesses e expectativas, dificuldades, etc. Ser adequado ao contexto de ensino e aprendizagem da língua: ambiente circundante, instituição de ensino, programa da disciplina ou do curso, etc. Permitir estudar conteúdos variados e adequados aos objetivos de aprendizagem definidos. Oferecer variadas possibilidades de exploração didática e de criação de atividades diversificadas. Permitir o trabalho integrado das atividades de língua de receção e de produção, oral e escrita. Ser rodado, originalmente, na língua em estudo. Apresentar enredos relativamente verosímeis e com um encadeamento das ações lógico. Ser dotado de valor estético.</p>
<p><b>Critérios temáticos</b> Deve apresentar conteúdos temáticos: Capazes de despertar a motivação e interesse do público-alvo. Representativos das especificidades sociais e culturais das comunidades de falantes da língua-alvo. Adequados às diferentes sensibilidades culturais e individuais. Não deve exibir conteúdos chocantes ou temas tabu, que possam ferir suscetibilidades. Para trabalhar com grupos de nível de proficiência elementar, convém que os conteúdos temáticos da obra estejam relacionados com o mundo concreto e com a vida quotidiana.</p>
<p><b>Critérios linguísticos</b> Deve ser favorável ao trabalho de conteúdos gramaticais, sociolinguísticos e pragmáticos. Para trabalhar com públicos com nível de língua elementar, devem-se selecionar obras com as seguintes características: Diálogos com número reduzido de personagens e em que cada um respeita os turnos da fala; Interlocutores com discurso pausado e com boa dicção; Ausência de linguagem informal ou especializada e de jogos de palavras complexos; Uso de variedades da língua pouco marcadas dialetalmente; Relação de complementaridade entre as palavras, a imagem e o som.</p>
<p><b>Critérios logísticos</b> A duração não deve ultrapassar os 10-15 minutos. Quanto mais complexo do ponto de vista da compreensão, menor duração deve ter. A duração deve ser adequada à duração da aula, devendo ser prevista a repetição da visualização. Deve apresentar boa qualidade de som e imagem.</p>

**Quadro 1:** Critérios de seleção de recursos cinematográficos para utilização na aula de LE

### 3 - Propostas didáticas

A intervenção concretizou-se em duas regências, para as quais planificámos duas UD temáticas. Como ponto de partida, selecionámos duas curtas-metragens,

tendo em conta os critérios antes apresentados e prevendo um mínimo de três visualizações.

Para planificar e organizar as sequências de ensino, procurámos conciliar, coerentemente, as seguintes propostas metodológicas:

- A sequenciação progressiva e dividida em três fases – antes da visualização, durante a visualização e depois da visualização – conforme o aconselhado por autores como Sierra Plo (1990), Stoller (1992) e Gimeno Ugalde & Martínez Tortajada (2008) aquando da adoção de um recurso audiovisual como material central de uma UD;
- O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, de acordo com as propostas de desenho de UD de Estaire e Zanón (1990) e de Nunan (2004), que, apresentando-se como propostas intermédias, dentro de uma abordagem mediante tarefas, permitem uma maior adequação ao nosso contexto de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, iniciámos o processo de planificação de cada UD pela escolha do tema, pela especificação dos objetivos de aprendizagem e pela definição da tarefa final. Atendendo a que vários alunos apontaram, num questionário aplicado no início do curso, a oralidade e a pronúncia como uma das principais dificuldades em língua portuguesa, definimos, como tarefas finais, atividades de expressão oral, de natureza aberta e criativa, mais próximas de situações comunicativas reais e que exigissem um maior compromisso do alunado na sua realização.

Sem perder de vista a concretização destas tarefas, procurámos abordar diferentes tipos de conteúdos – funcionais e comunicativos, gramaticais, lexicais e (inter)culturais – e selecionar um conjunto variado de atividades possibilitadoras, que permitissem a prática integrada das atividades linguísticas da língua – compreensão, expressão, interação e mediação –, e o desenvolvimento, tanto da competência comunicativa na língua-alvo, como das competências gerais individuais que, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001) e o MCER VC (Conselho da Europa, 2021), se mobilizam nas situações comunicativas, em especial, do conhecimento sociocultural, da consciência intercultural, da competência de aprendizagem autónoma e da competência audiovisual.

### **3.1 - Unidade didática “As tascas”**

A nossa primeira unidade didática tem, como tema central, as tascas tradicionais, estabelecimentos que, para além de fazerem parte da cultura popular e do património histórico-cultural português, conservam uma vida social própria, caracterizada por um ambiente familiar, pela gastronomia típica e onde se podem encontrar diferentes símbolos da língua e da cultura popular, como é exemplo o fado vadio.

Como material central da UD, selecionámos a curta-metragem *O Tasqueiro*,

realizada pelo cineasta finlandês Aki Kaurismäki, no âmbito da celebração de *Guimarães Capital Europeia da Cultura em 2012*, e inserida no filme coletivo *Centro Histórico*. *O Tasqueiro* é uma curta-metragem sem diálogos, com a duração de 14 minutos e rodada no centro histórico da cidade de Guimarães, que conta a história de um tasqueiro solitário que, apesar dos seus esforços para atrair a clientela ao seu estabelecimento e para prosperar no amor, não tem muito êxito.

Com esta UD, pretendemos que os alunos desenvolvessem, por um lado, as suas capacidades, orais e escritas, de relatar acontecimentos e descrever e recomendar espaços de restauração e, por outro, as suas competências de reflexão (inter)cultural, a partir da análise e desconstrução de estereótipos existentes sobre os portugueses e a cultura portuguesa e da análise comparativa entre os elementos representativos das especificidades culturais dos diferentes países de origem dos alunos.

A tarefa final coincidiu com uma das componentes da avaliação final do curso, nomeadamente, a “apresentação oral preparada”, definida, no início do semestre, pela professora titular do curso. Para a concretização desta componente da avaliação, os alunos, em grupos de três formados aleatoriamente, deveriam selecionar uma tasca da cidade do Porto, recolher informações sobre a mesma, através da interação com os seus proprietários, funcionários e/ou clientes, avaliar e comparar o estabelecimento com outros espaços do mesmo género que conhecessem e, por fim, apresentar o seu trabalho à turma. Terminadas as apresentações, os alunos teriam de eleger a melhor tasca, com o propósito de se organizar uma visita da turma ao local escolhido.

Apresentamos, no quadro que se segue, a síntese dos conteúdos trabalhados na UD e a sequência de atividades desenvolvidas.

CONTEÚDOS ESTUDADOS
<p><b>Fonético-fonológicos:</b> Prosódia do género musical fado.</p> <p><b>Funcionais e comunicativos:</b> Estruturas linguísticas para formular hipóteses e expressar opinião e para mostrar acordo e desacordo; Sequência narrativa; Estruturas linguísticas para dar conselhos.</p> <p><b>Gramaticais:</b> Revisão do presente do indicativo; Revisão do uso de conectores do discurso elementares; Formação e alguns usos do modo condicional simples.</p> <p><b>Lexicais:</b> Léxico do fado <i>Loucura</i>; Léxico relacionado com as tascas tradicionais e com os elementos culturais presentes na curta-metragem <i>O Tasqueiro</i>.</p> <p><b>Culturais:</b> Género musical fado; Tascas tradicionais; Estereótipos relativos aos portugueses e à cultura portuguesa; Contrastes entre as especificidades culturais dos países de origem dos alunos.</p>
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES <sup>3</sup>

3 O material didático utilizado nesta UD encontra-se disponível para consulta no Relatório de Mestrado *A curta-metragem*

<b>AULA 1 (2 horas)</b>
<b>Atividades de pré-visualização</b>
Audição da primeira canção que surge no filme, o fado <i>Loucura</i> , de Lucília do Carmo. A exploração da canção foi realizada em três etapas, pré-audição, audição e pós-audição <sup>4</sup> . <u>Atividades de pré-audição:</u> Conversa sobre o fado, cantores e músicas conhecidas e experiências em casas de fado. Formulação de hipóteses, a partir do título, sobre o tema e/ou a história da canção. <u>Atividades de audição:</u> 1ª audição para aproximação ao texto oral e sensibilização para a pronúncia e prosódia; 2ª audição para identificação do tema e levantamento do vocabulário que justificasse a sua escolha; 3ª audição para confirmação do exercício anterior e das hipóteses formuladas na atividade de pré-audição. 4ª audição para acompanhar cantando e, assim, praticar a pronúncia e a articulação. <u>Atividade de pós-audição:</u> Formulação de hipóteses sobre a relação entre a canção (o tema e/ou o género musical) e o enredo da curta-metragem, retomando-se as estruturas linguísticas antes estudadas.
<b>Primeira atividade de visualização (para trabalhar aspetos gramaticais e funcionais)</b>
Relato escrito das principais ações do tasqueiro ao longo da curta-metragem, utilizando-se, para tal, verbos conjugados no presente do indicativo e conectores e organizadores do discurso simples. Conversa em pares para colmatar possíveis lacunas na narração escrita individualmente.
<b>Trabalho de casa</b>
Estudo de uma ficha informativa sobre a conjugação e os usos do modo condicional simples e sobre algumas estruturas linguísticas para dar conselhos.
<b>AULA 2 (2 horas)</b>
<b>Primeira atividade de pós-visualização</b>
Explicitação e esclarecimento de dúvidas da ficha estudada em casa. Redação, em registo formal, de conselhos dirigidos diretamente ao tasqueiro, com o objetivo de melhorar a sua vida afetiva e profissional.
<b>Segunda atividade de visualização (para trabalhar aspetos (inter)culturais)</b>
Levantamento dos elementos descritivos do espaço e ambiente da tasca e dos elementos entendidos como sendo tipicamente portugueses.
<b>Segunda atividade de pós-visualização</b>
Conversa em pares constituídos por alunos de nacionalidades diferentes sobre os elementos que cada um entendia que melhor representavam as especificidades culturais do seu país de origem, partindo de aspetos previamente definidos. Identificação das principais semelhanças e diferenças entre os seus países, para apresentar, posteriormente, à turma.
<b>Trabalho de casa</b>
Preparação da tarefa final.
<b>AULA 3 (2 horas)</b>
Realização da tarefa final. Resposta ao questionário final da UD.

**Quadro 2:** Síntese dos conteúdos estudados e sequência de atividades desenvolvidas na UD “As tascas”

como recurso didático na aula de português língua estrangeira (Raposo, 2018, Anexo 2).

4 De acordo com o proposto por autores como Richards (1983) e Jiménez, Martín e Puigdevall (2009).

### 3.2 - Unidade didática “O cinema”

O tema central da segunda UD é o cinema, que constitui uma forma de entretenimento muito presente no nosso contexto cultural e, simultaneamente, uma forma de arte, a mais popular, onde se pode apreender manifestações das demais artes, bem como elementos históricos, culturais e ideológicos.

A curta-metragem escolhida para tratar este tema intitula-se *Estória do Gato e da Lua* e foi realizada por Pedro Serrazina, em 1995. É uma curta-metragem de animação, com a duração de 5 minutos e 35 segundos, que conta a história de um gato preto que se apaixona pela lua e, obsessivamente, percorre o mundo na tentativa de a alcançar.

Durante esta UD, pretendemos que os alunos desenvolvessem as capacidades de relatar, oralmente e por escrito, o enredo de um filme, de analisar e apreciar criticamente um filme e de recomendar a sua visualização<sup>5</sup>.

A tarefa final consistiu na apresentação e recomendação oral, por cada aluno, de uma obra cinematográfica do seu país de origem. Após cada exposição, a turma foi convidada a colocar questões sobre a obra apresentada, sendo que todos os estudantes deveriam fazer, pelo menos, uma questão, no total das exposições. Para concluir a atividade, os alunos deveriam escolher a obra que ficaram com mais curiosidade de ver, justificando as suas escolhas.

Apresentamos de seguida, a síntese dos conteúdos trabalhados e a sequência de atividades desenvolvidas.

<b>CONTEÚDOS ESTUDADOS</b>
<b>Funcionais e comunicativos:</b> Conectores e organizadores do discurso; Texto narrativo; Recomendação cinematográfica. <b>Gramaticais:</b> Formação e usos do presente do conjuntivo; Revisão do presente do indicativo. <b>Lexicais:</b> Recursos lexicais para falar de cinema; <b>Culturais:</b> Cinema lusófono; Cinema dos países de origem dos alunos; Relação entre o cinema e as demais manifestações artísticas e culturais.
<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES<sup>6</sup></b>
<b>AULA 1 (2 horas)</b>
<b>Atividades de pré-visualização</b>
Correção de uma ficha gramatical sobre o presente do conjuntivo, realizada previamente em casa. Introdução de uma ficha informativa sobre conectores e organizadores do discurso, sintetizados de acordo com a sua função e o tempo verbal selecionado.

5 Embora algumas das competências que se pretendem desenvolver, ao longo desta UD, coincidam, no QECR (Conselho da Europa, 2001), com os descritores exemplificativos do nível de proficiência B1, as mesmas podem ser trabalhadas junto do nosso público-alvo, uma vez que este se encontra em contexto de imersão e demonstra, em geral, uma evolução das suas competências comunicativas mais célere do que o previsto no documento de referência citado.

6 O material didático utilizado nesta UD encontra-se disponível para consulta no Relatório de Mestrado *A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira* (Raposo, 2018, Anexo 3).

<b>Trabalho de casa</b>
Realização da atividade de pré-visualização propriamente dita <sup>7</sup> , nomeadamente, produção escrita de uma história, a partir da observação e interpretação de imagens retiradas da curta-metragem. Estudo de um documento com alguns recursos lexicais para falar de cinema.
<b>AULA 2 (2 horas)</b>
<b>Correção do trabalho de casa</b>
Leitura e correção dos textos produzidos em casa.
<b>Atividades de visualização</b>
<u>Primeira atividade de visualização</u> : Identificação do tema da curta-metragem e levantamento do vocabulário reconhecido. <u>Segunda atividade de visualização</u> : Realização de dois exercícios de compreensão da curta-metragem: um exercício de correspondência entre o vocabulário novo e a respetiva definição e um exercício para identificar o tema e dividir o texto em partes. <u>Terceira atividade de visualização</u> : Resolução de uma ficha de análise e apreciação da curta-metragem. Nos primeiros três exercícios, foi pedido aos alunos que: caracterizassem as personagens; assinalassem relações entre o filme e outras manifestações artísticas e culturais que conhecessem; e elegessem adjetivos, de uma lista predefinida, para caracterizar a curta-metragem.
<b>Atividades de pós-visualização</b>
Redação individual de uma mensagem a um amigo, em que o aluno contasse que viu a curta-metragem <i>Estória do Gato e da Lua</i> . Na mensagem, o aprendente teve de apresentar o filme, resumir o argumento, dar a opinião pessoal e aconselhar ou desaconselhar, justificadamente, a sua visualização.
<b>Trabalho de casa</b>
Preparação da tarefa final.
<b>AULA 3 (2 horas)</b>
Realização da tarefa final. Resposta ao questionário de avaliação da UD.

**Quadro 3:** Síntese dos conteúdos estudados e sequência de atividades desenvolvidas na UD “O cinema”

## 4 - Interpretação dos resultados

### 4.1 - Avaliação das unidades didáticas

A avaliação das UD foi realizada, sobretudo, com base nas opiniões dos alunos, recolhidas através de questionários<sup>8</sup> aplicados pessoalmente, no final de cada UD, com a finalidade de indagar: (i) a sua opinião relativamente à curta-metragem vista e às atividades desenvolvidas e (ii) a sua perceção quanto à utilidade da curta-metragem no âmbito da temática da UD, ao tipo de conteúdos estudados e ao tipo de atividades comunicativas realizadas.

Analisando os dados obtidos, verificamos que todos os alunos, com exceção de um e apenas em relação a uma curta-metragem, declararam ter gostado de ver as curtas-metragens propostas e consideraram que a sua visualização foi útil,

<sup>7</sup> Esta atividade havia sido pensada para ser realizada na primeira aula da UD e em pares, de forma a promover a prática da negociação na língua-alvo e o contacto com outras estratégias de escrita. Contudo, a explicitação e prática dos conteúdos gramaticais e discursivos demorou mais tempo do que o previsto.

<sup>8</sup> Questionários disponíveis para consulta no Relatório de Mestrado *A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira* (Raposo, 2018, Anexos 4 e 5).

no âmbito da UD temática em que foram exploradas. Nas duas UD, os alunos consideraram que foram estudados os diferentes conteúdos enunciados no questionário, nomeadamente, funcionais e comunicativos, culturais, gramaticais, fonético-fonológicos e lexicais, sendo que dois dos alunos referiram, ainda, o estudo da linguagem poética, na UD “O Cinema”. Entenderam, também, que foram praticadas atividades de compreensão do oral e da leitura e atividades de expressão oral e escrita. Para além disto, todos os alunos, com exceção de um que concorda parcialmente, foram da opinião de que as atividades desenvolvidas foram interessantes e motivadoras. Nas respostas às questões de carácter aberto, o número de atividades de que gostaram menos foi reduzido e os comentários ao uso das curtas-metragens foram, na sua totalidade, positivos.

Os registos da observação participante da situação da aula autorizam-nos a acrescentar que os alunos, na generalidade, participaram e colaboraram na dinâmica da aula, mostrando-se receptivos às atividades propostas, interagindo com os colegas e com a professora e expondo as suas dúvidas. Estamos confiantes de que a atitude positiva demonstrada pelos alunos, em relação ao trabalho desenvolvido, constitui um forte indício de que a planificação e organização das UD de que foram internamente coerentes e adequadas aos seus interesses e necessidades.

#### 4.2 - Avaliação das tarefas finais

A avaliação das tarefas finais foi efetuada, exclusivamente, com base na observação direta participante. Para tal, procedemos à gravação, devidamente consentida, em suporte vídeo, da aula em que se realizaram as tarefas e recorremos a duas grelhas de registo de informação<sup>9</sup>. Com a observação direta procurámos verificar, sobretudo, se os alunos: (i) reutilizaram os conteúdos estudados na UD, (ii) cumpriram as instruções e trataram os tópicos propostos, (iii) responderam satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas; (iv) alcançaram os objetivos comunicativos estabelecidos e (v) participaram ativamente na aula.

Na avaliação da tarefa final tivemos em conta, sobretudo, o cumprimento dos objetivos comunicativos da tarefa, e não tanto a correção gramatical, desde logo porque o nível de proficiência do grupo de alunos prevê a ocorrência de erros básicos<sup>10</sup>.

Com base nos dados obtidos, podemos afirmar que os parâmetros definidos para a avaliação das tarefas finais foram, na generalidade, observados, sendo que os alunos: reutilizaram os conteúdos estudados nas UD; cumpriram, quase sempre na totalidade, as instruções da tarefa e trataram os tópicos propostos ou exigidos; responderam satisfatoriamente às questões que lhes foram colocadas; alcançaram, com exceção de um aluno, e apenas numa das tarefas, os objetivos da comunicação; e participaram ativamente na aula, revelando interesse e curiosidade pelas apresentações dos colegas.

9 Grelhas de observação disponíveis para consulta no Relatório de Mestrado *A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira* (Raposo, 2018, Anexos 6 e 7).

10 Ver descritor do QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 56) para o nível A2, relativamente à correção: “Usa correctamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente”.

Considerando o êxito alcançado pelos alunos na concretização das tarefas finais, podemos concluir que, quer as tarefas definidas, quer o trabalho possibilitador realizado ao longo das UD, foram adequados à situação de ensino-aprendizagem em que intervimos.

### **5 – Conclusões da investigação**

Através da análise dos resultados da investigação, bem como do processo de planificação e implementação das UD, podemos verificar que a utilização de curtas-metragens na aula de PLE permite: abordar conteúdos variados (fonético-fonológicos, funcionais e comunicativos, culturais, gramaticais, léxico-semânticos); praticar e desenvolver, de forma integrada, atividades comunicativas de diferente natureza (compreensão, expressão, interação, mediação, comunicação não-verbal); desenhar atividades estimulantes e motivadoras que promovam o desenvolvimento e/ou a aquisição de competências comunicativas na língua-alvo, assim como das demais competências individuais mobilizadas na situação comunicativa; e planificar uma UD coerentemente estruturada, tendo em vista a realização de uma tarefa final. Desta forma, e confirmando a literatura que nos serviu de guia na planificação do nosso plano de intervenção e investigação, concluímos que o uso didático de curtas-metragens na aula de PLE é pertinente e pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, pelo que respondemos, afirmativamente, à questão de partida do projeto desenvolvido.

Entendemos, contudo, que o número reduzido de horas letivas disponíveis para a implementação do plano de intervenção constituiu uma limitação ao processo de investigação, uma vez que inviabilizou a escolha de mais casos que permitissem conferir maior validade aos resultados do estudo realizado.

Atendendo à atual democratização dos meios de produção e de divulgação de audiovisuais, consideramos também que teria sido relevante incluir, no seio da prática letiva, atividades de produção audiovisual, o que não foi possível devido às limitações temporais já mencionadas.

Para finalizar, resta-nos dizer que, na nossa perspetiva, a inclusão do cinema nas aulas de PLE, e no ensino em geral, constitui uma oportunidade, não só de nos aproximarmos à realidade contemporânea envolvente, como também para promover a capacidade de julgamento crítico de natureza estética e ética.

## REFERÊNCIAS

- Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE: Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 769-783. Cádiz. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0765.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Bazocchi, G. (2006). El uso de la televisión en la clase de español como lengua extranjera. *La enseñanza del español como lengua extranjera*, 364-371. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/ele\\_04.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_04.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de ELE: El cine y la televisión. *Actas del XIV Congreso Internacional de la ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 870-881. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0871.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Carvalho, A. A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(2), 117-124. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518>, consultado a 26-05-2023.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* [PDF]. Porto: Asa Editores II, S. A. Disponível em [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Conselho da Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación – Volumen complementario*. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/), consultado a 26-05-2023.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE: El componente cultural. *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, 785-791. Zaragoza. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0785.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Dieuzeide, H. (1967). *As técnicas audiovisuais no ensino*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Etaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (7-8), 55-90. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>, consultado a 26-05-2023.
- Ferrés, J. (1994). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Gimeno Ugalde, E. & Martínez Tortajada, S. (2008). Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: Una secuencia didáctica para “Éramos pocos”. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica. Español como Lengua Extranjera*, (14). Ministerio

- de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponível em <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:410ff8b4-6a21-4920-9f00-d21ef2bf171d/2008-redele-14-02gimeno-pdf.pdf>, consultado a 01-08-2018.
- Hueso, Á. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Jiménez, J. F, Martín, T. & Puigdevall, N. (2009). Tipología de explotación didáctica de las canciones. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 129-140. Disponível em [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica. Estruturas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Norbis, G. (1971). *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S. A.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ontoria Peña, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica. Español como Lengua Extranjera*, (10). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponível em <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a9f1d1af-e16a-4a78-8106-8672e5b3ec24/2007-redele-9-06ontoria-pdf.pdf>, consultado a 26-05-2023.
- Raposo, C. (2018). A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira. Relatório de Mestrado. Porto: FLUP. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117859>, consultado a 26-05-2023.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/3586651?origin=JSTOR-pdf>, consultado a 26-05-2023.
- Rojas Gordillo, C. (2003). El cine español en la clase E/LE: Una propuesta didáctica. Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera (monográfico de *Especulo*, revista electrónica de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense). Disponível em [https://edinumen.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=87&catid=12&Itemid=51](https://edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=87&catid=12&Itemid=51), consultado a 01-08-2018.
- Rosales Varo, F. (2009). Vídeo, interacción e integración de destrezas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera (Expolingua 1994)*, (8), 111-140. Disponível em [http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_rosales.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_rosales.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Ruiz Fajardo, G. (2009). Vídeo en clase: Virtudes y vicios. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera: Colección Expolingua 1994 (Monográficos)*, (8). Disponível em [https://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_ruiz.fajardo.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_ruiz.fajardo.pdf), consultado a 26-05-2023.
- Santos Guerra, M. A. (1984). *Imagen y educación*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A.

- Sierra Plo, J. M. (1990). El vídeo: Presupuestos teóricos y técnicas prácticas. In S. Sánchez Cerezo (dir.), *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos* (pp. 194-217). Madrid: Santillana.
- Stoller, F. L. (1992). Using video in theme-based curricula. In S. Stempleski & P. Arcario (Eds.), *Video in second language teaching: Using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 25-46). Washington: Teachers of English to Speakers of Other Language.
- Tavares, C. F. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

## O IMPACTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA TERCEIRA

### **Gorete Ribeiro**

gogas7719@gmail.com

*Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro (Portugal)*

### **Teresa Alegre**

teresaaalegre@ua.pt

*Departamento de Línguas e Culturas / Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC)  
– Universidade de Aveiro (Portugal)*

### **Maria Helena Ançã**

mariahelena@ua.pt

*Departamento de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro (Portugal)*

**Resumo:** Este artigo resulta da investigação realizada no nosso estudo de doutoramento (Ribeiro 2021) e pretende divulgar alguns dos resultados obtidos no âmbito da temática da aprendizagem de línguas terceiras (L3s). Iremos focar-nos na CM dos aprendentes de uma L3, na sua conceção referente aos papéis que outras línguas desempenham na aprendizagem do alemão enquanto L3, com particular enfoque sobre o papel da língua inglesa. Debruçar-nos-emos sobre as diferenças entre LM e outras LEs, sobre os respetivos processos de aquisição e aprendizagem, e como essas diferenças se manifestam e impactam na aprendizagem de uma ulterior L3. Analisaremos, ainda, os critérios determinantes para que uma dada língua sirva de recurso na aprendizagem de uma LE subsequente.

Após o enquadramento teórico, iremos focar-nos no nosso estudo empírico. Em primeira instância, procederemos à caracterização dos intervenientes e dos instrumentos metodológicos aplicados para recolher os dados. Seguidamente, procederemos à apresentação e interpretação dos dados do estudo.

**Palavras-chave:** consciência metalinguística, transferência, língua materna, língua estrangeira, língua terceira.

**Abstract:** This article focusses on the research undertaken in our PHD study (Ribeiro 2021) and aims to spread some of the results related to the learning of third languages. Third language learners' Language Awareness, their view about the roles of other languages in the learning of German as a third language, particularly English, are central issues. The differences between the

mother tongue and foreign languages, their acquisition and learning processes and how these differences impact on the learning of a further third language will be analysed. The criteria determining which language suits as a resource in the learning of a specific foreign language will also be analysed.

Bearing this theoretical framework in mind, we will, then, present our empirical study. First, we are going to characterise the students who took part in our study and the methodological instruments used to collect the data. Afterwards, we will present and analyse the data.

**Keywords:** Language Awareness, transfer, mother tongue, foreign language, third language.

## 1 - Introdução

Há muito que o falante bilingue, capaz de usar adequadamente duas línguas no seu quotidiano (Grosjean 2012: 5), deixou de ser a exceção. Cada vez mais, temos, para além de falantes bilingues, até falantes plurilingues, com uma biografia linguística rica, desequilibrada em termos de competências e graus de proficiência nas diversas línguas que a compõem, e em constante evolução. Estes dispõem de uma maior abertura a novas experiências comunicativas, de um leque mais diversificado de estratégias e de uma maior competência metalinguística, que lhes permitem conferir significado ao linguisticamente desconhecido (cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira 2007: 14, 18; Barbosa 2010: 24; Candelier 2004: 17; Council of Europe 2018: 157-158; Pérez & Kendziura 2018: 7-8).

Face a esta realidade, o ensino de línguas estrangeiras (LEs) não procura mais formar falantes nativos, nem excluir outras línguas deste processo. Conciliar os conhecimentos linguísticos já adquiridos e aprendidos vai ao encontro da forma como a aprendizagem de LEs se processa, promovendo, desta forma, a aquisição de competências linguísticas que permitam fazer face às necessidades comunicativas, caminhando, assim, no sentido da língua a aprender.

A consciência metalinguística (CM) assume-se, neste contexto, como fulcral na aprendizagem de LEs. Esta está presente desde a aquisição da língua materna (LM) e acompanha o falante na progressão dos seus conhecimentos linguísticos. É através de uma reflexão sobre conhecimentos não conscientes que estes se tornam palpáveis, conscientes, permitindo ao aprendente a compreensão dos processos linguísticos e de aprendizagem que vai experienciando. A CM é inerente ao processo inconsciente de aquisição de LM(s) e à aprendizagem, estruturada, formal e consciente de LEs, evoluindo à medida que o falante vai progredindo. Deste modo, desempenha um papel mais preponderante na aprendizagem de LEs, permitindo a transposição de fronteiras linguísticas, com o estabelecimento de pontes com conhecimentos de outras línguas adquiridas e aprendidas. Partindo de uma reflexão, introspeção, impulsiona, portanto, sobretudo a aprendizagem de LEs (cf. Ribeiro 2021: 18-19).

## **2 - Diferença entre o papel da língua materna e de outras línguas estrangeiras na aprendizagem de uma língua terceira**

Ao contrário do que se pensava até há apenas algumas décadas, sabe-se hoje que os aprendentes, para compensar lacunas aquando da aprendizagem de L3s, recorrem, para além da sua LM, a outras LEs já aprendidas, quer em termos pragmáticos, quer em termos sintáticos (cf. Larsen-Freeman & Long 2014: 353; Suisse 2016: 129-130).

Neste sentido, a aquisição da(s) LM(s) e a aprendizagem de LE(s) seguem fases e processos distintos. A aquisição da LM remete para a apropriação de uma língua, por parte de crianças, cujas competências para resolver problemas ainda não foram desenvolvidas, ou são ainda muito incipientes. Trata-se da primeira língua contactada, num meio informal, e de forma natural. É a língua que estrutura os pensamentos, do desenvolvimento pessoal e da educação, coincidindo ainda, na maioria dos casos, com a língua oficial. A LM remete, portanto, para laços de afetividade e de pertença identitária e até patriótica, associando-se a referências culturais. Já o processo planificado, guiado, a aprendizagem de uma LE, processa-se posteriormente, numa idade mais avançada, altura em que o aprendente já conhece outra língua. O contexto escolar é um cenário artificial, no qual se aprendem conteúdos formais da LE. Estes são interiorizados, de forma consciente, enquanto conhecimento de regras (cf. Barbosa 2010: 4; Dulay, Burt & Krashen 1982: 17, 20; Falk & Bardel 2010: 192; Hammarberg 2001: 23; Lightbown & Spada 1998: 20-21; Suisse 2016: 100; White 1989: 43).

Na aquisição da LM não existe a possibilidade de transferência e na aprendizagem da primeira LE existe apenas um recurso disponível para a transferência – a LM. Já na aprendizagem sucessiva de línguas existem diferentes variáveis que condicionam a transferência, de entre as línguas conhecidas por parte do aprendente. Assim, a influência primordial de outras línguas presente na L3 não é, automaticamente, a LM (cf. Rothman 2011: 108).

A aprendizagem de uma língua segunda (L2) leva o aprendente a consciencializar-se, pela primeira vez, que a sua LM não é única, aprendendo a operar e a mover-se noutra língua. Na aprendizagem de uma L3, para além da LM, também outras línguas já aprendidas assumem um papel preponderante na reestruturação e desprendimento, necessários para a formação da nova língua (cf. Odlin 1989: 27).

A aprendizagem de línguas não se cinge às suas estruturas e vocábulos. Quanto mais línguas um indivíduo adquiriu ou aprendeu, maior a possibilidade do estabelecimento de pontes. É necessário proceder a uma seleção, cuidada e adequada, de entre as estruturas e o vocabulário já adquiridos e aprendidos e os da nova língua. Esta seleção baseia-se, por um lado, na proximidade entre línguas percebida pelo aprendente. No caso de ter aprendido mais do que uma LE, o aprendente consegue selecionar aquela(s) que considera estar(em) mais próxima(s) da nova estrutura a aprender. O processamento da informação linguística e a perceção da proximidade entre as línguas (psicotipologia) são, neste contexto, determinantes (cf. Rast 2010: 162-163).

Os conhecimentos prévios de outras línguas fornecem as bases para as hipóteses da língua a aprender, tanto no que diz respeito a semelhanças formais entre palavras de línguas distintas (*borrowing*), como a processos linguísticos mais complexos, como a transferência de propriedades semânticas ou de regras gramaticais de uma língua para outra (cf. Ringbom 1987: 126).

Aquando da aprendizagem de vocabulário numa LE, e à semelhança do que ocorre na LM, é criada uma memória lexical, na qual se estabelece uma ligação com o seu significado. Aí verifica-se tendência para que a semelhança formal entre a nova palavra (em L3) e palavras da L1 ou L2 constituam um fator que contribui para que traços de uma memória inicial sejam integrados na rede lexical (cf. Hall *et al.* 2009: 185).

Num estágio inicial de aprendizagem de uma LE, o enfoque centra-se na forma e na consciencialização acerca do problema do mapeamento forma-significado. Os processos cognitivos que determinam a aprendizagem de palavras decorrem de forma não-consciente e podem induzir a assunções erradas. É através da revisão que estas se vão adequando à língua a aprender, caso contrário, ficam fossilizadas (cf. Hall *et al.* 2009: 154).

Assim, o aprendente de LEs procura, constantemente, semelhanças entre línguas. Numa fase inicial de aprendizagem, as semelhanças formais assumem uma importância fulcral (cf. Falk & Bardel 2010: 194; ver também Grilli 2021: 26).

No caso de o aluno já ter aprendido outra(s) LE(s), o critério de semelhanças entre as línguas poderá ser determinante, dependendo a transferência da distância linguística percebida entre a língua a aprender e outras adquiridas ou aprendidas. Estas semelhanças podem induzir a erros pontuais na produção, sobretudo numa fase inicial. No entanto, contribuem para a automatização e fluência. Estes erros são mais pontuais do que os que ocorrem na aprendizagem da primeira LE, quando o aprendente dispõe apenas da LM (cf. Ringbom 1987: 128, 134).

A tipologia das línguas prende-se com a proximidade ou distância entre estas, como sendo similaridades de algumas estruturas particulares. A tipologia de carácter psicológico, por sua vez, remete para a percepção do aprendente sobre a proximidade entre línguas (cf. Falk & Bardel 2011: 63; Montrul, Dias & Santos 2011: 24, 54; Rothman & Cabrelli Amaro 2010: 214; Suisse 2016: 132, 139-140, 164, 391). Esta última não remete necessariamente para semelhanças linguísticas objetivas entre línguas, pertencentes à mesma família de línguas, mas à percepção, própria e individual, do aprendente da relação entre línguas, quer seja LM ou outras LEs (cf. Falk & Bardel 2011: 63; Rothman & Cabrelli Amaro 2010: 214; Suisse 2016: 132, 139-140, 164, 362).

A percepção entre a proximidade de línguas encontra-se mais desenvolvida em aprendentes adultos, que já desenvolveram as suas competências metalinguísticas e metacognitivas, permitindo-lhes estabelecer pontes entre a língua a aprender e outras já contactadas (cf. Suisse 2016: 132). Quanto maior for a proximidade entre as línguas, mais estas serão fonte de empréstimo para a LE a aprender. Pelo contrário, quanto maior for a distância, menos o aprendente recorrerá (cf. Suisse 2016: 377).

A transferência entre línguas reflete, portanto, a CM do aprendente, na medida em que este recorre aos elementos que percebe como transferíveis. Embora a transferência entre línguas seja um fenômeno amplamente inconsciente entre estruturas imperfeitamente adquiridas e em evolução, esta previne a aleatoriedade (cf. Bouvy 2000: 143).

Assim, quando se trata de línguas próximas, como no caso do inglês e do alemão, que analisaremos mais adiante, o fator (psico)tipológico pode ser determinante.

A LM, por sua vez, é percebida como não estrangeira, tendo como critérios a (psico)tipologia e a proficiência. O recurso a outra(s) língua(s) já aprendida(s) é preferido (cf. Falk & Bardel 2011: 60-61; Hall *et al.* 2009: 157), muito embora os aprendentes não detenham níveis de proficiência tão elevados, assumindo a competência implícita um papel mais preponderante do que o conhecimento explícito (cf. Falk & Bardel 2010: 196-197, 211; Grilli 2021: 24-26). Neste sentido, uma L2 atua como um filtro na aprendizagem de uma língua subsequente, vedando o acesso à LM (cf. Bardel & Falk 2007: 480). As LEs, ao invés da LM, por serem línguas não nativas, são, então, preferidas enquanto abordagem estratégica.

O estatuto de uma LE já aprendida é um resultado natural de diferenças sociolinguísticas e cognitivas entre a aquisição da LM e a aprendizagem da primeira LE (L2), determinada por fatores como a idade de início da aprendizagem, níveis de proficiência, situação de aprendizagem, conhecimento metalinguístico, estratégias de aprendizagem apenas presentes na L2, consciência do processo de aprendizagem da L2, não comum à LM. No caso de bilinguismo precoce, estes fatores não são tão notórios, uma vez que as línguas são adquiridas em simultâneo. Esta distância é ainda menor na relação entre a aprendizagem de uma L3 e a da L2, precisamente porque as fases de aprendizagem são idênticas (cf. Falk & Bardel 2011: 63, 77).

As LEs e a LM são, então, classificadas de forma distinta pelo aprendente de uma L3, o que o leva a recorrer, mais rapidamente, a uma outra língua não nativa, mesmo quando a LM detém estruturas mais próximas da língua a aprender (cf. Falk & Bardel 2011: 63-64, 77; Grilli 2021: 24-26).

No que à proficiência diz respeito, quer línguas em que o aprendente possua um grau de proficiência elevado, quer línguas em que o mesmo possua pouca proficiência podem ser ativadas na aprendizagem de uma L3. Numa fase inicial de aprendizagem de uma L3, o aprendente tende a recorrer a LEs nas quais a sua proficiência é menor. Numa fase de aprendizagem mais avançada, o aprendente tende a recorrer a LEs que melhor domina ou à sua LM (cf. Falk & Bardel 2010: 197), remetendo, esta situação, para a diferença entre conhecimento explícito e competência implícita. O conhecimento explícito e disponível na memória declarativa num nível de proficiência ainda incipiente numa LE é apenas transferível para a aprendizagem de uma LE subsequente que se encontre num estágio de aprendizagem idêntico (cf. Falk & Bardel 2010: 211). Esta variável da proficiência nos estudos de aprendizagem de L3s não se encontra, por norma, isolada (cf. Suisse 2016: 148).

O uso recente e a frequência de uma dada língua aprendida aquando da aprendizagem de uma L3 podem também ser fatores decisivos para que determinada língua sirva como recurso. Quanto mais recente tiver sido o uso e a aprendizagem dessa língua, mais esta estará presente na memória de longo prazo do aprendente e maior será a sua influência na aprendizagem de uma L3 (cf. Suisse 2016: 148-150).

A aprendizagem de LEs processa-se sequencialmente. Quanto mais o aprendente de uma LE avança na sua aprendizagem, menos recorre a conhecimentos de outras línguas, materna(s) ou estrangeiras, procurando, com recurso criativo às regras da língua a aprender, ultrapassar constrangimentos (cf. Dewaele 1998: 487). Assim, quanto mais línguas o aprendente conhece, maiores serão as opções gramaticais, modificando, enriquecendo, a sua competência léxico-gramatical, que se assume como dinâmica e não estática (cf. Basílio 1990: 314).

Existe uma relação complexa entre os conhecimentos já adquiridos e aprendidos de outras línguas e a língua a aprender – (cf. Ammar, Lightbown & Spada 2010: 130; Rothman, Cabrelli Amaro & de Bot 2012: 373; Suisse 2016: 69, 162-163, 169, 302, 334-335, 376), ou seja, “não há dúvida de que a aprendizagem de uma L3/Ln é um processo complexo no qual encontramos várias possibilidades e probabilidades de influências interlinguísticas que podem emergir na aquisição de uma L3/Ln” (Suisse 2016: 163). Não é, portanto, apenas a LM a ter impacto na aprendizagem de uma L3, desempenhando outra(s) LE(s) já aprendida(s), muitas vezes, um papel mais preponderante (cf. Grilli 2021: 24-26; Jaensch 2011: 84; Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã 2010: 72; Razuk 2010: 173; Rothman 2011: 109; Suisse 2016: 140-141, 162-163, 396-397).

Um aprendente de uma L3 dispõe de mais experiências significativas, de mais recursos linguísticos, que tornam a aprendizagem desta língua mais fácil, designadamente no que se refere à compreensão (cf. Ringbom 1987: 112). Também nas estratégias de aprendizagem, o aprendente de uma L3 apresenta vantagens sobre o aprendente de uma L2. Para além dos fatores individuais e sociais que influem na aprendizagem de uma L2, o processo e o produto desta aprendizagem impactam amplamente na aprendizagem de línguas subsequentes, uma vez que os aprendentes de L3 possuem mais experiência, mais estratégias e uma maior CM (cf. Jessner 2006: 13).

Da aprendizagem de uma L3 fazem, então, parte a perícia, acumulada, individual e única do aprendente, que vai desde os conhecimentos referentes à língua e cultura até às estratégias, conscientes ou inconscientes, de aprendizagem e comunicativas. Quanto mais experientes forem os aprendentes, mais provável será terem uma ideia mais abrangente sobre si e sobre o seu comportamento de aprendizagem, processando informação nova de forma mais cognitivo-analítica. A consciência do seu comportamento de aprendizagem, próprio e individual, permite aos aprendentes de L3s um maior controlo, ao recorrer a estratégias que lhes permitem enfrentar o desconhecido. Ao darem sentido ao linguisticamente desconhecido, recorrem, de forma consciente, a conhecimentos de outras línguas, tornando-se mais autoconfiantes. Uma vez que o aprendente de uma L3 já foi

submetido ao processo de aprendizagem de outra LE, não terá apenas ao seu dispor as estruturas semânticas e sintáticas dessa LE, mas saberá também a que estratégias de aprendizagem recorrer (cf. Falk & Bardel 2010: 196; Suisse 2016: 302, 310, 334-335, 391, 401-402; Tobiasz 2008: 453-454).

Uma LE já aprendida pode, portanto, influenciar a aprendizagem de uma LE subsequente pelo menos na mesma extensão que a LM, quer a um nível lexical, quer a um nível sintático. No entanto, nem sempre é evidente qual a variável que determina o recurso a determinada(s) língua(s) para fins de transferência (cf. Falk & Bardel 2010: 210). Podemos, contudo, afirmar que, quer os conhecimentos gramaticais, quer o vocabulário da L3, sustentados por um conhecimento declarativo, se encontram mais próximos dos conhecimentos de uma L2 ainda em desenvolvimento/ aprendizagem do que da LM (cf. Falk & Bardel 2010: 213).

### **3 - A língua alemã enquanto língua terceira no contexto educativo português**

No sistema educativo português, à semelhança da maioria dos restantes países europeus, o alemão surge como L3. A língua inglesa, por sua vez, devido à sua importância e atratividade, é a primeira LE aprendida (cf. Kretzenbacher 2009: 88). A aprendizagem do alemão enquanto L3 é, então, certamente, influenciada pela língua inglesa. Para além de ser a primeira LE, é ainda amplamente divulgada, meio de comunicação mais alargado através de filmes, músicas e multimédia, chegando a atingir níveis de proficiência tão elevados que se assemelham aos da LM. O inglês goza, portanto, de um ponto de vista social e psicolinguístico, de um estatuto especial entre as línguas conhecidas por falantes plurilingues (cf. Falk & Bardel 2010: 188, 211; Grilli 2021: 24; Larsen-Freeman & Long 2014: 35-36). Por se tratar do principal meio de comunicação entre cidadãos europeus, a língua inglesa é mais do que uma simples LE. Cada vez mais, o inglês está a tornar-se na segunda língua da União Europeia (cf. Cenoz & Jessner 2000: viii).

A língua inglesa, apesar de ser uma língua germânica, apresenta também uma grande influência românica ao nível lexical e partilha relativamente poucas semelhanças a nível morfossintático com as restantes línguas germânicas. A língua alemã partilha com a língua inglesa muitas semelhanças, designadamente a nível semântico. No entanto, mesmo em termos semânticos constata-se diferenças, que se devem, fundamentalmente, ao facto de a língua inglesa, ao longo da sua evolução, e devido a condicionantes históricas, ter sofrido influências provenientes do latim e do francês. Presentemente, a língua alemã sofre inúmeras e constantes influências da língua inglesa, sobretudo de palavras do quotidiano, através de empréstimos e até mesmo de palavras criadas, em contexto alemão, com base no léxico inglês, como é o caso da palavra *Handy* (telemóvel).

Apesar das muitas semelhanças entre a língua alemã e a inglesa, há muitos aspetos que as diferenciam. O alemão, ao invés do inglês, é uma língua de morfologia flexional rica, que apresenta três géneros – o masculino, o feminino e o neutro, sendo o género da grande maioria das palavras arbitrário. Existem ainda discrepâncias entre os géneros gramaticais dos substantivos em alemão

e português. Várias classes de palavras, como artigos, pronomes e adjetivos, flexionam em género, número e caso. Já a língua inglesa tem apenas um género e não apresenta casos.

A língua alemã, ao contrário da língua inglesa, apresenta, então, uma riqueza morfológica de formas flexionais. A flexão nominal distingue os substantivos consoante o número, o género e o caso. Também os verbos obedecem a princípios flexionais, de acordo com a pessoa, número, tempo, modo e voz. Os adjetivos e determinantes flexionam em número, género e caso, sendo que os adjetivos flexionam ainda consoante o grau. Um dos aspetos mais complexos da língua alemã, a morfossintaxe, prende-se, então, com o facto de as palavras exibirem marcas da sua função sintática, que dependem de regras. No entanto, este aspeto não assume, normalmente, um papel preponderante na compreensão da mensagem.

Em termos sintáticos, e muito embora numa primeira análise as línguas inglesa e alemã pareçam semelhantes, existem várias diferenças. A estrutura rígida do inglês (sujeito – verbo – objeto) difere da da língua alemã, a qual possui, à semelhança das restantes línguas germânicas, uma estrutura frásica mais flexível, com o verbo a ocupar a segunda posição na oração principal, independentemente de a primeira posição ser ocupada pelo sujeito ou por um complemento. Já nas orações subordinadas, o verbo ocupa a última posição. Assim, é a posição do verbo que baliza a estrutura da frase (cf. Abrantes 2004: 24-27; Alegre 2001: 138-176; Kretzenbacher 2009: 89-90; Rogalla & Rogalla 1985; Walter 1996: 308-318, 359-390, 410-413; Weinrich 1993).

No caso da aprendizagem da língua alemã, em contexto português, o aprendiz típico é um indivíduo com um passado linguístico marcado pela aquisição e aprendizagem de outras línguas. A sua competência plurilingue, única e compósita, para além de complexa – baseada na transversalidade das competências linguísticas –, promove uma abertura a novas experiências comunicativas. Este aprendiz dispõe ainda de um leque mais diversificado de estratégias e de uma maior competência metalinguística, que lhe permitem conferir significado ao linguisticamente desconhecido (cf. Andrade *et al.* 2007: 14, 18; Barbosa 2010: 24; Candelier 2004: 17; Council of Europe 2018: 157-158; Oliveira *et al.* 2010: 69-70, 86; Pérez & Kendziura 2018: 7-8).

De seguida, procederemos a uma breve caracterização dos intervenientes no nosso estudo – estudantes universitários da língua alemã – e dos instrumentos metodológicos implementados.

#### **4 - Breve caracterização dos intervenientes e dos instrumentos metodológicos**

Com o nosso estudo empírico pretendíamos aferir e descrever a forma como a CM se manifesta num grupo de estudantes de licenciaturas fortemente marcadas por línguas. Pretendíamos, ainda, averiguar se a CM apresenta variações num subgrupo do grupo inicial ao longo dos primeiros dois anos da sua licenciatura, e se existe alguma diferença na manifestação da CM entre os aprendentes bilingues

das línguas portuguesa e alemã e os aprendentes com LM apenas portuguesa.

O público-alvo era constituído por estudantes do ensino superior, a frequentar licenciaturas em Línguas, ministradas no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Ao invés do que se verifica no ensino básico e secundário, estes estudantes detêm diversos conhecimentos e saberes, a nível geral e específico, que se devem à educação já tida e à experiência de vida, constituindo estes conhecimentos e saberes uma mais-valia na aprendizagem em geral, e, em particular, na aprendizagem de uma LE.

No primeiro instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário (apêndice A) – participaram cento e quatro estudantes. Com os dados recolhidos através deste instrumento metodológico, ministrado em fevereiro e março de 2012, procurámos caracterizar estes estudantes em termos do seu passado linguístico. Concluímos que estes estudantes possuem uma biografia linguística diversificada, enriquecida não apenas pela sua LM, ou LMs, e LEs aprendidas em contexto formal, mas também pelo contacto em contexto não formal com diversas e variadas línguas.

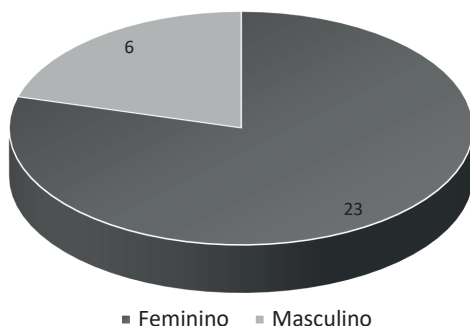
O segundo momento de recolha de dados – um exercício de tradução de alemão para português e subsequente reflexão (apêndice B) – foi aplicado, em maio de 2012, a vinte e nove estudantes que se encontravam a frequentar as duas turmas da unidade curricular de Alemão II – vinte e dois da turma elementar e sete da turma intermédia e avançada. Este grupo de estudantes contactara anteriormente com uma diversidade de línguas em contexto não formal, desde o inglês, o espanhol, o francês, o alemão, o italiano, o luxemburguês, o catalão, o turco, o chinês, o japonês, o coreano e o latim, sendo algumas destas línguas, embora em número menor, mesmo não europeias, o que remete para o passado linguístico diversificado e interesse intrínseco deste grupo por línguas em geral e em diversos contextos, não apenas no escolar. Em contexto formal, este grupo de estudantes aprendeu, para além do alemão, variadas línguas, como sendo o inglês, o francês, o chinês, o espanhol, o português, o italiano, o latim, o árabe, e o polaco, com períodos de aprendizagem extensos, nomeadamente para as línguas inglesa, francesa, portuguesa e italiana. Dois dos estudantes da turma intermédia e avançada afirmaram ser bilingues das línguas portuguesa e alemã.

Com os resultados obtidos neste instrumento metodológico pretendíamos averiguar a forma como estes estudantes aprendem e percebem a aprendizagem de LEs.

Na turma elementar, a vasta maioria dos inquiridos, dezanove, era do sexo feminino e apenas três inquiridos eram do sexo masculino.

Na turma intermédia e avançada, a distribuição por sexo é mais equilibrada, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino.

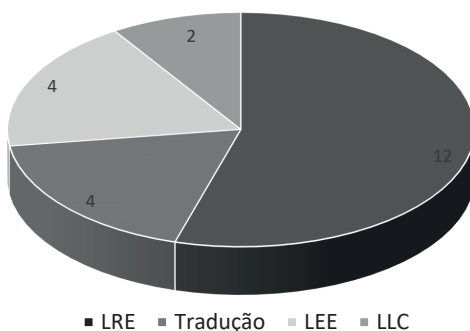
Assim, a vasta maioria dos inquiridos das duas turmas, vinte e três, é, então, do sexo feminino e apenas seis são do sexo masculino, como mostra o Gráfico 1.



**Gráfico 1:** Distribuição por sexo dos inquiridos das duas turmas

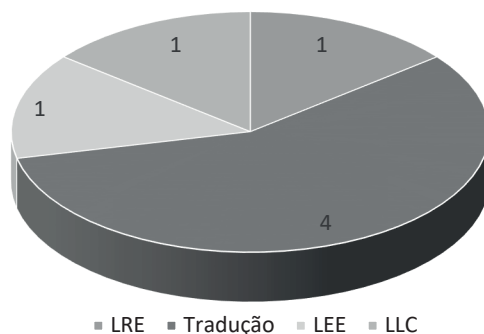
Esta realidade evidencia a tendência de no ensino superior o número de estudantes do sexo feminino ser ligeiramente superior ao do sexo masculino (cf. Base de Dados Portugal Contemporâneo 2020), acrescendo o facto de já no ensino secundário, a área de Humanidades ser maioritariamente frequentada por discentes do sexo feminino.

A maioria dos estudantes da turma elementar, doze, pertencem ao curso de Línguas e Relações Empresariais (LRE), quatro ao curso de Tradução, quatro ao curso de Línguas e Estudos Editoriais (LEE) e dois ao curso de Línguas, Literaturas e Culturas (LLC), como ilustra o Gráfico 2.



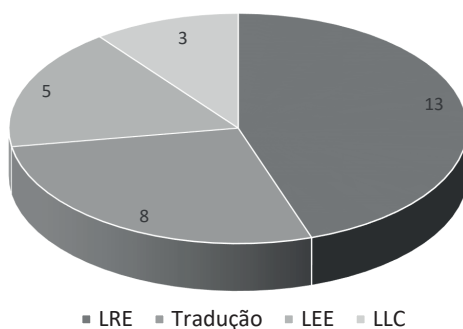
**Gráfico 2:** Turma elementar de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso

Na turma intermédia e avançada, a maioria dos estudantes, quatro, frequentava o curso de Tradução, um o curso de LRE, um o curso de LEE e outro o curso de LLC (Gráfico 3).



**Gráfico 3:** Turma intermédia/ avançada de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso

Assim, a maioria dos inquiridos das duas turmas, treze, frequentava o curso de LRE, oito o curso de Tradução, cinco o curso de LEE e três o curso de LLC. Este resultado (Gráfico 4) vai, igualmente, ao encontro da realidade do ano letivo de 2011/ 2012, que apresentava um número de vagas de acesso ao ensino superior consideravelmente superior no curso de LRE (cf. DGES 2020).



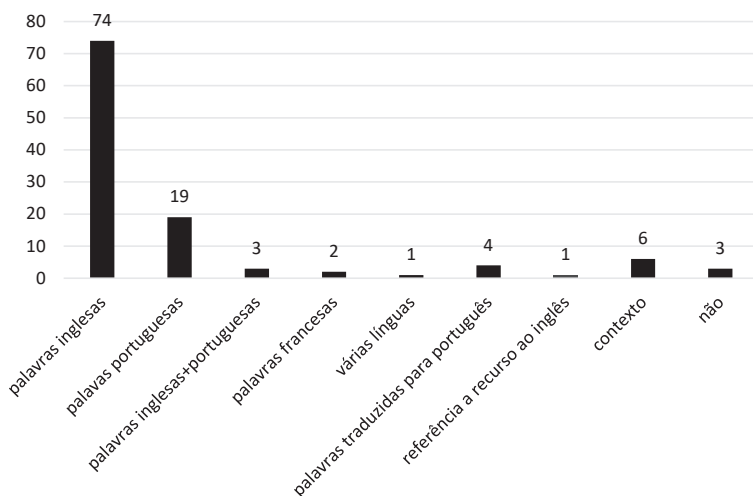
**Gráfico 4:** Distribuição dos inquiridos das duas turmas por curso

Com o segundo instrumento metodológico, após análise dos exercícios de tradução, concluímos que, em relação aos aspetos semânticos, a vasta maioria dos estudantes das duas turmas de Alemão II recorreu ao inglês para estabelecer ligações com palavras alemãs, tendo esta língua sido referida num total de setenta e quatro vezes. A segunda língua mais referida, dezanove vezes, foi o português, a LM – ou uma das LMs – dos inquiridos. Para uma mesma palavra alemã foram referidas, por três vezes, palavras da língua inglesa e da língua portuguesa. A língua francesa foi referida por duas vezes, embora uma das vezes, no caso de “Sängerin” (cantora), sem fundamentação aparente.

Um inquirido traduziu quatro palavras para português em vez de referir as

palavras e respetivas línguas às quais as associou; um outro fez referência ao recurso à língua inglesa, sem dar exemplos; e ainda outro fez referência a seis palavras do texto cujo significado deduziu pelo contexto. Este último inquirido associou ainda a palavra “blau” a “azul” por ser idêntica à palavra “blue”, remetendo esta posição para o facto de a LM ser intermediária entre a LE e o mundo. O aprendiz não atribui, então, a objetos e ideias uma nova palavra na LE, mas recorre à palavra na sua LM (cf. Ausubel 2003: 91; Vygotsky 1986: 159-161, 195-197).

Três inquiridos, um da turma elementar e dois da turma intermédia e avançada, responderam “não” a esta questão. Um da turma intermédia e avançada, bilingue das línguas portuguesa e alemã, não necessitou de recorrer aos conhecimentos de outras línguas para aceder aos significados e proceder a uma tradução bem efetuada. Já os outros dois inquiridos apresentaram erros comprometedores do sentido da mensagem ou não completaram o exercício de tradução (Gráfico 5).

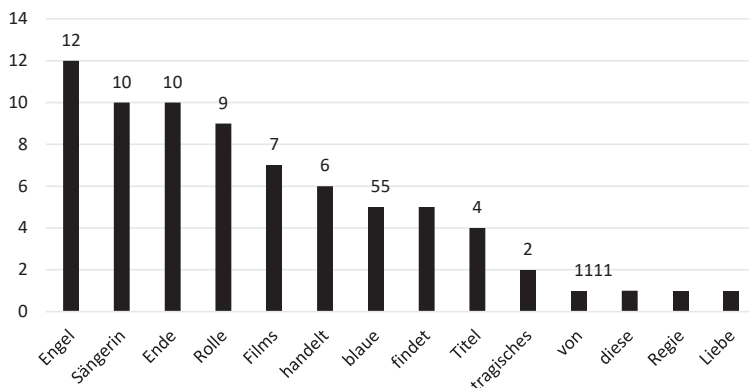


**Gráfico 5:** Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - ambas as turmas

É curioso notar que em particular no que diz respeito à associação das palavras alemãs com as da língua inglesa, esta foi estabelecida sessenta e duas vezes por parte dos estudantes da turma elementar ao invés de apenas doze por parte dos estudantes da turma intermédia e avançada. Muito embora a turma elementar tivesse um pouco mais do triplo de estudantes do que a turma intermédia e avançada, a referência a palavras inglesas foi cinco vezes superior. Uma possível razão poderá ser o facto de, quando uma língua já é bem dominada, como no caso dos alunos bilingues ou dos que detêm um grau de proficiência superior, a relação se estabelecer diretamente com a língua para a qual se está a traduzir, não precisando de passar pelo inglês.

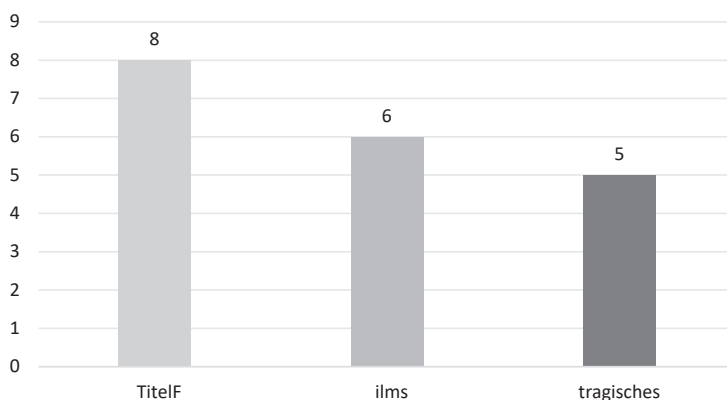
A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua inglesa

pelos estudantes de ambas as turmas foi “Engel” (anjo), referida por doze dos vinte e nove inquiridos; seguindo-se as palavras “Sängerin” e “Ende” (fim), referidas por dez inquiridos, respetivamente; por nove inquiridos foi referida a palavra “Rolle” (papel); por sete inquiridos a palavra “Films” (filme); por seis inquiridos a palavra “handelt” (trata); por cinco inquiridos respetivamente as palavras “blaue” e “findet” (tem); por quatro inquiridos a palavra “Titel” (título); por dois inquiridos a palavra “tragisches” (trágico); e por um inquirido respetivamente as palavras “von” (de), “diese” (este), “Regie” (direção) e “Liebe” (amor) – Gráfico 6.



**Gráfico 6:** Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - ambas as turmas

A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua portuguesa foi “Titel”, referida por oito inquiridos; seguindo-se a palavra “Films”, referida por seis inquiridos; e por fim a palavra “tragisches”, referida por cinco inquiridos (Gráfico 7).



**Gráfico 7:** Palavras alemãs associadas a palavras da língua portuguesa - ambas as turmas

A palavra “*tragisches*” foi associada duas vezes quer à língua inglesa, quer à língua portuguesa e a palavra “*Films*” foi associada uma vez a estas duas línguas.

Um inquirido associou as palavras “*Sängerin*” e “*Titel*” à língua francesa.

Um inquirido associou a palavra “*Films*” a várias línguas, tratando-se, portanto, de uma palavra internacional.

Este grupo de estudantes conseguiu, então, de entre as línguas adquiridas e aprendidas, seleccionar para diversas palavras da língua alemã, as palavras que mais se aproximam destas (cf. Falk & Bardel 2010: 193-194, 198-200; Hall *et al.* 2009: 157, 184-185; Jessner 2006: 22-24; Klema 2006: 344-345; Lay 2006: 463-465, 468-469; Marquilló Larruy & Matthey 2010: 298; Oliveira *et al.* 2010: 69-70, 86; Rast 2010: 161-162, 163; Rothman 2011: 122; Suisse 2016: 69, 139-140, 162-164, 169, 302, 334-335, 362, 376, 390-391, 400-402; Tobiasz 2008: 453-454). Esta percepção da proximidade entre línguas pertencentes ao repertório linguístico do aprendente encontra-se mais desenvolvida em adultos, como no caso do nosso grupo de inquiridos. Para além de terem contactado com um maior número de línguas, tiveram a possibilidade de desenvolver e aprofundar a sua CM (cf. Bouvy 2000: 143; Suisse 2016: 132).

É de salientar que o texto a traduzir continha mais palavras próximas do inglês do que do português, doze para a língua inglesa ao invés de apenas três para o português, apresentando estas últimas, igualmente, proximidade com as da língua inglesa – devido à proximidade linguística do alemão com o inglês, ambas línguas germânicas. Esta situação é espelhada, com exatidão, no número de vezes que estas línguas foram referidas por estes inquiridos – setenta e quatro vezes diretamente e duas vezes de forma indireta ou sem dar exemplos concretos para a língua inglesa, e dezanove vezes para a língua portuguesa. Também o facto de as palavras do texto a traduzir que se assemelham ao português se assemelharem, igualmente, ao inglês é reconhecido, tendo sido referido três vezes.

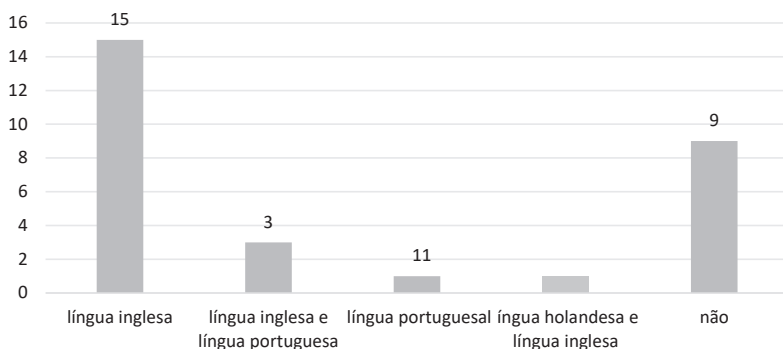
Em relação aos restantes fatores determinantes para a ativação de uma língua específica aquando da aprendizagem de uma nova LE, quer aprendida(s), quer adquirida(s), estes são mais difíceis de determinar, designadamente o critério do estatuto de outra(s) LE(s) e a possibilidade de esta(s) condicionar(em) o recurso à LM. Da análise dos resultados, concluímos que a língua portuguesa ainda é mencionada cerca de um quarto do número de vezes da língua inglesa. No entanto, não é fácil de determinar se esta discrepância se deve unicamente ao facto de em termos semânticos a língua alemã ser mais próxima da língua inglesa. Esta discrepância poderá, ainda, dever-se ao facto de a(s) LE(s) já aprendida(s), através de um processo análogo ao que os estudantes se encontram a experienciar, neste caso a língua inglesa, ser(em) preferida(s) em relação à LM, na qual os aprendentes passaram por um processo de aquisição. É igualmente difícil de determinar se o recurso, dominante e preferido, à língua inglesa se prende com a especificidade desta língua, da sua vasta difusão e do grau de proficiência daí resultante, determinado a partir dos anos de estudo/ contacto indicados pelos inquiridos, ou se se deve à proximidade linguística.

A preferência pelo recurso à língua inglesa para conferir significado a aspetos semânticos na língua alemã poderá prender-se com uma mesclagem de razões.

Primeiramente, a proximidade que a língua inglesa tem com a língua alemã em termos semânticos. Além disso, o facto de se tratar de uma LE, aprendida, faz com que para além dos aspetos puramente linguísticos, também os processos e estratégias de aprendizagem sejam idênticos.

No que toca aos aspetos sintáticos, as percentagens do número de respostas são idênticas nas duas turmas para as respostas de semelhanças com a língua inglesa (50% na turma elementar e 57,14% na turma intermédia e avançada) e a resposta “não” (31,82% na turma elementar e 28,57% na turma intermédia e avançada). Já em relação à referência feita ou comparação tecida com o português, esta foi referida por seis estudantes apenas da turma elementar (27,27%). Esta situação poderá remeter para o facto de os estudantes que possuem mais anos de aprendizagem da língua alemã e/ ou um conhecimento mais aprofundado desta língua conseguirem identificar algumas estruturas que anteriormente não conseguiam.

Pouco mais de metade destes estudantes que frequentavam as turmas de Alemão II, quinze de um total de vinte e nove, reconheceu semelhanças entre as estruturas sintáticas do alemão e as da língua inglesa, tendo dois estudantes referido ainda que estas semelhanças se evidenciam nos exercícios de tradução. Três estudantes reconheceram semelhanças quer com a língua inglesa, quer com a língua portuguesa, tendo um destes inquiridos acrescentado que reconhece bastantes semelhanças com a língua inglesa e algumas com o português. Um estudante reconheceu semelhanças entre as estruturas sintáticas da língua alemã e da portuguesa. Um estudante reconheceu semelhanças entre a língua alemã e as línguas holandesa e inglesa. Nove inquiridos responderam com “não” a esta questão, tendo dois, apesar disso, reconhecido a proximidade com a língua inglesa – um destes nove inquiridos afirmou que o alemão tem características muito próprias que fazem com que não se identifique com outra língua; um estudante reconheceu a proximidade das estruturas sintáticas da língua alemã com as da língua portuguesa; e outro estudante justificou a sua resposta com o facto de a língua alemã apresentar uma sintaxe algo complexa (Gráfico 8).



**Gráfico 8:** Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas – ambas as turmas

É de acrescentar que, como por exemplo na oração relativa, o alemão apresenta semelhanças com a língua inglesa, mas também com a portuguesa, razão pela qual a referência à língua portuguesa é ligeiramente superior para estas estruturas do que para os aspetos semânticos.

Mais uma vez, podemos constatar que este grupo de estudantes foi capaz de selecionar para as estruturas sintáticas patentes na língua alemã aquelas, de entre o leque de estruturas das línguas adquiridas e aprendidas, que mais se assemelham a estas. É, no entanto, de salientar que as LEs, aprendidas, são muito mais privilegiadas do que as adquiridas, maternas – o português foi referido apenas quatro vezes e as restantes LMs de alguns destes inquiridos não foram mencionadas como apresentando proximidade sintática com a língua alemã.

Quando comparados com a questão anterior, referente a aspetos semânticas, os resultados indicam que o triplo dos estudantes, nove, respondeu “não” a esta questão. Para este grupo de estudantes é, então, mais fácil encontrar semelhanças em palavras isoladas do que em compostos/ complexos sintáticos (cf. Marquilló Larruy & Matthey 2010: 298). Estes resultados remetem ainda para o facto de a proximidade entre as línguas inglesa e alemã ser mais acentuada na área da semântica e do léxico do que na da sintaxe, tendo em conta que o inglês, apesar de ser uma língua germânica, partilha poucas características a nível morfossintático com as restantes línguas germânicas.

Ainda em relação à morfologia da língua alemã, não mencionada por estes inquiridos no estabelecimento de pontes com conhecimentos de outras línguas, esta é um dos aspetos mais difíceis de alcançar proficiência. No caso do nosso grupo de inquiridos, designadamente os que se encontravam a iniciar a aprendizagem da língua alemã, poderá ser mais difícil alcançar níveis de proficiência mais aprofundados nos aspetos morfológicos da língua alemã, como mostra a incorreta interpretação da marca do caso genitivo masculino (“eines Films”), a qual foi confundida com uma forma de plural. Para além de a aprendizagem de todos os casos demorar anos, a falta de correspondentes nas línguas já adquirida(s) e aprendidas dificultará esta aprendizagem.

Por fim, é ainda de salientar que algumas das respostas destes inquiridos – seis que referiram ou teceram comparações com a língua portuguesa – mostram claramente o grau de aprofundamento da sua CM não apenas em relação à(s) LE(s), que se constata aquando da análise e confrontação das estruturas sintáticas da língua alemã com as das línguas inglesa e também holandesa, mas, igualmente, na análise, comparativa e contrastiva, efetuada com a língua portuguesa, LM ou uma das LMs dos inquiridos. Esta análise do português evidencia uma clara consciência, explícita, do funcionamento sintático desta língua adquirida inconscientemente, a qual foi certamente enriquecida pela confrontação com a(s) LE(s).

No que se refere à compreensão e interpretação de um texto em língua alemã, a maioria destes estudantes, dezassete, em sequência das questões anteriores, fez referência ao recurso a outras línguas adquiridas e/ ou aprendidas, para além da compreensão da ideia geral do texto, do contexto, sendo que o recurso a outras

línguas, quer estrangeiras, quer materna(s), poderá facilitar/ promover esta compreensão da ideia geral.

O terceiro instrumento metodológico, um inquérito por entrevista, foi aplicado, no ano letivo de 2012/ 2013, a seis estudantes que haviam frequentado, no ano letivo anterior, as turmas da unidade curricular de Alemão II e que, portanto, participaram nos dois momentos de recolha de dados anteriores. Esta entrevista permitiu-nos aferir a CM deste grupo.

Nenhum estudante afirmou espontaneamente recorrer a conhecimentos de outras línguas para progredir e consolidar a aprendizagem numa nova LE. Apenas após terem sido questionados diretamente sobre a importância de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE é que a maioria reconheceu a mesma, tendo, mais uma vez, sido referida a proximidade da língua alemã com a língua inglesa.

Os dois entrevistados bilingues reconheceram, muito embora apenas após terem sido diretamente questionados, que enquanto bilingues têm facilidade na aprendizagem de LEs, identificando ambos a proximidade da língua inglesa, aprendida por estes, com a língua alemã, adquirida. Constatámos, novamente, que os critérios de proximidade entre línguas – (psico)tipológicos – são determinantes neste estabelecimento de pontes.

Em relação aos restantes quatro entrevistados, não bilingues, não constatámos uma variação da CM em relação aos entrevistados bilingues, ou seja, que se baseia na variável de ser, ou não, bilingue das línguas alemã e portuguesa. Esta ausência de variação entre os grupos pode ficar a dever-se ao facto de mesmo os aprendentes não bilingues que participaram no nosso estudo terem um passado e preferência muito vincados por línguas, e daí também terem uma CM assaz desenvolvida e aprofundada – visível nas respostas destes referentes à importância conferida ao estabelecimento de pontes com outras línguas, bem como no reconhecimento da proximidade interlinguística aquando da aprendizagem de uma nova LE. Para os aprendentes bilingues, por sua vez, o facto de dominarem mais do que uma língua diversifica o leque de línguas que têm ao seu dispor para estabelecer ligações com novas LEs, sendo uma mais-valia tratar-se de uma língua de origem latina e outra de origem germânica.

## 5 - Conclusões

Concluimos, então, que é difícil de determinar quais os fatores que condicionam o recurso a aspetos de uma língua específica, quer LM(s), quer LEs, ou seja, se passa pelo estatuto de outras LEs e de estas bloquearem o acesso e recurso à(s) LM(s), ou se o recurso privilegiado, neste caso à língua inglesa, se prende com razões de proximidade, ou ainda com a vasta difusão e grau de proficiência atingido nesta língua por parte destes aprendentes. O recurso privilegiado à língua inglesa aquando da aprendizagem do alemão parece-nos dever-se a uma mesclagem de razões. Por um lado, a proximidade em termos linguísticos entre estas línguas é determinante e, por outro lado, tratando-se no caso do inglês de uma língua

aprendida, uma LE, também as estratégias e processos de aprendizagem destas duas línguas são análogos. Esta percepção da proximidade entre as línguas encontra-se mais desenvolvida pelo facto de este grupo de estudantes ser já adulto, tendo em conta, para além do seu passado linguístico e preferência por línguas, o desenvolvimento e aprofundamento da sua CM. Este aprofundamento da CM não é apenas notório em relação às LEs, tendo-o alguns estudantes também demonstrado em relação à língua portuguesa, LM, no que se refere ao funcionamento sintático, adquirido inconscientemente e enriquecido através da aprendizagem e confronto com outras línguas. A CM permite, então, mobilizar várias línguas ao mesmo tempo, não se encontrando estas compartimentadas, mas constituindo um repertório único.

A aprendizagem de uma nova LE é, então, sempre determinada pela biografia linguística dos aprendentes, pelo seu repertório linguístico. Ao processo de aprendizagem de uma L3 estão inerentes a perícia, acumulada, individual e única de cada aprendente, constituída pelas línguas e culturas, bem como pelas estratégias, conscientes e inconscientes, de aprendizagem e comunicativas. Quanto mais experientes em termos linguísticos forem os aprendentes, mais provável será terem uma visão diferente, mais abrangente e confiante em relação a si e ao seu processo de aprendizagem, refletindo-se nos seus interesses e formas de processar a informação, de um modo mais cognitivo-analítico. Os aprendentes mais experientes evidenciam ainda um maior controlo, dominando e adequando as estratégias às situações desconhecidas, recorrendo, para tal, de forma consciente e inconsciente a outras línguas, LM(s) ou LEs.

Assim, a CM vai evoluindo desde a aquisição da LM, à medida da progressão nos conhecimentos linguísticos, transpondo fronteiras linguísticas. Com a progressão na aquisição e aprendizagem de línguas, o papel da CM vai sendo cada vez mais preponderante, permitindo a análise de conhecimentos já adquiridos e aprendidos de outras línguas, bem como a sua esquematização, ao tornar consciente os conhecimentos e competências inconscientes. Não se trata de uma reflexão, introspeção, meramente estática, mas sim de um processo dinâmico, promotor da aquisição e aprendizagem de línguas, na direção dos objetivos linguísticos a atingir, contribuindo, deste modo, para a construção do ser humano em geral.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. M. (2004). *Alemão – Uma Língua para a Europa?*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Alegre, T. (2001). *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ammar, A.; Lightbown, P. M.; Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter?. *Language Awareness*, 19 (2), 129-146.
- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 4.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Barbosa, S. (2010). *A Consciência Metalinguística na Aquisição da Leitura em PL2 e em PLE* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Bardel, C.; Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23 (4), 459-484.
- Basilio, M. C. (1990). *A língua materna como factor de relevante importância na aprendizagem e na utilização de uma língua estrangeira – Uma aplicação da teoria do funcionamento da língua de M.A.K. HALLIDAY* (Tese de mestrado). Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa.
- Bouvy, C. (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In J. Cenoz; U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 143-156). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (Ed.). (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cenoz, J.; Jessner, U. (2000). Introduction. In Authors (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. vii-xii). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Author.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistic*, 19 (4), 471-490.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Falk, Y.; Bardel, C. (2010). The study of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL*, 48 (2, 3), 185-219.
- Falk, Y.; Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the

- L2 status factor. *Second Language Research*, 27 (1), 59-82.
- Grilli, M. (2021). A praxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas. *Projekt*, 60, 22-30.
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean; P. Li (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 5-25). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Hall, C. J.; Ecke, P.; Hayes, L.; Marchand, V.; Newbrand, D.; Sperr, U. (2009). Learners' Implicit Assumptions About Syntactic Frames in New L3 Words: The Role of Cognates, Typological Proximity, and L2 Status. *Language Learning*, 59 (1), 153-202.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Jaensch, C. (2011). L3 acquisition of German adjectival inflection: A generative account. *Second Language Research*, 27 (1), 83-105.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Klema, B. (2006). Und sie vergleichen doch. *Info DaF*, 33 (4), 344-352.
- Kretzenbacher, H. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 88-99.
- Larsen-Freeman, R.; Long, M. H. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (2<sup>nd</sup> ed). London, New York: Routledge.
- Lay, T. (2006). Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen. *Info DaF*, 33 (5), 463-479.
- Lightbown, P. M.; Spada, N. (1998). *How Languages are Learned* (8<sup>th</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Marquilló Larruy, M.; Matthey, M. (2010). Ordinary Discourses. Teachers' and Learners' Representations of Contact in Learning (Chapter 6). In C. Kramsch; D. Lévy; G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 295-299, 313). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Montrul, S.; Dias, R.; Santos, H. (2011). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research*, 27 (1), 21-58.
- Oudin, T. (1989). *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, A. L.; Ferreira, T.; Paiva, Z.; Ançã, M. H. (2010). Comparação Interlinguística como Recurso Didático: a Aprendizagem do Português por Ucrainianos, Guineenses e Cabo-verdianos. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 63-89). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Pérez, A.; Kendziura, F. (2018). Propuesta didáctica para la escuela secundaria: el Italiano desde una perspectiva plurilingüe. *Gamma*, 7, 1-13.
- Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3

- acquisition. *IRAL*, 48, 159-183.
- Razuk, R. (2010). Aprendendo o Português como Terceira Língua (PL3): o Caso dos Falantes de Inglês L1 e Espanhol L2 no Brasil. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 171-186). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Ribeiro, G. (2021). *O Papel da Consciência Metalinguística na Aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rogalla, H.; Rogalla, W. (1985). *Grammar Handbook for Reading German Texts*. Berlin, Munich: Langenscheidt.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Rothman, J.; Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26 (2), 189-218.
- Rothman, J.; Cabrelli Amaro, J.; de Bot, K. (2012). Third language acquisition. In J. Herschensohn; M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 372-393). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Tobiasz, L. (2008). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken. *Info DaF*, 35 (5), 453-466.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, (MA): The MIT Press.
- Walter, H. (1996). *A Aventura das Línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.
- Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

## SITES CONSULTADOS

<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso> acedido em 14/04/2020.

<https://www.pordata.pt/Portugal/>

Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048 acedido em 13/04/2020.

## APÊNDICE A

Com este inquérito por questionário pretende-se averiguar o passado linguístico dos estudantes do ensino superior do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito de um projeto de Doutoramento de Didática e Formação ministrado no Departamento de Educação.

Todas as informações são estritamente confidenciais. Por favor responda com sinceridade pois não existem respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigada pela colaboração!

Gorete Ribeiro

Nome: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Línguas que estuda: \_\_\_\_\_

Qual (Quais) considera ser(em) a(s) sua(s) línguas materna(s)?/ Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Refira outras línguas que aprendeu/ com as quais contactou em contexto não formal? Indique o contexto.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que língua(s) aprendeu em contexto formal (e.g. escola, instituto de línguas)? Indique para cada uma delas o período de aprendizagem (em anos).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quais as razões que o (a) levaram a escolher as línguas que aprendeu em contexto formal?

- Razões afetivas
- Importância da língua
- Curiosidade
- Razões comunicativas
- Proximidade da língua com a língua materna/ outras línguas conhecidas
- Turismo
- Futuro profissional
- Oferta limitada em contexto escolar

Outras \_\_\_\_\_

---



---



---

Para cada uma das afirmações escolha a opção que mais se adequa à sua situação:

Quando se depara com uma estrutura nova (morfossintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:						
	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.						
Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.						
Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.						
Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.						
Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.						

Observações: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:						
	Concor- do total- mente	Concor- do	Não concor- do nem dis- cordo	Discordo	Discordo total- mente	Sem opinião
Foi ao encontro da forma como aprende.						
Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.						
Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.						
Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.						

Observações: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

---

---

---

---

No que diz respeito aos aspetos sintáticos, a estrutura patente na língua alemã (ordem dos elementos da frase) é idêntica a alguma estrutura que conhece de outra(s) língua(s)? Caso sim, identifique a(s) língua(s) e fundamente a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

A que estratégias recorre quando se depara perante um texto a interpretar/ traduzir em língua alemã? Descreva as mesmas sucintamente. Que papel assumem, caso assumam, as línguas que já conhece –língua(s) materna(s) e/ ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) já contactada(s) – neste processo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Observações: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —



Emília Amor. *Didática do Português. Sinais de um Percorso de Vida, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2022. 208 pp.*  
ISBN 978-989-8151-63-6.

## Miguel Correia

mmcorreia@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

Da autoria de Emília Amor, o livro *Didática do Português. Sinais de um Percorso de Vida* foi publicado pela Fundação Manuel Leão em 2022.

Emília Amor (1945-2023) foi uma reputada especialista no ensino da língua portuguesa e na investigação em didática, tendo lecionado a disciplina “Currículo e Didática do Português” na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

A publicação desta antologia surge na sequência da dificuldade de acesso aos textos da autora, elaborados durante quatro décadas, que ficaram dispersos em publicações de conferências, eventos e colóquios organizados em torno do ensino e aprendizagem do Português.

Os textos, alguns inéditos, foram produzidos em contextos de comunicação e debate académico. Dado o valor do pensamento pedagógico que lhes subjaz, mantêm relevância para os formadores, formandos e investigadores na área da didática da língua materna.

No texto introdutório, elaborado por Ana Luísa Costa, Cristina Duarte, Filomena Viegas, João Pedro Aido, Joaquim Segura, Luís Filipe Redes, Manuela Lapa e Sónia Valente Rodrigues, são apresentados os motivos pelos quais a voz autoral de Amor merece destaque, enfatizando as reflexões que imprimiu no panorama educativo português. Sublinha-se, neste sentido, a edição, em 1992, de *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*, obra de referência na formação de professores e no desenvolvimento curricular, que deu continuidade à conceção da aula de Português como aula de língua, de acordo com a linha de pensamento de Fernanda Irene Fonseca (2000), que defendeu a inseparabilidade entre o ensino da língua e o da literatura, assim como a abertura crítica à pluralidade de discursos (Fonseca & Fonseca, 1990).

Quanto à sua estrutura, o livro divide-se em três partes, a saber:

I. Política de Língua

II. Didática Curricular

III. Didática da Língua Materna – reflexões e aplicações

A Parte I colige os artigos: “Revalorizar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa”, “Ensino da língua portuguesa – algumas prioridades” e “Contributos para uma reflexão sobre o estado da arte de ensinar português”.

No primeiro ensaio, traça-se um panorama histórico da disciplina de Língua Portuguesa e da sua ação didática em distintos níveis: sociocultural, cognitivo, interativo e metalinguístico. A autora giza algumas orientações para o Ensino

Superior sobre a formação de professores, propondo a ação mediadora de conteúdos e monitorizadora das práticas.

Na segunda comunicação, define prioridades para a dimensão formativa da disciplina de Português com enfoque no currículo, no perfil da função docente e na formação inicial e contínua, apontando a necessidade, que permanece atual, de um “balanço nacional da situação no domínio do ensino e da formação de professores de português, a partir de uma recolha diversificada de dados” (Amor 2022: 39). Ademais, o ensaio realiza uma leitura atenta ao plurilinguismo e ao ensino do português como língua estrangeira sem ignorar os desafios colocados pela literacia multifacetada, salientando o lugar de resistência da língua.

O terceiro artigo aprofunda a reflexão sobre o estado da arte de ensinar Português tendo em conta os modelos curriculares adotados para os Ensinos Básico e Secundário. De notar as frentes elencadas: a da investigação, que permite descrever a complexidade da aprendizagem da Língua Materna; a do currículo, responsável pelas competências cognitivo-linguísticas básicas; e a da formação, pedra angular de um projeto de aperfeiçoamento curricular.

A Parte II contempla, igualmente, três artigos: “Repensar a Didática”; “O Português como área fulcral da didática curricular da formação de professores”, e “Didática da língua materna – perspetivas e problemas”. Os primeiros dois ensaios põem em relevo o binómio formação-investigação, que beneficiaria de um entendimento renovado da Didática e da reformulação, numa lógica interdisciplinar, do seu objeto e objetivos. Já o último revela a profundidade do pensamento prospetivo da autora, que pugna pela transposição efetiva dos saberes em detrimento da acumulação, empiricamente verificável, de conhecimento declarativo.

Na parte III, que ocupa parte substancial do livro (100 páginas), integram-se 8 artigos: “Sobre a exploração didática das tipologias de texto”, “Sobre a (didática da) escrita: breves reflexões”, “O discurso pedagógico no manual escolar”, “O teste e o texto – A gramática do texto como instrumento de apoio à análise/produção de materiais de avaliação”, “Avaliação e textualidade – Contributos para a elaboração de dispositivos de construção e análise de instrumentos de avaliação”, “Entre a gramática e o texto literário: a consciência da língua”, “Descobrir na língua o sabor da literatura”, “Interdisciplinaridade e conceitos afins – Reflexões e aplicações”.

Nos primeiros dois ensaios desta parte, a autora enaltece a atenção concedida pela didática de línguas, em interface com a linguística contemporânea, à dimensão acional da linguagem, considerando que as tipologias textuais podem ser geradoras de currículo. Defende, também, uma didática da escrita que mobilize as representações dos alunos sobre si e sobre o mundo.

Nos três artigos seguintes, Amor direciona a sua atenção para os materiais didáticos. No atinente ao discurso pedagógico dos manuais escolares, frisa o seu papel regulador enquanto suporte de organização das estratégias de aprendizagem. Enumera, depois, a partir dos contributos da linguística da frase e do texto, alguns princípios a observar na elaboração dos enunciados dos dispositivos de avaliação, tendo como desiderato a sua eficácia comunicativa, nomeadamente ao nível das

instruções, da seleção dos verbos de comando e das regras de pontuação.

Nos três artigos finais, na esteira da renovação da frente curricular, a professora ilustra percursos de construção faseada do conhecimento explícito da língua, gradualmente estruturados. Advoga, ainda, a necessidade de aliar a plasticidade da língua portuguesa ao contacto com os textos literários, assim como a projetos interdisciplinares, num percurso que vise uma “memória constitutiva do eu enquanto continuado aprendente” (Amor 2022: 177).

Em suma, o livro revela o carácter seminal da obra de Emília Amor, que continua pouco divulgada. Trata-se de um olhar singular de dentro da “Pedagogia Linguística” (Hudson, 2020) que oscila entre a cientificidade e a arte no sentido da *techné*. Não obstante a data original dos artigos, estes preservam a sua atualidade, servindo de guia orientador aos investigadores na área das Ciências da Linguagem e, sobretudo, aos mestrandos que iniciam a sua prática profissional, processo no qual assume centralidade o desenvolvimento de atitudes investigativas em ordem à problematização das práticas letivas e dos respetivos suportes teóricos.

## REFERÊNCIAS

- Fonseca, F. I. 2000. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: Carlos Reis et al, (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (vol. I). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras, 37-45.
- Fonseca, F. I.; Fonseca, J. 1990. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Hudson, R. (2020). Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics*, 1 (1), 8–33. DOI: <https://doi.org/10.1075/pl.19011.hu>.



Cornelia Döll & Christine Hundt & Daniel Reimann (Ed.). *Pluricentralismo e Heterogeneidade: o Ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Contato e Língua Estrangeira*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2022. 474 pp.  
ISBN: 978-3-8233-8487-8.

## Daniel Ferreira

danielferreira.ple@gmail.com

O livro, a cargo dos organizadores Cornelia Döll, Christine Hundt e Daniel Reimann, publicou-se no precedente ano de 2022, sob a chancela da editora alemã Gunter Narr Verlag. As contribuições são da autoria de professores e investigadores na área da Didática e Aquisição de Línguas e o livro versa sobre o caráter pluricêntrico e heterogêneo da língua portuguesa e respetivas implicações em contextos diversificados de ensino-aprendizagem, na sequência dos estudos de autores como Clyne (1992) e Muhr (2012), seja como Português Língua de Herança (PLH), Língua de Contacto (PLC), Língua Segunda (PL2) ou Língua Estrangeira (PLE).

O volume inicia com um prefácio (pp. 9-11) da autoria dos seus editores e divide-se em três secções, cujos textos serão alvo de leitura na continuação desta apreciação.

A secção I reúne sete investigações em didática do PLH e PLE, especificamente em países e regiões de língua alemã.

Daniel Reimann (pp. 15-65), autor do primeiro estudo, apresenta e reflete acerca dos resultados qualitativos de um estudo piloto sobre o perfil de estudantes de PLE, com antecedentes familiares lusófonos, na Alemanha. A leitura panorâmica das entrevistas realizadas tanto a discentes como docentes revela que, entre outras conclusões, a motivação, ora mais reduzida, ora mais elevada, exerce uma influência significativa no desempenho dos aprendentes.

Na sequência, Henrick Stahr (pp. 67-84), igualmente em contexto alemão, expõe as vantagens de um modelo singular de ensino bilíngue adotado pela Escola Europeia Oficial de Berlim. O modelo de ensino em questão viabiliza a combinação língua alemã e língua estrangeira, entre as quais consta o português como uma das línguas elegíveis. O estudo ressalta a heterogeneidade, linguística e cultural, como fator estratégico, ainda que desafiante, para o sucesso do projeto.

O estudo de Irene Fally e Christina Märzhäuser (pp. 105-85) investiga as motivações para a aprendizagem do PLH em Viena, na Áustria. A pesquisa de campo, resultante da aplicação de questionários, conclui que os motivos para a aprendizagem da língua portuguesa são tanto afetivos como utilitários. Salienta-se a exploração pelos aprendentes dos seus laços lusófonos e a futura integração destes no mundo do trabalho em português.

Maria de Lurdes Gonçalves (pp. 107-128), de seguida, debruça-se sobre o ensino do PLH na Suíça. A investigação detalha o trabalho da rede EPE (Ensino de Português no Estrangeiro) neste território e, numa perspetiva didática, enfatiza o ensino de línguas de herança como uma prática decisiva para a mediação

entre línguas e culturas. A autora acrescenta exemplos práticos para o ensino do português neste contexto tão específico.

Depois, Juliane Costa Wätzold (pp. 129-163) apresenta um estudo de caso sobre o papel das Comunidades de Práticas (CP) na aprendizagem não-formal do PLH. Uma CP, noção teorizada originalmente por Wagner (1998), consiste num grupo informal de indivíduos que se reúne em torno de um interesse comum. Neste quadro teórico, o estudo apresenta e discute os efeitos do projeto socioeducativo, cujos resultados são muito promissores. Ao que tudo indica, este tipo de iniciativas facilita a transmissão do PLH entre gerações, progenitores e descendentes, num contexto de aprendizagem não-formal, que utiliza a língua como instrumento de construção e manutenção de uma identidade lusófona.

A questão de heterogeneidade em sala de aula surge novamente no estudo de Leonor Paula Santos (pp. 165-180). A investigação relata uma experiência de atividade didática aplicada em aula de PLE, que teve como objetivo facilitar a distribuição do grupo de aprendentes por níveis de proficiência linguística. A autora frisa a importância da diferenciação pedagógica em aula e soma sugestões de tarefas para o efeito desejado.

No fecho da secção, Rosane Werkhausen (pp. 181-203) reflete teoricamente sobre o pluricentrismo e a variação da língua portuguesa e descreve os benefícios do ensino-aprendizagem autónomo no desenvolvimento das competências comunicativas em PLE, designadamente a partir de projetos em formato tandem, com ênfase na prática da oralidade. As vantagens deste tipo de iniciativa, como sublinha a autora, são em muito superiores a eventuais desvantagens e, entre outras mais-valias, salienta-se a participação autónoma e ativa dos intervenientes e a promoção de situações autênticas e descentralizadas de comunicação, complementares ao ensino formal da língua em aula, em contexto universitário neste caso.

Agora, no espaço geográfico mais alargado da lusofonia, a secção II reúne sete investigações sobre o português como L1, L2, língua de contacto e a sua concretização didática.

O estudo de Ermelinda Mapasse e Ana Catarina Monteiro (pp. 207-234), de carácter descritivo-interpretativo, explora as imagens do português em Moçambique, território multilingue e multicultural, no qual a língua portuguesa, apesar de língua oficial, não é a língua materna da maioria da população. Neste território, o português, na qualidade de L2, convive ao lado de línguas bantu (tais como, emakhuwa ou o changana) que são, efetivamente, a(s) língua(s) materna(s) da maioria dos moçambicanos. Entre outras conclusões pertinentes, os resultados desta investigação dão conta de que os aprendentes têm uma imagem do português — do mesmo modo que outras línguas pluricêntricas que integram os currículos escolares do país como o inglês ou o francês — como língua prestigiante e utilitária, no que respeita a formação académica e a futura inserção destes no mercado de trabalho. Noutra perspetiva, as línguas bantu são vistas como objetos afetivos e uma manifestação para a construção e a afirmação da identidade moçambicana.

Dentro dos mesmos limites territoriais, a investigação de Isidro António Samo Chongola (pp. 235-247) reflete sobre as implicações do perfil sócio-linguístico e as motivações dos estudantes para a escolha do curso de Licenciatura em Ensino de Português, na Universidade Pedagógica de Nampula. A lista de motivações resume-se, sobretudo, ao conhecimento e consolidação de conhecimentos da língua-alvo e ao desejo de lecionar português no país.

José Rafael Maússe (pp. 249-260), no mesmo enquadramento geográfico, assina um estudo qualitativo e descritivo-interpretativo acerca do ensino-aprendizagem do português como L2. O estudo problematiza os usos do verbo pelos falantes moçambicanos de português e propõe a integração das estruturas típicas e estabelecidas da variante moçambicana do português, concretizada através da adaptação de materiais didáticos preexistentes. No fundo, o autor sublinha a inadequação da maioria dos materiais didáticos em língua portuguesa quando confrontados com os usos reais da língua naquele país.

Noutras geografias, Karin N. R. Indart (pp. 261-292) relata a sua experiência como professora e autora de materiais didáticos e programas de ensino de português como L2 em Timor-Leste. À semelhança de outros países de língua portuguesa, Timor-Leste é uma nação multilingue e multicultural onde o português não é a língua materna da maioria da população. Na verdade, tanto o português como o tétum são línguas oficiais num pequeno país onde coexistem dezenas de outras línguas. O estudo, de natureza empírica, descreve, em suma, três experiências distintas de elaboração de programas e materiais didáticos para três diferentes contextos de ensino-aprendizagem, no período inicial de pós-independência e oficialização da língua portuguesa. Entre outras inferências, a autora ressalta a carência de materiais didáticos adequados à realidade da sociedade timorense.

Manfred F. Prinz (pp. 293-309), logo depois, debruça-se brevemente sobre estilos de aprendizagem no triângulo lusófono África-Brasil-Portugal. Soma-se a isto uma proposta de que elimine atitudes centralizadoras que têm o correto / incorreto como critérios para a descrição das singularidades de uma língua pluricêntrica como o português. Pelo contrário, “[n]um processo contínuo de flutuação, misturação, inversão, o ‘falso’ vira ‘correto’, o ‘bem definido’ vira dúvida e ‘novo’ segundo os contextos, interlocutores, conteúdos e os estilos de transmissão” (p. 301), lê-se no texto.

O seguinte estudo (pp. 311-323), da autoria de Ana Teresinha Elicker, Débora Nice Ferrari Barbosa e Rosemari Lorenz Martins, versa sobre o trabalho da leitura e da escrita em meios digitais, mediante o recurso a dispositivos móveis, em contexto formal de ensino-aprendizagem em sala de aula. No entanto, o desenvolvimento da escrita, supõe uma preparação prévia orientada para a leitura no mundo virtual, distinguindo-se informação fidedigna e não-fidedigna, informação relevante e não relevante. Tal como frisado pelas autoras, este tipo de tarefa didática transforma a sala de aula num espaço atrativo e interativo, cujo protagonista é efetivamente o aprendiz.

No final da secção, Claudete Bese Ulrich, Edineia Koeler e Erineu Foerste são os autores de uma homenagem à figura da Professora Marineuza Plaster Waiandt

(pp. 325-345). O texto discorre sobre sua carreira docente, no que respeita o programa de alfabetização bilingue, na língua pomerana e na língua portuguesa, protagonizado pela sua fundadora, “guardiã da língua e da cultura pomerana”, como é descrita pelo trio de autores. O povo pomerano tem as suas origens no norte da Alemanha e completou mais de século e meio da sua chegada ao estado do Espírito Santo, no Brasil. Trata-se de uma realidade linguística singular e, no mínimo, curiosa.

A secção III reúne as últimas quatro investigações do volume, no caso, acerca do português como língua estrangeira no mundo.

Isabel Margarida Duarte (pp. 349-362) reflete teoricamente sobre as implicações da variação e mudança do português no seu ensino como língua pluricêntrica e heterogénea. O estudo é qualitativo e exemplifica algumas das distinções gramaticais e pragmáticas existentes entre as variedades estabilizadas do português, o Português Europeu (PE) e o Português do Brasil (PB), nomeadamente a partir da observação dos usos efetivos da língua. Em concreto, as formas de tratamento e os marcadores discursivos (neste caso) na comunicação oral. A pertinência deste trabalho verifica-se na demonstração de casos concretos da variação pragmática entre o PE e o PB e a sugestão de didatização destes tópicos, a partir de textos orais autênticos, na aula de PLE. Na verdade, como atesta a autora, nenhuma língua se apresenta homogénea mesmo internamente.

Depois, o trio de autores Cornelia Döll, Christine Hundt e Sebastian Stange (pp. 363-414), aborda o tópico dos pronomes oblíquos, especificamente as regularidade da formação e colocação dos pronomes de objeto / complemento direto e indireto, numa leitura contrastiva entre o PE e o PB. A investigação analisa como esta questão surge tratada em gramáticas e manuais didáticos atuais e, mais adiante, propõe soluções para a abordagem dos pronomes oblíquos em aulas dirigidas a um grupo-aprendente universitário. Os autores sublinham a necessidade de uma abordagem faseada deste tópico conforme os níveis de proficiência em língua: uma análise separada para os níveis iniciais e uma análise comparativa para os níveis mais avançados.

Christian Koch (pp. 415-441) fala sobre o fenómeno do acesso ao português como língua terceira (L3) entre falantes políglotas de outras línguas românicas. Efetivamente, como nota o autor, para muitos falantes a chegada ao português realiza-se via uma outra língua, em muitos casos, através do espanhol. Conclui-se, entre outras ilações, que as transferências de uma língua próxima para outra língua próxima, como do espanhol para o português, nem sempre se verificam e que os desafios enfrentados pelos aprendentes no acesso ao português como LE são, maioritariamente, morfológicos e lexicais.

O derradeiro artigo (pp. 443-462) do volume, da autoria de Benjamin Meisnitzer, retrata os desafios para o ensino do PLE na Alemanha, no que diz respeito às divergências no domínio dos tempos verbais entre o PE e o PB. Como se sabe o sistema verbal alemão afasta-se drasticamente do sistema verbal português, pelo que o autor defende a aplicação de um método indutivo para o tratamento destes tópicos gramaticais em aula.

Em jeito de conclusão, diga-se que esta obra agrega uma série de investigações expressivas sobretudo numa área abrangente como a Didática do Português como Língua Não Materna. Trata-se, de facto, de um volume extenso mas que, na sua medida, propõe leituras dialogantes entre si. Em desfecho, sirvo-me das palavras de Rosane Werkhausen, uma das co-autoras deste volume, que escreve: “[h]á muitas reflexões ainda em curso e elas são necessárias para nos ajudar a compreender como enfrentar a complexidade das sociedades contemporâneas e, sobretudo, promover uma educação linguística voltada para o plurilinguismo e para o trânsito entre línguas-culturas estrangeiras ou dentro de uma mesma língua, como é o caso do português” (p. 200).

## REFERÊNCIAS

- Clyne, M. (Ed.), 1992. . Berlin / New York: De Gruyter.
- Muhr, R., 2012. “Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages. A typology”. In: Rudolf Muhr (Ed.) Frankfurt am Main: Peter Lang, 23-47.
- Wenger, E., 1998. . New York: Cambridge University Press.

