ISSN 1647-8770

CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO - VOL. 15 - ANO 2024

LINGVARVM ARENA
REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

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

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Maria Ellison e Simone Auf der Maur

COMISSÃO CIENTÍFICA:
Ana Oliveira (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal)
Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)
Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)
Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)
Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)
Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)
Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)
Francisco Gomes de Matos (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)
Jean-Louis Chiss (Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, França)
Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suiça)
José Manuel Vez (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)
Lutz Gótze (Universität des Saarlandes, Alemanha)
Maria Antonietta Pinto (Università Roma 1, Sapienza, Itália)
Martine Pretceille (Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis, França)
Nicolas Hurst (Universidade do Porto, Portugal)
Olívia Figueiredo (Universidade do Porto, Portugal)
Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil)
Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)
Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)
Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)
Thomas Hüsgen (Universidade do Porto, Portugal)
Sueli Cristina Marquesi (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Brasil)
Vera Wannmacher Pereira (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
Victor Pavón (Universidad de Córdoba, Espanha)

Porto

FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

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

Objetivos, tema, público:

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

Tema: didática de línguas

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

CAPA: José Osswald
IMPRESSÃO: Amarelo Laranja
TIRAGEM: 120 Exemplares
DEPÓSITO LEGAL: 319355/10
ISSN, versão impressa: 1647-8770
ISSN, versão digital: 2182-973x

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

clup Centro de Linguística da Universidade do Porto
U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

LINGVARVUM ARENA
REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 15 - ANO 2024
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15

SUMÁRIO

Editorial 5
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15ed

ARTIGOS

A cópia escolar enquanto atividade parcialmente atenuante de incorreções caligráficas na alfabetização 11
Wagner Ferreira Angelo, Dalva Maria Alves Godoy, Leonor Scliar-Cabral, Vera Wannmacher Pereira
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15 a1

A escrita como pilar da oralidade planeada em português L2 29
Catarina Oliveira de Araujo, Ângela Filipe Lopes
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15 a2

Erros ortográficos no presente em professores do futuro: relação (im)provável? 51
José António Costa, Inês Oliveira, Joana Querido, Ana Sofia Lopes
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15 a3

The different faces of multilinguality 71
Danuta Gabryś-Barker
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15 a4

Manuais didáticos em Moçambique: entre modelos e procedimentos de produção 91
Vasco Magona
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15 a5

Áreas de estudo da didática do francês investigadas pelos professores em formação inicial na Faculdade de Letras do Porto 119
Manuela Duarte Teixeira
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15 a6

A aplicabilidade do conceito de Projeto Didático de Gênero no ensino básico: o gênero textual miniconto para as práticas de escrita em Língua Portuguesa ... 135
Luciano Magnoni Tocaia, André Alexandre Santos Tavares
https://doi.org/10.21747/16478770/ling15 a7

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Sérgio Duarte Julião da Silva. *Atividades de Literatura Brasileira: para o ensino de Português Língua Adicional / Português para Estrangeiros.* Rio de Janeiro: Editora Telha, 2023. 162 pp. ISBN: 978-65-5412-242-9.....153
Daniel Ferreira

María del Carmen Méndez Santos, *101 preguntas para ser profe de ELE. Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza de español*. Madrid: Edinumen. 2021. 247 pp. ISBN: 978-84-91793-86-1. 157
Silvia Collado Cabeza

Editorial

O presente volume de *Linguarum Arena* inclui sete textos mais duas recensões críticas. Os artigos analisam questões que remetem para diferentes realidades e variadas geografias, sempre no âmbito da Didática de Línguas, matriz da revista. Mais uma vez se cruzam, nas páginas da *Linguarum Arena*, trabalhos de autores consagrados na área, com outros de quem principia a sua investigação. A multiplicidade de visões, de países de língua portuguesa convocados (Brasil, Moçambique, Portugal) e de objetos de estudo (a escrita manuscrita, a produção escrita em português como língua materna, a produção oral no português como língua estrangeira, os manuais para o ensino bilingue, os erros ortográficos em futuros professores, etc.) será sempre uma opção da revista, que mais uma vez se cumpre.

No primeiro texto apresentado, "A cópia escolar enquanto atividade parcialmente atenuante de incorreções caligráficas na alfabetização", Wagner Ferreira Angelo, Dalva Maria Alves Godoy, Leonor Scliar-Cabral e Vera Wannmacher Pereira, de duas conceituadas universidades brasileiras (Universidade de Santa Catarina, os três primeiros autores e da PUC do Rio Grande do Sul, a última), debruçam-se sobre a produção caligráfica das letras do alfabeto latino, a partir do exercício escolar chamado "cópia". Os autores verificam a "persistência de falhas no registro dos traços invariantes que diferenciam as letras entre si", originando erros. O estudo empírico debruça-se sobre trabalhos de 86 alunos de 1.º e 2.º ano de Florianópolis. Numa fase em que a correspondência grafema/fonema deveria consolidar-se, de modo a automatizar-se e não constituir um entrave para a produção escrita, é também fundamental que a escrita manual se afine, o que exige treino adequado. Se o aprendente não traçar devidamente as letras, terá problemas a redigir texto. Ora o exercício da cópia, segundo os autores, só é benéfico para o aprimoramento da caligrafia nos primeiros anos de escolaridade, perdendo eficácia a partir do 3.º. Propõe-se, assim, o uso de outras estratégias para o treino eficiente da escrita manual automatizada.

Catarina Araujo e Ângela Lopes, no texto intitulado "A escrita como pilar da oralidade planeada em português L2", mostram a vantagem de interligar bem o desenvolvimento das diferentes competências para a aprendizagem de L2, mesmo quando está sobretudo em conta a produção oral. As autoras partem do ensino da escrita para o aprimoramento de uma competência de produção oral mais fluente e estruturada e com um reportório lexical mais rico. A experiência sobre que se debruçam teve em conta três aprendentes romenas de nível B1, em ensino *online*, e confrontou oralidade planeada e não planeada (centrando-se, sobretudo, nas pausas) com a densidade de ideias na escrita, ou seja, visou "comparar a qualidade da escrita com o grau de fluência na oralidade". O facto de serem só três as estudantes permitiu uma análise muito minuciosa de todas as produções orais e escritas de cada uma delas, cujo resultado confirmou a hipótese de partida das autoras.

No texto "Erros ortográficos no presente em professores do futuro: relação (im)provável?", José António Costa, Inês Oliveira, Joana Querido e Ana Sofia Lo-

pes dão conta de um estudo levado a cabo na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, onde todos são docentes, a partir da análise das incorreções ortográficas de 104 provas de avaliação de estudantes de uma Unidade Curricular do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica, que serão, portanto, futuros professores. Tais incorreções existem, sobretudo, nas regras de correspondência grafema-fonema e de acentuação gráfica. O panorama pouco animador traçado revela que a competência ortográfica não está estabilizada no final do Ensino Secundário, quando deveria ser estável no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que exige soluções urgentes de remediação. Depois de uma análise minuciosa dos tipos de erros mais frequentes, os autores verificam ainda que não há uma relação entre o tipo de formação escolar anterior e os erros. Por fim, nas considerações finais, referem um conjunto de eventuais soluções e prometem dar conta dos resultados dessas estratégias a aplicar, em artigos que sejam a continuação deste.

No artigo "The different faces of multilinguality", Danuta Gabryś-Barker reflete sobre o processo de formação de professores de línguas estrangeiras, focando o desenvolvimento da multilingualidade neles. Para este efeito, na primeira parte do trabalho, a autora analisa de forma sucinta as diferenças entre as noções de multilinguismo e multilingualidade e centra-se, de seguida, neste segundo aspeto. Na segunda parte do trabalho, é apresentado um estudo de caso, que abrange vários projetos implementados no programa de formação de professores de inglês e de outras línguas estrangeiras na Universidade da Silésia, cujo objetivo é precisamente refletir sobre o desenvolvimento da multilingualidade, enquanto capacidade individual, nos futuros professores. Os projetos implementados, como a autora refere no comentário final, serviram para desenvolver, nos estudantes-futuros professores de língua estrangeira, a consciência do fenómeno do multilinguismo e da multilingualidade em geral, bem como a reflexão (e a consciência) sobre o desenvolvimento da sua propria multilingualidade.

Vasco Magona, no artigo "Manuais didáticos em Moçambique: entre modelos e procedimentos de produção", apresenta uma visão geral da produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas, para o ensino bilingue em Moçambique, focando-se nos modelos e procedimentos de conceção do livro escolar do 1.º ciclo do ensino primário (1.ª a 3.ª classes). O autor descreve diferentes fases pelas quais tem passado a história da confeção do manual didático para o ensino bilingue em Moçambique. Um dos modelos, a que chama de Edição do Estado, faz-se a partir de um proto-livro, traduzido para as diferentes línguas nativas. Aquele modelo a que chama de Autorização do Estado, da responsabilidades de Organizações Não Governamentais e de agências internacionais, implica um manuscrito, criado de raiz, na língua moçambicana em causa. No segundo modelo, que o autor considera mais adequado, usa-se uma "pirâmide de progressão do escopo e da sequência grafo-fonémica das unidades fonológicas da língua em função da sua produtividade no idioma", e procura apresentar-se aos alunos apenas unidades lexicais que eles consigam descodificar. Daí haver mais adequação e eficácia neste modelo

de manual para o ensino bilingue, modalidade na qual Moçambique se destaca entre os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

Em "Áreas de estudo da didática do francês investigadas pelos professores em formação inicial na Faculdade de Letras da Universidade do Porto", Manuela Teixeira analisa os tópicos de estudo escolhidos para o relatório de estágio pelos professores de francês em formação inicial, nos mestrados em ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Na primeira parte do trabalho, são apresentadas as caraterísticas do estudo, nomeadamente o *corpus*, constituído por 14 relatórios de estágio, elaborados entre 2012 e 2017, bem como a metodologia de análise e as fases de trabalho. Na segunda parte do estudo, são analisados e discutidos os resultados do estudo; entre estes últimos deve salientar-se o predomínio dos temas incluídos na competência escrita.

A fecharem esta secção da revista, Luciano Magnoni Tocaia e André Alexandre Santos Tavares, no artigo intitulado "A aplicabilidade do conceito de Projeto Didático de Gênero no ensino básico: o gênero textual miniconto para as práticas de escrita em Língua Portuguesa", partem do enquadramento teórico do interacionismo sociodiscursivo, para o ensino do género textual miniconto, escolhido por ser atrativo para os alunos. Os autores analisam duas produções iniciais e duas finais de dois alunos de uma turma do 9.º ano, do género textual em causa e encontram vantagens evidentes na metodologia utilizada. Este artigo, dando conta de um percurso de investigação-ação, dentro de uma metodologia de Projeto Didático de Género, aponta eventuais vantagens dela para a melhoria do desempenho escrito dos alunos em Língua Portuguesa.

A revista apresenta, na parte final, duas recensões críticas. Numa delas, Daniel Ferreira ocupa-se do livro de Sérgio Duarte Julião da Silva *Atividades de Literatura Brasileira: para o ensino de Português Língua Adicional / Português para Estrangeiros.* Na outra, Silvia Collado Cabeza debruça-se sobre a obra de María del Carmen Méndez Santos, *101 preguntas para ser profe de ELE. Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza de español.*

Este número de *Linguarum Arena* tem um conjunto de bons motivos para convidar à leitura aqueles que se interessam pela Didática de Línguas. Esperemos que o leiam e divulguem e continuem a fazer-nos chegar os vossos contributos.

Isabel Margarida Duarte
Maria de Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León
Setembro de 2024

– ARTIGOS –

A CÓPIA ESCOLAR ENQUANTO ATIVIDADE PARCIALMENTE ATENUANTE DE INCORREÇÕES CALIGRÁFICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Wagner Ferreira Angelo
wagner.ferreira.angelo@gmail.com
Universidade do Estado de Santa Catarina

Dalva Maria Alves Godoy
dalvagodoy@gmail.com
Universidade do Estado de Santa Catarina

Leonor Scliar-Cabral
leonorsc20@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Wannmacher Pereira
verawpereira@outlook.com
Pontefícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul

Resumo: É sabido que a escrita de um texto pode ser comprometida pela falta de domínio de um redator em níveis mais elementares da escrita, como a produção das letras do alfabeto. Por essa razão, atividades pedagógicas são selecionadas por professores como um meio de trabalhar o aprendizado da produção das letras, a exemplo da cópia. Com base nessa reflexão, neste artigo é verificada a recorrência/persistência de falhas no registro dos traços invariantes que diferenciam as letras entre si, do alfabeto latino, o que ocasiona a escrita de palavras inadequadas, ou até inexistentes no léxico, produzidas por alfabetizandos expostos tão somente à prática da cópia mecânica de textos colocados na lousa por professores dos 1.º ao 2º. anos do Ensino Fundamental. Para tanto, 86 crianças de três escolas públicas de Florianópolis, Santa Catarina, foram avaliadas quanto à qualidade dos traços invariantes que distinguem entre si as 26 letras do alfabeto latino, contabilizando-se as incorreções em tais traços, em três momentos durante os 1.º e 2.º anos. A análise quantitativa dos dados demonstrou que algumas incorreções, relacionadas aos traços invariantes das letras, observadas ao final do 1.º ano persistiram ao final do 2º. ano. Apesar desse resultado, observou-se que houve uma evolução nos desempenhos do final do 1.º ano à metade do 2.º ano, com decréscimo ao final do 2.º ano. Esse resultado mostra o quanto a prática da cópia textual não retém de forma permanente a aprendizagem dos gestos manuais capazes de garantir a escrita das letras sem falhas, em crianças em processo inicial de alfabetização.

Palavras-chave: Cópia. Caligrafia. Escrita. Traços Invariantes das Letras.

Abstract: Text writing can be compromised by a writer's lack of mastery of more elementary levels of writing, such as producing the letters of the alphabet. For this reason, pedagogical activities are selected by teachers as a means of learning how to produce letters, such as copying. Based on this reflection, in this paper we verify the recurrence/persistence of failures in the registration of the manual gestures that differentiate the letters from each other, of the Latin alphabet, which causes inadequate words, or even non-existent ones in the lexicon, produced by early literacy students subjected only to practice of mechanical copying of texts placed on the blackboard by teachers from the 1st to 2nd grades of Elementary School. To this end, 86 children from three public schools in Florianópolis, Santa Catarina, were evaluated regarding the quality of the invariant strokes/features that distinguish the 26 letters of the Latin alphabet, counting inaccuracies in such features at three moments during the 1st and 2nd grades. The quantitative analysis of the data demonstrated that some inaccuracies, related to the invariant strokes/features of the letters, observed at the end of the 1st grade persisted at the end of the 2nd grade. Despite this result, it was observed that there was an evolution in performance from the end of the 1st grade to the middle of the 2nd grade, with a decrease at the end of the 2nd grade. This result shows how the practice of copying does not permanently retain the learning of manual gestures capable of guaranteeing the writing of letters flawlessly, in children in the initial literacy process.

Keywords: Copy. Calligraphy. Writing. Letters Invariant Features.

1 - Introdução

Escrever é uma manifestação cultural formada por um conjunto de processos que são mobilizados de modo a levar o redator a expressar seus pensamentos por escrito. Essa produção avançada na habilidade de escrever, no entanto, necessita de uma automatização dos níveis mais primários da escrita que deveriam estar consolidados no processo de aprendizagem, ao término do ciclo da alfabetização (2.º ano do Ensino Fundamental). É por esta razão que a alfabetização tem um papel fundante para a escrita discursiva, pois a fase inicial da aprendizagem da escrita é demarcada pelo ensino sistemático da relação fonema-grafema (ou fonografêmica) responsável por acarretar sobrecarga no processamento dos redatores iniciantes. A título de ilustração, essa sobrecarga pode ser prejudicial ao ponto de se tornar um empecilho aos redatores por levá-los a reduzir seus pensamentos sobre o conteúdo de um texto devido à latência de sua insegurança em escrever letras e palavras (Ritchey *et al*. 2016).

Na escrita de palavras, o desenvolvimento da capacidade de manipular conscientemente a menor unidade abstrata de representação da fala, o fonema, cuja

função é a de distinguir significado, e a capacidade de estabelecer relações dos fonemas com os grafemas da língua portuguesa, realizados por uma ou duas letras do alfabeto, são considerados processos-chave da alfabetização. Para escrever, o redator deverá acionar sua fala interior, na qual estão registradas as cadeias contínuas, deparando-se com a primeira dificuldade: recortar as palavras, cujos início e fim muitas vezes vêm mascarados pela juntura externa fechada[1]; a seguir, dificuldade enorme é segmentar as unidades que compõem a sílaba, por duas razões, a 1.ª, porque as seis consoantes oclusivas[2] do português (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/) não podem ser nem percebidas, nem produzidas isoladamente e a 2.ª, porque as unidades sofrem mudanças drásticas, em especial, as vogais átonas em final de palavra (/a/, /e/, /i/, /o/) no PB, como ilustrado na primeira nota de rodapé deste trabalho. Infere-se a dificuldade que resulta ao converter o fonema ao respectivo grafema, acrescida pelo fato de as regras serem determinadas pelo contexto grafêmico (ex., /z/ para <s>, entre <vogais e/ou semivogais>), por convenção ou critérios etimológicos[3].

Com o tempo e a prática da codificação, essas relações fonografêmicas vão sendo armazenadas na memória enquanto formas ortográficas de escrita. Uma vez armazenadas ou aprendidas, essas estruturas ortográficas poderão ser recuperadas e transcritas em forma de palavras pelo redator sempre que necessário e sem o esforço em estabelecer recorrentemente uma relação fonografêmica (Share 2008). Com isso, a escrita de palavras passa a ser realizada de maneira mais fluida, ou fluente, sem a predominância da atenção e da memória de trabalho no estabelecimento da relação fonografêmica, de codificação. Essa automaticidade na codificação faculta ao redator maior despendimento cognitivo com processos mais sofisticados ligados à produção da escrita textual (Ritchey *et al*. 2016), como o pensar sobre o conteúdo do texto mencionado anteriormente.

Assim, conforme aciona sua fala interior, na qual estão registradas as cadeias contínuas do texto, o redator recorta as palavras, cujos início e fim, muitas vezes, vêm mascarados pela juntura externa fechada, para, depois, segmentar as unidades que compõem a sílaba. Em seguida, o fonema é convertido em seu respectivo grafema, realizado por uma ou duas letras, acionadas pelos seus respectivos esquemas motores manuais que, segundo Wiley e Rapp (2016), são responsáveis por dar forma às representações visuais armazenadas na memória do redator sobre os

1 A juntura externa fechada, também conhecida como sândi externo, diz respeito a um fenômeno da oralidade marcado pela não existência de limites que demarquem o término e o começo das palavras. Decorre desse fenômeno o apagamento de um núcleo silábico quando dois núcleos silábicos de palavras diferentes se encontram no fluxo contínuo da produção oral. Pode-se tomar como exemplo, no português brasileiro – PB, as palavras /'mala/ para <mala> e /u'zada/ para <usada> que são pronunciadas juntas como /'malu'zada/, incorrendo na assimilação do /a/ átono na posição final da palavra /'mala/ pela vogal átona no início da palavra /u'zada/ (Scliar-Cabral 2022).

2 Doravante, distinguir-se-ão os fonemas dos grafemas pelo uso respectivo dos sinais // (barras transversais) e <> (maior e menor). Além disso, todos os grafemas e palavras entre os sinais gráficos de menor e maior serão escritas em fonte Arial para tornar mais nítida a visualização dos traços invariantes que os compõem, conforme explicado mais adiante neste artigo.

3 Para maior aprofundamento sobre o assunto consultar o livro *Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro* (Scliar-Cabral 2022).

traços componentes de cada letra. Para tanto, são mobilizados processos percepto-viso-motores e cognitivos envolvidos na discriminação visual e orientação das mãos durante o ato de escrever manualmente (Germano & Capellini 2023) a ponto de produzir as letras do alfabeto com fluência (Ray *et al.* 2021) e com legibilidade (Santos *et al.* 2021).

Sobre os processos percepto-viso-motores e cognitivos que embasam a escrita manual, eles podem ser explicados como um conjunto de habilidades integradas. Essa integração decorre do progressivo trabalho, ou treino, da percepção visual e de sua associação com a coordenação motora fina, acarretando uma integração viso-motora. Essa percepção viso-motora também se associa a processos de ordem superior, requerendo do redator o acionamento, por exemplo, de sua memória de trabalho, de conhecimentos linguísticos como a relação fonema-grafema e de sua capacidade de planejamento motor para coordenar o movimento da mão ao traçar desenhos e letras (Santos *et al.* 2021). Além disso, o aprimoramento dessa habilidade de escrita manual requer necessariamente um treinamento apropriado para que o aprendiz consiga desempenhá-la adequadamente (Zhang *et al.* 2023).

Em se tratando da forma das letras, a sua grafia é decorrência de estímulos, a exemplo do aprendizado da leitura, que favorecem o armazenamento das formas visuais das letras (Scliar-Cabral 2012) pelo reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes constituintes de cada letra utilizada para realizar os grafemas (Scliar-Cabral 2019) a serem produzidos na escrita. Além disso, o reconhecimento das letras independe e é indiferente a parâmetros irrelevantes como a fonte e seu tamanho (Arial, Calibri, Verdana), a caixa (MAIÚSCULA ou minúscula), o estilo (redigido, manuscrito, *itálico*, **negritado**, <u>sublinhado</u>), o suporte (folha, caderno, tela) ou a posição que estes elementos mencionados ocupam em uma palavra (Dehaene 2012; Scliar-cabral 2009; 2011).

Os traços invariantes que formam as letras do alfabeto são oito:

ı	(linha reta)	.	(ponto)
o	(círculo)	ɾ	(bengala)
c	(semicírculo)	u	(semioval)
⊃	(elipse)	~	(til)

Um ou mais desses traços formam e atribuem um caráter único a cada letra ao mesmo tempo em que servem como elementos distintivos das letras entre si. Por exemplo, as letras maiúsculas <I>, <C> e <O>, assim como suas respectivas representações em minúsculo <i>, <c> e <o>, são compostas por apenas um único traço cada uma, mas diferem das letras maiúsculas <V>, <Z>, <M>, <É> (com acento agudo) e <Ê> (com acento circunflexo) que, respectivamente, possuem dois, três, quatro, cinco e seis traços (Scliar-Cabral & Heinnig 2023; Scliar-Cabral 2021).

Para além do número de traços distintivos usados para compor as letras do alfabeto, outras características também se mostram relevantes durante o traçado das letras, como, em primeiro lugar, a posição do traço invariante, que pode estar na vertical, horizontal ou inclinada. Por exemplo, a linha reta é combinada em diferentes posições na letra <L>, sendo um traço realizado na vertical e outro traço na posição horizontal, enquanto em <V> observa-se dois traços inclinados. Por sua vez, a bengala pode estar na posição vertical na letra <n> ou inclinada na letra <y> minúsculas.

Em segundo lugar, também é importante levar em consideração o tamanho da linha reta na escrita das letras, pois ela pode variar, tornando-se curta quando escrita na posição horizontal em relação às posições vertical e inclinada, diferenças estas perceptíveis na comparação dos traços componentes das letras <E> e <Z> anteriormente mencionados.

Em terceiro lugar, outra característica relevante da escrita das letras envolve a relação topológica entre os traços invariantes na mesma letra. Essa relação pode ocorrer da combinação entre retas, curvas e articulações mistas. A relação das retas entre si, por exemplo, ocorre com o traço horizontal que pode variar em quantidade e posição em relação à linha de base vertical, assim, formando as letras <L> (com um traço inferior na linha de base vertical), <T> (com um traço horizontal centralizado no topo da linha de base vertical), <H> (com um traço horizontal ligando dois traços verticais). Em se tratando da relação estabelecida entre as curvas, pode-se percebê-la com o traçado das letras <S> maiúscula ou <s> minúscula decorrente do traço semicírculo que se projeta de forma espelhada nas posições de cima para baixo e da esquerda para a direita. As articulações ou relações mistas entre os traços de uma letra, diferentemente das combinações de traços anteriores, são consideradas as mais comuns. Elas podem ser ilustradas a partir da combinação entre semicírculos posicionados abaixo, acima, virados para a esquerda ou para a direta de uma reta vertical ou de uma bengala, a exemplo das letras <a> (com um semicírculo com abertura voltada para a direita e junto à bengala), <f> (com o corte de um terço da bengala), <Q> (com um traço cortando a base do círculo) e <G> (com o traço horizontal fazendo ângulo com o semicírculo).

Por fim, em quarto lugar, a orientação ou direção da letra – se para cima, para baixo, para direita ou para esquerda – também é considerada uma característica importante para a escrita das letras. A orientação da escrita da letra é a característica mais desafiadora por depender da dissimetrização das letras pela reciclagem dos neurônios da leitura de modo a levá-los a estabelecer uma nova percepção e criação de identidades únicas para cada letra. O estabelecimento dessa percepção sobre a identidade de determinada letra decorre de pistas visuais que indicam sua posição espacial, por exemplo, com vértice voltado para cima como em <W> e <u> ou com o vértice voltado para baixo como em <M> e <n>. Também podem ser ilustradas como exemplos as letras com o posicionamento de seus traços invariantes para a direita ou esquerda como no caso da posição do semicírculo em <b> e <d> (Scliar-Cabral 2009; 2012; 2014).

As características previamente discutidas acerca dos traços invariantes fornecem os conhecimentos básicos para que um redator consiga escrever as vinte e seis letras do alfabeto, estejam em maiúsculo ou em minúsculo, conforme, respectivamente, representados a seguir:

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Em contrapartida ao seu gradual e qualitativo aprendizado, o não amadurecimento na habilidade em traçar as letras por parte de um redator iniciante pode acarretar uma série de problemas e dificuldades em escrever. Esses problemas e dificuldades podem ocorrer tanto para o redator, por comprometer seu desempenho ao escrever manualmente, quanto para o leitor, pela compreensão parcial ou não compreensão em absoluto de uma palavra escrita durante a sua leitura (Berninger *et al*. 1991). Em ambos os casos as dificuldades podem estar relacionadas à qualidade caligráfica na formação das letras que, por sua vez, advém de fatores de ordem intrínseca e/ou extrínseca a quem escreve (Feder & Majnemer 2007).

Os fatores intrínsecos que influenciam na qualidade caligráfica da escrita manual estão ligados à capacidade de produção das letras em decorrência do desempenho na habilidade percepto-viso-motora ou estão ligados a transtornos específicos da aprendizagem (Feder & Majnemer 2007). No primeiro caso, destaca-se o quanto a dificuldade de crianças em produzir uma letra é decorrente de um baixo domínio percepto-viso-motor, especialmente por crianças mais novas quando submetidas a tarefas envolvendo a escrita de um sequenciamento de letras mais complexo, como o correlato à escrita de uma palavra (Madarelli *et al*. 2015). No caso de transtornos específicos de aprendizagem, tem-se como exemplo a disgrafia, que tende a afetar os meninos mais do que as meninas e a gerar prejuízos diretamente na capacidade de formar uma caligrafia legível, sem angulações (curvas por retas e vice-versa), com padrões normais de letras e sem retoques (Martins *et al*. 2013).

No tocante aos fatores extrínsecos que influenciam na qualidade caligráfica das letras, as possibilidades são variadas. Dentre os fatores extrínsecos, destacam-se os de ordem biomecânica (ergonômica) e/ou ambiental, como: (i) a postura do escrevente (posição sentada, em pé, deitado), (ii) a altura da cadeira/mesa (mais alta ou baixa), (iii) o instrumento de escrita (caneta, lápis, giz de cera, o próprio dedo), (iv) o tipo de papel (almaço, sufite, kraft, manteiga), (v) a posição do papel na mesa (horizontal, vertical, inclinado), (vi) a iluminação do ambiente, (vii) o ruído do ambiente, (viii) o volume do conteúdo a ser copiado e (ix) a qualidade da instrução caligráfica (Feder & Majnemer 2007).

Em se tratando da qualidade da instrução enquanto fator extrínseco de impacto na qualidade caligráfica, pesquisadores têm apontado que intervenções específicas estão diretamente relacionadas à resolução de problemas de caligrafia, pois a legibilidade das letras depende do armazenamento de referências gráficas

(padrões visuais) para a realização da precisão e formato das letras pelo sistema motor fino (Graham *et al*. 2008; Bara & Hentaz 2011; Cardoso 2019; Santos *et al*. 2021). É o caso da atividade de cópia que, diferentemente da instrução embasada no suporte visual e verbal de orientação acerca do formato das letras, não surte efeito na qualidade visual da escrita de estudantes da 3.ª série em diante senão em séries anteriores (Karlsdottir 1996), o que indica ser a cópia uma estratégia instrucional importante a ser realizada no processo inicial de alfabetização, uma vez que seu efeito sobre a qualidade visual na escrita de estudantes com escolaridade mais avançada não é eficaz.

Com base na reflexão previamente posta, o presente artigo põe em questão o quanto a atividade descontextualizada do ensino do traçado das letras, como a cópia textual como único recurso pedagógico, levaria uma criança a memorizar e a reproduzir satisfatoriamente a grafia das letras do alfabeto ao longo do processo inicial de alfabetização, pressupondo-se que os diferentes tipos de incorreções envolvidas na produção das letras (a exemplo daquelas ilustradas no Quadro 1 presente no Apêndice deste artigo) deveriam desaparecer ou desapareceriam até o final do 2.º ano, quando a qualidade visual caligráfica deveria atingir ou atingiria um nível satisfatório.

Assim, objetiva-se verificar se haveria recorrência/persistência de incorreções de cunho caligráfico, ao final do período de alfabetização (2.º ano), resultantes da prática pedagógica baseada em cópia apenas de conteúdos curriculares postados na lousa pelo professor/a durante as aulas, ou seja, sem uma atividade específica de ensino do traçado das letras.

2 - Procedimentos Metodológicos

2.1 - Participantes

Aceitaram participar desta pesquisa 86 estudantes oriundos de três escolas municipais públicas da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Todos eles possuíam uma idade média inicial de 6,47 anos (com Desvio-Padrão = 0,52), frequentavam o 1.º ano quando recrutados e tinham desenvolvimento típico. Salienta-se ainda que a escolha desses participantes foi motivada pela prática da cópia ser comum nas unidades educativas onde eles estudavam, prática esta determinada como único meio de exercício caligráfico durante o processo de alfabetização, segundo informaram os docentes das escolas. Para mais, tanto as crianças quantos seus responsáveis legais autorizaram a participação na pesquisa, cujo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE é regido pelo número 03924918.8.0000.0118.

2.2 - Materiais e Procedimentos

Quanto ao instrumento de pesquisa, os estudantes realizaram a tarefa de Escrita do Alfabeto do *Test of Handwriting Skills Revised* – THS-R (Milone, 2007) para avaliar a escrita das representações gráficas das letras recuperadas da memória.

Como procedimento de pesquisa, os estudantes foram orientados a escrever, sem consulta, todas as letras de imprensa (bastão) em maiúscula que conseguissem recordar sem um tempo determinado. A escolha pela escrita das letras de imprensa maiúscula se deveu ao fato de serem o tipo e a caixa das letras adotados nas escolas participantes anteriormente à introdução da escrita em letra cursiva ao final do 2º. ano[4]. A correção da tarefa levou em consideração a qualidade visual de cada letra de acordo com os parâmetros de pontuação do teste, que variou de 0 a 3 pontos e cuja somatória resultou na obtenção final de um total de 0 (com baixa precisão, distante da produção escrita ideal) a 78 pontos (com boa precisão, assemelhando-se à produção escrita ideal). Todas as letras produzidas pelos participantes foram analisadas uma a uma isoladamente para a realização de uma avaliação visual mais acurada de sua produção.

Em seguida, também foi contabilizada a recorrência de 14 tipos de incorreções (IC) ligadas à qualidade visual das letras escritas pelas crianças, qualidade visual esta intimamente relacionada às características do traçado das letras defendidas por Scliar-Cabral (2014) quanto à (i) posição dos traços invariantes, à (ii) extensão da linha reta, à (iii) relação topológica dos traços invariantes em cada letra e à (iv) direção da letra, pois figuram como parâmetros para se produzir uma grafia mais fiel ao que se espera de uma caligrafia socialmente padronizada. Esses tipos de incorreções foram selecionados do THS-R de Milone (2007), quais sejam: (IC-1.) letra não escrita, (IC-2.) inversão de letras, (IC-3.) troca de letras maiúsculas por minúsculas, (IC-4.) troca de letra caixa alta por letra cursiva, (IC-5.) produção de letras ilegível, (IC-6.) troca de ângulos por curvas (e vice-versa), (IC-7.) traços faltantes (letra incompleta), (IC-8.) traços adicionados, (IC-9.) traços que não se tocam no ponto certo de interseção, (IC-10.) traço duplicado com espaço entre ele, (IC-11.) traço repartido, (IC-12.) traço que se estende além do ponto certo de interseção, (IC-13.) traço duplicado com espaço preenchido entre ele e (IC-14.) traço bifurcado.

Todos os 14 tipos de incorreção foram registrados com um ponto quando ocorriam, sendo cada incorreção pontuada apenas uma única vez por letra do alfabeto escrita por estudante. Destaca-se que as letras avaliadas de maneira isolada para aferir sua qualidade visual foram reanalisadas no contexto de sua relação com as demais letras escritas durante a contagem dos tipos de incorreção. Essa medida de cautela foi tomada para evitar equívocos quanto à classificação das incorreções, como, por exemplo, ao se confundir a (IC-3) troca de letra maiúscula e minúscula por uma (IC-2) inversão de letras, uma vez que a letra <Q> substituída pela letra <q> poderia ser considerada como uma inversão de <P> não fosse o fato de o estudante tê-las escrito sequencialmente.

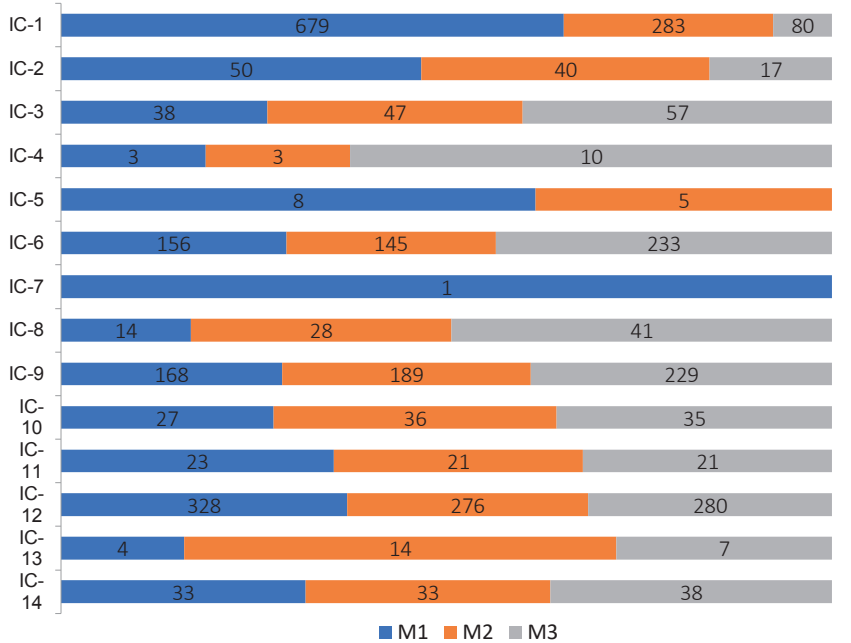
Tanto a tarefa de escrita do Alfabeto do THS-R quanto a contabilização da ocorrência de incorreções ligadas à qualidade visual da escrita das letras foram

4 Esse parâmetro de adoção da letra bastão anteriormente à letra cursiva é relativo e varia entre as escolas da rede municipal de educação de Florianópolis. No caso das escolas participantes desta pesquisa, o ensino e a produção escrita com letra cursiva tenderam a ocorrer ao final do 2º ano.

avaliadas em três momentos diferentes, no final do 1º ano (M1), no início do 2º ano (M2) e no final do 2º ano (M3). Os dados elencados nesses Momentos foram analisados no JAMOVI, versão 2.3.28 para Windows, por meio do teste ANOVA de medidas repetidas com o Momento como fator intra-sujeito *(within-subject)*. A escolha por esse teste estatístico se deu por sua capacidade de detectar a existência de diferenças significativas entre as médias (Field 2009) das frequências das incorreções encontradas na escrita de letras e dos resultados da tarefa de Escrita do Alfabeto nos três semestres letivos investigados. Além disso, foi rodado um teste *post-hoc* (correção de Bonferroni) para identificar em quais Momentos do processo de alfabetização houve uma diferença significativa entre as médias testadas. Apesar dos dados elencados não terem apresentado distribuição normal em nenhum dos Momentos (com significância <0,001), a adoção do teste ANOVA foi mantida com base no Teorema Central do Limite (Islam 2018), que defende a distribuição dos resíduos como sendo aproximadamente normal quando o cômputo das unidades amostrais for igual ou superior a 30, o que é o caso nesta pesquisa.

3 - Resultados e discussões

Todos os 14 tipos de incorreção pontuados neste artigo no Quadro 1 (vide Apêndice) foram detectados na produção das letras das crianças e podem ser verificados no Gráfico 1.



(IC-1) letra não escrita; (IC-2) inversão de letras; (IC-3) troca de letras maiúsculas por minúsculas; (IC-4) troca de letra caixa alta por letra cursiva; (IC-5) produção de letras ilegível; (IC-6) troca de ângulos por curvas (e vice-versa); (IC-7) traços faltantes (letra incompleta); (IC-8) traços adicionados; (IC-9) traços não se tocam no ponto certo de interseção; (IC-10) traço duplicado com espaço entre ele; (IC-11) traço repartido; (IC-12) traço se estende além do ponto certo de interseção; (IC-13) traço duplicado com espaço preenchido entre ele; (IC-14) traço bifurcado; (M1) Momento 1; (M2) Momento 2; (M3) Momento 3.

Gráfico 1. Demonstrativo da quantidade de incorreções cometidas na produção das letras do alfabeto nos diferentes Momentos de testagem

Dentre as incorreções cometidas pelas crianças na produção das letras durante o processo inicial de alfabetização, não foi encontrada qualquer recorrência estatisticamente significativa quanto à (IC-5) letra ilegível ($F(2,170) = 2,95$, $p = 0,055$), à (IC-7) produção de letras incompletas ($F(2,170) = 1,000$, $p = 0,370$), ao (IC-10) traço duplicado com espaço entre ele ($F(2,170) = 0,503$, $p = 0,603$), ao (IC-11) traço repartido ($F(2,170) = 0,053$, $p = 0,948$), ao (IC-12) traço que se estende além do ponto certo de interseção ($F(2,170) = 2,70$, $p = 0,070$), ao (IC-13) traço duplicado com espaço preenchido entre ele ($F(2,170) = 2,43$, $p = 0,091$) e ao (IC-14) traço bifurcado ($F(2,170) = 0,183$, $p = 0833$). Esses resultados parecem indicar que a prática da cópia pode ter contribuído para o domínio dos conhecimentos implicados no traçado das letras.

Por outro lado, houve recorrência estatisticamente significativa em relação às demais incorrências caligráficos associadas: à (IC-2) inversão de letras (F (2,170)

= 6,85, p = 0,001) no M2 para M3 (com Bonferroni = 0,049), à (IC-3) troca de letras maiúsculas por minúsculas (F (2,170) = 4,80, p = 0,009) no M1 para M3 (com Bonferroni = 0,025), à (IC-4) troca de letra caixa alta por letra cursiva (F (2,170) = 3,36, p = 0,037) sem significância entre Momentos (Bonferroni > 0,05), à (IC-6) troca de ângulos por curvas e curvas por ângulos (F (2,170) = 11,7, p < 0,001) no M2 para M3 (com Bonferroni = <0,001), a (IC-8) traços adicionados (F (2,170) = 8,92, p < 0,001) sem significância entre Momentos (Bonferroni > 0,05), a (IC-9) traços que não se tocam no ponto certo de interseção (F (2,170) = 4,82, p = 0,009) sem significância entre Momentos (Bonferroni > 0,05) e a (IC-1) letras não escritas (F (2,170) = 51,4 com p <0,001) em todos os Momentos (com Bonferroni < 0,001). Esses resultados parecem demonstrar o quanto a atividade de cópia não foi suficiente para manter de forma permanente algumas correções possíveis de ocorrer durante o aprendizado inicial da produção das letras do alfabeto.

Em se tratando da qualidade visual da escrita das letras, o desempenho dos alfabetizandos ao realizar a tarefa de Escrita do Alfabeto do THS-R, descrito na Tabela 1, foi estatisticamente significativo (F (2,170) = 60,4 com p <0,001), sendo o melhor desempenho na qualidade visual das letras exercido no M1 para M2 (com Bonferroni < 0,001), mas não no M2 para M3 (com Bonferroni > 0,05).

	N	Média (DP)	Mediana	Mín.	Máx.	1º Q	3º Q
Escrita do Alfabeto no M1	86	36,3 (17,9)	36,5	0	70	23.3	52
Escrita do Alfabeto no M2	86	52 (14,8)	57	6	73	46,3	62,8
Escrita do Alfabeto no M3	86	54.8 (10,8)	58	16	72	50	62

TABELA 1. Valores referentes ao número de sujeitos (N), média, desvio-padrão (DP), mediana, mínimo (Min.), máximo (Máx.), 1º e 3º Quartis da tarefa de Escrita do Alfabeto para os Momentos 1 (M1), 2 (M2) e 3 (M3).

Dos 14 tipos de incorreção aqui identificados e relacionados à má qualidade visual das letras, metade deles ainda persistia em ocorrer mesmo com a prática da cópia proposta em sala de aula até o final do 2º ano. A contínua ocorrência dessas incorreções parece ser resultante da limitação no uso da atividade de cópia possibilitada pela prática pedagógica adotada durante o processo inicial de alfabetização. Ou seja, postula-se, ou defende-se, que a cópia ocasional de textos propostos na sala de aula não é uma atividade assertiva que ensine o alfabetizando a desenvolver competência quanto ao traçado das letras e que, consequentemente, não o capacite a futuramente escrever de forma fluente. Esse fato corrobora os achados de alguns pesquisadores que defendem um aprendizado de escrita manual pautado na orientação explícita aos estudantes (Graham *et al*. 2000), como, por exemplo, pela indicação da ordem e da direção de cada traço (Berninger *et al*.

1997). Além disso, o ensino de escrita manual precisa estar vinculado ao exercício da caligrafia tanto em sala de aula quanto em casa (Hoy *et al*. 2011), atentando-se também à distribuição do tempo, com horários e dias, apropriados à realização do treino desta habilidade (Limpo & Alves 2018), bem como à escolha de atividades específicas para o ensino de caligrafia, a exemplo das propostas indicadas na obra de Baptista de colaboradores (2011).

Além disso, a maior parte das ocorrências de incorreção na produção das letras foi significativa do início do 2º ano ao final do 2º ano (respectivamente aos M2 e M3, com Bonferroni < 0,05), coincidindo com uma baixa evolução na qualidade visual na produção das letras avaliadas na tarefa de Escrita do Alfabeto nos mesmos Momentos 2 e 3 (com Bonferroni < 0,05). Esse resultado reforça a explicação do quanto o avanço dos estudantes em níveis escolares posteriores tende a não apresentar resultados satisfatórios com a prática da cópia (Karlsdottir 1996), aqui demonstrado com estudantes ao final do 2º ano próximos ao 3º ano. Esse resultado ainda parece indicar que, a partir do momento em que o estudante é demandado com processos de escrita mais complexos do que apenas a codificação de fonemas em palavras simples, as incorreções tendem a se sobressair porque a demanda passa a ser de cunho mais composicional do que caligráfico e, portanto, a caligrafia é deportada a segundo plano.

Salienta-se que a queda na qualidade caligráfica das letras pode ter sido influenciada/afetada também pela passagem da prática da cópia em letra de imprensa (bastão) para a prática da cópia de letras cursivas, iniciada ao final do 2º ano nas três escolas participantes da pesquisa. Essa transição no aprendizado da escrita da letra de imprensa para a letra cursiva justificaria a ocorrência das incorreções, por exemplo, motivados pela (IC-4) troca de letra caixa alta por letra cursiva, (IC-6) troca de ângulos por curvas e curvas por ângulos e (IC-8) traços adicionados, uma vez que os estudantes sem pleno domínio em determinada tarefa (como escrever em letras de imprensa) precisaram aprender novas tarefas (como escrever letras cursivas) consideradas mais avançadas (Asher 2006; Karlsdottir & Stefansson 2002).

4 - Conclusão

A partir da realidade de algumas instituições de ensino básico onde a cópia de conteúdos curriculares da lousa é, supostamente, a única forma de trabalho formal com caligrafia em sala de aula, o presente artigo se predispôs a verificar o quanto essa prática pedagógica exerce influência sobre a recorrência/persistência de incorreções de cunho caligráfico que afetam a qualidade visual das letras produzidas por crianças em processo inicial de alfabetização.

De modo geral, a escrita manual é uma habilidade cujo componente caligráfico precisa ser trabalhado com base em cuidados ligados ao ensino explícito, à prática/exercício e ao tempo despendido na escrita das letras. Esses cuidados podem ser mais eficazes do que apenas a utilização da cópia como ferramenta pedagógica para trabalhar caligrafia, uma vez que ela se mostra atenuante, mas não total-

mente eficaz na resolução das dificuldades dos estudantes em obter traçados com maior qualidade visual das letras.

Em outras palavras, sugere-se que o ensino da produção das letras pode abranger outras estratégias pedagógicas, como, por exemplo, (i) o incentivo à resolução de atividades com traçados que, quando preenchidos com um lápis ou o próprio dedo da criança, formem visualmente as letras a serem aprendidas, (ii) a exposição da criança a letras com indicações da direcionalidade de sua escrita, (iii) o planejamento de momentos de prática com um tempo apropriado para que seja possível exercitar o que se está aprendendo a escrever, bem como para que seja possível repetir a produção escrita do que já foi estudado em outras aulas.

Além disso, defende-se neste trabalho a importância do traçado eficaz e automatizado das letras, decorrente do ensino pautado em estratégias sistemáticas para se exercitarem os traços invariantes com tempo adequado para consolidação de seu aprendizado, para que seja possível ao redator iniciante desenvolver a sua produção escrita com mais desenvoltura, ou seja, sendo capaz de produzir textos com fluência.

Por fim, convém ressaltar que a presente pesquisa não trabalhou com um grupo controle e um experimental, podendo-se considerar este fato uma limitação importante a ser considerada. A comparação do desempenho entre os distintos grupos poderia fornecer mais robustez sobre o resultado encontrado neste trabalho, uma vez que o grupo experimental receberia instruções explícitas sobre o ensino de caligrafia em relação ao grupo controle, agregando-se mais assertividade sobre a parcial eficácia do uso exclusivo da cópia como atividade caligráfica nos anos iniciais. Essa ponderação endossa a necessidade de realização de outras pesquisas que repliquem a metodologia utilizada, bem como expandam este trabalho realizando novos estudos com base na escrita cursiva e com outros grupos escolares, como o 3º ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

Asher, A. V. 2006. Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 461-471.

Baptista, A.; Viana, F. L.; Barbeiro, L. F. 2011. *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bara, F.; Gentaz, E. 2011. Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills. *Human Movement Science,* 30(4), 745-759.

Berninger, V. W.; Mizokawa, D. T.; Bragg, R. 1991. Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of school psychology,* 29(1), 57-79.

Berninger, V. W.; Vaughan, K. B.; Abbott, R. D.; Abbott, S. P.; Rogan, L. W.; Brooks, A.; Reed, E.; Graham, S. 1997. Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology,* 89(4), 652-666.

Cardoso, M. H. 2019. Estratégias percepto-visomotoras para dificuldades com a escrita manual. In: Chiaramonte, T. C.; Liporaci, G. F. S.; Capellini, S. A. (Eds.). *Manual de Estratégias para Dificuldades e Transtornos de Atenção, Leitura, Escrita Ortográfica e Caligrafia.* Ribeirão Preto: Booktoy. 175-188.

Dehaene, S. 2012. *Os neurônios da leitura: Como a ciência explica nossa capacidade de ler.* Porto Alegre: Penso.

Feder, K. P.; Majnemer, A. 2007. Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.

Field, A. 2009. *Descobrindo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.

Germano, G. D.; Capellini, S. A. 2023. Handwriting fluency, latency, and kinematic in Portuguese writing system: Pilot study with school children from 3rd to 5th grade. *Frontiers in Psychology,* 13, 1-15.

Graham, S.; Harris, K. R.; Fink, B. 2000. Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of educational psychology,* 92(4), 620-633.

Graham, S.; Harris, K. R.; Mason, L.; Fink-Chorzempa, B.; Moran, S.; SaddlerR, B. 2008. How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing,* 21, 49-69.

Hoy, M. M.; Egan, M. Y.; Feder, K. P. 2011. A systematic review of interventions to improve handwriting. *Canadian Journal of Occupational Therapy,* 78(1), 13-25.

Islam, M. R. 2018. Sample Size and Its Role in Central Limit Theorem (CLT). *Computational and Applied Mathematics Journal,* 4(1), 1-7.

Karlsdottir, R. 1996. Development of cursive handwriting. *Perceptual and Motor Skills,* 82(2), 659-673.

Karlsdottir, R.; Stefansson, T. 2002. Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills,* 94(2), 623-662.

Limpo, T.; Alves, R. A. 2018. Tailoring multicomponent writing interventions: the effects of coupling self-regulation and transcription training. *Journal of Learning Disabilities,* 51(4), 381–398.

Martins, M. R. I.; Bastos, J. A.; Cecato, A. T.; Araujo, M. D. L. S.; Magro, R. R.; Alaminos, V. 2013. Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de Pediatria,* 89, 70-74.

Milone, M. 2007. *Test of Handwriting Skills Revised (THS-R)*. California: Academic Therapy Publications.

Ray, K.; Dally, K.; Rowlandson, L.; Tam, K. I.; Lane, A. E. 2021. The relationship of handwriting ability and literacy in kindergarten: a systematic review. *Reading and Writing,* 35(5), 1119-1155.

Ritchey, K. D.; Mcmaster, K. L.; Otaiba, S. A.; Puranik, C. S.; Kim, Y. S. G.; Parker, D. C.; Ortiz, M. Indicators of fluent writing in beginning writers. 2016. In: Cummings, K. D.; Petscher, Y. (Eds.). *The fluency construct: Curriculum-Baed Measurement Concepts and Applications.* Florida: Springer, 21-66.

Santos, N. L.; Cardoso, M. H.; Capellini, S. A. 2021. A velocidade e legibilidade da escrita manual de disléxicos em tarefas de cópia. *Distúrbios da Comunicação*, 33(2), 315-321.

Scliar-Cabral, L. 2009. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. *Revista Intercâmbio*, 20, 113-124.

Scliar-Cabral, L. 2011. Desafios a melhores resultados em alfabetização. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 1(10), 106-122.

Scliar-Cabral, L. 2021. Novos olhares para o processamento da leitura e da alfabetização. *Cadernos de Linguística*, 2(1), 1-14.

Scliar-Cabral, L.; Heinig, O. L. 2023. Linguistic main contributions to early literacy. *Fórum Linguístico*, 20(1), 8716-87-26.

Scliar-Cabral, L. 2014. Neuron Recycling for Learning the Alphabetic Principles. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 66, 58-66.

Scliar-Cabral, L. 2012. Neuroscience applied to learning alphabetic principles: New proposals. *Ilha do Desterro*, 63, 187-211.

Scliar-Cabral, L. 2019. Políticas públicas de alfabetização. *Ilha do Desterro*, 72(3), 271-290.

Scliar-Cabral, L. 2022. *Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro*. Florianópolis: Editora Lili.

Share, D. L. 2008. Orthographic learning, phonological recording, and self-teaching. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82.

Wiley, R. W.; Rapp, B. 2016. The Effects of Alphabet and Expertise on Letter Perception. *Journal of Experimental Psychology*, 42(8), 1186.

Zhang, C.; Wang, C.; Deng, Z.; Gao, J.; Ding, Z.; Chen, J. 2023. Hand copy performance of young children and the illiterate, semi-illiterate, and literate adults. *Current Psychology*, 1-11.

APÊNDICE

QUADRO 1 – Tipos de incorreção selecionados de Milone (2007) e ilustradas com amostras produzidas pelos participantes desta pesquisa

Tipos de erro na qualidade caligráfica	Exemplos	
IC-1. Letra não escrita	Referente às letras que, por alguma razão, não foram escritas durante a realização da tarefa.	
IC-2. Inversão de letras	<J>	<G>
IC-3. Troca de letras maiúsculas por minúsculas	<I>	<Q>
IC-4. Troca de letra caixa alta por letra cursiva	<O>	<E>
IC-5. Produção de letras ilegível		
IC-6. Troca de ângulos por curvas (e vice-versa)	<E>	<S>
IC-7. Traços faltantes (letra incompleta)	Não foi possível ilustrar o item IC-7, pois não foram encontradas ocorrências.	

IC-8. Traços adicionados	<K>	<Z>
IC-9. Traços não se tocam no ponto certo de interseção	<K>	<B>
IC-10. Traço duplicado com espaço entre ele	<Z>	<U>
IC-11. Traço repartido	<G>	<X>
IC-12. Traço se estende além do ponto certo de interseção	<E>	<A>
IC-13. Traço duplicado com espaço preenchido entre ele	<U>	<V>
IC-14. Traço bifurcado	<Q>	<C>

A ESCRITA COMO PILAR DA ORALIDADE PLANEADA EM PORTUGUÊS L2

Catarina Oliveira de Araujo
profaraujocatarina@gmail.com
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Ângela Filipe Lopes
angela.tita@gmail.com
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo: No âmbito da aprendizagem de línguas, observa-se uma expectativa recorrente, por parte dos aprendentes, para desenvolver e alcançar melhores resultados com relação à produção oral. No entanto, reconhecemos que a aprendizagem da L2 se torna mais completa quando as capacidades linguísticas estão bem integradas durante esse processo. Partindo desse ponto, consideramos que, em um contexto de ensino online de português L2, poderíamos auxiliar a uma produção oral mais fluida e estruturada, isto é, com uma redução das pausas e hesitações, bem como a ampliação do repertório linguístico, a partir do contributo da escrita, visto que ambas são expressões comunicativas com domínios similares e complementares (Marcuschi 2010). A fim de construir uma estratégia didática para atingir tal objetivo, estabelecemos parâmetros para avaliar, no nível intermediário (B1), a oralidade planeada e não-planeada, dando foco às pausas no discurso oral (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991) e, com relação à escrita, o conceito de densidade de ideias (Snowdon 1999; Kemper 2001; Lopes 2020, 2021). Por fim, constatamos que as aprendentes atingiram desempenhos orais mais fluentes, embora sejam variáveis. Essa variabilidade pode resultar da relação desigual com a leitura-escrita, seja em L1 ou em L2, como também de outras diferenças interindividuais (Krashen 1985; Ellis 1994; Cook 2002; Dewaele 2002).

Palavras-chave: produção oral em PL2; leitura-escrita em PL2; diferenças individuais na aprendizagem de L2.

Abstract: In the context of language learning, there is a recurring expectation among learners to develop and achieve better results in oral production. However, we acknowledge that L2 learning becomes more complete when linguistic capacities are well integrated during this process. From this standpoint, we consider that, in an online teaching context of Portuguese L2, we could encourage a more fluent and structured oral production, i.e., with a reduction in pauses and hesitations, as well as the expansion of the linguistic repertoire, based on the contribution of writing, since both are communicative

expressions with similar and complementary domains (Marcuschi 2010). In order to build a didactic strategy to achieve this objective, we established parameters to evaluate, at the intermediate level (B1), planned and unplanned oral production, focusing on pauses in oral discourse (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991) and, in relation to writing, the concept of density of ideas (Snowdon 1999; Kemper 2001; Lopes 2020, 2021). Finally, we found that the learners achieved more fluent oral performances, although they are variable. This variability may result from the unequal relationship with reading-writing, whether in L1 or L2, as well as from other individual differences (Krashen 1985; Ellis 1994; Cook 2002; Dewaele 2002).

Keywords: oral production in PL2; reading-written in PL2; individual differences in L2 learning.

1 - Introdução

Em um ambiente de ensino-aprendizagem de uma língua segunda (L2)[1], a oralidade tem adquirido um espaço primário, ao passo que a escrita, por vezes, é tida como um elemento secundário. Entretanto, embora existam algumas dicotomias (Saussure 1973; Marcuschi 2010), como por exemplo, a distinção entre espontaneidade *vs.* planejamento, interação imediata vs. interação diferida, imprecisão vs. precisão, pensamento concreto *vs.* pensamento abstrato, tais domínios possuem propriedades semelhantes, escalares e complementares (Marcuschi 2010; Duarte 2015).

Diante disso, no contexto do estágio pedagógico que faz parte do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desenvolveu-se, no ano letivo 2022-2023, um plano de investigação-ação que visava explorar a relação entre a escrita e a oralidade, em uma ótica didática, com base em estudos psicolinguísticos. Desta perspetiva, até que ponto pode a escrita servir como pilar de uma oralidade menos hesitante e mais controlada?

Sendo assim, o projeto de investigação foi desenvolvido na circunstância de ensino online de português L2, em uma turma de nível intermediário (B1), com apenas três participantes, do curso livre de português como língua estrangeira da Universidade Alexandru Ioan Cuza din Iaşi, na Romênia. Nesse âmbito, observou-se que as aprendentes se exprimiam oralmente de forma hesitante, fragmentária, pontuada por pausas longas, bem como por interferências de outras L2s, maioritariamente do espanhol e um pouco do inglês.

Essas particularidades também foram abordadas em estudos como o de Gass e Selinker (1994), que argumentaram que esse tipo de produção oral poderia ser mitigada a partir da qualidade do *input* e do treino oral continuado. A propósito,

1 Optamos por utilizar o termo psicolinguístico L2 para fazer referência a uma língua aprendida, adicional, que difere da L1 adquirida involuntariamente, de forma implícita (Cook, 2002).

recorda-se que o desenvolvimento da oralidade em L2 advém da troca entre atividades de recepção e de produção (Widdowson 1978; Nhatuve 2022), logo, criar possibilidades de integração das quatro capacidades comunicativas (falar, escrever, ouvir e ler) levaria a uma aprendizagem mais completa.

Com o intuito de avaliar de que modo a escrita poderia atuar como suporte de uma produção oral mais rica e fluida, isto é, com um melhor repertório linguístico e uma redução das constantes pausas e hesitações, procurou-se selecionar parâmetros de análise da produção oral, com enfoque na redução de pausas (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991).

No campo da produção escrita, base sobre a qual se esperava que a oralidade mais fluente fosse gradualmente construída, também não se descurou a qualidade da expressão linguística. Por essa razão, o conceito de densidade de ideias (Snowdon 1999; Kemper 2001; Lopes 2020, 2021) revelou-se adequado no tocante à avaliação da qualidade da escrita. Falta referir que, no trabalho em apreço, o objetivo não era o desenvolvimento qualitativo da escrita, mas somente a sua avaliação, já que a qualidade da escrita serviu como termo de comparação com a qualidade da oralidade.

À vista disso, estudou-se a oralidade de cariz mais espontâneo e outra mais planeada, após um exercício de leitura e produção escrita. Concisamente, a organização das sequências didáticas consistiu, a partir dos temas propostos, em um momento de exposição oral espontânea coletiva para, em seguida, sugerir a elaboração de uma produção escrita individual e, por último, a síntese oral sobre a composição escrita.

O objetivo geral era estimular o progresso da produção oral em paralelo com a produção escrita e compreender se as alunas que apresentavam uma escrita mais rica, precisa e viva eram também aquelas que evidenciavam uma oralidade menos hesitante e mais fluente. Por serem apenas três participantes, foi possível investir no aprofundamento e exploração dos dados coletados, assim como disponibilizar uma atenção mais individualizada. É, portanto, um estudo que resulta de uma abordagem muito particular a um grupo de três participantes. Por essa razão, permitiu explorar características inter e intraindividuais que, noutras circunstâncias, não seriam tão evidentes. A exploração personalizada de estratégias pedagógico-didáticas é tanto mais flexível quanto menos estudantes houver em aula. Todavia, julga-se que uma turma pequena também pode ser limitante nas apreciações dos resultados ou de uma análise mais diacrônica.

Quanto aos objetivos específicos elencamos:

1. ampliar o repertório linguístico, literário e sociocultural através do trabalho com a leitura e a escrita;
2. avaliar a produção escrita com base na densidade de ideias;
3. analisar a produção oral com base em critérios psicolinguísticos, como a contagem e a caracterização de pausas;
4. comparar a qualidade da escrita com o grau de fluência na oralidade;

5. compreender de que forma a sequência didática definida tem impacto na oralidade.

Posto isto, considera-se a hipótese de que a prática da leitura e da escrita em PL2 poderia sustentar uma produção oral mais fluente e uma produção escrita mais rica. Para além disso, esperava-se que a experiência prévia com a leitura e a escrita em L1 e/ou em outras L2 (Lopes 2020; Lopes & Pinto 2022b) adquiridas-aprendidas antes do português tivessem impacto na avaliação da escrita e da oralidade. Esperava-se ainda que os desempenhos escritos e orais fossem influenciados por diferenças interindividuais diversas, como pelo gosto pessoal pela aprendizagem de línguas ou da escrita em geral (Krashen 1985; Ellis 1994; Cook 2002; Dewaele 2002; Schmidt 2010).

2 - Sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e o papel do docente de L2

Se tratando de um espaço de aprendizagem de L2 não-imersivo e totalmente online, entende-se que algumas limitações estão previstas, mesmo com o grande avanço tecnológico e uma maior acessibilidade aos materiais linguísticos autênticos (Duarte & Carvalho 2018).

Para exemplificar, o *Companion Volume With New Descriptors* (Council of Europe 2020) e os estudos de Marcuschi (2003) citam alguns obstáculos no que tange a oralidade em L2, como os códigos não-verbais, a prosódia, a interação simultânea, os atos de fala, as hesitações e o humor. Dado que esses elementos podem resultar em falhas na comunicação, tornam-se ainda mais incertos com a aprendizagem à distância. Em linhas gerais, a interação online não pode ser semelhante ou comparável à interação presencial, o que sugere a necessidade de aplicação de estratégias, por parte dos docentes, para confirmar, reformular e adaptar, sempre que possível, a mensagem.

Do ponto de vista da pragmática intercultural (Matos 2008), faz-se necessário compreender para além do sentido literal, desse modo, os elementos linguísticos (orais e escritos) e extralinguísticos (não-verbais e cinestésicos), devem ser ponderados na avaliação da oralidade e considerados durante as estruturações das unidades letivas, a fim de permitir a construção de sentido em L2 de uma forma que se sinta o mais próxima possível de um ambiente presencial.

Por isso, acredita-se que a formação docente tenha grande relevância, visto que a seleção dos tipos de textos, o papel da mediação e a aquisição de outras competências, sendo estas gerais, de ensino, multimédia e/ou comunicativas (Afonso 2006), são indispensáveis para criar condições de aprendizagem em contextos muito diversos, promovendo tanto a compreensão quanto a expressão linguística, mesmo em ambientes digitais.

3 - Caracterização da oralidade em L2

A complexidade inerente à oralidade implica olhá-la não apenas como um processo automático ou pouco pensado, mas como uma produção linguística em

resposta a diversos registos, exigências comunicativas e falantes. Trata-se de um processo cognitivo de diversos passos associados (Goldman-Eisler 1968; Levelt 1989; Urbano 1999), que integram o acesso ao conhecimento enciclopédico, a compreensão da mensagem, a codificação gramatical, fonética e fonológica, para, finalmente, gerar a articulação, conforme podemos ver na ilustração de Levelt (1989):

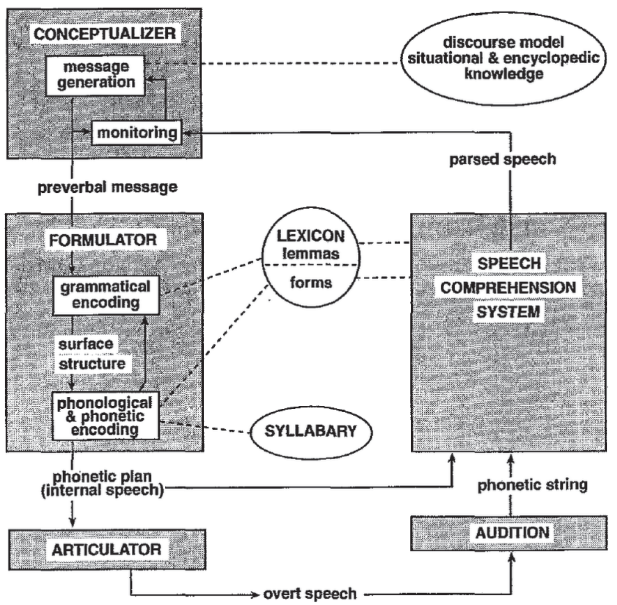


Figura 1 - Modelo de Levelt (1989:9)

Contudo, ainda que o esquema anterior possa fazer supor um processo sequencial e bem oleado, a oralidade está sujeita a hesitações, pausas, descontinuidades e/ou fragmentações frásicas e temáticas, resultado da sua inerente espontaneidade. Como mencionado acima, a oralidade ocorre em registros e contextos diversos. Se nalguns a produção oral é fragmentada e informal, sem prejuízo para a interação com o interlocutor, noutros exige-se maior grau de fluência, o uso de léxico mais selecionado que derivam de um registro mais elevado. É sobretudo nestes contextos, como também numa sala de aula de português L2, que entram em ação funções como a de planejamento, monitoramento conversacional, correção da mensagem, assim como indicações de dificuldades de inserção lexical (Urbano 1999). Há, claro, outros elementos já referidos, como as expressões corporais, o contexto e a pragmática intercultural, que podem ser relevantes no processo de compreensão e produção orais (Widdowson 1978; Paradis 1998; Matos 2008).

Compreende-se, por isso, que no âmbito de uma língua não-materna, as marcas que caracterizam a oralidade menos fluente sejam ainda mais frequentes, visto que o processo de produção oral é menos automático, em função de os conhecimentos de gramática, sintaxe, fonética, vocabulário ou leitura não serem equivalentes aos da língua materna (Cook 2002), ou seja, são mais dependentes de um processamento explícito, ainda que haja uma proficiência elevada (Gass & Selinker 1994).

Por outro lado, a oralidade requer o acesso à memória de longo prazo e à memória de curto prazo (Dewaele 2002), assim como no caso da escrita. A diferença mais evidente entre ambos os processos de produção linguística seria a espontaneidade da oralidade. Enquanto a escrita dá ao falante tempo para a revisão em diversas fases de produção, a oralidade é implacável na necessidade de resposta rápida.

Verifica-se, assim, uma menor possibilidade de planejamento, em função da "falta de intervalo temporal entre a produção cognitiva e oral" (Urbano 1999:133). Mas não só, enquanto a escrita supõe um interlocutor à distância, a oralidade depende da interação instantânea e está, por sua vez, mais suscetível às circunstâncias imediatas, como o barulho do ambiente circundante, à resposta do interlocutor, cujo nível de proficiência linguística pode não ser semelhante, aos constrangimentos do assunto que dá origem à interação e que pode não ser familiar. Há, portanto, menos controle, se comparamos com a escrita. Logo, as variações de uso dessas capacidades, bem como as diferenças individuais, poderiam influenciar produções mais ou menos fluentes.

3.1 - A fluência em L2

A falta de fluência numa L2 pode ser explicada através de diferentes perspectivas, dentre elas, a falta de conhecimento acerca de um conteúdo, razões neurobiológicas ou diferenças individuais. Os estudos de Dewaele (2002), em consonância com as pesquisas de outros autores do ramo da aquisição-aprendizagem de L2 (Krashen 1985; Ellis 1994; Schmidt 2010; Cook 2002), citam alguns fatores, como a situação comunicativa, a idade, as estratégias de aprendizagem, os traços de personalidade ou a motivação, e mostram que tais variáveis podem ter efeitos relevantes no desempenho em uma L2.

No caso das participantes deste estudo, procurou-se compreender em que medida algumas diferenças individuais poderiam revelar variáveis interessantes na análise da relação com a escrita e com a oralidade mais construída e menos impulsiva. O relacionamento com o português, os objetivos de aprendizagem e o contato com outras línguas são também fatores de interesse, todavia considera-se que a situação comunicativa durante as unidades letivas tenha sido influente, pois era de caráter mais informal, natural e pessoal do que seria de esperar em uma turma mais numerosa.

Não obstante, alguns indicadores como o tipo de pausa, a duração e a localização, mais concretamente antes ou depois de certas classes gramaticais, nos

pontos de junções ou no final das orações, acabam por ser fundamentais para reconhecer as características do discurso (Scliar-Cabral 1991; Urbano 1999), como também são interessantes no auxílio de estratégias didáticas para propiciar uma expressão oral mais fluida. Assim, Scliar-Cabral (1991: 177) caracteriza os tipos de pausa como:

	1. pausas vazias (silêncios);
	2. pausas plenas;
2.1	pausas de enchimento (ex: *fillers: mm; a, é);*
2.2	pausas continuativas (ex: daí, então);
2.3	pausas de retificação (ex: quer dizer, isto é);
2.4	repetições;
2.5	prolongamentos (em geral, das vogais, mas podem acontecer em outros segmentos);
2.6	falsas partidas (interrupções no meio de palavras ou de constituintes);
3.	conversacional (*ex: né, sabe, entende, viu…*)

Quadro 1 - Tipos de pausas

Sendo claramente naturais durante a articulação, tanto em L1 quanto em L2, em função do processo fisiológico ou conversacional, podem ocorrer, de acordo com a autora, "antes de constituintes maiores (as orações e, dentro delas, antes do predicado) ou de palavras de decisão difícil" (Scliar-Cabral 1991:176). Com relação às classes gramaticais, podem ser anteriores a: substantivos, verbos, adjetivos, conjunções, pronomes relativos e interrogativos, advérbios de tempo, de modo e de lugar (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991).

Com base nos estudos dos autores, é possível focar nos elementos que ajudarão na melhor observação do discurso, a fim de buscar, posteriormente, estratégias pedagógicas, suporte na elaboração do *feedback* corretivo mais analítico e preciso (Ellis 2006), tal como reconhecer limitações e comportamentos linguísticos.

4 - A escrita em L2

A escrita desempenha um papel fundamental no processo de aquisição-aprendizagem de uma L2, seja do ponto de vista comunicativo, na avaliação do progresso dos aprendentes ou na identificação de necessidades lexicais, tanto individuais quanto coletivas. Ademais, convém mencionar que, assim como a oralidade, trata-se de um domínio cognitivo com características complexas que dialogam, a título de exemplo, com o ambiente da tarefa, a memória de longo-prazo e o processo de escrita (Flower & Hayes 1981).

Sendo assim, reforça-se a importância do estímulo e do acompanhamento por parte do docente para alcançar não só um melhor produto escrito, mas sobretudo um processo de escrita construído com base numa revisão continuada (Emig 1977;

Murray, 2013, Pinto 2021, Lopes 2022c). Ainda, espera-se que o investimento na escrita englobe estratégias como a organização textual, a elaboração de pensamento crítico e criativo, a revisão e a compreensão da escrita como um processo (Murray 2013).

Como consequência, acredita-se que esta abordagem escrita leve a uma produção oral mais controlada, porquanto a oralidade é certamente subsidiária de algumas destas estratégias, nomeadamente o controle sobre a forma como expressamos o pensamento, se bem que tenhamos menos tempo para o fazer. A prática da escrita pode revelar-se essencial na composição de grupos de sentido (Pinto 2013b) que venham mais tarde a ser peças fundamentais da oralidade. Se na escrita é a frase que pode ser vista como unidade básica da construção do texto, na oralidade o grupo de sentido pesa mais na elaboração do enunciado, porque facilita a evocação de material linguístico que frequentemente é produzido ou compreendido em conjunto. O conceito é explicado por Pinto (2013b) como resultado da relação de cumplicidade entre a leitura e a compreensão, de molde que a leitura não deve ser vista apenas como um ato de decodificação de letras ou palavras, mas como compreensão, isto é, como apreensão de sentido.

Nesse seguimento, faz-se necessária a integração da escrita com a leitura, pois ambas possuem uma relação intrínseca e complementar (Marcuschi 2010; Pinto 2009, 2013a, 2013b, 2018; Lopes 2020, 2021; Lopes & Pinto 2022b). À vista disso, a noção de *input* (Ellis 1994; Gass & Selinker 1994) auxilia na constatação de que quanto mais rica for a leitura e a sua exploração, melhor será o *output*, seja a nível escrito ou oral. Advoga-se, portanto, que o *continuum* leitura-escrita seja visto como uma base de sustentação de uma oralidade mais precisa, mais segura e menos hesitante.

Em compensação, os procedimentos de avaliação da escrita não são tão simples de serem caracterizados, sendo esta uma das capacidades que mais necessita de atenção (Lopes 2021; Lopes & Pinto 2022a). Se tratando de línguas estrangeiras, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa 2001) e o *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2020) têm capítulos dedicados à avaliação, embora os critérios nem sempre sejam os mais apropriados para os mais variados contextos de aprendizagem, uma vez que avaliar envolve diversos domínios quantitativos, qualitativos e individuais. Sendo certo que a percepção das diferenças individuais se esbate em grupos alargados de aprendentes, no caso do estudo em apreço, essa era uma variável mais relevante por haver apenas três estudantes.

Dessa maneira, decidiu-se analisar os textos das participantes deste estudo a partir de critérios adaptados para o ambiente de ensino-aprendizagem em questão e pelo conceito da densidade de ideias (DI), proposto inicialmente por Snowdon *et al.* (1999) e Kemper *et al.* (2001) no âmbito de L1 e adaptado para o português L2 por Lopes (2020, 2021) e Lopes e Pinto (2022a). Em suma, a DI permite a avaliação da qualidade da escrita, o que pode ajudar a avaliar a oralidade, na medida em

que se espera que quem apresenta resultados mais elevados ao nível da DI, produza enunciados menos fragmentários e mais fluentes.

4.1 - A densidade de ideias

Os estudos de Snowdon *et al.* (1999), Kemper *et al.* (2001) e Lopes (2020, 2021) associam a densidade de ideias à qualidade de um produto escrito, através da inserção de léxico rico, o que também está associado a um grau de complexidade frásica mais elevada. Isto, por sua vez, é produto de um conhecimento adquirido ao longo da vida, mas sobretudo da relação com a leitura-escrita (Lopes, 2021), ou seja, quem lê mais tende a escrever melhor, independentemente da(s) língua(s) na(s) qual(ais) o faz. Tendo em conta que este conhecimento é operacionalizado na escrita de forma translinguística, de que forma se refletirá na oralidade em português L2?

Na sua génese, a DI baseia-se na composição proposicional de um grupo de sentido cujo núcleo é o verbo. A proposição, de acordo com Kintsch (1974), representa o conhecimento variável de cada indivíduo, oriundo de experiências pessoais e da reserva de informação declarativa, seja de forma linguística e/ou conceitual (Lopes 2020, 2021). Noutras palavras, significa "compreender de que forma a memória processa o conteúdo conceptual de um determinado texto e como o codifica através da linguagem" (Lopes 2020: 113).

Logo, a DI remete muito diretamente para o esquema argumental do verbo e para a riqueza verbal, estudada por Snowdon *et al.* (1996, 1999). Os autores propõem a seleção de verbos, adjetivos, advérbios, sintagmas preposicionais e conjunções que compõem uma frase. Por seu turno, Lopes (2020: 230), tendo como fundamento o trabalho de Snowdon *et al.* (1996, 1999) e de Kemper *et al.* (2001), propôs a seguinte fórmula, seguida neste trabalho, para medir a DI na escrita em L2:

[Nº ideias ÷ Nº Palavras] x 10 = DI/10 palavras

Quadro 2 - Cálculo da densidade de ideias

5- Metodologia

5.1 - Participantes

O estudo foi realizado com três participantes do nível B1, do sexo feminino e de nacionalidade romena, com as respectivas características:

Participantes	Idade	Profissão	Línguas Estrangeiras	Perfil
Participante A	22 anos	Estudante universitária	Inglês (C1); Alemão (B1); Espanhol (C1)	introversão
Participante B	39 anos	Economista	Inglês (B2); Francês (A2) Espanhol (A1)	extroversão
Participante C	47 anos	Especialista em recursos humanos	Inglês (B2); Francês (A2) Italiano (A1); Espanhol (A2)	ansiedade

Tabela 1 - Características das participantes

Com relação ao perfil das aprendentes, algumas particularidades associadas à personalidade foram identificadas, uma vez que poderiam influenciar na produção, tanto da oralidade quanto da escrita, conforme apontam alguns estudos de L2 (Gass & Selinker 1994, Cook 2002, Dewaele 2002, Han 2014). Não obstante, a construção do perfil deste estudo baseou-se nas constatações feitas pelas próprias participantes durante as interações e também pelas observações, sustentadas pelo suporte teórico, feitas pela docente.

Ademais, em resposta a um questionário aplicado durante as regências, as participantes declararam ter o mesmo objetivo de aprendizagem, isto é, melhorar a produção oral. No mesmo questionário, procurámos compreender que relação tinham com a fala, a escrita e a leitura. Mais concretamente, os resultados revelaram dificuldades em alguns domínios da leitura, nomeadamente vocabulário, compreensão de sentido não literal, expressões coloquiais e pronúncia. No que toca à escrita, as dificuldades apontadas estavam relacionadas com o vocabulário, a falta de criatividade e os tempos verbais. No campo da produção oral, demonstraram estar pouco confortáveis para apresentar um tópico em L2.

5.2 - Procedimentos de análise

As gravações das aulas foram realizadas na sua totalidade, com o suporte de um dispositivo móvel, após autorização das participantes e com a condição que os dados fossem preservados. Posteriormente, os diálogos foram selecionados, analisados e transcritos seguindo o modelo proposto pelo projeto NURC/SP.

Os critérios de observação tiveram como base os elementos da oralidade mencionados nas investigações de Goldman-Eisler (1968), Scliar-Cabral (1991), Urbano (1999) e Marcuschi (2003) e, com relação à escrita, as pesquisas de Lopes (2021) e Flower & Hayes (1981), conforme estruturamos na Tabela 2:

Oralidade	Escrita
1. os tipos de pausas produzidas (vazias e plenas); 2. desempenho oral (articulação, pronúncia, fluência); 3. alargamento do repertório linguístico; 4. autocorreções.	1. coerência; 2. estrutura textual (ex: introdução, desenvolvimento, conclusão); 3. revisão linguística (ex: tempos verbais, concordância verbal/gênero-número, correção ortográfica); 4. densidade de ideias.

Tabela 2 - Parâmetros de observação da oralidade e da escrita

5.3 - Materiais e descrição do estudo

A elaboração das atividades, durante os dois ciclos de investigação, cada um com três unidades letivas, foi organizada seguindo o esquema didático descrito na Tabela 3:

	Unidade didática 1: A palavra		**Unidade didática 2: E se…?**
Unidade letiva 1 (exposição oral espontânea)	1. Leitura colaborativa; (tirinha/banda desenhada e artigo de opinião relacionado); 1.1 Material audiovisual de curta duração; 1.2 Reflexão da pronúncia, análise de vocabulário, respostas às perguntas com o enfoque no modo conjuntivo.	Unidade letiva 4 (exposição oral espontânea)	1. Visualização de um excerto de um documentário televisivo; 1.1 Consulta da transcrição, com o intuito de destacar elementos da oralidade, e discussão sobre o conteúdo oralmente; 1.2 Leitura prévia e compartilhada de uma crônica, contendo o pretérito imperfeito do conjuntivo, para exploração do vocabulário.
Unidade letiva 2 (produção escrita)	2. Produção de um texto de opinião, entre 80-150 palavras, relacionado com o tópico em questão.	Unidade letiva 5 (produção escrita)	2. Aprofundamento do texto e produção escrita, entre 80-150 palavras, de um microconto subordinado ao tema da aula.
Unidade letiva 3 (exposição oral sustentada pós-escrita)	3. Seleção de palavras-chave, oriundas do vocabulário utilizado na escrita, e produção de um resumo oral e individual sobre o texto elaborado.	Unidade letiva 6 (exposição oral sustentada pós-escrita)	3. Seleção de palavras-chave, oriundas do vocabulário utilizado na escrita, e produção de um resumo oral e individual sobre o texto elaborado.

Tabela 3 - Organização das sequências didáticas e atividades propostas

5.4 - Resultados quanto à DI

A título de exemplo, pode-se visualizar, em uma frase retirada de um dos textos produzidos pelas participantes, o destaque dado às proposições para a realização do cálculo da DI:

No final, **desejo** que tenhas ventura **no** caminho **da** língua portuguesa.
(Cálculo: [4 ideias ÷ 11 palavras] x 10 = 3,63 DI)

A partir disso, a Tabela 4 mostra os resultados obtidos após a análise da escrita quanto à DI:

Participantes	1º ciclo	2º ciclo	Média simples
Participante A	3,99 (texto de 169 palavras)	3,66 (texto de 173 palavras)	3,82
Participante B	3,90 (texto de 107 palavras)	3,60 (texto de 144 palavras)	3,75
Participante C	4,01 (texto de 214 palavras)	3,82 (texto de 117 palavras)	3,91

Tabela 4 - Média simples da densidade de ideias

5.5 - Resultados da análise da produção oral

A Tabela 5 apresenta os resultados da análise da produção oral no que concerne aos itens lexicais, que foram anteriores às pausas e causaram uma maior dificuldade de inserção. Convém referir a inclusão da categoria "outras classes", para fazer menção às classes de palavras que surgiram, mas que não foram mencionadas nos estudos de Scliar-Cabral (1991) e Goldman-Eisler (1968). Assim, encontrou-se, respectivamente:

Participantes	Oralidade espontânea	1º ciclo de oralidade planeada	2º ciclo de oralidade planeada
Participante A	substantivos (6), verbos (5), advérbios (1), adjetivos (1), conjunções (1), outras classes (2)	verbos (3), conjunções (2), adjetivos (2), substantivos (1)	substantivos (5), conjunções (5), outras classes (5), verbos (3), advérbios (2), adjetivos (1)
Participante B	substantivos (8), verbos (1), conjunções (1) e outras classes (1)	verbos (7), conjunções (4), outras classes (5) e substantivos (3)	verbos (10), conjunções (8), advérbios (8), substantivos (7), outras classes (5)
Participante C	substantivos (2), verbos (4), adjetivos (2) e outras classes (1)	advérbios (3), outras classes (3), verbos (1), adjetivos (1), conjunções (1).	verbos (6), outras classes (4), substantivos (3), advérbios (3), conjunções (2)

Tabela 5 - Classes gramaticais encontradas durante as pausas

Por outro lado, as figuras 2, 3 e 4 demonstram os tipos de pausas realizadas por cada participante:

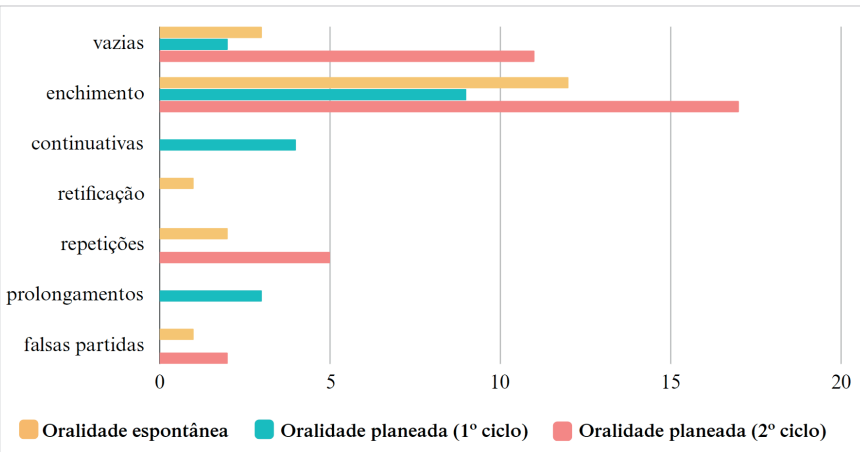


Figura 2 - Participante A

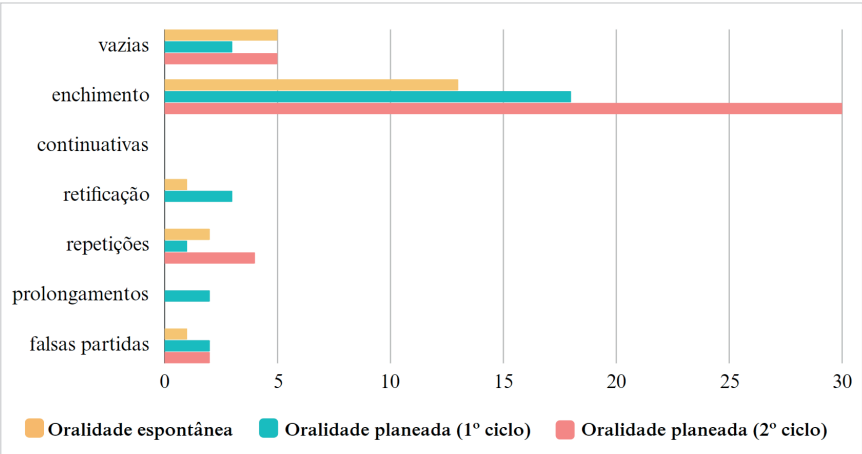


Figura 3 - Participante B

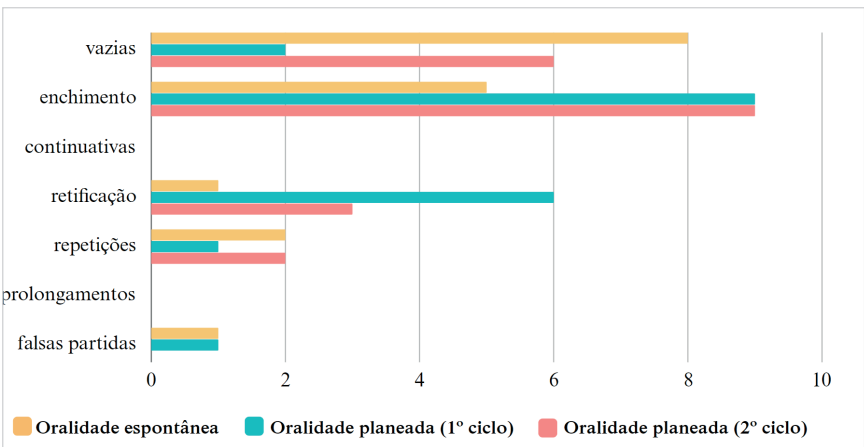


Figura 4 - Participante C

Além disso, pode-se observar algumas características frequentes na oralidade espontânea, como as repetições, as hesitações, a dificuldade de recuperação lexical e a interferência de outras L2, conforme o fragmento da transcrição[2] do quadro 3:

2 Legenda: As letras "A, B e C" referem-se às participantes, enquanto a letra "P" representa a professora regente.

B: para mim… as palavras foram… *ahn*… foram…*ahn*…escolhidas? por…*ahn*…é não necessariamente sonoridade ou... ((respiro)) objetivo mas…( ) as emoções que lembram

C: eu acho que... liberdade é uma palavra que... deve… sol?… bem em qualquer idioma

P: *uhn*… sim... ok... e qual palavra não soa bem? dentre as opções da lista… da revista

C: não sei

P: todas (...)

C: nenhuma palavra

P: sim

C: me parece… *fea*

P: ok…

A: *uhn*… da lista?

P: *uhn*…

A: eu... eu gosto da palavra adeus…. ((barulho de digitação e sons fáticos)) porque… também se usa-se como… saudação e… e… *uhn*… e… *uhn*… não sei como dizer... é o ...uhn… um modo indireto de dizer a… alguém que eu… lhe lhe lhe lhe desejo o melhor

Quadro 3 - Exemplo da oralidade espontânea

Em contrapartida, a tabela 6 exemplifica a atenuação de algumas dessas características após o momento de produção escrita, embora tenha sido variável para cada aprendente:

Participante A	Participante B	Participante C
A: 3…. sim… é… o… o… meu microconto é ((suspiro)) dividido em trê…três… *ahn*… pa… partes se eu fosse… *ahn*… corajosa se eu fosse decidida ou se eu fosse perfeita… e… em… em cada dessas partes eu… digo o que faria se eu fosse assim	B: pensei que se eu fosse um pensamento eu podria ir *ahn*… ver as pessoas que eu quero e não estão *ahn*… aqui comigo…*ahn*…e…e porque tive várias experiências com aqueles pessoas…*ahn*…muitos *ahn*… sentimentos *ahn*… chegaram ((risos)) na minha …cabeça…*ahn*…mas *ahn*… mas pensei que eu queria a ser *um* bom pensamento…	C: *ahn*…eu penso que… pensei que se eu fosse a pessoa que sou hoje entenderia muito mais cedo que *ahn*…uma coisa que…não se deixa pa para mais tarde é passar tempo com… seus entes queridos…((suspira)) hoje sei que a dica… *ahn*… o tempo não espera e não volta… é uma fato é um fato…uma verdade induvidável…

Tabela 6 - Exemplos do momento de oralidade planeada

No que se refere a duração da participação oral das participantes em cada ciclo:

Participantes	Oralidade espontânea	Oralidade planeada (1°ciclo)	Oralidade planeada (2°ciclo)
Participante A	49s e 1min6s	1min41s	1min59s
Participante B	37s; 28s e 1min5s	2min41s	3min52s
Participante C	55s, 23s e 43s	2min42s	2min

Tabela 7 - Tempo de participação oral

Por último, as figuras 5, 6 e 7 ilustram os resultados aproximados do tempo das pausas de cada aprendente:

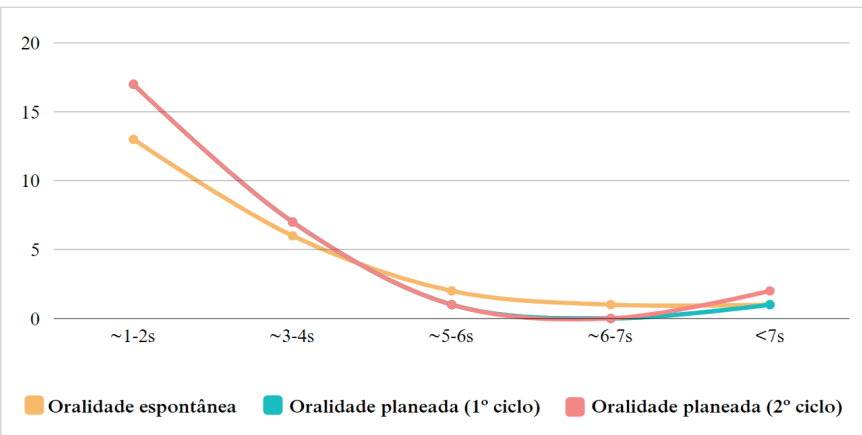


Figura 5 - Participante A

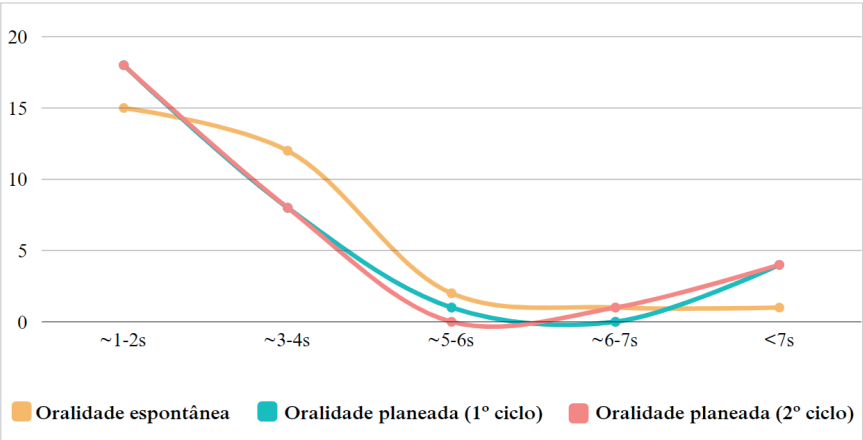


Figura 6 - Participante B

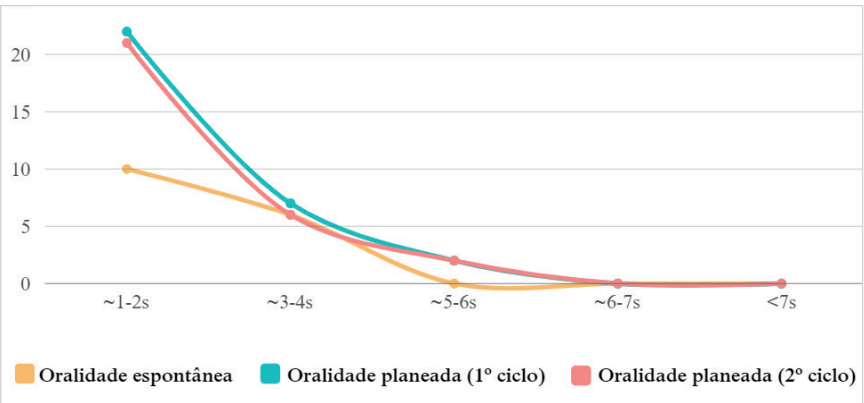


Figura 7 - Participante C

6 - Conclusões

O discurso oral em L2 implica uma carga cognitiva e emocional complexa (Goldman-Eisler 1968; Cook 2002). Tal complexidade, bem como o nível de conhecimento entre as línguas, a falta de planeamento verbal, o contexto do discurso, as necessidades fisiológicas e as diferenças individuais contribuem para a ocorrência de pausas e hesitações na produção oral que podem influenciar no grau de fluência de cada aprendente.

Em função de as pausas serem imprevisíveis e irregulares (Urbano 1999), torna-se inviável realizar uma análise objetiva dos resultados encontrados. Contudo, constatou-se uma redução da duração e da frequência dos tipos de pausas a partir

da familiaridade com o material verbal, em conformidade com a investigação de Goldman-Eisler (1968). Ademais, verificou-se uma melhoria na recuperação e no acesso a determinadas classes gramaticais, assim como para autocorreções mais frequentes na oralidade planeada, ainda que variável para cada participante.

Com relação à escrita, os resultados da DI foram correspondentes aos textos que tiveram melhores argumentos, estrutura textual e revisão linguística. De acordo com Lopes (2020), a escrita em L2 assenta nalguns desafios que influenciam o resultado da DI, mas também da produção oral, como por exemplo, a economia lexical, a sobrecarga da memória operatória em algumas estruturas frásicas, o tipo de tarefa textual, interferências da L1 ou de outras L2 e um nível de proficiência insuficiente para o nível em questão. Presume-se, ainda, que o tipo de texto pode influenciar no resultado da DI, pois no primeiro ciclo de investigação, que tinha como proposta um formato já praticado, encontrou-se resultados que revelam uma DI mais elevada em comparação com o segundo, de cariz narrativo e criativo.

Para além disso, observou-se nos textos uma influência maior de outras L2, nomeadamente o inglês e o espanhol, o que se justifica com base na recência e frequência de uso dessas L2s (Paradis 2004), bem como pela proximidade tipológica do espanhol (Cook 2002).

Posto isto, confirmou-se a hipótese de que a prática da leitura e da escrita propiciou uma oralidade mais fluida, estruturada e criativa, assim como escrever antes de falar possibilitou às estudantes um controle cognitivo mais consciente com relação às formas linguísticas, vocabulário e conteúdo. Em compensação, apesar de terem tido o mesmo objetivo com relação à aprendizagem do português, mais concretamente o aperfeiçoamento da expressão oral, as aprendentes tiveram desempenhos diferentes nas atividades de produção, tanto a nível escrito como oral. Dessa forma, concluiu-se que as características e aspectos individuais possam ter contribuído para os resultados a nível oral e escrito.

O resultado final do semestre foi "excelente" para a participante A e "muito bom" para B e C. Entretanto, convém mencionar que as participantes B e C produziram mais oralmente (ver 5.5), portanto correram maiores riscos para manter a automaticidade na fala, ao passo que a participante A limitou a produção de grandes enunciados e por isso teve, possivelmente, mais controle nas atividades de produção. Ou seja, as aprendentes podem ser melhores no desempenho de algumas capacidades linguísticas do que em outras, sendo assim, sugere-se a apreciação dos resultados em capacidades linguísticas específicas. Parafraseando Cook (2002), acredita-se que todas alcançaram o sucesso com relação à aprendizagem do português como L2, mas para isso, considerou-se as particularidades individuais e as avaliações formativas não comparativas.

Por outro lado, foi possível observar que a prática letiva com aprendentes romenas impulsionou a reflexão sobre o ensino de uma L2 exclusivamente online. Neste ínterim, importa salientar que o docente precisa estar consciente de eventuais limitações tecnológicas e de produção, fazendo-se necessária a integração de todas as capacidades da língua, como também refletindo sobre o

seu papel enquanto mediador cultural (Afonso 2006; Conselho da Europa 2001; 2020).

Como proposta de pesquisa futura em PL2, sugere-se a análise da influência da densidade de ideias proposicionais no desempenho oral, semelhante ao que foi apurado na investigação de Lunn *et al.* (2021) em um espaço de inglês como segunda língua. Como segunda sugestão, seria relevante investigar, em um estudo mais prolongado, como o contributo da escrita contribui para o aprimoramento da oralidade, como também realizar uma exploração didática similar com turmas maiores e de nacionalidades distintas.

REFERÊNCIAS

Afonso, C. 2006. Professores de Língua Estrangeira: Que competências?. In: R. Bizarro; F.Braga. (Orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências.* Porto Editora. 450-460.

Araujo, C. 2023. *Reflexos da escrita na oralidade em português L2 no nível B1.* (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.* Lisboa: ASA.

Cook, V. 2002. *Portraits of the L2 user.* Bristol: Multilingual Matters Lda.

Council of Europe. 2020. C*ommon European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume.* Disponível em: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages--learning-teaching/16809ea0d4. Acedido em: 20/05/2024.

Dewaele, J. 2002. Individual Differences in L2 Fluency: The Effect of Neurobiological Correlates. In: V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user.* Bristol: Multilingual Matters Lda, 221-249.

Duarte, I. 2015. Textos orais: análise da conversa informal e ensino do português língua estrangeira. *Todas as Letras,* 17(1), 56-72.

Duarte, I.; Carvalho, A. 2018. Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A. *Studia Philologia*, 63(2), 161-170.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Cambridge: University Press.

Ellis, R.; Loewen, S.; Erlan, R. 2006. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.

Emig, J. 1977. Writing as a Mode of Learning. In: *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.

Flower, L.; Hayes, J. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Gass, S.; Selinker, L. 1994. *Second language acquisition: An Introductory Course.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics Experiments in Spontaneous Speech.* Cambridge: Academic Press.

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

Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (Orgs.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives.* Bristol, UK: Multilingual Matters, 21-41.

Han, Z. 2014. From Julie to Wes to Alberto: Revisiting the construct of fossilization. In: Z-H. Han and E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty Years Later,* Amsterdam: John Benjamins, 47-74.

Kemper, S.;Greiner, L.; Marquis, J.; Mitzner, T. 2001. Language decline across the life span: Findings from the nun study. *Psychology and Aging*, 16(2), 227-239.

Kintsch, W. 1974. *The representation of meaning in memory*. New York: Erlbaum.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications.* London & New York: Longman.

Levelt, W. 1989. *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge: MIT press.

Lopes, A. 2020. *O continuum leitura-escrita. Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C.* (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lopes, A. 2021. A densidade de ideias e a complexidade gramatical na avaliação da produção escrita em português L2. *Linguarum Arena,* (12),11-28.

Lopes, A; Pinto, M. 2021. A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilíngues adultos: aspetos da sua complexidade neuropsicolinguística. *Letrônica*, 14 (2), 1-13.

Lopes, A.; Pinto, M. 2022a. Medir a qualidade da escrita em Português L2: a densidade de ideias. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, (1), 197-218.

Lopes, A.; Pinto, M. 2022b. *A biletracia. Alguns aspetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em L2.* Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Lopes, A.; Pinto, M. 2022c. Assessing L2 Portuguese writing: idea density and sentence complexity. *Signo*, 47(88), 73-86.

Lunn, A.; Bürkle, D.; Ward, R.; McCloskey, A.; Rathbone, A.; Courtenay, A.; Manfrin, A. 2021. Spoken Propositional Idea Density, a Measure to Help Second Language English Speaking Students: A Multicentre Cohort Study. *Medical Teacher*, 44 (3), 267-75.

Marcuschi, L. 2003. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: E. Gärtner, M. J. P. Herhuth;

N. N Sommer (Eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira. Actas do IV congresso da Associação Alemã de Lusitanistas,* Frankfurt: TFM, 15-39.

Marcuschi, L. 2010. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez Editora.

Matos, S. 2008. A cultura pela língua. algumas reflexões sobre pragmática (inter) cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In: F. Oliveira & I. M. Duarte (Orgs.), *O fascínio da linguagem*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 391-406.

Murray, D. 2013. *The craft of revision*. Boston: Wadsworth.

Nhatuve, D. 2022. Foco na oralidade: uma estratégia eficiente para o ensino online de português como língua estrangeira. *Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna*, 57-75.

Paradis, M. 1998. The other side of language: Pragmatic competence. *Journal Neurolinguistics*, 1-10.

Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism.* John Benjamins Publishing Company.

Pinto, M. 2009. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In I. M Duarte, O. Figueiredo, & J. Veloso (Orgs.). *A linguagem ao vivo*, 43-61.

Pinto, M. 2013a. A importância da revisão na escrita. Apresentada em *Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas: Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 352-361.

Pinto, M. 2013b. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, 48 (1), 116-126.

Pinto, M. 2018. A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção. *Revista Observatório*, 4 (4), 763-792.

Pinto, M. 2021. Da revisão da escrita pelo próprio autor à revisão profissional: a (dis)semelhança entre atuar sobre um texto em curso ou sobre a sua versão final. *Anais do VI SIMELP - Da união à diversidade*, 748-767.

Saussure, F. 1973. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

Schmidt, R. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan; I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*. National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.

Scliar-Cabral, L. 1991. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ática Série Fundamentos 71.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (2), 209-231.

Snowdon, D., Kemper, S. J., Mortimer, J. A., Greiner, L. H., Wekstein, D. R.; Markesbery,W. R. 1996. L*inguistic ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life: Findings from the Nun Study.* JAMA 275, 528–532.

Snowdon, D.; Greiner, L.; Kemper, S.; Nanayakkara, N.; Mortimer, J. 1999. Linguistic ability in early life and longevity: Findings from the Nun Study. In: Robine, J.-M.; Forette, B; Franceschi, C.; Allard, M. (Eds). *The paradoxes of longevity.* Berlim: Springer-Verlag.

Urbano, H. 1999. Variedade de planejamento no texto falado e no escrito. In D. Preti (Orgs.), *Estudos de língua falada: variações e confrontos.* São Paulo: Humanitas- FFLCH/USP, 131-151.

Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication.* Cambridge: University Press.

ERROS ORTOGRÁFICOS NO PRESENTE EM PROFESSORES DO FUTURO: RELAÇÃO (IM)PROVÁVEL?

José António Costa
joseacosta@ese.ipp.pt
ESE/P.Porto, Centre for Linguistics of the University of Porto (Portugal)

Inês Oliveira
inesoliveira@ese.ipp.pt
ESE/P.Porto, Centre for Linguistics of the University of Porto (Portugal)

Joana Querido
joanasantos@ese.ipp.pt
ESE/P.Porto, CEOS.PP, ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, 4465-004 Porto, Portugal.

Ana Sofia Lopes
analopes@ese.ipp.pt
Centro de investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 4200-465, Porto, Portugal.

Resumo: A escrita corresponde a uma atividade linguística complexa e envolve o domínio das competências gráfica, ortográfica e compositiva, que se pressupõe que tenha sido alcançado até ao final da escolaridade obrigatória. Direcionando a atenção para a competência ortográfica, aquela que se encontra em relevo no presente artigo, importa referir que o seu desenvolvimento é essencial para qualquer indivíduo, porém a sua preponderância aumenta sobejamente no caso de futuros professores, que se assumem como responsáveis por garantir a sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. Assim, foi desenvolvido um estudo na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que procurou *i)* avaliar o nível de estabilização da competência ortográfica dos estudantes à entrada no Ensino Superior (ES); *ii)* apurar o tipo de erros ortográficos mais recorrentes no nível de ensino em destaque; e *iii)* verificar a existência de uma relação entre a frequência de erros e o curso do Ensino Secundário frequentado pelos estudantes. Para cumprir estes objetivos, procedeu-se ao levantamento e à análise das incorreções ortográficas presentes em 104 provas de avaliação da unidade curricular *Gramática da Comunicação,* do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Os resultados confirmam que as fragilidades no desempenho ortográfico persistem no ES, situando-se com maior preponderância ao nível das regras de correspondência grafema-fonema e da acentuação gráfica.

Palavras-chave: escrita; competência ortográfica; norma ortográfica; tipologia de erros; Ensino Superior.

Abstract: Writing is a complex linguistic activity and involves mastering graphic, orthographic and compositional skills, which are supposed to have been achieved by the end of compulsory schooling. Turning our attention to spelling, the skill highlighted in this article, it is important to note that its development is essential for any individual, but its preponderance increases greatly in the case of future teachers, who are responsible for ensuring the systematisation of knowledge of spelling conventions. A study was therefore carried out at the ESE of the Polytechnic of Porto, which sought to *i)* assess the level of stabilisation of students' spelling skills on entry to Higher Education (HE); *ii)* determine the type of spelling errors that are most common at the level of education in question; and *iii)* verify the existence of a relationship between the frequency of errors and the secondary school course attended by the students. In order to fulfil these objectives, we surveyed and analysed the spelling errors found in 104 assessment tests for the *Grammar of Communication* subject in the 1st year of the Basic Education degree. The results confirm that weaknesses in spelling performance persist in HE, with a greater preponderance in graphic accentuation.

Keywords: writing; spelling competence; spelling norms; typology of errors; higher education.

1 - Introdução

Apesar de se assumir que a grande tarefa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da língua portuguesa, é ensinar a ler e a escrever, a verdade é que vários aspetos nucleares ao nível da escrita não estão consolidados no final da escolaridade obrigatória, constatação cujo nível de (eventual) surpresa pode ser atenuado ao considerar-se a "complexidade e diversidade das operações e processos que o acto de escrever põe em jogo" (Fonseca 1992: 232).

A preocupação com esta temática resultou da nossa experiência de vários anos na lecionação no Ensino Superior (ES), constatando as dificuldades que os estudantes costumam evidenciar na construção de um texto escrito, em particular no que diz respeito à competência ortográfica. Deste modo, definimos três questões de partida para um estudo concretizado junto de estudantes da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto:

1 – A competência ortográfica dos estudantes está estabilizada à entrada do Ensino Superior, considerando que é suposto terem-na desenvolvido ao longo de 12 anos de escolaridade obrigatória?

2 – Que tipos de erros ortográficos serão mais frequentes em estudantes de ES?

3 – Haverá uma relação entre a frequência de erros cometidos pelos estudantes e a sua proveniência relativamente à formação do Ensino Secundário?

Em relação à primeira questão, esperamos uma resposta negativa, pela experiência da nossa prática letiva, como acima explicámos. Os poucos estudos existentes sobre o tema em contexto de ES também apontam nesse sentido (Cardoso *et al*. 2014; Castelo & Sousa 2017; Mangas & Ferreira 2017; Teixeira 2012), reforçando as nossas expectativas e a necessidade de direcionar a atenção para as dificuldades ortográficas dos estudantes e para delinear estratégias de remediação e resolução.

Considerando as diversas tipologias de erros consultadas (cf. secção 2), optámos, na análise dos dados, pela proposta de Pinto (1997), que distingue erros de uso (ou grafemáticos), erros fonéticos e erros linguísticos. A estes tipos acrescentámos um quarto, relacionado com certas convenções de escrita, como adiante esclareceremos. A nossa expectativa, para responder à segunda questão de partida, seria encontrar maioritariamente erros linguísticos, uma vez que mobilizam um conhecimento metalinguístico mais aprofundado e, por isso, evitá-los pressupõe um conjunto de informações sobre a língua que nem sempre os estudantes revelam possuir. Os erros linguísticos são, efetivamente, os mais complexos (Pinto 1997), supondo-se, portanto, que as questões grafemáticas e fonéticas estejam resolvidas à entrada para o Ensino Superior.

Precisamente porque a formação na área da língua será mais profunda entre os estudantes provenientes dos cursos de Humanidades, acreditamos, na avaliação da questão 3, que estes terão um desempenho ortográfico mais eficaz do que os seus colegas oriundos de outras formações.

Assim, iniciámos este artigo com uma breve revisão da literatura, evidenciando algumas noções fundamentais na área da competência ortográfica, apresentando estudos realizados sobre o tema no ES e explicitando as opções assumidas na classificação tipológica dos erros, essencialmente para a descrição, análise e discussão dos resultados (secções 4 e 5) obtidos no estudo elaborado, cujos pressupostos metodológicos serão apresentados na secção 3. A terminar, após esboçarmos respostas possíveis às questões de partida (secção 5), enunciamos breves considerações finais.

2 - Revisão da literatura

A escrita é uma atividade linguística que envolve a "interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos" (Cassany 1999: 29) e cuja complexidade decorre da natureza das competências ativadas: uma competência gráfica, relacionada com a gestão da mancha gráfica e a utilização de sinais adequados num suporte específico; uma competência ortográfica, relativa ao modo como cada língua atualiza o sistema de escrita adotado, praticando diferentes formas de seleção das unidades a representar; e uma competência compositiva, referente ao conjunto de capacidades necessárias à combinação de elementos linguísticos na construção de um texto.

No presente estudo, dedicamos a nossa atenção à competência ortográfica, de que nos ocuparemos, quanto aos seus pressupostos teóricos, na subsecção 2.1. O desenvolvimento desta competência envolve três dimensões essenciais, sendo

uma delas a relativa às regras de correspondência grafema-fonema, fixadas, em cada língua, na norma ortográfica (2.2), dependente de critérios linguísticos e não linguísticos (Castro, Duarte & Leiria 1987; Costa 2010). A inobservância das regras subjacentes à norma determina o aparecimento de "erros" ortográficos, que funcionam como um barómetro das competências ortográficas dos escreventes e serão objeto de breve análise tipológica em 2.3, de modo a enquadrar os dados adiante apresentados. Sendo o *público* considerado composto por estudantes do ES, dedicamos a subsecção 2.4 a estudos já desenvolvidos no âmbito do desempenho ortográfico destes estudantes e que fornecem alguns indicadores teórico-metodológicos para a investigação que concretizámos.

2.1 - Competência ortográfica

A ortografia corresponde, como acima assumimos, a uma atualização do sistema de escrita que cada língua seleciona. Os sistemas de escrita permitem estabelecer uma ligação entre as línguas e a sua representação gráfica, ditando, segundo Perfetti (1997: 38), "le niveau auquel les contraintes linguistiques générales sont imposées sur l'écrit", ou seja, o modo como o sistema de transcrição gráfica desencadeia, em diferentes momentos, "certains rapports (...) avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)" (Catach 1995: 16).

A competência ortográfica dos escreventes está sujeita a este fator *diacrónico*, mas depende, sobretudo, de outros fatores: o domínio das regras de representação gráfica da linguagem verbal praticadas numa determinada língua, o conhecimento das complexas relações entre grafemas e fonemas e dos padrões ortográficos típicos da língua e a consciência de que diversas formas de realização oral correspondem, muitas vezes, a uma única forma ortográfica (Barbeiro 2007).

Em princípio, os mecanismos subjacentes à competência ortográfica estão automatizados no final do 1.º CEB, nível de escolaridade que tem a função de promover um contacto sistemático, explícito e metalinguístico com a linguagem escrita (Barbeiro 2007; Pinto 1994). Veremos adiante que tal parece não suceder em várias situações, apesar de ser claro para os vários intervenientes nas ações educativas que a competência ortográfica se afigura importante não só no percurso escolar, mas também nas imagens que socialmente criamos quando interagimos com os outros: uma imagem sobre a nossa capacidade de escrever sem erros, mas também uma imagem sobre a nossa habilidade para comunicar de forma eficaz, tornando menos opacas as intenções e as interpretações.

Numa leitura das *Aprendizagens Essenciais de Português* (ME 2018), podemos identificar três dimensões exploradas no 1.º CEB e que se tornam centrais ao longo da vida: o ensino das letras do alfabeto, as regras de correspondência grafema-fonema e a utilização dos sinais de pontuação e outros sinais de escrita.

Relativamente ao ensino das letras, torna-se fundamental perceber quais as funções que desempenham, ou seja, tomar consciência de que apenas quando representam sons da língua as letras integram grafemas, sem prejuízo de surgirem

em outros contextos sociais (na ordenação e classificação, na numeração romana, nos tamanhos de peças de roupa...), mesmo que aí não assumam qualquer valor linguístico.

No estudo que desenvolvemos, os maiores problemas dos estudantes do ES situam-se ao nível das regras de correspondência grafema-fonema (cf. subsecção 2.2) e ao nível da utilização de sinais de escrita, em particular dos acentos gráficos, áreas de que agora nos ocuparemos com mais detalhe. O ensino deste último tópico pressupõe a consciência de que a colocação do acento gráfico interage, de forma clara, com o acento prosódico.

Em português, o acento gráfico sinaliza sempre a vogal tónica na palavra, podendo, igualmente, contribuir para distinguir o grau de abertura nos timbres intermédios, critério que distingue acento agudo e acento circunflexo colocados sobre as letras <a> (*cáfila* e *câmara*), <e> *(pêssego* e *tépida*) e <o> (*trôpego* e *cónego*).

Deste modo, o conhecimento da estrutura morfológica da palavra, designadamente em nomes e adjetivos, ajuda a compreender as regras de colocação do acento gráfico, na medida em que, habitualmente, as palavras são acentuadas na última vogal do radical, como sucede em *casa, calcanhar, livreiro* ou *atum*. Escapam a esta regra as palavras esdrúxulas e algumas palavras graves, como *táxi* ou *âmbar*.

A sinalização gráfica da vogal tónica em nomes e adjetivos cumpre também algumas regras. Assim, todas as palavras esdrúxulas, que não seguem a regra geral de acentuação, são graficamente acentuadas. Nas demais, tipicamente, colocamos acento gráfico em palavras agudas terminadas em <a/e/o/em> tónicos e em palavras graves que não terminem desta forma, como verificamos nas seguintes formas:

– Palavras agudas com acento gráfico - *café, armazém*;
– Palavras agudas sem acento gráfico - *anel, folar*;
– Palavras graves com acento gráfico - *táxi, órgão*;
– Palavras graves sem acento gráfico - *livre, nuvem*.

Esta sistematização permite-nos verificar que a (pseudo)regra tradicional de que, por norma, as palavras graves não são acentuadas e de que as agudas o são acaba por não encontrar correspondência nas práticas efetivas de colocação do acento gráfico.

A utilização dos sinais de escrita envolve, igualmente, a pontuação, dimensão que emergiu de forma clara nas dificuldades evidenciadas pelos estudantes na amostra considerada, em particular no quadro dos *erros de convenção*. Halliday (1989) evidencia três funções principais para os sinais de pontuação. Além da sua relevância discursiva e de relação entre elementos textuais, destaca a função sintática, enquanto *instrumento* de junção ou de separação de constituintes frásicos, como sucede com a vírgula, o sinal que mais hesitações suscita nos estudantes cujas produções textuais analisámos: permite a individualização de constituintes

com a mesma função sintática (numa enumeração, por exemplo) ou o destaque de outros (como o vocativo ou o aposto). A complexidade associada às regras de uso da vírgula e alguns *mitos* presentes no seu ensino, como o referente à identificação das pausas da oralidade, justificam uma abordagem pedagógica sistemática e cientificamente informada (Baptista, Barbeiro e Viana 2011).

2.2 - Norma ortográfica

Das três áreas assinaladas como cruciais no 1.º CEB e, consequentemente, no uso adequado da ortografia, falta considerar em pormenor a relativa às regras de correspondência grafema-fonema, decorrentes de um conjunto de critérios que permitem definir a norma ortográfica.

Por vezes, a definição da norma ortográfica associa-se equivocamente a uma norma oral mais prestigiada e que não está registada por escrito. Sendo verdade que, em alguns casos, essa correspondência se verifica, também é verdade que a opção gráfica em determinados contextos é contrária à norma padrão. No primeiro caso, encontramos a relação entre os grafemas <b> e <v> e os fonemas [b] e [v], uma ligação biunívoca que reflete, na escrita, a escolha da norma prestigiada quanto à distinção entre ambos. Contudo, quando consideramos a sequência gráfica <ou>, constatamos que representa o fonema [o] da norma padrão, apesar de sugerir uma relação mais próxima com o ditongo [ow] preservado apenas nos falares do Norte.

Assim, percebemos que a norma ortográfica não pode dar conta da diversidade de usos orais, nem sequer de uma norma prestigiada na oralidade, do mesmo modo que não permite abarcar as possibilidades de realização de certas palavras independentes de fatores dialetais (cf. diferentes realizações orais de palavras como *educar* ou *emigrar*). Por outro lado, as diferentes variedades da língua podem, de facto, ter eco na norma ortográfica, como se constata em formas como *coelho* ou *cenoura*. Acresce, ainda, que o *e o* de hoje pode ser a norma de amanhã (ex: *vôo>voo*; *preguntar>perguntar*), uma vez que a norma ortográfica está sujeita às variações que cada comunidade decide, embora a sua evolução seja necessariamente mais lenta do que a da língua oral (Castro *et al*. 1987).

Entre os critérios subjacentes a esta norma, há vários de natureza não linguística, determinados por fatores históricos e pedagógicos. Relembre-se, a título ilustrativo, como o Acordo Ortográfico em vigor acolheu para facilitar a aprendizagem da grafia (cf. base IV da nota explicativa do Acordo Ortográfico de 1990 - anexo II), a eliminação de <c> e <p> quando não articulados nas palavras, mas preservou, por força da etimologia, o <h> em início de palavra.

Nos critérios linguísticos, identificamos três grandes grupos: fonológicos, morfológicos e etimológicos (Costa 2010). Os primeiros permitem compreender a relação privativa que se estabelece, respetivamente, entre os grafemas <f>, <v>, <t>, <d>, <p>, <b> e <l> e os fonemas [f], [v], [t], [d], [p], [b] e [l]. Considerando que o alfabeto português apresenta 26 letras, facilmente constatamos

que nem sempre o critério fonológico orienta as regras de correspondência grafema-fonema.

Basta pensar, a este propósito, na polivalência funcional de grafemas como o <s>, o <c> ou o <x> ou na diversidade de grafemas disponíveis para representar os fonemas [s] ou [z] para verificar que será necessário procurar na etimologia as razões para a ausência de biunivocidade nas relações grafema-fonema nestes casos. São necessárias informações de natureza histórica (que aqui não desenvolveremos por questões de espaço) para compreender como estas discrepâncias se instituíram nas práticas ortográficas, perpetuando, em vários casos, diferenças fonéticas e fonológicas que outras sincronias do português conheceram.

Além dos critérios fonológicos e etimológicos, há, ainda, uma dimensão morfológica presente na ortografia, subjacente, por exemplo, ao facto de o grafema <s> representar sistematicamente o plural de nomes e adjetivos, mesmo que as realizações fonético-fonológicas possam variar, como se constata nas sequências *casas amarelas*/*casas brancas*/*casas pretas*. Por um processo fonológico de assimilação (Duarte 2000), o segmento final (indicativo do plural) da palavra *casas* corresponde a realizações fonéticas diversas: [z] no primeiro exemplo, [ʒ] no segundo e [ʃ] no terceiro. O grafema <s> mantém-se, preservando essa informação morfológica que a concretização fonética acaba por mascarar.

Estes critérios não permitem resolver todas as dificuldades ortográficas, mas oferecem um enquadramento para a compreensão de várias regras de correspondência grafema-fonema existentes na língua e cuja inobservância determina o aparecimento de erros ortográficos, como veremos, com mais pormenor, nas secções seguintes, em particular nas produções escritas de estudantes do Ensino Superior.

2.3 - Tipo de erros

Os critérios acima enunciados fornecem uma ferramenta para a análise e, consequentemente, para as práticas de avaliação da escrita, que permitem, assim, identificar os níveis em que se registam as incorreções dos alunos (Baptista, Viana & Barbeiro 2011; Vale & Sousa 2022) de que adiante nos ocuparemos. O problema pode situar-se no processamento da forma fonológica (segmentação, identificação e ordenação dos fonemas) ou na representação grafemática dos sons sem que tal afete o fonetismo, mas também no cumprimento de certas convenções da escrita.

Vários autores propõem tipologias que permitem classificar os erros, ferramenta útil para ajudar a criar percursos de ajuda ao aprendente. Apresentaremos de forma esquemática algumas dessas propostas nesta subsecção, deixando para a secção 3 a explicitação da proposta que adotámos no nosso estudo.

Em 1984, Andrée Girolami-Boulinier propôs uma tipologia que, nas palavras de Graça Pinto (1998: 146), "contempla a compreensão por parte do sujeito e as

suas dificuldades a nível perceptivo e lexical". Distingue a autora francesa quatro categorias:

a) erros de género e número (resultam da aplicação errada de regras de concordância, como *os berlindes e as bolas amarelas*, quando pretende referir-se que também os berlindes são amarelos);
b) erros de uso (afetam a forma gráfica da palavra, mas não a sua forma auditiva, como **cino*);
c) erros fonéticos (mudam o fonetismo da palavra, como **paseio*);
d) erros linguísticos (morfologia verbal, como **hades*, e individualização ou identificação lexical, como **derepente*).

Os problemas de acentuação gráfica são também objeto de análise, distinguindo a autora aqueles que não afetam a leitura da palavra (sendo, por isso, erros de uso) e aqueles que afetam a sua forma oral (sendo, consequentemente, fonéticos). Esta proposta, originalmente para o francês, foi adaptada para o português por Maria da Graça Pinto (1994, 1998). À semelhança desta autora, também Graça Rio-Torto (2003) estabelece uma tipologia organizada com base nos critérios subjacentes à norma e que permite uma reflexão metalinguística, distinguindo erros fonéticos, erros grafemáticos (os *de uso,* segundo Girolami-Boulinier), erros linguísticos e de fronteira de palavra, estando as duas últimas categorias subsumidas nos *erros linguísticos* de Girolami-Boulinier.

Por seu turno, Luís Barbeiro (2007) organiza a sua proposta com base nas causas dos erros, o que permite promover, em aula, uma reflexão metalinguística sobre o que motivou o erro e sobre quais as informações linguísticas relevantes para o resolver. O autor identifica cinco critérios implicados no domínio ortográfico (fonológico, morfológico, lexical, sintático e frásico-entonacional) como base para a construção de nove categorias de erros: falhas de transcrição, transcrição da oralidade, inobservância de regras ortográficas de base fonológica, inobservância de regras ortográficas de base morfológica, incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra, incorreções de acentuação, incorreções no uso de maiúsculas e minúsculas, inobservância da unidade gráfica da palavra e incorreções por translineação. Apesar de não termos seguido de perto esta última proposta, alguns tipos são úteis para descrever e explicar erros que identificámos no *corpus*.

A análise dos erros ortográficos permite retirar ilações sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e constitui, assim, uma oportunidade pedagógica para ensinar a ortografia. É com base neste pressuposto que desenvolvemos o estudo apresentado neste artigo, adotando uma tipologia que se inspira em algumas das ideias enunciadas nesta subsecção e que retomaremos e expandiremos na secção 3, no âmbito dos procedimentos metodológicos seguidos. Antes ainda, faremos uma breve revisão da literatura versando estudos sobre competência ortográfica de estudantes universitários, que são o nosso público-alvo.

2.4 - O desempenho ortográfico de estudantes do Ensino Superior

No panorama da investigação linguística em Portugal, os estudos dedicados à competência ortográfica concentram-se, *grosso modo*, nos anos iniciais da escolaridade obrigatória. Todavia, a preocupação com a análise e a categorização dos erros ortográficos não deve ser limitada aos primeiros anos do ensino formal, mas também, de forma abrangente, deve estender-se a todos os ciclos de ensino, incluindo o ES. Com efeito, apesar de muitos dos estudantes universitários serem falantes competentes, uma parte significativa deles não demonstra um domínio satisfatório do conhecimento gramatical e das convenções ortográficas que são fundamentais para o cumprimento da norma padrão (Costa 2007, citado por Cardoso *et al*. 2014). Portanto, as fragilidades no desempenho ortográfico parecem persistir ao longo do percurso formativo dos alunos, tornando imperativa a exploração da realidade ortográfica no ES.

Nesta senda, salientam-se, subsequentemente, alguns dos estudos realizados, até ao presente momento, no âmbito do ciclo de ensino em relevo. Numa primeira instância, expõe-se o contributo de Teixeira (2012), que analisou as (im)precisões ortográficas de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do 1.º Ciclo de Estudos Superiores (CES). Os resultados do seu estudo revelaram uma maior incidência de erros de acentuação gráfica e de incorreções por inobservância de regras de base morfológica, no caso dos estudantes do 1.º CES. No que respeita à análise comparativa, verificou-se que os alunos do 1.º CES têm um número superior de incorreções de acentuação gráfica e de dificuldades de utilização de maiúsculas e minúsculas do que os alunos do 1.º CEB.

Por seu turno, Cardoso *et al.* (2014) apresentaram o CUTe – *Corpus of Portuguese Undergraduates' Texts* –, um projeto desenvolvido na Escola Superior de Educação de Lisboa, com o intuito de constituir e de disponibilizar um *corpus* eletrónico de escrita académica em Português, com anotação de erros que envolvem os níveis micro e macroestruturais. Deste modo, o projeto em questão viabilizou a avaliação das fragilidades existentes nas produções escritas dos estudantes do ES. Em linhas gerais, os autores indicaram que, num total de 50 textos, a maior dificuldade observada dizia respeito à pontuação, registando uma percentagem de erros igual a 33,5%. Já em contraste com o estudo anterior, os erros de acentuação apresentaram uma percentagem de ocorrência de 4,3%.

Acrescente-se que o ano de 2017 foi marcado pela publicação de dois outros estudos neste âmbito. Primeiramente, há que mencionar a investigação exploratória desenvolvida por Castelo e Sousa (2017), que consistiu na análise dos erros ortográficos presentes nos textos escritos na prova de Língua Portuguesa, um dos requisitos de entrada nos mestrados profissionalizantes em Educação (Educação Pré-Escolar e Ensino dos 1.º e 2.º CEB). Num universo de 119 textos analisados, constatou-se que 60% incluíam erros ortográficos e que, no que concerne à tipologia de erros, os de acentuação gráfica predominavam, com uma percentagem igual a 75%. A investigação, focada sobretudo na acentuação gráfica, permitiu, ainda, caraterizar os problemas no uso do acento ortográfico. Melhor dizendo,

de acordo com as autoras citadas, os erros observados possuíam as seguintes propriedades: "manutenção do timbre da vogal tónica (e.g. *<*curriculo*>); envolvimento das vogais tónicas [a] e [i] (e.g. *<paragrafo>, *<*dominio*>); padrão acentual de palavra esdrúxula ou falsa esdrúxula (e.g. *<*monotona*>, *<*individuo*>); omissão do acento (e.g. *<*cerebro*>)" (p. 101). Note-se que não raro se detetaram incorreções relacionadas com a utilização incorreta do acento ou com o seu uso indevido.

No que tange ao outro estudo, concretizado por Mangas e Ferreira (2017), este incidiu na produção escrita de estudantes do último ano da Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Os participantes frequentavam duas Unidades Curriculares (UC) na área das Ciências da Linguagem, designadamente Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem e Processamento da Leitura e da Escrita, e o objetivo da investigação consistiu em identificar e analisar os erros ortográficos presentes nos textos das provas escritas das duas UC suprarreferidas. Com a análise dos dados, observou-se que, num total de 181 provas, os erros mais recorrentes estavam associados à acentuação gráfica e que os únicos cuja percentagem de ocorrência era nula correspondiam aos referentes à translineação.

Em suma, os estudos descritos precedentemente contribuem para o conhecimento do desempenho ortográfico dos estudantes do Ensino Superior, contudo revelam, de igual modo, a existência de uma significativa lacuna na investigação linguística em Portugal. Pese embora a escassez de estudos neste quadro, pode-se afirmar que os resultados expostos evidenciam a persistência de fragilidades ortográficas entre os estudantes universitários, parecendo ser os erros de acentuação gráfica os que imperam.

3 - Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Para a realização do presente estudo, constituiu-se um *corpus* cujas entradas corresponderam a erros ortográficos registados na primeira frequência de avaliação da UC Gramática da Comunicação, disciplina que integra o plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no primeiro semestre do primeiro ano curricular. Esta UC tem como principais objetivos definir a importância da comunicação humana e a diversidade de sistemas e elementos semióticos nela envolvidos e compreender as especificidades da linguagem verbal. No elemento de avaliação considerado, a primeira de duas frequências, testaram-se conteúdos relacionados com as propriedades da linguagem verbal, os elementos e os processos da comunicação.

Considerando o exposto, este estudo contou com a participação de 104 estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, a qual confere acesso aos mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e em Ensino dos 1.º e 2.º CEB. No que diz respeito ao percurso escolar dos estudantes participantes, apurou-se que, no Ensino Secundário, 22% frequentaram um curso profissional, enquanto 78% integraram um curso científico-humanístico. Neste último caso,

importa referir que, do total de estudantes, 46% concluíram o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Acrescente-se, por último, que 35% dos participantes já tiveram uma experiência prévia no ES, por meio da frequência de um curso técnico superior profissional (CTeSP) ou de uma outra licenciatura.

Recorrendo a uma metodologia que combina técnicas qualitativas e quantitativas, após o levantamento de erros, procedeu-se à respetiva categorização e à identificação de frequência, verificando o número de ocorrências por tipo e subtipos de erro.

A taxonomia de erros considerada no tratamento de dados resultou de uma adaptação da proposta de Girolami-Boulinier (1984), acima enunciada (cf. 2.3), contemplando, assim, quatro categorias: erros fonéticos, erros de uso, erros linguísticos e erros por desrespeito de convenção.

Os erros fonéticos afetam o significante, tendo, por isso, implicações na representação acústica da palavra. Estas podem manifestar-se sob a forma de omissões, de adições, de substituições, de inversões ou de imprecisões gráficas. Nesta categoria, incluímos, ainda, as incorreções cuja falta de acentuação resultava numa palavra de classe gramatical distinta (ex.: <*dúvida*> e <*duvida*>), casos categorizados por Pinto (1998) como erros linguísticos pela confusão entre classes. Atendendo a que estes afetam a forma oral da palavra, parece-nos que a confusão dos estudantes não se prenderá com a identificação da classe, mas com o desconhecimento de regras de acentuação gráfica.

Por sua vez, os erros de uso ou grafemáticos não afetam o fonetismo das palavras, mas a sua representação gráfica (ex.: **inorme* para <*enorme*>). Consideram-se erros de uso os verificados apenas em palavras lexicais, uma vez que, de acordo com Girolami-Boulinier (1984: 129), não se deve estender esta categoria às palavras de função gramatical. Nos casos de palavras funcionais, a autora atribui maior gravidade ao erro pelo facto de revelar problemas de identificação de palavras.

No que diz respeito aos erros linguísticos, Girolami-Boulinier (1984: 132-133) considera dois subtipos: os erros de morfologia verbal e os de identificação ou individualização. Nesta divisão, como veremos adiante, atendendo aos exemplos encontrados, sentimos necessidade de adicionar categorias a fim de considerar os erros de número (**alteraçãoes*) e os erros de contração indevida (**apesar da*).

No que concerne aos erros por desrespeito de convenção, não sendo uma das categorias contempladas na tipologia de Girolami-Boulinier (1984), tornou-se relevante, aquando da análise dos exemplos, incluir esta subcategoria, em que se considerou o uso indevido de regras de translineação e dos sinais de pontuação.

Dos erros verificados no *corpus*, não foram considerados: aqueles que resultaram de dificuldades específicas da língua oral (ex: escrever **locutário* quando tencionava escrever locutor, por confusão com alocutário); os de concordância em género e em número não decorrentes de problemas especificamente ortográficos (*as signos); pseudopalavras (**tencional*; **nomenciou*); confusões entre palavras

com sentido diferente, ainda que com alguma associação (implicação *vs.* implicância) e a ausência de ponto na numeração ordinal abreviada.

4 - Descrição e análise dos dados

No *corpus* em estudo, verificou-se que, dos 104 informantes, 14 não registaram nenhum tipo de erro (13,5%), enquanto 90 (86,5%) manifestaram, pelo menos, um dos tipos de erros das categorias previstas, como se ilustra no quadro 1.

	Número de informantes	Categorias de erros	Número de informantes
Ausência de erros	14		
Presença de erros	90	Erros fonéticos	81
Erros linguísticos		Erros de uso	43
Erros por desrespeito de convenção		51	
		31	

Quadro 1 - Frequência de informantes por categorias de erros

Uma análise ao percurso formativo dos estudantes que não manifestaram quaisquer erros indica que o seu histórico formativo é variado, havendo quatro alunos do ensino profissional e dez que frequentaram o curso científico-humanístico, dos quais apenas quatro estiveram inscritos em línguas e humanidades.

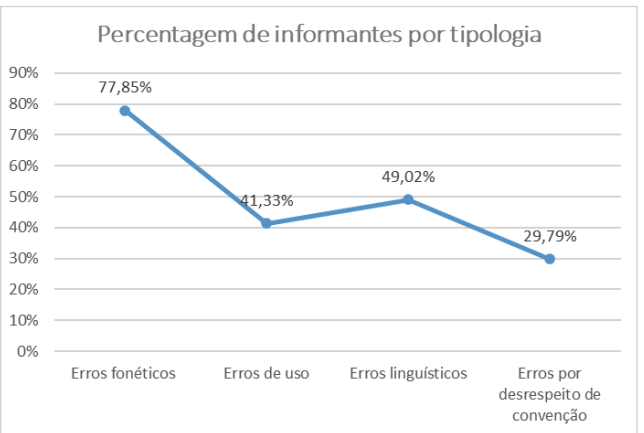


Gráfico 1 - Percentagem de informantes por tipologia

Gráfico 2 - Percentagem de erros por tipologia

Os gráficos 1 e 2 permitem-nos comparar a distribuição de erros por informante com a frequência de erros por tipologia. Verifica-se que, em ambos os casos, a tipologia de erro mais frequente é a de erros fonéticos e a menos frequente é a de desrespeito de convenção. O mesmo não ocorre com os erros de uso e os erros linguísticos, havendo mais erros de uso no universo de erros, mas menos informantes a cometê-los.

4.1 - Erros fonéticos

No âmbito dos erros fonéticos, consideraram-se seis subcategorias, organizadas em três grupos: erros resultantes de alterações registadas nos níveis segmental ou silábico (adições, omissões, inversões e substituições), erros que afetam a acentuação e erros que implicam alteração da classe da palavra.

O seguinte gráfico sintetiza o número de erros encontrados em cada subcategoria.

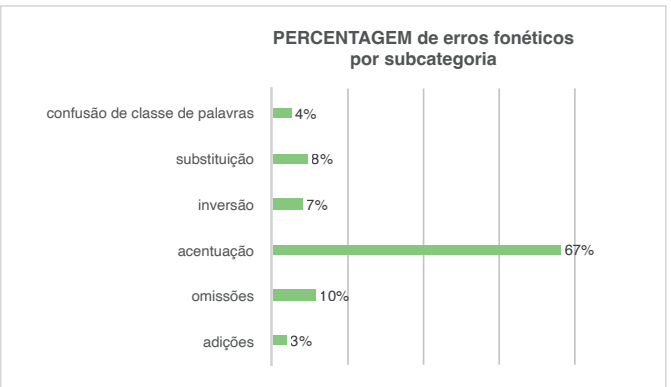


Gráfico 3 - Percentagem de erros fonéticos por subcategoria

Da análise do gráfico, é notória a proeminência de erros de acentuação. Neste âmbito, verificaram-se diferentes casos:

a) incorreta ausência de acento gráfico (**fisico,* LEB002*; *ruido,* LEB013; **individuo,* LEB044; **niveis,* LEB055);
b) presença indevida de acento gráfico (**étapa,* LEB076; **superfícial,* LEB028; **préviamente,* LEB039);
c) indistinção entre acento agudo e acento grave (**gramȁtica,* LEB003; **mutȁvel,* LEB055; **necessȁrio,* LEB020; **atravès,* LEB055);
d) seleção incorreta do acento gráfico (**còdigo,* LEB003; **possìvel,* LEB043; **bàsicas,* LEB055; **atravès,* LEB051; **gramàtica,* LEB089);
e) seleção incorreta da sílaba prosódica (**indíviduos,* LEB114; **fléxiveis,* LEB083; **ocúlos,* LEB051; **dificéis,* LEB036).

No âmbito do grupo das alterações nos níveis segmental e silábico, os casos mais verificados foram os de omissões (**redudante*, LEB033; **gagez*, **faxa*, LEB115; **adptação*, LEB009; **comunição*, LEB059; **locutário*, LEB035; **inteorizada*, LEB063). Seguiram-se os de substituição (**propriadade*, LEB004; **opaças*, LEB021; **defeniram*, LEB024; **repitição*, LEB027; **educacão*, LEB029), os de inversão (**prespetiva*, LEB102; **proventura*, LEB022; **introlucutores*, LEB025; **preconceitos*, LEB041) e os de adição (**pertrurbou*, LEB009; **exterioralização*, LEB033).

Relativamente a erros que resultam em classes de palavras diferentes, registou-se uma tendência para a omissão do acento dar origem a formas verbais quando pretendiam escrever uma forma nominal (*noticia*$_V$ em vez de *notícia*$_N$, LEB087; *incomodo*$_V$ em vez de *incómodo*$_N$, LEB107; *pratica*$_V$ em vez de *prática*$_N$, LEB059). Verificou-se também a situação inversa no exemplo *ira*$_N$ em vez de *irá*$_V$ (LEB044).

Este tipo de erro manifestou-se também noutras classes de palavras, que correspondiam a adjetivos (*explicita*$_V$ em vez de *explícita*$_{ADJ}$, LEB035), a determinantes (*às*$_{Prep}$ em vez de *as*$_D$, LEB009), a verbos (*por*$_P$ em vez de *pôr*$_V$, LEB090; *esta*$_D$ em vez de *está*$_V$, LEB084) e a advérbios (*dai*$_V$ em vez de *daí*$_{ADV}$, LEB087).

4.2 - Erros de uso

Neste âmbito, as incorreções mais frequentes resultaram na substituição de um grafema por um equivalente em termos fonéticos (**persetiva*, LEB004; **crexe*, LEB028; **disturção*, LEB039; **encinar*, LEB043; **compreenção*, LEB043). Seguiram-se os erros referentes à omissão do *shevá*, o que resultou na criação de ataques ramificados (**adquada*, LEB035; **inflizmente*, LEB029) e os relativos à acentuação que não interferiram no fonetismo (**lingua*, LEB005; **influênciar*, LEB035).

4.3 - Erros linguísticos

No grupo dos erros linguísticos, os mais recorrentes foram os de morfologia verbal, seguindo-se os de identificação/individualização lexical, os de contração

e os de número, como se ilustra no gráfico 4. De seguida, exploraremos cada um destes subtipos.

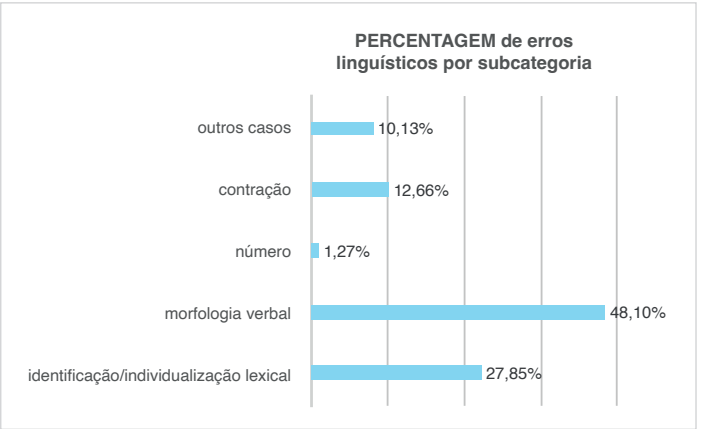


Gráfico 4 – Percentagem de erros linguísticos por subcategoria

Começando pelos erros mais frequentes, os de morfologia verbal, verificámos incorreções relacionadas tanto com os morfemas de Tempo e Modo (TM) como os de Pessoa e Número (PN). Quanto ao TM, as confusões ocorreram entre os seguintes tempos, por ordem de frequência:

a) pretérito perfeito do indicativo *vs.* Presente do Indicativo[1] (*precisámos* em vez de *precisamos*, LEB013; *possuí* em vez de *possui*, LEB030);
b) Presente do Indicativo *vs*. Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (*prejudica*-se em vez de *prejudicasse*, LEB027; *disse-se* em vez de *dissesse*, LEB039);
c) Futuro do Conjuntivo *vs.* Infinitivo Impessoal (*puder* em vez de *poder*, LEB087);
d) Pretérito perfeito do Indicativo *vs.* Presente do Conjuntivo (*transmitimos* em vez de *transmitamos*, LEB087).

No que diz respeito ao morfema de PN, verificaram-se duas situações:

a) a indistinção entre a 3.ª pessoa do singular e a 3.ª pessoa do plural (*tem* em vez de *têm*, LEB115; *obtem* em vez de *obtêm*, LEB089);
b) a confusão entre o morfema de primeira pessoa do plural e a forma clítica (**da-mos* em vez de *damos*, LEB087; **elaborar-mos* em vez de *elaborarmos*, LEB076).

1 Segundo o Acordo Ortográfico de 1990, a utilização do acento agudo nas formas verbais de pretérito perfeito do indicativo para as distinguir do presente do indicativo é facultativa.

A seguir aos de morfologia verbal, os erros mais frequentes foram os de identificação e de individualização lexical. Ao nível da identificação, a confusão gerou-se entre *ter a haver* e *ter a ver*. Por sua vez, na individualização, registaram-se casos em que:

a) duas palavras morfológicas correspondiam a apenas uma ortográfica, mas foram entendidas como duas palavras ortográficas (**diz se* em vez de *diz-se*, LEB009);
b) duas palavras morfológicas correspondiam a duas ortográficas, mas foram entendidas como uma palavra ortográfica (**apartir* em vez de *a partir*, LEB044; *outravez em vez de outra vez, LEB027).

Nos erros de contração, a principal incorreção deveu-se ao uso indevido da contração do determinante com a preposição "de" nos casos em que essa preposição não se encontrava ligada ao sentido do artigo, mas a uma forma verbal infinitiva (**Apesar da mensagem ser formulada*…, LEB033; *n*o caso do emissor pensar*…, LEB032) ou grupos nominais (**o facto da língua ser arbitrária*, LEB012; **a capacidade da língua expressar*, LEB111).

Seguiram-se os outros casos que correspondem a erros que não afetam o fonetismo, mas que por corresponderem a palavras com função gramatical não podem ser incluídos na categoria de erros de uso (**á* em vez de *à*, LEB039) (Girolami-Boulinier 1984).

Finalmente, registou-se uma ocorrência de um erro de número (*alteraçãoes, LEB021).

4.4 - Erros de convenção

Num total de 57 erros encontrados, 56 englobam o uso indevido da pontuação e apenas um remete para um domínio insuficiente da translineação.

No que diz respeito ao uso indevido da pontuação, a maioria concentra-se na utilização imprópria da vírgula, separando ora o sujeito do predicado, ora o verbo dos seus argumentos internos, ora no interior das orações subordinadas substantivas completivas. Para além destas ocorrências, consideraram-se outros casos em que a vírgula surgia antes da conjunção coordenativa copulativa ou depois da locução subordinativa causal e da locução coordenativa copulativa. O seguinte quadro sintetiza estas ocorrências.

Erro de pontuação	Frequência
Separação SU-PRED	44
Separação V – ARG. INT.	2
Separação orações subordinadas completivas	3
Outros (antes da conjunção coordenativa copulativa "e"; depois da locução subordinativa causal "uma vez que"; depois da locução coordenativa copulativa")	7

Quadro 2 - Frequência de erros de uso indevido da pontuação

Analisando o quadro, o valor mais elevado do uso indevido da vírgula surge na separação do sujeito e do predicado.

Vejamos alguns exemplos:

(1) **A redundância, é …. (LEB 076)*

(2) **O ruído físico, consiste (LEB043)*

(3) **Já a codificação, ocorre… (LEB066)*

O uso indevido da vírgula em orações subordinadas substantivas completivas ocorreu em casos como:

(4) **Acrescento, que… (LEB043)*

(5) **É importante, que… (LEB077)*

(6) **Podemos concluir, que… (LEB110)*

No primeiro e no terceiro exemplos, a oração subordinada substantiva completiva desempenha a função de complemento direto, pelo que a vírgula separa o verbo do seu argumento interno. No segundo exemplo, a oração subordinada substantiva completiva é o sujeito da frase, estando a vírgula a isolar o sujeito do seu predicado.

O uso indevido, separando o verbo e os seus argumentos internos, verificou-se, entre outros casos, nos seguintes exemplos:

(7) **Esta define-se, pela atribuição… (LEB076)*

(8) **…formulação, que é um processo, pré-locutório, que é… (LEB077)*

(9) **O Marcelo questiona-se, sobre … (LEB064)*

O único erro de translineação encontrado foi na palavra "importantíssimo", não tendo sido marcada a separação do dígrafo <ss> (LEB089).

5 - Discussão dos resultados e considerações finais

Finalizado o tratamento dos dados, procuremos, nesta secção, dar resposta às questões levantadas no início deste estudo.

Relativamente à primeira questão de partida, os resultados obtidos confirmam os divulgados pelos estudos realizados neste âmbito (Cardoso *et al.* 2014; Castelo & Sousa 2017; Mangas & Ferreira 2017; Teixeira 2012), reforçando que a competência ortográfica não está estabilizada à entrada do ES, uma vez que a percentagem de alunos sem erros é residual (13,5%). De igual modo, estes dados vieram confirmar as nossas expectativas iniciais, atestando que os 12 anos de escolaridade obrigatória não foram suficientes para consolidar a totalidade das dimensões inerentes à competência ortográfica.

No que concerne à segunda questão de partida, que se destinava a aferir se haveria algum tipo de erros mais frequente, constatamos que houve a prevalência de um tipo de erros que afetava o fonetismo, contrariamente ao que esperávamos. Na categoria dos erros fonéticos, os mais recorrentes foram os de acentuação, tendo-se detetado incorreções a vários níveis: presença/ausência indevida de acento gráfico (**fisico*, LEB002; **étapa*, LEB076), uso ambíguo do acento gráfico (**gramȁtica*, LEB003), seleção incorreta do acento gráfico (**còdigo*, LEB003) e seleção incorreta da sílaba prosódica (**indíviduos*, LEB114). Esta constatação surge alinhada com as investigações prévias apresentadas em 2.4, em particular nos estudos de Castelo e Sousa (2017), Mangas e Ferreira (2017) e Teixeira (2012).

Como forma de prevenção deste tipo de erros, consideramos que, ao longo do percurso escolar, seria importante haver um cruzamento do conhecimento intuitivo dos estudantes ao nível da estrutura prosódica da língua com o conhecimento da morfologia (da estrutura interna das palavras) para auxiliar na sistematização das regularidades e irregularidades no sistema de acentuação ortográfico (cf. critérios subjacentes à norma explicitados na secção 2). De igual modo, ao nível dos erros de convenção, no que concerne ao uso indevido da vírgula, este aspeto poderia ser contornado com um trabalho sistemático sobre os constituintes da frase e as suas respetivas funções, evidenciando a dimensão sintática da pontuação (cf. subsecção 2.1.).

Por fim, quanto à eventual relação entre a frequência de erros e o percurso formativo dos estudantes, a diversidade dos resultados obtidos não permite retirar conclusões sobre a influência deste aspeto na competência ortográfica dos estudantes.

A não estabilização da competência ortográfica em estudantes do ensino superior inscritos em cursos de formação de professores e educadores é algo que continuará a merecer a nossa atenção em estudos posteriores, nos quais procuraremos apresentar e dar conta dos resultados da implementação de estratégias de prevenção e de remediação das lacunas encontradas. Trata-se da realização de atividades integradas em projetos, em aulas, em oficinas, que não poderão ser objeto de análise circunstanciada neste artigo.

REFERÊNCIAS

Baptista, A; Viana, F. L.; Barbeiro, L. F. 2011. *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: ME e DGIDC.

Barbeiro, L. F. 2007. *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Asa Editores.

Cardoso, A.; Magro, C.; Braz, J.; Nunes, T. 2014. CUTe: Corpus o Portuguese Undergraduates' Texts - Um recurso para a investigação em escrita académica em português. In: Moreno, A.; Silva, F.; Falé, I.; Pereira, I; Veloso, J. (Orgs.). *XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística - Textos selecionados*, Lisboa: APL, 205-227.

Cassany, D. 1999. *Construir la escritura.* Barcelona: Ediciónes Paidós.

Castelo, A.; Sousa, O. 2017. Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior - a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas.* 7(3): 84-107.

Castro, I.; Duarte, I.; Leiria, I. 1987. *A Demanda da Ortografia Portuguesa: Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu.* Lisboa: Sá da Costa.

Catach, N. 1995. *L'Orthographe française.* Paris: Nathan.

Costa, J. A. 2010. *As sibilantes do português: sincronia, diacronia e ensino.* Porto: FLUP (Dissertação de Mestrado).

Duarte, I. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise.* Lisboa: Universidade Aberta.

Fonseca, F. I. 1992. A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis.* (1): 223-251. https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691.

Girolami-Boulinier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit.* Paris: Masson.

Halliday, M. A. K. 1989. *Spoken and written langu*age. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Mangas, C.; Ferreira, P. C. 2017. Competência Ortográfica de Futuros Educadores e Professores. In: Alves, D.; Pinto, H.; Dias, I.; Abreu, M. O.; Muñoz, R. (Orgs.). *VI Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, 33-41.

Ministério da Educação. 2018. *Aprendizagens Essenciais de Português*. Lisboa: ME e DGE.

Perfetti, C. A. 1997. «Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture». In: Rieben, L.; Fayol, M.; Perfetti, C. (Orgs.) 1997. *Des ortographes et leur acquisition*, Lausanne. Delachaux et Niestlé.

Pinto, M. G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem.* Porto: Porto Editora.

Pinto, M. G. L. C. 1997. A ortografia e a escrita em crianças portuguesas: até que ponto dependem estas habilidades de um bom domínio do oral e de métodos adequados de leitura? *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. 14: 7-58.

Pinto, M. G. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia.* Porto: Porto Editora.

Rio-Torto, G. M. 2003. Para uma pedagogia do erro. In: Mello, C. [et al.] (Org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal. Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das línguas e das literaturas.* Coimbra: Pé de Página Editora.

Teixeira, M. 2012. A (im)precisão ortográfica no ensino básico e no ensino superior – um estudo de caso. *Anais do SIELP*, Uberlândia. 2(1): 1-8.

Vale, A. P.; Sousa, O. 2022. A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. Renan A. Sargiani (2022). *Alfabetização baseada na ciência*, Brasil: Artmed/Penso, 270-280.

THE DIFFERENT FACES OF MULTILINGUALITY

Danuta Gabryś-Barker
danuta.gabrys@gmail.com
University of Silesia (Polónia)

Abstract: One of the important factors in foreign language teachers' development is their ability to reflect on educational processes they are involved in and also on themselves as not only teachers but also language learners and users (Gabryś-Barker 2012). The present paper discusses the importance of understanding the different dimensions of the concepts of multilingualism and multilinguality in the educational context and more precisely, in foreign language teacher training. The overview of studies that were carried out as a way of raising awareness of future teachers of English and other foreign languages is presented here as a part of teacher training programmes run at the University of Silesia within the module of research project. The conclusions and implications drawn from the research exemplify how future teachers' multilingual awareness can contribute not only to their individual multilinguality but foremost to their professional development as teachers of multilingual learners.

Keywords: multilingualism, individual multilinguality, awareness, reflection, perceptions, teacher training

Introduction

One of the major assumptions made by modern approaches to foreign language teacher training is to focus on developing trainees' ability to construct their knowledge not only from study courses but also from their own individual experiences and reflection. Although the ability to reflect is to some extent an inborn trait of an individual, it can also be developed by training. The processes of reflection need to be cultivated though appropriate training activities which will offer trainees in-depth and inspirational ways of looking at different aspects of teaching and learning languages. The idea of research project classes derives from this understanding, that the fundamental need of creating pre-service teachers' awareness of their own multilinguality will have a significant impact on their professional development and in classroom practice will result in the successful multilingual development of their students. The studies reported here only indicate certain areas of interest that may constitute various aspects of multilingualism and especially individual multilinguality. They embrace the concepts of multilingualism and multilinguality and awareness of their complexity. They also comment on pre-service teachers' reflection on their multilingual functioning in the

different dimensions of language processing such as thinking or dreaming, and in language use determining their personal and teacher identities. They also focus on the dominant language constellations of the trainees, the most recent concept introduced in multilingualism studies - DLC (Aronin 2016, 2021b, Lo Bianco & Aronin 2020, Aronin & Vetter 2021), which is described as different functionalities for different languages in possession of an individual. The studies briefly outlined here demonstrate also different, fairly innovative and multi-modal qualitative methods of data collection and analysis, which target individual perceptions and thus they demonstrate very unique understandings of one's multilinguality. The most important objective of the outlined studies is the didactic outcome of reflection on multilinguality being a part of professional training for future teachers of foreign languages.

1. Multilingualism *versus* multilinguality

Before discussing the scope of research projects overviewed here, it is necessary to operationalise, contextualise and characterise briefly the basic concepts that are multilingualism and multilinguality.

1.1 - Defining and contextualising

Very often confused, these two concepts are often wrongly used interchangeably as to their scope. Multilingualism is a general term which refers to the phenomenon of being functional in three and more languages. It is also seen as the focus of studies on this phenomenon. On the other hand, multilinguality is a term which is person-specific and thus describes a person's individual and unique ability to use more than two languages (Aronin 2016).

The past decade or so has marked a surge in studying multilingualism and multlinguality, as due to mobility and generally processes of globalisation, multilingualism is less an exception than a norm. In fact, it all started with the need to develop multilingual instruction, which was first observed in the centers of international cooperation such as Brussels. Together with the revival of interest in heritage and minority languages in some European countries (Spain, Holland, Ireland etc.) and beyond, educational issues of multilingual societies came to the fore with establishing not only bilingual schools but also those implementing various background languages of students (and teachers). The best example would here be new multilingual instruction in the Basque Country, which derives from a strong revival movement represented also by such educationalist as Jasone Cenoz, Durk Gorter or David Lasagabaster, just to mention the three leading scholars. Schooling has provided a strong basis for developing multilingualism in communities but also communities cherishing their language heritage create a positive climate for multilingual education. Also, in the countries that have been so far seen as fairly monolingual and educationally focused on bilingualism (teaching

one foreign language), additional foreign languages have been introduced in their schooling systems as obligatory (e.g. in Poland).

The above-mentioned process of globalisation and human mobility both professional, educational and personal, due to flexibility in travelling across the borders (or no borders at all between Schengen countries), promote and accelerate the development of multilingualism. So in other words, multilingual contexts are created by mixed marriages, immigration (voluntary or forced in case of refugees from wars) or temporary living in another country (work, study, family reunions).

The growing multilingualism and individual multilinguality in until now monolingual contexts is also on the rise. As is the case in Poland, formal instruction in a school context introduces two foreign languages as an obligatory form of instruction. Generally, English as *lingua franca* (ELF) is the state-sponsored language at schools and additionally a language of the learner´s own choosing, depending on the options a given school can offer (Gabryś-Barker 2012, 2023).

1.2 - Characterising multilinguality: complexity issues

In relation to the concept of multilinguality, its uniqueness is expressed in its complex characteristics due to:

* variable sets of languages in possession of an individual
* linguistic resourcefulness (the multiple linguistic reference systems as reference systems)
* the level of proficiency in each language
* functionality in each of the languages and personal preferences
* cognitive abilities and linguistic effort involved
* motivations and attitudes to each language determined by different work/life factors of an individual
* affective functioning in each language and visible differences
* culture and values as expressed by the different language communities. (De Angelis 2007; Gabryś-Barker 2013, 2019)

Apart from the above-mentioned proficiency level in each language, a diversity of the age of acquisition/learning of each language and the sequence in which these processes occurred for each language were acquired/learnt will contribute significantly to the pattern of individual multilinguality and its complexity. No less significant is the learning history of an individual: the length and intensity of acquiring/learning each language and the context (natural immersion *versus* formal instruction) expressed by the type of instruction (natural *versus* formal in the classroom). Extensive educational experiences lead to some form of transfer of training (preferred/well-known teaching methods) and transfer of learning (learning and communication strategies).

2. Methodology of the studies

Before the actual research data is presented, I would like to offer some additional comments on the background to the studies and contextualise them in more detail in the present language instruction format at the University of Silesia, which exemplifies a university model of language education across Poland and suggests a growing interest in promotion of multilingualism among those whose future will entail these responsibilities as teachers of foreign languages.

2.1 - Multilingual instruction at the University of Silesia (contextualized rationale and subjects)

The rationale of the training project presented here is to demonstrate how to prepare neophilology students at the School of English for their future job as foreign language teachers. Their L2 proficiency is near-native like (C), whereas their L3 ability is at the pre-intermediate level (B). They are pre-service teachers, whose professional responsibility will lie in teaching two foreign languages on the one hand and dealing with the students who know/learn two foreign languages on the other. As a consequence of educational reform, the school reality of language instruction calls for a new approach of teachers to accommodate a different type of language learner with more linguistic resourcefulness.

The initial assumption was made that pre-service teachers, themselves being multilingual, first of all need to become aware of their own multilinguality. In all the projects described here, this state was arrived at through stages of awareness--raising and reflectivity tasks relating to multilingualism as a phenomenon to start with and subsequently, leading to (individual) reflecting upon multilinguality in its different dimensions. This process of multilingual reflections was developed via a variety of language lectures and classes, methodology seminars and research project classes. In the case of each project overviewed here, the subjects were MA students of English as a major, participating obligatorily in the above-mentioned study activities/courses.

To get a full picture of the subjects, however, it is necessary to give some background information on (multilingual) language education these subjects receive in the university system, in particular at the University of Silesia.

For these subjects, the whole multilingual language instruction consists of:

1. Regular English language classes (theoretical and practical) - formal instruction
2. Lectures on multilingualism at the MA stage
3. Courses related to multilingualism research (e.g. research project course)

The overall purpose of this instruction is to promote the multilingual development of students as well as the continuous development of their knowledge and reflectivity on multilingualism and their own multilinguality, which is realised in students' active involvement in the research projects of their lecturers and their own.

The structure of language instruction in the non-philology departments consists of one foreign language (English, German, French, Russian, Italian, etc.) at BA level (final B1), and continued at MA level (final B2). It needs to be added here that a small amount of hours and length of instruction (3 semesters) requires a great deal of individual students' work to reach the target level (otherwise, it is unrealistic). The situation of language instruction at the neo-philology departments is naturally different and it embraces:

* one major language as the language of instruction,
* one additional foreign language; in the teaching programme: qualifications to teach two foreign languages at school (University of Silesia: English and German),
* additional courses in multilingualism and research project course (School of English).

The first stage of pre-service teachers' awareness raising is targeted during the monographic lecture on multilingualism, which gives fair attention to understanding the phenomena of multilingualism and multlinguality and overviews literature in the field, but at the same time, it is supplemented by reflective and mini-project tasks. To sum up, its main purpose is to:

* develop students' awareness of the phenomenon of multilingualism and multilinguality
* develop students' awareness of their own multilinguality
* encourage reflection and provide students with the tools for individual reflection
* add to these pre-service teachers' professional expertise in teaching two foreign languages simultaneously.

The syllabus of the multilingualism lecture covers the following topics:
* Multilinguality and multilingualism.
* Aspects of cultural awareness in multilinguals.
* Multilingual language processing (conscious versus subconscious contexts)
* The affective dimension in multilingual learning and instruction.
* Methods and instruments in researching multilinguality.

The lecture itself is not a pure presentation by the lecturer but a so-called "gapped" one, in which a heuristic approach to teaching is employed. On the basis of data, students learn by discovering things themselves and also refer back to their own experiences. Personal reflection and biography are tools used in the assessment of personal experiences (reflection).

At the post-lecture stage, the students attend research project classes, the purpose of which is to involve them in conducting research projects with the resear-

cher and in this way, to make use of the knowledge (both in terms of content and research tools) as well as developing their multilingualism awareness. This in turn is believed to have implications for their future teaching practice. Also here, personal reflection and biographical narratives are employed in the individual projects carried out.

2.2 - Research tools

The earlier outlined complexity of multilinguality and thus, the uniqueness of each individual in terms of their multilingual language functioning calls for expanding research methods used in studying multilingualism as a phenomenon so far and make use of tools offered by psychology when studying a human being or used in sociology to observe an individual in his/her natural social environment.

Research methods used in multilingualism studies use both quantitative and qualitative tools of data collection, among them questionnaires, association tasks and different types of narratives (e.g reflective narratives, biographical narratives). As questionnaire and association tests are fairly well-known to scholars in applied linguistics, they do not require additional information. It is the justification for narratives and metaphors that calls for a comment.

Narrative as a research method has its sources in psychology and sociology but has become quite a frequently-used tool in multilingualism studies, as it allows us to comment on individual beliefs and perceptions, and also their uniqueness. As Trahar (2011:48) put it:

> Narrative inquiry focuses on the meanings that people ascribe to their experiences (…) narrative inquiry concerns more than can be observed in daily practice. It also investigates the different ways in which people interpret the social world and their place within it.

Autobiographical narratives in particular offer a breadth of understanding of an individual:

> One studies stories not because they are true … but for the same reason that people tell them, in order to learn about the terms on which others make sense of their lives: what they take into account and what they do not; what they consider worth contemplating and what they do not; what they are and are not willing to raise and discuss as problematic and unresolved in life. (Brodkey 1987: 47)

Narratives can also use a specific approach that allows for a deeper interpretation of certain perceptions and beliefs. Metaphors are a way of seeing as they give us a framework for thinking and reflect the way we experience, understand and interact with the world around us:

> Metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature. (Lakoff & Johnson, 1980: 3)

The studies overviewed here are based on biographical and reflective narratives as well as explicit metaphors (similes) as vehicles of this narration.

2.3 - Research focus

During the past ten-year period of running MA seminars in TEFL and research projects with the students, various topics related to teacher training were covered. The ones selected for this review focus on different dimensions of multilinguality (Table 1):

Project 1: Factors defining learners'/users' profiles (a pilot study)
Project 2: Multilingual language processing
Project 3: Understanding multilingual (language) identity
Project 4: Dominant language constellations

(For detailed descriptions of the studies, their analysis, conclusions and implications for FL teacher training, see my publications from this period in References)

Project sequence	Topic focus	Methods/ tools	Timing: 2013-2023
Project 1	Factors defining learners'/users' profiles (a pilot study)	biographic narratives	2013a
Project 2	Multilingual language processing 1. Thinking 2. Dreaming	narratives	2013b 2015
Project 3	Understanding multilingual (language) identity	narratives metaphors	2018 2019
Project 4	Dominant language constellations	metaphors visualisations	2023
Closing remarks	Project classes feedback	group discussion	2023

Table 1. An overview of studies (Gabryś-Barker, 2013-2023)

3 - Projects in a nutshell

The comments on each of the projects carried out with my students offer only general observations and findings as to their expectations, beliefs and perceptions

of their multilingual profiles. They also carry some significant implications for multilingual teaching practice.

3.1 - Project 1: Factors defining learners'/users' profiles (a pilot study)

The first project was an introduction to more topic-focused reflections on multilinguality in later projects (Gabryś-Barker 2013a). The subjects were asked to write an open-ended narrative on the topic "My profile as a multilingual language learner and user" (400 words). No instruction as to its content was provided to make it possible for the subjects themselves to come up with issues, factors and features of their multilinguality that they would select as significant for them.

On the basis of the data collected, three major observations can be made. Firstly, compared with cognition, there is a dominant role of affectivity in multilingual development which not only relates to motivations to learn each of the languages and how it affects subjects' profile, but it also relates to their attitude to each language and their learning process.

Secondly, the latter is seen as either creating an open approach and willingness to learn as contrasted with inhibition and stress in other cases. Which of the two approaches is present seems to be very much dependent on the human factor - the teachers who are seen as agents of change. Thus, the role of learning history of these multilinguals is the most significant factor in their language development. As one of the students said "My profile as a multilingual user is strongly connected with the profile of mine as a multilingual learner." Thirdly, being able to communicate cross-culturally as well as their professional future constitute an important factor in developing a positive attitude to learning a language. In other words, one's multilinguality is seen as personal development and life prospect.

These first comments on the linguistic profiles of multilinguals provided by the pre-service teachers demonstrate directly how important in their own learning histories were their own teachers as either models to follow or the exact opposite, rejecting approaches that resulted in students' fear, insecurity and failure. The narratives written by the subjects can be seen as their language biographies more than an expected reflections on characteristic features of their individual multilinguality.

3.2 - Project 2: Multilingual language processing

When processing any language, we both monitor our processing in the case of thinking but we also process language subconsciously. The latter case is best exemplified in dreaming. The language processing of multilingual language users is conditioned by their individual traits and the personal factors involved. Also, but to a lesser extent, this processing is determined by linguistic characteristics innate to a given language. The latter are even described as psychologically deter-

mined by an individual in multilingual language processing, in for example their personal perceptions of language distance defined as psychotypology (Gabryś-Barker 2013b).

3.2.1 - Multilingual language processing: Thinking

According to McNeill and Duncan (1998:11) "(...) speakers of different languages create language-specific modes of thinking-for-speaking". It is interesting to see how multilinguals' thinking is influenced by the multiple languages they possess on thinking patterns and language choices they make in their activation.

The subjects participating in this project were instructed to write a narrative text "Language(s) of my thoughts". The data collected was analysed using qualitative content analysis (QCA, Mayring 2000), which presupposes the existence of deductive categories (determined by the focus of the text) and inductive ones (heuristic data originating from the narratives themselves). The deductive categories of analysis that were identified at the start were: a choice of languages activated in thinking processes (L1, L2 or L3), a frequency of activation of different languages, contexts of activation. The inductive categories based on the narratives, and unique to some extent to individuals, were identified as those related to:

* Linguistic categories: level of language proficiency, perceived language economy, code-switching, communication with NS and speakers of other languages.
* Non-linguistic categories: exposure and immersion (media, music, film, studies and work), the affective dimension (attitude to a language, confidence in one´s ability, emotional states)

Analyses of the narratives allow us to describe some of the aspects of multilingual processing in thinking and factors that determine it:

* Exposure to a given language is the main determinant of its not only conscious but also subconscious use in one´s thinking processes, irrespective of the context (TLC & FLC) – it may lead to multilingual thinking. In the target language context - in contrast to a classroom environment - this exposure makes multilingual thinking an important factor in the integrative process in relation to target culture and its people (in functioning on daily basis). in other words, the process of thinking in a given language becomes not only a language achievement but perhaps also part of identity formation. In a non-target context, multilingual thinking occurs as a facilitative dimension of expressing culture-grounded or related thoughts. Thus, thinking in languages beyond one's mother tongue may express different values; those which are characteristic of a given language.

* The choice of the topic also facilitates multilingual thinking. One of the examples could be that students of a given language may think in this language when learning for an exam or test, etc. In other words, this thinking process becomes a rehearsal for spoken performance (following a well-known "thinking-for-speaking theory" - Slobin 1987).
* A (very) positive attitude to a language, a strong liking is perceived by the subjects as facilitating their thinking processes. At the same time, a negative attitude to a language, or dislike for a language as perceived by the subjects, seems to inhibit language choice and its activation in thinking; the language becomes dormant.
* On a more personal level, positive affectivity resulting in language activation brings about more self-confidence, and thus a positive perception of oneself as language learner and user. At the same time, negative affectivity may lead to withdrawal and minimal multilingual activation during the process of thinking and as a result diminished confidence in speaking in a given language.

The subjects made direct connections between multilingual thinking and speaking following Slobin's theory as they see multilingual thinking as a form of rehearsal for speaking. What is more, multilingual thinking is considered to be an effective learning strategy due to exposure to a given language through inner speech, a dialogue carried out with oneself when thinking, which goes beyond the learning experience as it is transferred to daily life. At the same time, multilingual thinking is assessed as evidence of high language competence and ability. With references to the possible implications of the above, it is clear that promotion of multilingual thinking in formal instructional settings will be conducive to language development.

3.2.2 - Multilingual language processing: dreaming

Another context in which language processing can be observed is during dreaming. Dream speech has been analysed by various scholars of different disciplines and in different contexts to determine which languages are activated, focusing on incorrect or novel language forms that can be identified in dream speech. Earlier studies have focused on, among others, dream speech and the speech of schizophrenic patients, language proficiency in multilingual dreams, comparing aphasic and normal polyglots in language choices, a relation between language choice in dreams and learning experiences of that language before sleep, pre-sleep thought samples and the REM dream report, the situation and the person one dreams about and proficiency and environment duration (home versus abroad) (for an overview see Gabryś-Barker 2015).

In this study, the subjects were asked to recall their language use in dreams in a narrative text "What language(s) do you dream in?". No instruction was given to the students so that they had a free hand in their comments and reflections.

The data demonstrated that if language(s) appear(s) in their dreams, their L1 is naturally always the dominant language. It is believed that dreaming in other than L1 languages results from a high language proficiency, however the subjects stated unanimously that their dream language is perceived as higher than it is in reality. As in previous studies carried out in different contexts (Table 3), the factors determining language activation during night dreams demonstrate first of all, the significance of the environment prior to sleeping and pre-sleep experience of a language, for example learning for a class or test next day. It also shows feelings towards a given language and sometimes anticipated events (so-called *precognition dreams,* for example before an examination).

As mentioned earlier in the case of thinking, it is the exposure to a given language that constitutes the main determinant of its subconscious activation in a dream. It is also any topic persons are engaged with in a dream when interacting with others. Similarly to thinking, also affective factors come to the fore in dreaming and thus positive attitudes facilitate and result in language activation, whereas negative ones inhibit it. It is as if affect also operates in subconscious processing of language. The subjects also here see dreaming in other languages as a form of rehearsal commonly identified in anticipation of a stressful event such as an exam in a given language or an interview for a job. This study area in researching multilingualism can only be treated as a preliminary to a discussion of multilingual dream speech patterns.

3.3 - Project 3: Understanding multilingual (language) identity

The concept of identity was defined by Norton as:

> (…) how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future. (2013: 45).

Identity is a very complex and diversified phenomenon for individuals due to numerous factors constructing it. Factors contributing to identity formation include individual´s present/past/future, language(s) in social practice (contexts, relationships), relations of power (marginalized versus highly valued), diverse learning contexts (natural versus formal, starting age), motivation and investment (desire and commitment) and imagined communities (imagined identity, ideal--selves/ought to be selves) (Block 2005).

How is this understanding reflected in multilingual language learners/users? According to Block (2014), foreign language (FL) instruction can have little bearing on the identity shifts of a foreign language learner, contrary to second language acquisition, whereas Pavlenko believes that irrespective of a context

> Speaking a different language means being a different person, belonging to a different community, character type, emotional type (…). I feel

> like I have a different personality in French (…). When I speak Dutch I feel like a more precise person (…). (2006: 5)

The target of project 4 was to describe identities of multilingual students first in terms of their general perceptions and the influences different languages have on the subjects' behaviour (part 1) (Gabryś-Barker 2018) and expand on it by presenting perceptions of their complex identities by means of metaphors (part 2) (Gabryś-Barker 2019).

3.3.1 - Multilingual profile - part 1

The subjects in the study commented in their reflective narratives "My multilingual language identity" on to what an extent languages they know impact their (language) identity. The data demonstrates that an overwhelming majority of 78% of all the subjects admits that languages form their identity profiles and change them accordingly (profile 1 subjects). They express their views by saying:

> Languages change our personalities (s.1) and expose us to confusing behavioural situations (s. 7) and therefore being multilingual means "a complex way of being, different temperaments and behaviour" (s. 4) (...) Language is our personality and its use determines and describes us" (s. 7). Thus, we are "a different person in each language, discovering oneself in each" (s. 12) to form a coherent whole (s. 13).

The observed changes in personality were described as: becoming more open-minded, tolerant and expressing more positive feelings ("like a journey, open doors to new paths, and new thinking, views, developmental, motivator, developing confidence, also confidence given by others, e.g. in authentic communication versus insecurity in formal instructional settings becoming more aware of oneself, becoming more complete (...) different learning/functioning contexts in different language, make us take different positions (positioning oneself). The patterns of verbal behaviour observed were described as:

L1 – automatic, spontaneous, adjusted to a situation but also fast, chaotic, incoherent, resulting from the safety of expression/being understood (as expected).
L2- abundant and upbeat versus inhibited, fully controlled, like a stage performance, but also identifying with and belonging to a larger community - imagined community, community of practice, more security outside class and in communication with NSs than in a controlled classroom situation.
L3 – focus on form not content, fully controlled, stressful due to lack of ability/competence, more natural outside class.

In using non-verbal behaviour in different languages, the subjects believed that their gestures differed for different languages and they were:

L1 – abundant and uncontrollable (a gesture person) versus lack of gestures (non-gesture person) – an idiosyncratic personality trait.

L2- frequent and expressive gestures, mostly controlled, used to gain confidence and as a compensatory strategy, a didactic tool in the context of teaching a FL.

L3- mostly unaware of gestures, avoidance of gestures because of a lack of awareness of nonverbal signs in L3/Ln, gestures used in stressful situations and to express negative emotions. (Gabryś-Barker 2018)

What is more, there is a transfer of gestures characteristic of the target language (e.g. Italian or French), which was seen as facilitating effective communication.

The remaining 22% of students (profile 2) believed the opposite:

> (language is) enriching us, but not changing our personality (s. 3), thus functioning in L2 is like "being an actress" playing a role on the stage (s. 16), whereas in not very well-developed L3 we may feel like a child not an adult (s. 16).

Additionally, they stated that languages "influence thinking: but not behaviour (s. 24) and emphasised the importance of their mother tongue: "L1 shows who I am, creates me as a person. L2 (L3) is just a tool" (s. 26).

3.3.2 - Metaphoric understanding of multilingual (language) identity - part 2

In the subsequent part of this multilingual identity study, the subjects were to conjure up metaphors (similes) to express their language identity by completing the statement and commenting on it in a narrative "My L1/L2/L3 identity is like ... (narrative/metaphor)". Such an exercise in awareness raising by means of metaphors expands the understanding of the underlying cognitive and affective aspects of multilingualism, demonstrating integration of various factors and areas of life to understand being a multilingual as becoming both a unique person and a social being (Gabryś-Barker 2019).

On the basis of the metaphors constructed by the students, the following key descriptors for each of the language identities were drawn (Table 3).

Language identity in:	Key descriptor	Metaphor
L1	Something cosy and familiar Something safe: a life-buoy Something indispensable: Something valuable: Something free (freedom):	*Home, apartment* *A life-buoy* *Breathing, air, heart-beating* *A precious ring* *A bird flying freely*
L2	Something developmental/ challenging: Something changeable: Something complementary: Something useful/indispensable/nice: Something to hide behind:	growing tree branches, a hobby, a physical training, an adventure, a garden, being a traveller a chameleon a soul-mate, a piano (white and black keys) a toolbox, an all-directions ticket, a mobile phone, a cupcake a dress/a make up
L3	Something difficult (happening occasionally): Something challenging: Something to work on: Something to cope with: Something offering security: Something illusory/unstable: Something of a play/ non-authenticity:	a long journey, an adventure, climbing a tree a hedgehog, unusually high tree a diamond in the rough, an obstacle on the way cleaning a shed, daily challenges a parachute a ghost, a never ending story, a (melting) snowdrop being an actor, a stage presence

Table 3. L1/L2/L3 metaphoric identity - key descriptors (Gabryś-Barker 2019)

When comparing subjects' perceptions of their identities in the three languages, it can be observed that L1 identity is seen as an inherent quality of each person/persona, affective in nature, whereas L2 identity is perceived as developmental, indispensable and allowing to grow as a person, allowing one to satisfy their needs and it is mostly cognitive in nature. L3 identity is perceived as challenging, scary and illusory, not fully surfaced and still "under construction" What is more, the latter is expressed by descriptors with more unique patterns, more diversity and less predictability, expressing less stability and is more fluctuating.

3.4 - Project 4: Dominant language constellations (DLCs)

The last study introduced to students as a form of development of their awareness raising and reflectivity focused on their dominant language constellations. Aronin (2016, 2021a) distinguishes between the language repertoires (LR) versus the dominant language constellations (DLC) of multilingual language users by stating that LRs refer to all the languages a person knows, whereas DLC only languages chosen by a person to function in a multilingual context. It may mean that in fairly monolingual countries (such as Poland), the development of learners' multicompetence does not necessarily become functional beyond the instructional settings, as much as it would be in a naturally multilingual context.

The purpose of the study was to answer the question whether the concept of DLC applies to these language learners, who do not necessarily become language users immediately beyond their educational activities (like the students in this study). These learners/language users make choices about their preferred/dominant languages in various language-related processes, such as for example multilingual thinking, code-switching/translanguaging or multilingual dreaming (as reported earlier in Gabryś-Barker 2015, 2021).

It seems that DLCs development in the context of formal instruction is a different developmental process than in a natural immersion environment (e.g. in immigration groups, or study /work abroad periods). It is a development in which language competence is the result of a learning achievement, and learning attainment and ultimate success is of prime value, whereas in a multilingual context survival/communicative abilities alone build the DLCs of multilinguals. In other words, success is defined from different perspectives in these two contexts: natural (TL) vs formal/instructed (FL).

3.4.1 - DLC project: visualisations

The study followed the metaphoric interpretation of data presented by means of visualisations (Gabryś-Barker 2023). Visualisations, being symbolic descriptions of subjects' DLCs, show even more forcefully how competence in various languages constitutes these multilinguals' language identities/functionalities, thus their DLCs.

The vehicles of the visual metaphors picture subjects' DLCs as related to:

* Nature (trees, flowers) drawn for example as forest strata, an oak tree, flowers: from a bud to a full blossom.
* A person (parts of a body) expressing different dimensions of language functioning from affective to cognitive and behavioural: heart, head/mind, hand.
* A hierarchy (order, bottom-up) as expressed by Maslow's hierarchy of needs: indispensability of each level – language.

* Numerical figures (charts, graphs) demonstrating different roles and proportions of use of DLCs in different domains: home, work, university, leisure/culture, travelling/holidays.
* Completeness /interaction within DLCs: a house, car, climbing a ladder (complementarity of each language within a DLC).

The pictorial representations of DLCs presented by the subjects were classified according to the categories visualised in relation to physical qualities graphically demonstrated by size of constituents, strengths; distance between them and also roles and domains of use as well as interaction. They express mostly positive language experiences (as is also shown in the verbal metaphors) in the case of more advanced competence in a language versus more negative ones in the case of a lower competence and, resulting from it, insecurity (ibid.).

On the basis of the above, it can be concluded that the language identity of the subjects clearly expresses DLCs rather than LRs through the active functionality of the languages learnt formally, although to different degrees and in different domains. What is significant in the present context is that the subjects point to varying degrees of confidence in functioning in their DLCs, where classroom use is very much inhibited by the power relations felt in response to the teacher's presence, control and assessment. The unique identities are vividly expressed by these metaphors and reflective comments on multiple language use. Moreover, certain patterns across the study groups emerge to give evidence of the specific roles of each of the languages known and used, and their interaction (irrespective of level of competence in each case).

The study illustrates how DLC can be used as a tool for multilingual self and professional development by activating other modes of expression (visual), encouraging comparison between languages by implementing (self-)observation/reflection activities on a regular basis.

4 - The final comment: Student feedback to the projects

As a form of course assessment, the subjects were asked in a group discussion session to comment on the relevance and usefulness of the projects they participated in for themselves as multilinguals as well as future language teachers. Unanimously, all the students agreed that being involved in a reflection process allowed them to understand that becoming a multilingual was recharging them with extra resources, new concepts offering new and fresh perspectives, and also promoting greater understanding, flexibility and creativity flow from the multiplicity and variety of languages. Additionally, it was not the number of languages that a person gained that determines the feeling of being multilingual, but it is rather knowing the languages, to be able to use them freely and anytime.

In relation to the nature of the tasks performed (narratives, metaphors, visualisations), the subjects believed that they offered:

> (...)The possibility of sharing various types of experiences and listening to other people enriched my views connected with multilingualism.
>
> (...) The results were exciting and allowed me to get to know better the people I already knew and also to know myself.

The students assessed their participation in the projects as interesting as it allowed them to find out about themselves and their multilingual identity, and reflect on the factors shaping them.

The projects carried out with the students were not without limitations and challenges for both the researcher and the students themselves. In the case of the latter, the challenges were felt in a limited exposure to multiple languages (input/environment) in language instruction perceived as just regular courses in the programme of studies with a poor range of languages to learn. Thus, in the majority of cases, the students who were multilinguals initially (before the reflection process was implemented by the projects) did not consider themselves to be multilingual (unassumed multilinguality). The process of reflection and thus awareness raising changed this perception. Although successful language learners, they were not fully aware of how their learning experience and language awareness in their first foreign language (L2) can contribute to the acquisition of another foreign language (L3/Ln) and how these languages actually affect their personalities and behaviour. Self-reflection expressed by narratives, metaphors and visualisations opened up new channels for understanding themselves as language learners, users and importantly, as people.

In other words, the target of this whole series of projects carried out with the students, as mentioned above, on the one hand developed their students' awareness of the phenomenon of multilingualism and multlinguality in general and their awareness of their own multilinguality in particular. On the other hand, it encouraged reflection and provided students with the tools for individual reflection that may also be implemented in their own teaching and in developing awareness of their own students. Thus, participation in these projects added to their professional competence in teaching two foreign languages to learners, who aim to become multilingual themselves. The heuristic approach to developing reflectivity and awareness allowed the students to use their own language learning experiences in discovering their own multiple language learners/users profiles through personal reflection and biography.

REFERENCES

Aronin, L. 2016. "Multi-competence and Dominant Language Constellation." In V. Cook; L. Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence* (pp. 142–63). Cambridge University Press.

Aronin, L. 2021a. Dominant Language Constellations in Education: Patterns and Visualisations. In Larissa Aronin and Eva Vetter (eds.) *Dominant Langua-*

ge Constellations Approach in Education and Language Acquisition (pp. 19-41). Cham: Springer.

Aronin, L. 2021b. Dominant Language Constellations: Teaching and learning languages in a multilingual world. In Raza, K., Coombe, C.; Reynolds, D.(eds.) *Policy development in TESOL and multilingualism: Past, present and the way forward* (pp. 287-300). Cham: Springer.

Aronin, l., Vetter, E. 2021 (eds.) *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition.* Cham: Springer.

Block, D. 2005. *Multilingual identities in a global city: London stories.* London: Palgrave Macmillan.

Block, D. 2014. *Second Language Identities.* London: Bloomsbury.

Brodkey, L. 1987. Writing critical ethnographic narratives. *Anthropology and Education Quarterly,* vol.18, Issue 2, 67-76.

De Angelis, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.

Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity of Pre-Service Teachers: A Survey of Theory and Practice.* University of Silesia Press.

Gabryś-Barker, D. 2013a. The Profile of a multilingual. In *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English: PASE papers in linguistics, translation and TEFL methodology.* Kraków : Jagiellonian University Press. 185-198.

Gabryś-Barker, D. 2013b. Face to face with one's thoughts: on thinking multilingually. In M. Pawlak; L. Aronin (eds.) *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: studies in honor of David Singleton,* pp. 185-204. Heidelberg : Springer.

Gabrys-Barker, D. 2015. What the languages of our dreams tell us about our multilinguality. In E. Piechurska-Kuciel; M. Szyszka (ed.) *The eco system of the foreign language learner: Selected issues,* pp. 3-17. Cham: Springer.

Gabryś-Barker, D. 2018. Defining language identity: On metaphoric perceptions. A paper delivered at the 30th ICFSLA Conference, Szczyrk, May 2018.

Gabryś-Barker, D. 2019. Studying bilingual and multilingual language identities: natural settings versus formal instruction, *Linguistica Silesiana,* 40. 341-359.

Gabryś-Barker, D. 2021. Challenges of Multilingual Education in a (largely) monolingual context. A lecture delivered at the AELA. Winter roundtable on multilingual education (2/12/21) https://www.youtube.com/watch?-v=YlpJjXXLytg Minutes: 1:31:00 – 2:17:39.

Gabryś-Barker, D. 2023. Language repertoires or individual dominant language constellations: the reality of instructed educational settings in a (mostly) monolingual context. In L. Aronin and S. Melo-Pfeifer (eds.) *Dominant Language Constellations: Language awareness and identity,* pp. 107-129. Springer,

Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by.* Chicago: Chicago University Press.

Lo Bianco, Joseph; Aronin, Larissa. (eds.). 2020. *Dominant language constellations: A new perspective on multilingualism*. Cham: Springer.

Mayring, P. 2000. Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research* . 1(2) Art. 20, retrieved in October 10, 2019.

McNeill, D., Duncan, S. D. 1998. growth points in thinking-for-speaking. http://cogprints.org/664/1/mcneill&duncan.html (retrieved 5th January 2013).

Norton, B. 2013. *Identity and Language learning: Extending the Conversation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. 2006. *Bilingual Minds; Emotional Experience, Expression and Representation*. Bristol: Multilingual Matters.

Slobin, D. 1987. Thinking for speaking. In *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 435-445.

Trahar, S. 2011. *Developing cultural capability in international higher education: a narrative inquiry*. London: Taylor & Francis.

Tripp, D., 1993. *Critical Incidents in Teaching. Developing professional judgement*. London: Routledge.

Woods, P., 1993. *Critical Events in Teaching and Learning*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.

MANUAIS DIDÁTICOS EM MOÇAMBIQUE: ENTRE MODELOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO[1]

Vasco Magona
vasco.sande@uem.mz
Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (Moçambique)

Resumo: Este artigo apresenta um panorama geral da produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas para o ensino bilingue em Moçambique, com enfâse nos modelos e procedimentos de conceção do livro escolar do 1.º ciclo do ensino primário (1.ª a 3.ª classes). A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa (Kalthoff, 2013), de cunho etnográfico (Jankowsk & Wester, 1995[1991]), na vertente da etnografia linguística (Copland 2011; Maybin & Tusting, 2011; Shaw, Copland & Snell, 2015). Os resultados do presente estudo sugerem, entre outros aspetos, o uso, nas diferentes fases da historiografia do manual didático e, pelos diferentes atores da cadeia livreira moçambicana de, pelo menos, dois modelos de conceção do livro que pressupõem perspetivas antagónicas de produção, nomeadamente, (i) modelo da Edição do Estado e, (ii) modelo da Autorização Prévia. O primeiro, praticado pelo Estado, toma como estratégia basilar o uso do proto-livro. Em contraste, o segundo modelo, adotado pelas ONGs e pelas Agências Internacionais, consiste na conceção da edição de classe a partir do manuscrito na língua moçambicana-alvo.

Palavras-Chave: Manual didático, Modelos e Procedimentos de Produção, Línguas Moçambicanas e Moçambique

Abstract: This article presents a general overview of the textbooks production in Mozambican languages for bilingual education in Mozambique, with emphasis on models and procedures for designing textbooks for the 1st cycle of primary education (1st to 3rd classes). The research adopts a qualitative methodological approach (Kalthoff, 2013), of an ethnographic nature (Jankowsk & Wester 1995[1991]), within the scope of linguistic ethnography (Copland 2011; Maybin & Tusting, 2011; Shaw, Copland & Snell, 2015). The results of the present study suggest, among other aspects, the use, in the different phases of the historiography of the textbooks production and, by the different actors in the Mozambican book chain, of at least two book design models that presu-

1 Este artigo é um recorte da nossa tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A construção da tese contou com o generoso apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal), através da Bolsa de Doutoramento FCG N.º 246632. Além disso, a recolha dos dados primários em Moçambique foi parcialmente financiada pelo *French Institute of South Africa* (IFAS), convenção N.º CO-2022-09-RECH.

ppose antagonistic production perspectives, namely, (i) State Edition model and, (ii) Prior Authorization model. The first carried out by the State, takes as its basic strategy of production, the use of the proto-book. In contrast, the second model, adopted by NGOs and International Agencies, consists of designing the class edition based on the manuscript in the target Mozambican language.

Keywords: Textbooks, Production Models and Procedures, Mozambican Languages, Mozambique

1 - Introdução

O estudo de manuais didáticos[2] no mundo ganhou vivo impulso no decurso do século XX, quando no Norte Global,[3] sobretudo em países como França, Canadá e Estados Unidos da América, se observa um itinerário que evidencia um progressivo alargamento do interesse em investigar este artefacto didático-pedagógico.

No Sul Global, a pesquisa subordinada ao manual didático não mereceu, durante muito tempo, a sorte verificada na geopolítica Norte Global, não obstante a importância que a edição de classe representa para os frágeis sistemas nacionais de educação nesse contexto (Peacock & Cleghorn, 2006; Beiter, 2020). No caso vertente da África subsaariana, o manual didático passaria a receber alguma atenção especial em finais da década de 1980, quando se assiste ao relaxamento das políticas protecionistas de produção e provisão do livro escolar (Rotich, 2000). Talvez por isso que, em Moçambique, na década de 1990 o cenário que caraterizou a produção de manuais didáticos no período colonial e nas duas primeiras décadas após a independência nacional, em 1975, viu-se drasticamente a mudar. Por exemplo, a partir desta década o livro escolar de/em línguas moçambicanas, primeiro para o Projeto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) e, numa fase posterior para o Projeto Piloto de Educação Bilingue (ProPEB), passa a ser produzido ou pelo Estado, ou pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs) e, recentemente, como forma de atender aos desafios impostos pela Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029), esta tarefa cabe igualmente às Agências Internacionais parceiras do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

2 Para esclarecer a noção, veja-se as citações: "Over a long period of time, a plethora of terms were used to refer to what we understand to be textbooks today" (Fuchs, 2014, p. 64). Todavia, o advento na "Europa dos sistemas educativos que visam uma uniformização dos conteúdos e dos métodos, provoca uma autonomização da edição escolar, uma normalização da sua produção e, portanto, a emergência de uma nomenclatura específica" (Choppin, 2009, p. 25). Ainda assim, as expressões livro escolar, edição didática, manuais escolares, manual de classe, edição escolar, edição de classe, livro de classe, manuais didáticos, materiais instrucionais e materiais didáticos são, na literatura, empregues de forma indistinta. "Esta profusão léxica reflecte a complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade [moderna]" (Choppin, 2004, p. 20). Resulta daqui que, ao longo deste estudo adotamos uma e/ou outra designação para nomear este artefacto estruturante da educação.

3 Considerando que não são consensuais e podem remeter para diferentes referentes, os termos Norte Global *versus* Sul Global são usados ao longo deste artigo como conceitos não-geográficos. Entretanto, relativos ao empoderamento dos Estados, enquanto sujeitos históricos e atores importantes no cenário internacional (Fonseca, 2016).

(INDE), órgão do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

O ensino bilingue (doravante EB) em Moçambique ganhou força a partir do primeiro seminário do Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO), realizado na década de 1980. Este congresso tinha feito algumas recomendações claras sobre as tarefas que se deveriam realizar nos anos subsequentes, com vista à introdução das línguas de substrato no Sistema Nacional de Educação (SNE) (NELIMO 1989; Ngunga, Nhongo, Moisés, Langa, Chirinze & Mucavele, 2010). Com efeito, na década de 1990, através da Lei n.º 6/92, reajusta-se o quadro geral do SNE vigente e adequa-se as disposições contidas na Lei n.º 4/83 do SNE às condições sociais e económicas de Moçambique, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto organizacional (RM, 1992).

Alinhada à Lei n.º 6/92 que preconiza, em seu Artigo 4.º, a valorização, o desenvolvimento, a promoção e a introdução progressiva das línguas de substrato bantu no ensino formal, em 1992, inaugura-se em duas províncias de Moçambique o PEBIMO. De forma inovadora, o PEBIMO introduziria, num modelo experimental, o uso simultâneo de duas línguas na alfabetização inicial de alunos moçambicanos, notadamente, das zonas rurais, linguisticamente homogéneas (INDE/MINED, 2003a; 2003b). À experimentação que vigorou entre 1992 e 1997 (Benson, 1997; 2001), seguiu-se o ProPEB efetuado à escala nacional, entre 2003 e 2018 (CAPRA, 2013; Manuel, 2023).

O modelo de EB, que viria a reverter a situação linguística que caracterizava o ensino primário em Moçambique, envolveu, num primeiro momento, o uso como meio de instrução e disciplina escolar o *Xichangana* e o Português na província de Gaza e o *Cinyanja* e o Português em Tete (INDE/MINED *ibidem*).

Com base nos resultados promissores do PEBIMO (Benson, 1997) e do ProPEB (Ngunga, *et al*., *ibidem*; CAPRA, *ibidem*; Manuel, *ibidem*), no reconhecimento das vantagens psicopedagógicas e socioculturais, como também na recomendação internacional, incluindo pela UNESCO, em prol da alfabetização inicial baseada na língua materna (MINEDH, 2020) e, no facto de a maioria das crianças moçambicanas terem o Português como língua não materna (Chimbutane, 2018; 2020 2022a), o INDE/MINEDH decidiu, em 2018, a introdução oficial do EB em Moçambique (Manuel, *ibidem*). Com efeito, através da Lei n.º 18/2018 do SNE que reformula o Decreto Lei n.º 6/92, ficou determinado que o EB numa língua moçambicana e o Português e, o monolingue em Português são as duas modalidades de escolarização obrigatória em Moçambique (RM, 2018).

O modelo de EB introduzido foi concebido de modo a responder não apenas às necessidades da grande maioria dos moçambicanos, sobretudo as populações mais isoladas dos centros urbanos, que aprendem o Português na escola (INDE/MINED, 2003a; Chimbutane, 2018), como também, com base nesta, estava a ideia de reverter os desperdícios escolares, nomeadamente, reprovação, repetência e abandono escolar que muito se associava ao uso exclusivo (no ensino primário) de uma língua não materna (Martins, 1997; Benson, 1997, 2001; Ngunga, *et al*., 2010;

CAPRA, 2013; Manuel, *ibidem*), isto é, uma língua não familiar para a maioria dos alunos, à entrada na escola.

O enfoque deste artigo recai sobre a produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas para o EB. De forma específica, apresentamos e discutimos os modelos e procedimentos de produção do livro escolar, do 1.º ciclo (1.ª a 3.ª classe) do SNE.

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa (Kalthoff, 2013), de cunho etnográfico (Jankowsk & Wester, 1995[1991]), na vertente da etnografia linguística (Copland, 2011; Maybin & Tusting, 2011; Shaw, Copland & Snell, 2015). Com efeito, os dados analisados foram recolhidos através de: (i) entrevista semiestruturada (Ketele & Roegiers, 1993), operacionalizada em três diferentes inquéritos de acordo com a categoria de informantes; (ii) notas de campo (Mulhall, 2003); e (iii) consulta documental (Galleta, 2003). Para a análise e interpretação da informação, usou-se a técnica de análise estrutural de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1992[1988]; Hienaux 1997[1995]), uma forma de análise da informação pelo conteúdo (Bardin, 1977; Lessard-Hébert, Goyett & Boutin, 1990; Krippendorf, 2003). Deve-se acrescer que, no ato da recolha de dados primários em Moçambique (entre 2021 e 2022) pediu-se, aos informantes, um consentimento informado que autoriza o uso da informação em trabalhos científicos. Além disso, seu tratamento foi feito em observância aos procedimentos das práticas costumeiras vigentes em Moçambique (Chimbutane, 2009), que dizem respeito à confidencialidade (Magona & Wilson, 2023), nomeadamente, censura e catalogação da informação antes de sua partilha e/ou disponibilização ao público.

Excluindo a presente nota introdutória, onde se contextualiza o EB em Moçambique, apresenta-se o objetivo, a estrutura e as opções metodológicas adotadas no estudo e, a secção conclusiva (cf. (4)), onde se retoma as linhas de força da investigação proposta, o artigo inclui duas secções. Em 2, descrevem-se, introdutoriamente, os aspetos gerais sobre modelos de conceção do manual didático no mundo. De seguida, com base nessa prévia contextualização, na secção 3, dá-se conta da produção desse artefacto estruturante da educação nas três fases da sua linha historiográfica em Moçambique. Trata-se desta parte do texto onde discutimos o problema central do estudo.

2 - Aspetos gerais sobre modelos de produção de manuais didáticos no mundo

A conceção de manuais didáticos gira em torno de quatro modelos que compreendem perspetivas diferentes de produção, nomeadamente, (i) uma *Edição do Estado;* (ii) uma *Liberdade de Escolha;* (iii) uma *Autorização Prévia;* e, por último, (iv) estão os *Modelos Híbridos,* também designados *Sistemas Híbridos* (Chopin, 2004; 2008[1998]; Magona, 2020).

A Edição de Estado inscreve o manual escolar em uma perspetiva nacional, isto é, o livro escolar é desenvolvido a partir de uma dinâmica de reprodução sim-

bólica do ideário político (Apple, 2002[1986]; Chopin, 2008[1998]). Esta tipologia de produção do manual escolar constitui, na prática, a concretização da institucionalização do poder político na cultura escolar (Sammler, 2018). Resulta daqui a associação desse artefacto a "instrumento de poder manipulável e pouco crítico" (Choppin, 2008[1998], p. 12). Ou seja, o manual didático constitui-se como uma ferramenta pedagógica catalisadora da ideologia nacional (Luke, 1988).

Enquanto repositório e veículo de transmissão da ordem ideológica nacional, a intencionalidade da Edição do Estado traduz-se, essencialmente, na exposição de conteúdos previamente selecionados e legitimados (Apple, 2002[1986]; Castro, 1999; Fitzgerald, 2009; Giraud, 2018). Isto é feito a partir de estratagemas diferentes, que se apoiam, por exemplo, em *"government-copyright; government-authorization and government-approval"* (Gim, 2006 *apud* Bruillard, Aamostsbakken, Kunudsen & Horsley, 2006, p. 11). Deve-se acrescer que, embora considerado pouco consensual, em razão de suas múltiplas condicionantes, como é o caso de seus conteúdos garantirem, frente à palavra do professor, uma certa ortodoxia (Choppin, 2008[1998]), a Edição do Estado é, na prática, a tipologia de produção de manuais didáticos de eleição por um terço das nações contemporâneas (Choppin, *ibidem*). Entretanto, este modelo parece pecar por reduzir, à partida, tudo ao simbolismo político-ideológico e por descartar a função democratizadora da escola (Roldão, 2003). Além do mais, sugere não tomar em ponderação o facto de que, no mundo em que vivemos, o público escolar é heterogéneo (Bruillard, 2011). Portanto, o modelo da Edição do Estado parece colocar em causa o papel do manual didático enquanto instrumento de expressão do pluralismo de vozes (Sande, 2024). Ou por outra, *"spaces of otherwise"* (Povinelli, 2012 *apud* Chimbutane, 2024, p. 100). Ou ainda, ferramenta veicular do transconhecimento –, entendido como a troca e tradução recíproca de conhecimentos (Windle, Heugh, French, Armitage & Chan, 2023, p. 1). Aliás, neste modelo de produção do livro escolar parece limitar-se o exercício da agência e da cidadania linguística (Sande, 2024; Stroud & Kerfoot, 2024)[4], notadamente, das comunidades localizadas na periferia dos centros de decisão (Magona, 2020; Sande, 2024).

Trata-se da tipologia de produção do manual didático que tem como finalidade legitimar o conhecimento, práticas e discurso ideológico politicamente correto. Por isso a lógica subjacente visa "controlar as publicações destinadas aos alunos e professores" (Choppin, 2008[1998], p. 9). Deste ponto de vista, os manuais escolares podem ser entendidos como "textos que aspiram a uma forte regulação da prática pedagógica" (Carmo, 2013, p. 9), dado que "os países que praticam

4 Stroud (2010, p. 339) diz: "I propose the notion of *linguistic citizenship* as a way of capturing how issues of language may be accorded a central place on the arena of education and politics. The notion offers both sociopolitical and theoretical rationales for an integrative view of language policy and planning in the context of education, combining an academic and social analysis of language issues that support a transformative approach to issues of language democracy". Entretanto, deve-se acrescer que a noção de cidadania linguística tem merecido uma rápida e constante atualização. Por exemplo, no contexto contemporâneo, o conceito passou a incluir a multimodalidade (Stroud, 2018; Bock & Stroud, 2019), mas também, a noção de *linguistic landscapes (*Stroud & Kerfoot, 2020).

a Edição do Estado e/ou que têm praticado uma Edição do Estado exercem ou têm exercido, de facto, uma censura *a priori* sobre a produção escolar" (Choppin, 2008[1998], p. 15).

Do lado oposto, está a Liberdade de Escolha. Diferente da Edição do Estado, aqui os manuais didáticos são livremente concebidos por editores privados e livremente escolhidos pelos professores. No entanto, o modo de difusão, os procedimentos de seleção, utilização, e o gozo de liberdade que as empresas privadas e seus redatores têm sobre o artefacto são limitados (Choppin, 2004; 2008[1998]). Eventualmente, em resultado do facto de que, embora o Estado tenha permitido a liberalização dos mercados editoriais nacionais, os poderes públicos não renunciaram (a todo) o controle que têm sobre o manual didático (Choppin, 2008[1998]; Magona, 2020; Sande, 2024).[5] A título ilustrativo, no Quénia, existe um comité ministerial de verificação de livros didáticos (Rotich, 2000; Opaku-Amankwa, Hammond & Mahama, 2015), que se dedica à censura de manuais escolares livremente produzidos. Este parece também ser o caso sueco, onde o governo instituiu critérios importantes para a aprovação de manuais escolares (Bruillard, *et al.*, 2006) produzidos pela indústria livreira privada. Ou ainda, o caso de Portugal, onde, não havendo censura, há um rigoroso controlo da qualidade científica e pedagógica desse artefacto (Sande, 2024).

Na Liberdade de Escolha, "o poder político se vê no direito de controlar de forma estrita e até a orientar em seu proveito, o desenvolvimento e uso de livros de texto" (Choppin, 2008[1998], p. 13). Na linha de reflexão de Magalhães (2006), sendo o manual didático uma mercadoria e produto industrializado e comercializado, os seus modos de produção e de circulação estão particularmente condicionados às formas de controlo e de poder das instituições estatais. Resulta daqui que são menos os países em que esse modelo constitui opção na aquisição de manuais escolares (Choppin, *ibidem*). Para não citar senão alguns poucos exemplos, o autor acabado de referir chama para a ilustração nações europeias como a França, Holanda, Portugal, Itália e Alemanha.

Tal como a Liberdade de Escolha, na Autorização Prévia, o desenvolvimento do manual didático é confiado ao empresariado privado, reservando-se ao poder estatal a prerrogativa de permitir a sua introdução nas escolas, mediante um consentimento da administração escolar (Choppin, 2004; 2008[1998]). Para Choppin, em países como o Japão, este controle tem sido feito através de leis rígidas. Como tal, a legislação que regula a conceção, desenvolvimento e produção de manuais escolares, no caso vertente da autorização prévia, descreve minuciosamente as regras a que estão sujeitos os editores privados. Por outro lado, definem-se os mínimos detalhes de procedimentos de correção do livro escolar (Choppin, 2008[1998]). Como corolário o manual didático assume, em muitos contextos, um caráter de propaganda (Apple, 2002[1986]). Nesse sentido, "toda obra não autori-

5 Como se pode confirmar, *"France is still today one of the few countries in the world in the field of instructional book, where exists a triple freedom: freedom of production, freedom of choice, freedom of use. This original situation, [...] is the result of a long and complex evolution"* (Choppin, 2005 *apud* Bruillard, 2011, p. 2, destaque no original).

zada pela administração [escolar] está, [neste modelo] implicitamente proibida" (Choppin, *ibidem*, p. 23).

Por último, os Sistemas Híbridos consistem na coexistência 'pacífica' de obras elaboradas pelo Estado e manuais didáticos livremente concebidos e/ou previamente autorizados (Choppin, *ibidem*; Magona, 2020; Sande, 2024). Esta tem sido a opção da maior parte dos Estados-nação contemporâneos. A escolha deste modelo de conceção, desenvolvimento, produção e provisão do livro escolar, em muitos casos, encontra justificativa de ordem político-ideológica, mas também, de caráter financeiro (Choppin, 2008[1998]; Sande, 2024). Com este modelo almeja-se, em última instância, minorar os conflitos decorrente da imposição do uso de manuais didáticos produzidos através do modelo da Edição de Estado (Sande, *ibidem*).

3 - Produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas no contexto pós-colonial

A produção de manuais didáticos no período pós-independência moçambicana pode ser melhor compreendida se inserida no interior das seguintes divisões temporais: de 1978 a 1990 corresponde à primeira fase; a segunda, da década de 1990 a 2002; e, finalmente, a terceira e última fase, de 2003 à atualidade. Essa divisão cronológica tem em conta, mas não se restringe[6] aos três principais momentos da edificação do Estado-nação moçambicano pós-colonial, nomeadamente, o período da consolidação da identidade unitária e do património comum (Anderson, 1983 *apud* Bussotti & Nhaueleque, 2022, p. 153); a época do Estado nacionalista-liberal (de 1980 ao segundo milénio) (Cahen, 2005, p. 51); e o presente momento da unidade na diversidade (Chimbutane, 2022a, p. 1), ou seja, período de reconciliação nacional (Sande, *ibidem*), onde o discurso ideológico centra-se no fortalecimento dos laços de irmandade entre os moçambicanos.

3.1 - Aspetos específicos sobre a produção de manuais didáticos na primeira fase da historiografia (1978-1990)

As duas décadas a seguir à independência moçambicana, em 1975, foram marcadas pelo monopólio da Edição de Estado (Magona, 2020; Sande, *ibidem*). Aliás, trata-se de um período em que tudo orbitou em torno do Estado enquanto parte constituinte da nação (Mazula, 1995; 2005; Buendía Gómez, 1999). Em virtude disto, instituiu-se um poder centralizador (Cabaço, 2018). Resulta daqui que o circuito de produção de manuais didáticos ficou sob a responsabilidade de instituições estatais diretamente controladas pelo ministério tutelar e provedor da política

6 A tipologia, as caraterísticas e o marco zero de produção do livro escolar por moçambicanos e para moçambicanos em território pós-independente foram tidos em conta.

livreira moçambicana,[7] nomeadamente, o Ministério da Educação (MINED) (Simão, 1989; Sande *ibidem*).

Neste contexto, o Estado moçambicano conferiu ao INDE e ao Centro de Formação e Produção Gráfica (CEGRAF) a responsabilidade de compor a estrutura orgânica de instituições estatais responsáveis pelo setor livreiro nacional. Entretanto, o triângulo só viria a estar completo em finais dos anos 1980, com a constituição e entrada em funcionamento do conhecido Departamento do Livro Escolar (DLE), subordinado ao MINED. Este departamento, que funcionou junto do INDE, viu-se na década seguinte transformado em Distribuidora Nacional de Materiais Escolares (DINAME).

A DINAME, além de exercer as funções de distribuição desse artefacto, passou a velar pela fiscalização do mercado livreiro moçambicano, por vezes, com ordens que incluíam a penosa tarefa de restringir a entrada e circulação (em Moçambique) de manuais didáticos produzidos em outras latitudes. O livro escolar proveniente de outros países era visto com o potencial de comprometer a vitalidade e/ou a afirmação do chancelado modelo da Edição do Estado (Choppin, 2004; 2008[1998]), o único permitido, até princípios da década de 1990. Portanto, o Estado moçambicano teria incentivado a constituição de um setor livreiro nacional não competitivo. Como tal reforçou-se as deliberações tomadas na primeira conferência de educação realizada na cidade da Beira, em janeiro de 1975, que impunham, entre outros aspetos, o abandono do currículo escolar colonial de 1969, incluindo seus manuais didáticos (Draisma, 2018; Sande, *ibidem*).

A postura estatal referida pretendeu não apenas garantir o monopólio da Edição do Estado, como também salvaguardar a influência do Estado sobre o circuito livreiro moçambicano. Além disso, acautelar que a distribuição de manuais didáticos em Moçambique fosse da exclusiva responsabilidade da DINAME. Entretanto, observou-se não apenas o monopólio da cadeia de distribuição do livro, como também, predominaria uma edição de classe cujos conteúdos eram moralizantes (Issitt, 2004). Na verdade, um manual didático que tivesse em conta na sua pauta de conteúdos curriculares a legitimação da ideologia do movimento anticolonial – a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), era desejável (Coelho, 2006; Cabecinhas & Feijó, 2010). Aliás, só deste modo se asseguraria a afirmação da FRELIMO enquanto principal ator nacionalista, muito associado ao papel crucial de libertador do povo e da terra, do jugo colonial (Kotowski, 2013; Cabecinhas, Jamal, Sá & Macedo, 2021). Ou seja, o manual didático teria sido usado como instrumento para legitimar a narrativa político-ideológica da FRELIMO.

Neste processo, o INDE assume funções de vanguarda, articulando-se como o principal interveniente do circuito de produção de manuais didáticos. Na verdade, tratando-se do organismo responsável pelos estudos e políticas educacionais em Moçambique, pareceu razoável que lhe fosse incumbida a responsabilidade

7 Até onde sabemos, em Moçambique não existe uma política explícita do livro (Magona, 2020). Entretanto, no presente trabalho, assumimos que a ausência de norma legislativa não é verdadeiramente a inexistência de uma política livreira.

de coordenar e monitorar todas as atividades relacionadas com a recém-constituída cadeia livreira nacional. Esta decisão parece ter sido legítima porquanto o INDE tinha as melhores condições de dirigir, regular e monitorar o processo. Sabe-se que, desde a sua fundação em finais da década de 1970, o INDE contou com o auxílio técnico de especialistas de várias latitudes do mundo, a exemplo de profissionais de instituições de educação da República Democrática Alemã, mas também de Cuba (Martins, 1997; Draimas, 2018). Deve-se acrescer que, na década de 1990, esse apoio técnico coube, também, a instituições de pesquisa de países como a Suécia (Draimas, *ibidem*; Sande, *ibidem*). Portanto, parece que o INDE tinha as melhores condições técnicas e materiais, mas também, melhor capacidade humana e institucional para monitorar as atividades inerentes à cadeia livreira.

Os manuais escolares concebidos pelo INDE eram, posteriormente, entregues ao CEGRAF, instituição estatal responsável pela parte gráfica, incluindo a execução de tarefas relacionadas com os acabamentos, nomeadamente, a edição, a ilustração e a impressão do manuscrito (Simão, 1989). Entretanto, várias foram as circunstâncias em que a responsabilidade do CEGRAF se estendia a outras atividades, incluindo a maquetização e o desenho do *layout* (Simão, *ibidem*). Estas tarefas teriam ficado a mercê desta instituição até finais do primeiro quartel dos anos 1990, altura em que há abertura do mercado livreiro moçambicano, associado à mudança do regime monolítico vigente para o regime pluralista introduzido na Segunda República (1994 a atualidade).

Quando a maquetização tinha lugar em outro espaço, era da incumbência do INDE a sua materialização (Simão, *ibidem*). Assim, o arranjo gráfico, o amparamento e a encadernação dos manuais didáticos da época teriam passado pelas mãos dos técnicos do INDE e outros quadros ligados a esta instituição estatal, incluindo os chamados cooperantes, que eram indivíduos de outras nacionalidades que ajudaram os moçambicanos a (re)erguer-se das cinzas da luta anticolonial e da guerra civil dos 16 anos (1978–1994).

Por seu turno, à DINAME, enquanto entidade vocacionada para a distribuição do livro escolar, coube-lhe a tarefa de provisão do manual didático às escolas de todo território moçambicano. Entretanto, esta atividade era feita por via de Delegações Regionais Norte, Centro e Sul.[8] Estas trabalhavam em estrita coordenação com a denominada *Caixa Escolar*, uma orgânica do INDE adstrita à Seção do Livro Escolar nas Direções de Educação e Cultura aos níveis provincial e distrital. Portanto, era por via da Caixa Escolar que os manuais didáticos chegavam às escolas. Além disso, coube à DINAME, em estrita colaboração com o INDE, os bons ofícios

8 A sede da DINAME encontrava-se em Maputo, com Delegações Regionais na Beira e Nacala. A localização obedeceu a um plano geoestratégico, cuja lógica era servir uma região específica que comporta um conjunto de províncias. Nesta conformidade, a sede distribuía livros escolares nas três províncias do Sul de Moçambique, nomeadamente Maputo, Gaza e Inhambane. Em contraste, a Delegação Regional Centro servia as províncias centrais de Sofala, Manica, Tete e Zambézia. Por seu turno, à Delegação Regional Norte, localizada em Nacala, competia servir as províncias nortenhas de Nampula, Niassa e Cabo Delgado (Simões, *ibidem*, p. 12).

de elaborar planos de materiais escolares a serem anualmente produzidos e/ou reimpressos pelo CEGRAF (Simão, *ibidem*).

De acordo com Simão (*ibidem*), além da reimpressão de manuais didáticos existentes, o CEGRAF produzia, em média, seis novos títulos/ano. Até onde sabemos, a referida reimpressão era feita (em território nacional) em policópias à preto e branco. Deve-se acrescer que essa produção incidiu no manual didático de Português e/ou das disciplinas que têm este idioma como meio de concretização.

Teria sido por via destas policópias que parte significativa de professores do SNE conseguiram, com alguma qualidade, concretizar as suas atividades letivas. Entretanto, o volume de policópias impressas estava longe de recobrir a espessura geográfica de Moçambique, com um SNE em franca expansão (Mazula, 1995, 2005; Buendía Gómez, 1999). Resulta daqui que, parte significativa de alunos e professores, notadamente, das zonas rurais, não tinham acesso a esta ferramenta estruturante da educação. Este aspeto parece prevalecer no contexto contemporâneo, dado que a provisão eficiente do livro escolar continua sendo um problema perene do SNE (Sande, 2024).

3.2 - Aspetos específicos sobre a produção de manuais didáticos na senda e terceira fases da historiografia (1990-2002 e 2003 a atualidade)

Diferente do primeiro momento da linha historiográfica do manual didático em Moçambique (1978-1990), onde os esforços da entidade estatal provedora da política livreira estiveram concentrados na produção da edição de classe de/na língua ex-colonial – o Português, com a entrada em funcionamento do PEBIMO e, mais tarde do ProPEB, o panorama que caraterizou a produção de manuais didáticos na fase anterior teria mudado de figurino. Resulta daqui que, a partir do segundo quinquénio da década de 1990, observa-se uma produção comedida de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas. Num primeiro momento, como resultado dos desafios impostos pelo PEBIMO e pelo ProPEB. Posteriormente, como forma de minimizar os desafios decorrentes da adoção da Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020 – 2029), que o MINEDH definiu como criteriosa, gradual e sustentável, baseada em quatro pilares fundamentais, nomeadamente, (i) formação de professores do ensino primário; (ii) conceção e produção de materiais didáticos; (iii) transição gradual de língua moçambicana (língua de instrução nas três primeiras classes do ensino primário) para o Português e, (iv) mobilização comunitária e financiamento (MINEDH, 2020, p. 8).

Tendo em conta essa ideia de provisão adequada de manuais didáticos em quantidade e qualidade, há uma produção comedida de manuais didáticos de/em línguas de substrato em Moçambique.

3.2.1 - Modelo e procedimentos adotados pelo Estado na produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas

Dissemos nas linhas precedentes que, entre 1978 e 1990 a produção do manual didático em Moçambique foi reservada ao triângulo CEGRAF, INDE e DINAME. Em contraste, na segunda e terceira fases da historiografia deste artefacto didático-pedagógico, observa-se com a perda do monopólio estatal sobre a cadeia livreira, o alargamento de atores envolvidos nesse processo. Com efeito, o manual didático de/em línguas moçambicanas para o EB passa a ser produzido ou pelo Estado ou pelas ONGs, mais recentemente pelas Agências Internacionais parceiras do INDE/MINEDH. Deve-se ressaltar que, para a conceção desses manuais didáticos, por exemplo, pelo Estado adota-se o modelo da Edição do Estado que pressupõe, essencialmente, o uso da estratégia de produção que se baseia no proto-livro.

O proto-livro é, na ótica do INDE/MINEDH, a ferramenta de base para a produção da edição de classe de/em línguas moçambicanas. Isto é, ele constitui a ferramenta com o formato a considerar no desenvolvimento de manuais didáticos nesses idiomas. Talvez por isso, nele estabelecem-se as diretrizes a seguir na tecelagem da edição de classe. Portanto, o proto-livro inclui, entre outros aspetos, (i) as descrições sobre o *layout*; (ii) os itens fonológicos significantes da língua e os conteúdos a serem incorporados em uma determinada unidade curricular, mas também o uso de combinações de caracteres alfabéticos (dígrafos e/ou trígrafos), seja por modificação consonântica (pré-nasalização, aspiração, palatalização ou lábio-velarização), seja por tentativa de representação de um grafema e/ou som para o qual não existe símbolo gráfico único no sistema alfabético (latino) usado para grafar as línguas de substrato;[9] (iii) a fonte e o tamanho dos grafemas; (iv) os jogos de cores e os ícones a adicionar às figuras e aos comandos de atividades; (v) as propostas de ilustrações para os textos a incluir no manual didático, mas também, as caraterísticas do meio físico envolvente; (vi) os destaques nos marcadores das sugestões de atividades e nos comandos das unidades temáticas; (vii) a proposta de tamanho (em páginas) da versão final do manual didático. Em alternativa, o proto-livro pode apresentar informações sobre a tipologia de impressão do livro escolar, isto é, se o artefacto deve ser impresso a *laser* e/ou a *offset*.

O uso do proto-livro é possível quando a produção do manual didático de/em línguas moçambicanas tem por base o decalque. Ou seja, sua operacionalização é factível numa situação em que se privilegia a tradução. A princípio, a lógica subjacente à ideia de uso do proto-livro era que este servisse unicamente de auxílio material e/ou de guião de conceção da edição de classe. Entretanto, a dado momento, desconhecendo-se as reais motivações, o proto-livro impôs-se, de tal maneira que passou a principal instrumento de concretização do processo

9 Um exemplo de representação de dígrafo e/ou trígrafo é o som oclusivo retroflexo e a sua contraparte aspirada, no *Emakhuwa*, por exemplo, usa-se o símbolo gráfico <tt> (para representar a consoante não aspirada, por exemplo, *otteka* 'abrir (guarda-chuva)') e <tth> (para grafar o mesmo som quando aspirado, como em *ottheka* 'ofender').

de decalque, constituindo-se, por conseguinte, na principal ferramenta de transposição 'literal' dos conteúdos da edição de classe de/em Português para as línguas moçambicanas. Na prática, o proto-livro passou de guião para a ferramenta de materialização do modelo copista de produção de manuais didáticos (Magona, 2020). Copista no sentido de que consiste na cópia da edição de classe produzida em Português, para as diferentes línguas moçambicanas, incluindo o alinhamento de conteúdos curriculares (Magona, *ibidem*; Sande, 2024). Estes aspetos devem poder contribuir para que os conteúdos presentes no manual didático para o EB sejam "inconsistentes em relação à cultura, normas e expectativas das sociedades africanas" (Shizha, 2015, p. 310), dado que a edição de classe de base usada na conceção do proto-livro deve poder, provavelmente, conter "visões e suposições eurocêntricos" (Shizha, *ibidem, op. cit.*), troféus do legado colonial (Firmino, 2011; Dei, 2011a), ou ainda cimentadas nas ideologias contemporâneas do Norte-Ocidente (Chimbutane, 2024). Diante disto, Shizha (*ibidem, op. cit.*), sugere que "um currículo apropriado e culturalmente relevante requer uma abordagem que usa a cultura dos alunos para transcender os efeitos negativos dos sistemas de conhecimento eurocêntricos". Aliás, a literatura sobre a manualística (Nation & Macalister, 2010; Bruillard, 2011; Hurst, 2014) sugere, por exemplo, que "o conhecimento proveniente da cultura local constitui uma fonte viável para os alunos" (Dei, 2011a, p. 96), notadamente, aqueles situados em países com um passado colonial como é o caso dos africanos (Dei, *ibidem*; 2011b).

O resultado do uso da estratégia de conceção da edição de classe baseada no proto-livro foi que se produziu um artefacto culturalmente sub-representado (Rotich & Musakali, 2006; Cabecinha, *et al.,* 2021). Aliás, o manual didático parece ter sido constituído no principal instrumento de transmissão do conhecimento codificado e legitimado pela narrativa do Norte Global (Coelho, 2013; Schefer, 2016; Cabaço, 2018). Ou por outra, estes artefactos estruturantes da educação dos sujeitos passariam para a função de meio difusor de saberes, pensamentos e ideologias do Norte-Global (Sande, *ibidem*), ainda que em alguns casos previamente filtrados (Pingel, 2010; Kotowski, 2013). Além disso, autores como Magona (*ibidem*) associam essa estratégia à inefetiva captação e incorporação de elementos designados subalternos na narrativa do Norte-Global, mormente os encontrados em estórias, canções, provérbios e outros meios semióticos usados pelas comunidades rurais como mecanismos de revindicação de alteridade e/ou injustiças linguísticas (Stroud & Kerfoot, 2020; 2024; Sande, *ibidem*).

Portanto, a estratégia de produção do livro escolar baseada no decalque através da tradução do proto-livro parece um procedimento que se demonstra lacunar, dado que os artefactos resultantes são não-autênticos (Magona, *ibidem;* Sande, *ibidem*). Não autêntico no sentido de que replicam a maquete e o alinhamento de conteúdos de manuais didáticos de/em Português, ou ainda, das disciplinas que têm a língua portuguesa como meio de concretização. Aliás, até onde sabemos, não raras vezes os atores implicados na cadeia livreira moçambi-

cana não se preocupam com a ideia de se garantir (plenamente) a equivalência comunicativa, alicerçada quer nos aspetos culturais, quer nos linguísticos. De facto, julgamos a tradução como 'minadora' da possibilidade de os manuais didáticos para o EB serem o reflexo do quadro linguístico e cultural das comunidades locais (ver ainda, Huber-Kriegler, Lázár & Strange, 2003; Hilliard, 2014). Na verdade, ela é pouco vantajosa para o ensino de línguas (Poth, 1995), uma vez que pode variar em função do conhecimento da realidade e da experiência do tradutor (Seguin, 1989), aspeto que parece comprometer o processo de construção do imaginário (Dei, 2011a). Por outro lado, na literatura consultada apontam-se dificuldades de ordem prática, a exemplo de estabelecimento de correspondência linguística entre os idiomas envolvidos na tradução (Girard, 1975, p. 50). Havendo, nalguns casos, a possibilidade de intraduzibilidade de algumas expressões linguísticas (Chimbutane, 2022b). A intraduzibilidade pode, como se deve saber, acentuar-se quando as línguas envolvidas nessa troca chamada tradução estão inseridas em contextos socioculturais assimétricos, mas, também, e sobretudo, quando os idiomas em causa forem de matriz linguística diferente, como sucede com o Português e as línguas de substrato, em Moçambique (Chimbutane, *ibidem*).

A estratégia de tradução do proto-livro parece, da mesma forma, pouco rentável para os diferentes domínios da gramática das línguas moçambicanas, nomeadamente, a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Ou seja, o funcionamento geral deste grupo de idiomas parece comprometido quando se traduz o proto-livro. Em suma, queremos dizer que os idiomas usados na correspondência do proto-livro pertencem a famílias linguísticas que manifestam valores gramaticais distintos (Magona & Wilson, 2023), a inversão locativa (Gonçalves & Chimbutane, 2014; Avelar & Cyrino, 2008), a possibilidade de permutação com alguma naturalidade da ordem dos constituintes frásicos (sujeito, verbo e objeto) (Bresnan, 1994; Bresnan & Mchombo, 1987; Mchombo & Firmino, 1999; Downing & Marten, 2019) e o facto de uma língua ser isolante e outras aglutinantes parecem alguns dos testemunhos inequívocos da existência de uma extensa zona de tensão entre os idiomas em alusão. Isto parece poder refletir-se diretamente na ineficiente adequação didático-metodológica dos manuais didáticos para o EB, sobretudo os produzidos pelo Estado.

Aliás, mesmo admitindo as semelhanças linguísticas decorrentes das inovações introduzidas no Português de Moçambique (PM) (Gonçalves & Chimbutane, 2014), ou ainda, reconhecendo a ideia segundo a qual a tradução evoluiu de uma abordagem *word-for-word* para o chamado *sense-for-sense* como mecanismo de apropriação de novas culturas (Vilas-Boas, 2021, p. 22), isto parece não significar que se tenha minimizado os desafios a que ela está sujeita. Sobre este aspeto, Chimbutane (2022b) teve a clareza de referir que estes desafios e/ou limitantes evidenciam-se ainda mais quando ponderada a "distância estrutural e cultural" (Chimbutane, *ibidem*, p. 72) entre as línguas usadas no proto-livro e o idioma moçambicano alvo da tradução.

Como se vê, parece legítimo afirmarmos que a produção da edição de classe de/em línguas moçambicanas através da estratégia baseada na tradução do proto-livro 'insinua' que as autoridades que superintendem o setor livreiro moçambicano, nomeadamente, o INDE/MINEDH vêm adotando um procedimento que se "funda no que já existe e parece incapaz de pensar soluções alternativas" (Cabaço, 2018, p. 10). Além de tudo o mais, a edição de classe produzida a partir do decalque do proto-livro não parece reunir consensos no seio dos atores não estatais implicados na cadeia livreira moçambicana (Sande, *ibidem*). Duas razões têm sido apontadas, designadamente, (i) o facto de o manual didático resultante da adoção desta estratégia e/ou procedimento de produção de manuais didáticos ser linguisticamente inadequado; e (ii) a já referida ideia de que o livro escolar de/em línguas moçambicanas pode ser potencialmente desajustado ao quadro cultural das comunidades beneficiárias (Poth, 1995; Huber-Kriegler, Lázár & Strange, 2003; Dei, 2011a, 2011b; Shizha, 2014, 2015), o que deve contribuir para a possibilidade de rejeição do artefacto (Sande, *ibidem*). Nesse contexto, pretendendo reverter esse cenário, com a entrada das ONGs e de Agências Internacionais na cadeia livreira de produção dos manuais escolares de/em línguas moçambicanas para o EB houve significativas alterações nos procedimentos de conceção, desenvolvimento e produção do livro escolar, com inovações introduzidas, por exemplo, na organização das unidades fonológicas das línguas de substrato.

3.2.2 - Modelo e procedimentos adotados pelas ONGs e Agências Internacionais na produção do manual didático de/em línguas moçambicanas

Com o estabelecimento da parceria Estado-ONG-Agências Internacionais, no âmbito da expansão do EB em Moçambique, o manual didático de/em línguas moçambicanas outrora produzido pelo Estado apenas com base no proto-livro, passou a ser desenvolvido na língua moçambicana-alvo. Com efeito, os parceiros do INDE/MINEDH adotam o conhecido modelo da Autorização Prévia. Resulta daqui a introdução de inovações, não apenas relacionados com o uso do manuscrito na língua moçambicana-alvo, mas também, a organização das unidades fonológicas significativas das línguas passa a ser feita de forma meticulosa, tendo em conta sua produtividade nas línguas-alvo e simplicidade na representação gráfica (Magona, 2020; Manuel, 2023; Sande, 2024). Da mesma forma, foram aprimoradas as opções didático-metodológicas de modo a tornar o manual didático mais prático. Isto implicou, entre outros, a adoção de métodos de ensino-aprendizagem que abrem a possibilidade de um rápido desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita iniciais (ADPP, 2018), nomeadamente, o uso do método fónico. O método fónico "permite estabelecer a relação entre o som da fala e a letra que representa esse som. Ao fazer isso, o aluno adquire a consciência fonémica, o que lhe permite descodificar (ler) e codificar (escrever)" (ADPP, *ibidem*, p. 6). Portanto, o primeiro procedimento a ter em conta na conceção do livro escolar de uma

língua moçambicana passou a ser a criação de um escopo e de uma sequência de grafemas, ou seja, agrupam-se criteriosamente os sons e as letras da ortografia alfabética de cada língua moçambicana-alvo. Esta forma não caótica de organização das unidades fonológicas significativas da língua a partir da sua produtividade e simplicidades de representação gráfica parece levar em conta a relação entre a disposição dos grafemas na edição de classe e o ensino da língua escrita mediante uma dada coerência e continuidade (Frith, 1985; Capovilla & Capovilla, 2000; Godoy & Pinheiro, 2013). Aliás, ao fazê-lo desta forma, parece apelar-se, entre outros aspetos, ao interrelacionamento dos elementos que levam ao conhecimento da língua oral com que o aluno está familiarizado e a língua escrita – em aprendizagem. Talvez seja por isso que as estratégias metodológicas usadas na produção dos novos artefactos didáticos-pedagógico pressupõem a construção de sílabas, palavras, frases e textos decodificáveis, como adereço para o ensino bem-sucedido do código ortográfico. Isto é feito de forma gradual. Daí que no manual didático, os conteúdos curriculares começam do mais simples ao mais complexo. Na verdade, a densidade dos textos e da informação oferecida vai obedecendo à mesma lógica de disposição dos conteúdos, tendo-se sempre em conta a sequência das unidades didáticas no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB).

No mesmo diapasão, cabe-nos realçar que, os parceiros do INDE/MINEDH passaram a adotar práticas e opções didático-metodológicas que, para o ensino proveitoso da leitura e escrita iniciais, pressupõem a necessidade de limitar o ensino de sílabas e/ou palavras que incorporem unicamente sons e letras previamente aprendidas pelos alunos. Portanto, ao pressupor a adoção do princípio de decodibilidade na construção de sílabas, palavras e textos a incluir no manual didático de/em línguas moçambicanas, as ONGs e as Agências Internacionais devem poder estar cientes da necessidade de construção de pontes como fator para a materialização do *scaffolding*,[10] notadamente o andaime auto-direcionado (*self-scaffolding*) que pressupõe a apropriação da fala do aprendente, isto é, com base na fala própria, o noviço (aluno) auto-direciona-se de modo a tomar controle na resolução de problemas que estão para lá do seu nível de desenvolvimento real (Silva, 2011). Ou seja, é o *scaffolding* que "encoraja os aprendentes a construírem o próprio conhecimento" (Oliver & Herrington, 2003 *apud* Doo, Bonk & Heo, 2020, p. 63).

Um dos fatores para a operacionalização deste tipo de *scaffolding* é a construção de pontes (Gonulal & Loewen, 2018), que consiste, essencialmente, na capitalização do conhecimento *a priori* dos alunos. O facto de o livro escolar de/em línguas moçambicanas produzido pelas ONGs e pelas Agência Internacionais ter

10 O termo *scaffolding* teria sido, pela primeira vez, cunhado e introduzido na literatura a partir da contribuição de Bruner e Sherwood (1976), quando se referiam à interação observada entre uma mãe e um filho em um jogo de *peekaboo* (Gonulal & Loewen, 2018). Entretanto, no mesmo ano, a noção de *scaffolding* passaria a ser associada ao trabalho de Wood, Bruner e Ross (1976), talvez porque a aprimoraram. Como efeito, seu significado estendeu-se a ajuda em tempo real que um adulto oferece a uma criança (aprendiz), de modo a que esta execute uma tarefa ou alcance um objetivo educacional que estaria para lá da sua capacidade, caso não disponha de assistência e/ou ajuda de um adulto, perito ou ainda seu par mais capaz (Wood, Bruner & Ross, *ibidem*; Silva, 2011).

passado a ser sensível à produtividade das unidades fonémica das línguas-alvo, bem como à ligação entre os conteúdos e a experiência dos alunos sugere que, no contexto contemporâneo, a produção deste artefacto é tolerante à concretização da ideia de que os alunos são agentes ativos de construção do conhecimento (Shizha, 2005, 2015; Dei, 2011b), dado que estes podem, com alguma facilidade, participar ativamente e de forma entusiasmada na sua formação (Chimbutane, 2024), por exemplo, identificando oralmente um conjunto de palavras familiares onde um determinado fonema objeto de ensino ocorre. Portanto, ao apelar para a exploração do conhecimento prévio dos alunos, parece criar-se condições favoráveis para o ensino da leitura e da escrita como atividades apelativas (Girard, 1975; Roldão, 2003; Tavares, 2007). Na verdade, o simples facto de o livro escolar seguir uma sequência específica de disposição de conteúdo transparece favorável à criação de condições para uma melhor compreensão dos assuntos que vão sendo ensinados na sala de aulas. Isto parece ficar reforçado com o uso que se faz da língua materna dos sujeitos aprendentes (Chimbutane, *ibidem*).

Para o agrupamento preciso de sons e de letras do alfabeto de cada língua moçambicana-alvo, os parceiros do INDE/MINEDH usam uma ferramenta informática denominada *SynPhony*, cuja interface se vê na Figura 1 abaixo. Trata-se de um recurso informático com uma linguagem simplificada e de fácil manipulação pelos diferentes usuários, mesmo na situação de indução. Portanto, além de servir o agrupamento de grafemas e/ou das unidades fonológicas significantes das línguas moçambicanas em função da produtividade e simplicidade de representação gráfica, o *SynPhony* ajuda na construção de frases decodificáveis com base nas quais se constroem os textos incluídos no manual didático para o EB.

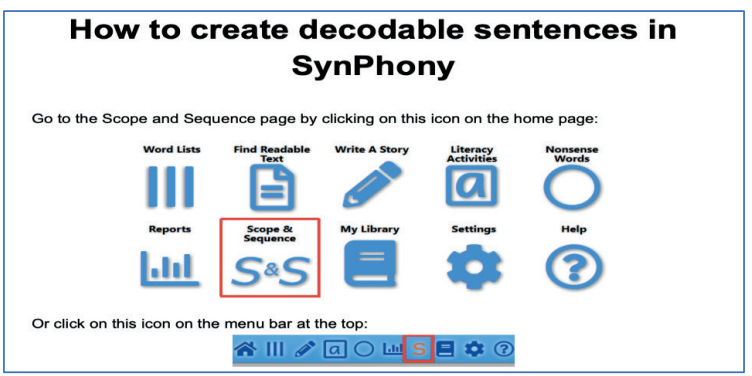


Figura 1 – Interface da ferramenta *SynPhony* usada no estabelecimento de escopo e da sequência de sons e letras do alfabeto das línguas moçambicanas e na construção de frases descodificáveis
Fonte: cortesia do desenvolvedor da ferramenta *SynPhony* (Sr. Norbert Rennert)

Sobre o facto de, no contexto contemporâneo, a construção do manual didático em Moçambique ter passado a apelar ao uso de *scaffollding* cabe realçar ainda que, após o agrupamento das unidades fonológicas das diferentes línguas moçambicanas num escopo e numa sequência, a etapa seguinte consiste na produção de uma matriz denominada pirâmide de progressão do escopo e da sequência. A pirâmide de progressão fonémica é, para nós, o aspeto mais visível da concretização da metáfora do andaime (cf. Bruner & Sherwood, 1976; Wood, Bruner & Ross, 1976), dado que pressupõe a construção escalonada e apoiada dos conteúdos de aprendizagem. De facto, por via disso, estabelecem-se pequenos degraus. É com base nos degraus concebidos nessa pirâmide que o ensino, quer dos sons e das letras, quer de textos e demais conteúdos se apoia para uma aprendizagem proveitosa da leitura e escrita iniciais nas línguas de substrato. Por exemplo, no livro escolar da 1.ª classe, a lógica subjacente no ensino de grafemas das línguas moçambicanas é a aprendizagem de um som por semana (cf. Figura 2). Assim, a cada semana letiva é introduzido o ensino de uma unidade fonológica que, associada à que foi previamente ensinada (em semanas anteriores), permite aos alunos e aos professores construírem palavras e frases decodificáveis.

A decodibilidade tem a ver com a capacidade de o aluno, a partir de um número muito limitado de conteúdos curriculares aprendidos, decodificar (ler) e codificar (escrever) pequenas unidades (fonémicas e símbolos gráficos correspondentes, sílabas, palavras e frases) que, associadas, formam progressivamente um conjunto (simples e/ou complexo) de mensagens. Sabe-se que, as sílabas, os morfemas, as palavras, as frases e os textos integrados em cada uma das unidades didáticas da edição de classe de/em línguas moçambicanas são, regra geral, "selecionadas especificamente usando somente letras e grafemas que os alunos já aprenderam" (ADPP, 2018, p. 9), conforme tivemos a oportunidade de referir nas linhas precedentes. Observe-se a Figura 2 abaixo.

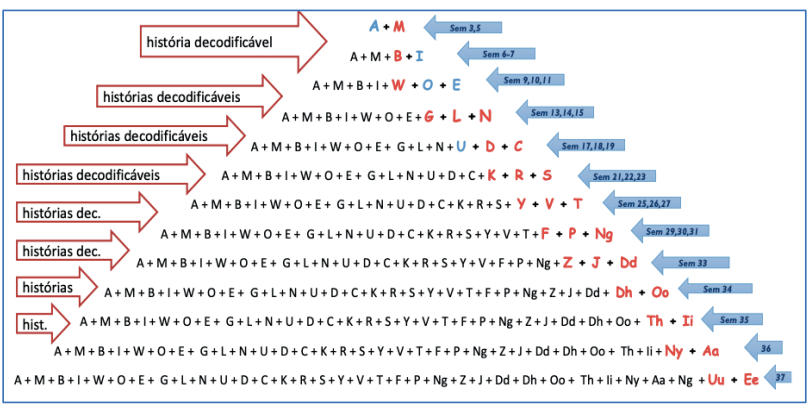


Figura 2 – Exemplo de uma pirâmide de progressão do escopo e da sequência de unidades fonológicas

Fonte: MINEDH/USAID (2019, p. 22)

Na Figura 2, apresentamos a pirâmide de progressão do escopo e da sequência de 34 unidades fonológicas que compõem o alfabeto ortográfico do *Echuwabo*, língua moçambicana falada na província central da Zambézia. Conforme anunciado, nesta pirâmide visibiliza-se que, a cada semana letiva, é introduzido um grafema consonântico e/ou vocálico (cf. Grafemas destacados).

Segundo o MINEDH/USAID (2019, p. 22), "estas letras são introduzidas nesta ordem porque podem ser combinadas para formar palavras simples". Por exemplo, os sons representados pelos símbolos alfabéticos <a> e <m> ensinados nas 5 primeiras semanas podem ser combinados para formar palavras com sentido completo na língua, a exemplo de *mama* 'mãe' e/ou o substantivo próprio *Ama*. Da mesma forma, "usando esta [opção didático-metodológica], até o final do ano, as crianças não só aprenderão as letras do escopo e da sequência, mas também serão capazes de codificar textos completos usando estas palavras" (MINEDH/USAID, *ibidem, op. cit.*).

Deve-se acrescer que, os sons complexos e/ou as combinações de caracteres alfabéticos (dígrafos e/ou trígrafos), incluindo as modificações consonânticas são introduzidas numa situação em que o aluno sabe reconhecer cada símbolo que compõe o grafema singularmente. Veja-se, por exemplo, que a oclusiva velar pré-nasalizada <ng> ensinada na trigésima primeira semana é o resultado da aprendizagem singular dos sons <g> e <n> que sucede na décima terceira e na décima quinta semana, respetivamente. Portanto, é por via desta progressão gradual que vão sendo construídos os textos no manual didático de/em línguas moçambicanas. Resulta daqui que, a extensão deste fica condicionado pelo número de grafemas ensinados, conforme anunciado. Cabe, entretanto, ressaltar que, completado o ensino dos fonemas que compõem o alfabeto de cada língua moçambicana, o agrupamento dos conteúdos na edição de classe atende à disposição dos conteúdos do currículo do ensino primário. Aliás, mesmo os fonemas e símbolos correspondentes são abordados no interior das 6 unidades temáticas do PCEB, nomeadamente, família, a escola, a comunidade, o meio ambiente, o corpo humano, saúde e higiene, e os meios de transporte e vias de comunicação seguindo a lógica descrita.

Nesse contexto, através das unidades temáticas do PCEB concebem-se, igualmente, mapas curriculares que auxiliam no agrupamento dos conteúdos na conceção do manual didático de/em língua moçambicana-alvo, bem como na lecionação das aulas pelos professores, seguindo sempre um *continuum*.

Esta forma de disposição de conteúdos curriculares no manual didático de/em línguas moçambicanas parece, como referido nas linhas precedentes, criar condições para a efetivação, entre outros, do *self-scaffolding* (que, a nosso ver, parece dominar nos manuais didáticos produzidos em Moçambique), dado que o aluno é capaz de socorrer-se do conhecimento adquirido previamente na comunidade e/ou na sala de aulas para alargar o seu campo de aprendizagem, mas também

o horizonte de leitura do contexto em que está inserido, bem como do ambiente social que o circunda. Aliás, por via deste tipo de organização de conteúdos curriculares parece possível a operacionalização dos quatro níveis da consciência fonológica[11], nomeadamente, a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intersilábica e a consciência segmental ou fonémica (Gomes & Rodrigues, 2021), sendo, no entanto, "a ordem de desenvolvimento 1.º consciência segmental ou fonémica, 2.º consciência silábica e, 3.º consciência intersilábica" (Freitas *et al.*, 2012 *apud* Gomes & Rodrigues *ibidem*, p. 48). Portanto, "a consciência fonémica é o ponto de partida para a compreensão do princípio alfabético, mas é o conhecimento do valor das correspondências grafema-fonema que permitirá a adequada decodificação da escrita" (Godoy & Pinheiro, 2013, pp. 12-13).

4 - Conclusões

Este artigo apresentou um panorama geral da produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas para o EB. De forma específica descrevemos os modelos e procedimentos de conceção da edição de classe do 1.º ciclo do ensino primário (1.ª a 3.ª classe). Os resultados do estudo sugerem o uso, nas diferentes fases da historiografia do manual didático, pelos diferentes atores da cadeia livreira moçambicana de, pelo menos, dois modelos de conceção do livro que pressupõem perspetivas antagónicas de produção desse artefacto didático-pedagógico, nomeadamente, modelo da Edição do Estado e modelo da Autorização Prévia. Praticado pelo Estado, o primeiro (modelo) consiste na adoção de estratégia da produção de manuais didáticos de/em línguas moçambicanas baseada no proto--livro. Portanto, quando o artefacto é produzido através do proto-livro, faz-se um decalque e/ou traduz-se para as línguas moçambicanas uma maquete de livro concebida em Português. Além disso, o alinhamento dos conteúdos curriculares segue a edição de classe da língua fonte, nomeadamente, o português. Em contraste, o modelo da Autorização Prévia, adotado pelos parceiros do INDE/MINEDH (ONGs e as Agência Internacionais) baseia-se no manuscrito na língua moçambicana-alvo. Esta nova forma de conceção da edição de classe parece inovadora. Resulta daqui o uso de uma pirâmide de progressão do escopo e da sequência grafo-fonémica das unidades fonológicas da língua em função da sua produtividade no idioma. Por outro lado, a construção das unidades lexicais integradas no manual didático, incluindo sílabas, morfemas, palavras, frases e textos é feita tendo em conta o princípio da decodibilidade. Isto é, em todas as unidades curriculares "há o cuidado de não se apresentar aos alunos nenhuma sequência ou unidade que eles não consigam descodificar" (Manuel, 2023, pp. 196). Portanto, esta parece a principal inovação nas opções didático-metodológicas considerada

11 A consciência fonológica pode ser considerada como o conhecimento que possibilita a análise de forma consciente das unidades de som de uma língua, regras de distribuição e sequenciação deste sistema sonoro (Sim-Sim, 1998; Paulino, 2009). Ou seja, refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada, mas também a habilidade de manipular os segmentos de um idioma, isto é, o conjunto de disposições que vão desde a perceção do tamanho da palavra até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Bryant & Bradley, 1985; Freitas & Santos, 2009).

na cadeia livreira moçambicana de produção da edição de classe de/em línguas de substrato (bantu) no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ADPP (2018). Guia de sugestões metodológicas: *Xichangana e Xirhonga,* 2a classe. Manhiça: ADPP.

Apple, M. W. (2002[1986]). *Manuais escolares e trabalho docente: Uma economia política de relações de classe e de género na educação.* Lisboa: Plátano Editora, S.A. (Tradução de Lígia Teopisto).

Avelar, J.; S. Cyrino (2008). Locativos preposicionados em posição de sujeito: Uma possível contribuição das línguas bantu à sintaxe do português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos da UP,* 3: 55–75.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, Lda. (tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).

Beiter, K. D. (2020). Extraterritorial human rights obligations to "civilize" intellectual property law: Access to textbooks in Africa, copyright, and right to education. *Journal of World Intellectual Property,* 23: 232–266.

Benson, C. J. (1997). *Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue (PEBIMO).* Maputo: INDE.

Benson, C. J. (2001). *Final report on bilingual education.* New Education Division Documents. No. 8. Stockholm: SIDA-DESO.

Bock, Z.; C. Stroud (2019). Project proposal for Mellon supra-institutional project on decolonial turn (unsettling paradigms) – 2018. *Multilingual Margins,* 6 (1): 89–93.

Bradley, L.; Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301, 419-421.

Bresnan, J. (1994). Locative inversion and the architecture of universal grammar. *Language,* 72-131.

Bresnan, J.; S. Mchombo (1987). Topic, pronoun, and agreement in *Chichêwa. Language,* 63: 741–782.

Bruillard, E. (2011). Current textbook research in France: An overview. *International Textbook Symposium, ITS 2011,* April 28, 2011, Seoul, Korea.

Bruillard, E.; B. Aamostsbakken; S. V. Knnudsen; M. Horsley (2006). Introduction. In: E. Bruillard; B. Aamostsbakken; S. V. Knnudsen; M. Horsley (Eds.). *Caught in web or lost in the textbooks?* 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caen – October 2005, pp. 7–12.

Bruner, J.; V. Sherwood (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In. J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its rules in development and evaluation.* Harmondsworth, England: Penguin Books.

Buendía Gómez, M. (1999). *Educação moçambicana – história de um processo: 1962–1984.* Maputo: Livraria Universitária.

Bussotti, L.; L. A. Nhaueleque (2022). Processos de marginalização étnica e cultural na África pós-colonial: O caso dos amakhuwa de Moçambique.

Comunicação e Sociedade, 41: 149–167. Https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3704

Cabaço, J. L. de O. (2018). Colonialidade do saber e pesquisa em África. In: T. C. de Macêdo (Org.). *África: Perspetivas, ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: FFLH/USP, pp. 9–16.

Cabecinhas, R.; J. Feijó (2010). Collective memories of Portuguese colonial action in Africa: Representations of the colonial past among Mozambican and Portuguese youths. *International Journal of Conflict and Violence*, 4(1): 28–44.

Cabecinhas, R.; C. Jamal; A. Sá; I. Macedo (2021). Colonialism and liberation struggle in Mozambican history textbooks: A diachronic analysis. In: I. Brescó; F. van Alphen. (Eds.). *Reproducing, rethinking, resisting national narratives: A socicultural approach to schematic narrative templates.* Charlotte/New York City: Information Age Publishers.

Cahen, M. (2005). Luta de emancipação anti-colonial ou movimento de libertação nacional? Processo histórico e discurso ideológico: O caso das colonias portuguesas e de Moçambique em particular. *Africana Studia,* 8: 39–67.

Capovilla, A. G.; F. C. Capovilla (2000). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.* São Paulo: Memnon.

CAPRA (2013). *Evaluation of the ministry of education bilingual education pilot initiative in Mozambique. Final evaluation report.* Maputo: INDE/MINED.

Carmo, C. I. (2013). Como os manuais de Português podem (de)formar leitores. *Diário de Notícias – Quociente de inteligência,* 74: 8–12.

Castro, R. V de. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In: R. V. de Castro (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 189–196.

Chimbutane, F. (2009). The purpose and value of bilingual education: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. PhD thesis, The University of Birmingham.

Chimbutane, F. (2018). Education and citizenship in Mozambique: Colonial and postcolonial perspectives. In: L. Lim; C. Stroud; L. Wee (Eds.) *The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 98–119.

Chimbutane, F. (2020). Grassroots participation and agency in bilingual education processes in Mozambique. Multilingual Margins, 7(1): 2–10.

Chimbutane, F. (2022a). Língua, educação e sociedade em Moçambique: Assimilação, uniformização e aceno à unidade na diversidade. *Modern Languages Open,* 1(15): 1–14.

Chimbutane, F. (2022b). Desafios da tradução de textos literários das línguas Bantu para o Português: O caso de Zabela de Bento Sitoe. In: E. A. C. Nhampoca; L. C. Ponso (Orgs.). *Pesquisa e ensino em línguas moçambicanas: Um tributo a Bento Sitoe.* Maputo: Gala-Gala, pp. 90–99.

Chimbutane, F. (2024). Bilingual education in postcolonial Mozambique as a site for creation of ethical spaces of otherwise. *International Journal of the Sociology of Language*, 4(287): 99-122. https://doi.org/10.1515/ijsl-2023-0031

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3): 549–566. (Tradução de Maria Helena Camara Bastos).

Choppin, A. (2008[1998]). Políticas dos livros escolares no mundo: Perspectiva comparativa e histórica. *Pelotas*, 12(24): 9–28. (Tradução de Maria Helena Camara Bastos).

Choppin, A. (2009). O manual escolar: Uma falsa evidência histórica. *Pelotas*, 13(29): 9–75.

Coelho, J. P. B. (2013). Politics and contemporary history in Mozambique: A set of epistemological notes. *Kronos*, 39: 20–31.

Coelho, L. S. (2006). À procura de si: Os manuais escolares de Português como construtores da identidade nacional em Moçambique. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Copland, F. (2011). Negotiating face to feedback conferences: A linguistic ethnographic analysis. In: https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/16007/1/coplandjopresubmittedafterrevisions.pdf acessado ao 15 de dezembro de 2022.

Dei, G. J. S. (2011a). Education and socialization in Ghana. *Creative Education*, 2(2): 96–105.

Dei, G. J. S. (2011b). Integreting local cultural knowledge as formal and informal education for young African learners: A Ghanaian case study. *Canadian International Education*, 1(1): 102–119.

Doo, M.; C. Bonk; H. Heo (2020). A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3): 60–80.

Downing, L. J.; L. Marten (2019). Clausal morphosyntax and information structure. In: M. Van de Velde; B. Koen; D. Nurse.; G. Philippson (Eds.). *The Bantu languages* (2nd edition). London/ New York: Routledge, p. 270–307.

Draisma, J. (2018). Mathematics textbooks development for primary grades and its teachers in Mozambique. *ZDM*, 50: 949–963.

Firmino, G. (2011). Nation-statehood and linguistic diversity: the case of Portuguese and indigenous language in Mozambique. In: E. A. Anchimbe & S. A. Mforteh (Eds.). *Postcolonial linguistic voices: Identity choice and representation*. Berlim/Boston: Walter de Gruyter gmbh & Co. KG, pp. 99–118.

Fitzgerald, J. (2009). Textbooks and primary source analysis. *Social Studies Research and Practice*, 4(3): 37–43.

Fonseca, L. R. B. (2016). O Sul Global e o desenvolvimento do conceito da responsabilidade de proteger: CIBAS e o caso líbio. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.

Freitas, M. J.; A. L. Santos (2009). *Contar histórias de sílabas: Descrição e implicações para o ensino do Português como língua estrangeira.* Lisboa: Edições Colibri.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson; J. Marshall; M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading.* London, UK: Erlbaum, pp. 301–300.

Fuchs, E. (2014). The (hi)story of textbooks: research trends in a field of textbooks-related research. In: https://www.researchgate.net/publication/265250220_%27Now_we_are_European%27_How_did_it_get_that_way (acessado em 6 de maio de 2022).

Galleta, A. (2003). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication.* New York/London: New York University Press.

Girard, D. (1975). *Linguística aplicada e didática das línguas.* Lisboa: Editorial Estampa, Lda.

Giraud, Y. (2018). Textbooks in the historiography of recent economics. In: T. Düppe; E. R. Weintraub (Eds.). *A contemporary historiography of economics.* New York: Routledge, pp. 1–22.

Godoy, D. M.; A. M. V. Pinheiro (2013). O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonológica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: A. Roazzi; F. R. Dos Reis Justi; J. F de Salles (Orgs.). *A aprendizagem da leitura e da escrita: Contribuições de pesquisas.* S/l: Vetor Editora, pp. 9–30.

Gomes, J.; C. Rodrigues (2021.). O grafema <x> e o dígrafo <ch>: um estudo longitudinal do desempenho ortográfico de crianças de três dialetos portugueses. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto,* 16: 39–74.

Gonçalves, P.; F. Chimbutane (2014). O papel das línguas bantu na gênese do Português de Moçambique: O comportamento sintático de constituintes locativos e direcionais. *Papia,* 14: 7–30.

Gonulal, T.; S. Loewen (2018). Scaffolding technique. In: J. I. Liontas (Ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching.* S/l: John Wiley & Sons, Inc, pp. 1–5.

Hiernaux J.-P. (1997 [1995]). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: Aplicação a materiais volumosos. In: L. F. Albarello; F. Digneffe; J-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy; P. De Saint-Georges (Orgs.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais.* (tradução de Luísa Baptista). Lisboa, Portugal: Gradiva, pp. 156–202.

Hilliard, A. D. (2014). A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. *Language Education in Asia,* 5(2): 238–249.

Huber-Kriegler, M.; I. Lázár; J. Strange (2003). *Mirrors and windows: On intercultural communication textbook.* Graz: Council of Europe.

Hurst, N. (2014). Core concerns: cultural representation in English language teaching (ELT) coursebooks. In: W. Szubko-Sitarek *et al.* (Eds.). *Language learning, discourse and communication: second language learning and teaching.* Switzerland: Springer International Publishing, pp. 47–61.

INDE/MINED (2003a). *Programa do ensino básico: I ciclo.* Maputo: INDE.

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

Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6): 683–696, DOI: https://doi.org/10.1080/0046760042000277834

Jankowski, N. W.; F. Wester (1995[1991]). The qualitative tradition in social science inquiry: Contributions to mass communication research. In: K. B. Jensen & N. W. Jankowski (Eds.). *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research.* London/New York: Routledge, pp. 44–74.

Kalthoff, H. (2013). Field notes: Ethnographic writing reconsidered. *Scandinavian Journal of Social Theory*, 14(3): 271–283.

Ketele, J.-M; X. Roegiers. (1993). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos.* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Kotowski, J. M. (2013). Narratives of immigration and national identity: Fiding from a discourse analysis of German and U.S. social studies textbooks. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3): 295–318.

Krippendorff, K. (2003). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd edition). London: Sage Publication.

Lafon, M. (2012). Educação bilingue em Moçambique: Interesse popular ultrapassa a timidez inicial do programa. In: F. Chimbutane; C. Stroud (Orgs.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas.* Maputo: Texto Editores, pp. 13–34.

Lessard-Hébert, M; G. Goyette & G. Boutin (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology.* Phildelphia: The Falmer Press.

Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 1: 5–14.

Magona, V. (2020). Produção do livro escolar em línguas africanas: O caso da ADPP-Moçambique. *Multilingual Margin*, 7(1): 48–68.

Magona, V.; F. Wilson (2023). Concatenação de afixos em Bantu: Algumas leituras a partir da fonologia lexical. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 18: 99–127.

Manuel, C. J. (2023). Ensino bilingue em Moçambique: Análise de algumas opções didático-metodológicas na produção de materiais e do seu impacto para além do nível mais imediato da escola. In: M. H. Araújo; C. M. A. Maciel (Orgs.). *Interculturalidade e pluralismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais: o caso do português.* Maputo: s/editora, pp. 190–203.

Martins, Z. (1997). Mozambique: Some considerations on educational research, policy formulation and decision making. *Perspects*, XXVII(4): 619–626.

Maybin, J.; K. Tusting (2011). Linguistic ethnography. In: J. Simpson (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistic.* London: Routledge, pp. 88–102.

Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique.* Porto: Edições Afrontamento.

Mazula, B. (2005). Ética, educação e criação da riqueza: Uma reflexão epistemológica. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.

Mchombo, S.; G. Firmino (1999). Double object constructions in *Chichewa* and *Gitonga*: A comparative analysis. *Linguistic analysis,* 29: 214–233.

McMurtrie, D. C. (1997[1965]). *O Livro: Impressão e fabrico.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução de Maria Luísa Saavedra Machado)

MINEDH. (2020). *Estratégia de expansão do ensino bilingue: 2020 – 2029.* Maputo: MINEDH.

MINEDH/USAID (2019). *Manual da professora e do professor 1.ª, 2.ª e 3.ª classes L1 e L2.* Maputo: Sociedade Notícias.

Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing,* 41(3): 306–313.

Nation, I. S. P.; J. Macalister (2010). *Language curriculum design.* New York/London: Routledge.

NELIMO (1989). *Relatório do 1.º seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas.* Maputo: INDE/NELIMO/UEM.

Ngunga, A; N. Nhongo; L. Moisés; J. Langa; H. Chirinze & J. Mucavele (2010). *Educação bilingue na província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino.* Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM.

Opoku-Amankwa, K.; A. Brew-Hammond; A. K. Mahama (2015). Publishing for pre-tertiary education in Ghana: The 2002 textbook policy in retrospect. *Educational Studies,* 41(4): 414–429.

Paulino, J. I. de B. (2009). Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra.

Peacock, A.; A. Cleghorn (2006). What do we believe are the issues with text-based and other learning material? Are we caught in the web or lost in the textbook? In: E. Bruillard, B. Aamostsbakken, S. V. Knnudsen; M. Horsley (Eds.). *Caught in web or lost in the textbooks?* 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caen – October 2005, pp. 36–48.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd Edition). Paris: UNESCO.

Poth, J. (1995). *National languages and teacher training in Africa: A methodological guide for the use of teaching institute.* Paris: UNESCO.

Quivy, R.; L. Van Campenhoudt (1992[1988]). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Instituto Piaget.

República de Moçambique (RM) (1992). *Lei do sistema nacional de educação n.º 6/92 de 6 de maio*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

República de Moçambique (RM) (2004). *Constituição da República.* Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

República de Moçambique (RM) (2018). *Lei do sistema nacional de educação n.º 18/2018 de 28 de dezembro*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis.* Porto: Porto Editora.

Rotich, D. C. (2000). Textbook publishing in Kenya under a new policy on school textbooks procurement. *Publishing Research Quarterly,* 1: 60–73.

Rotich, D. C.; J. Musakali (2006). Evaluation and selection of school textbooks in Kenya: The role of the ministerial textbook vetting committee. In: E. Bruillard, B. Aamostsbakken, S. V. Knnudsen; M. Horsley (Eds.). *Caught in web or lost in the textbooks?* 8th International Conference on Learning and Educational Media, Caen – October 2005, pp. 349–360.

Sammler, S. (2018). History of the school textbook. In: E. Fuchs; A. Bock (Eds.). *The Palgrave handbook of textbook studies.* New York: Palgrave Macmillan, pp. 13–24.

Sande, V. M. (2024). Produção do livro escolar de/em línguas africanas em contextos pós-coloniais: O caso de *Emakhuwa* e *Elomwe* em Moçambique. Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto.

Schefer, R. (2016). Moeda, memória e massacre de Ruy Guerra: O projeto cinematográfico moçambicano e as normas culturais do Planalto de Moeda. *Comunicação e Sociedade,* 28: 27–51. Doi: http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.29(2016).2408

Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks methodological guide.* Paris: Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education - UNESCO.

Shaw, S.; F. Copland; J. Snell (2015). An introduction to linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations. In: J. Snell; S. Shaw; F. Copland (Eds.). *Linguistic ethnography.* London: Palgrave, pp. 1–13.

Shizha, E. (2005). Reclaiming our memories: The education dilemma in postcolonial African curricula. In: A. A. Abdi; A. Cleghorn (Eds.). *Issues in African Education: Sociological perspectives.* New York: Palgrave, pp. 65–84.

Shizha, E. (2014). The indigenous knowledge systems and the curriculum. In: G. Emeagweli; G. J. Dei (Eds.). *African indigenous knowledge and disciplines* (Vol. 2). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publication, pp. 113–130.

Shizha, E. (2015). Reclaiming indigenous cultures in Sub-Saharan Africa. In: W. J. Jacob; S. Y. Cheng; M. K. Porter (Eds.). *Indigenous education: language, culture and identity.* New York/London: Springer, pp. 301–318.

Silva, A. G. da (2011). L1, um *scaffolding* para a aquisição da L2: Análise numa perspectiva interacionista. *Revista Entreletras*, 3: 159–177.

Sim–Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Simões, A. S. (1989). Perspectivas de racionalização dos processos de concepção, produção e distribuição do livro escolar. Trabalho de diploma, Universidade Eduardo Mondlane.

Snell, J.; S. Shaw; F. Copland (2015). (Eds.) *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations*. London: Palgrave.

Stroud, C. (2010). African mother tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4): 339–355.

Stroud, C.; C. Kerfoot (2020). Decolonizing higher education: Multilingualism, linguistic citizenship and epistemic justice. In: Z. Bock; C. Stroud (Eds.). *Language and literacies in higher education: Reclaiming voice from the South.* London: Bloomsbury, pp. 1–34.

Stroud, C. (2018). Linguistic citizenship. In L. Lim, C. Stroud; L. Wee (Eds.) *The Multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 17–39.

Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português língua materna e não materna no ensino básico.* Porto: Porto Editora.

Veloso, M.T. (2012). A experiência da Associação Progresso na produção de materiais em línguas moçambicanas. In: F. Chimbutane; C. Stroud (Orgs.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 171–206.

Vilas-Boas, C. B. (2021). À minha mãe. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto,* Número Especial: 21–25.

Windle, J.; K. Heugh; M. French; J. Armitage; L-C. Chan (2023). Reciprocal multilingual awareness for linguistic citizenship. *Language Awareness*, 1: 1–18.

Wood, D.; J. Bruner; G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Adult Disciplines,* 17(2): 89–100.

ÁREAS DE ESTUDO DA DIDÁTICA DO FRANCÊS INVESTIGADAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NA FACULDADE DE LETRAS DO PORTO

Manuela Duarte Teixeira
manue-tx@hotmail.com
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo realizar um levantamento das competências, da área da didática do francês língua estrangeira, privilegiadas pelos professores estagiários aquando da escolha do objeto de estudo de investigação-ação durante o ano de estágio. O estudo analisa os conteúdos dos relatórios de estágio produzidos e defendidos pelos professores em formação inicial, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do mestrado em ensino com componente de língua francesa do Ensino Básico e Secundário. Na análise realizada, observámos quais as estratégias de ensino a que os estagiários mais recorrem, ao serviço de que atividades linguísticas determinadas estratégias aparecem mais vezes, e quais os recursos e materiais didáticos mais utilizados. Identificamos os relatórios que fazem referência direta a conceitos do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), as dificuldades e os problemas detetados pelos estagiários que fundamentam a escolha do tema de investigação e a justificação da estratégia implementada. Deparámo-nos com o fator motivação na maioria dos relatórios e reparámos na ausência de certas estratégias e recursos que poderiam estar ao serviço da motivação.

Palavras-chaves: competência, estratégias, recursos, francês, professores estagiários, motivação.

Abstract: This study aims to make a survey of the competencies of the didactics of the French foreign language, privileged by the trainee teachers when choosing the object of research-action subject during the internship year. The study analyzes the contents of the internship reports produced and defended by the teachers while in their inicial training, in the Faculty of Letters of the University of Porto under the master's degree in teaching with a French language componente in Middle School and High School. At the analysis, we observe which teaching strategies do the trainees most resort to, at the service of which linguistic activities certain strategies appear more often, and which resources and teaching materials are most used. We indentify the reports that make direct reference to concepts of the Common European Framework of Reference (CEFR), the difficulties and problems detected by the trainees that

support the choice of the research theme, and the justification of the implemented strategy. We came across the motivation factor in most of the reports and noticed the absence of certain strategies and resources that could be at the service of motivation.

Keywords*:* competence, strategy, resources, french, trainee teachers, motivation.

1 - Introdução

Este estudo surge da vontade, ou mesmo da curiosidade, em saber quais as áreas da didática do francês e, mais precisamente as atividades linguísticas mais investigadas durante o ano de estágio pelos professores em formação inicial na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Quais as estratégias a que os estagiários mais recorrem? Ao serviço de que competência determinadas estratégias aparecem mais vezes? Quais os materiais ou recursos mais utilizados pelos estagiários? Dessas interrogações emergiu também a vontade de perceber quais as razões que levaram os estagiários a optar por uma determinada escolha quanto ao objeto de estudo, qual o problema identificado como relevante no contexto educativo em que realizam o estágio, e que justificação apresentam para a implementação da estratégia que levaram a cabo.

Para responder às questões formuladas, procedeu-se à análise de relatórios de estágio elaborados e defendidos pelos estagiários em formação, recorrendo a uma contagem de ocorrências e análise de conteúdo.

A estrutura do estudo apresenta o material e o método de trabalho, seguindo-se a apresentação dos resultados, terminando numa discussão e considerações finais onde se incluem as limitações deste estudo e uma sugestão de futuras pesquisas.

2 - Material e método de trabalho

De forma a perceber quais as áreas de investigação, as competências e os recursos escolhidos como objeto de estudo pelos estagiários, resolveu-se, em termos metodológicos, analisar os relatórios de estágio elaborados e defendidos por estes durante o mestrado. Para a realização deste estudo de natureza descritiva optou-se pela análise de conteúdo de dados qualitativos (Bardin, 1977).

O *corpus* de análise desta pesquisa resulta de uma amostra de leitura de catorze relatórios de estágio produzidos por professores em estágio do curso de mestrado para o ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, abrangendo o período de 2012 a 2017, não tendo sido defendidos relatórios na área do francês em 2018 nem em 2019. Os relatórios apresentados a partir de 2020 não foram neste estudo considerados visto coincidirem com uma época conturbada devido à pandemia de Covid 19, o que po-

deria decerto distorcer os resultados. Note-se que esta amostra exclui alguns relatórios por não se encontrarem no repositório da Faculdade de Letras em livre acesso. No âmbito desta pesquisa, o material tido em conta diz respeito somente à variante do ensino do francês como língua estrangeira. Assim, aquando da pesquisa na base de dados, foi realizada uma restrição através da leitura dos títulos em que se selecionou os que mencionavam o ensino do francês como língua estrangeira e, em caso de dúvida, dos respetivos resumos. Nesta fase de seleção, excluiu-se um relatório por estar orientado para o Francês Língua Profissional[1], obedecendo a uma análise das necessidades de um público-alvo específico, estando todos os outros relatórios orientados para a didática do FLE como língua não especializada.

Concluída esta primeira fase de seriação, partiu-se para a exploração do material, a análise de conteúdo, seguindo as várias etapas da técnica vulgarizada por Laurence Bardin que contempla uma fase de organização, acima descrita, de codificação e de categorização. Na fase de codificação, a exploração do material foi feita através de recortes de textos recorrendo a unidade de registo de palavras-chave dentro de uma unidade de contexto, tendo como amostra o resumo, a introdução e a conclusão de cada um dos relatórios. Essas unidades de registo (UR) foram agrupadas tematicamente em categorias e subcategorias e enumeradas. Os textos foram codificados através da designação R, seguido de um número atribuído de acordo com o ano do relatório e ordem alfabética do nome do autor.

Nesta fase de categorização começou-se por fazer o levantamento de amostras retiradas dos resumos (R), seguindo-se o levantamento feito da introdução (I) e finalmente da conclusão (C), obtendo códigos do tipo "UR02_R2C" (unidade de registo 2 retirado da conclusão do relatório 2.). O processo de formação das categorias e subcategorias teve como ponto de partida as orientações explanadas no QECR, retomadas nas *Aprendizagens Essenciais* para o ensino do francês, trianguladas com o material selecionado. A figura 1 ilustra a nomeação concedida a cada categoria e subcategoria:

1 Relatório de TEIXEIRA, M. 2015. La formation en FLP pour les domaines de la santé. De L'analyse des besoins à l'objectif atteint via les pratiques de classe.

Categorias	Subcategorias	Palavras-chave
Áreas / Competências	Compreensão escrita	Foram recolhidas amostras com as palavras "escrita", "texto", leitura", "receção" no contexto da compreensão escrita.
	Compreensão oral	Foram aceites termos como "receção" e "aquisição" oral.
	Produção escrita	"produção", "expressão" e "competência" escrita e a palavra "escrever".
	Produção oral	"oralidade" , "expressão" (num contexto oral), "produção de textos orais"," produção", "competência" oral.
	Interação oral	"interação", "comunicação", "interagir" num contexto oral.
	Interação escrita	Aceitou-se, como sendo interação, a palavra "comunicação" escrita por haver troca de informação.
	Educação para a cidadania	"educação para a cidadania" e "cidadania"
	Abordagem da gramática	"gramática","competência gramatical", "prática da gramática",
Estratégias	Jogo dramático/ jeu de rôle	"jogo dramático", dramatização", "jeu de rôle", "prática/atividade" dramática", "activités théâtrales"
	Análise do erro	"erro", "interferências"
	Jogo	Incluímos nesta subcategoria tanto o jogo de "tabuleiro" como os jogos com recurso às novas tecnologias.
	Imagem dinâmica/estática	"audiovisual", "vídeos", "filmes", "documentários",
	Trabalho de grupo	"grupo"
	Abordagem por tarefas	"tarefas"
Materiais	Vídeos	"vídeos", "documento audiovisual", "documentários", "filmes"
	Imagem estática	"imagens", "suporte visual"
	Recursos tecnológicos	"novas tecnologias", "comunicação em rede", "recursos tecnológicos", "tecnologias".

Categorias	Subcategorias	Palavras-chave
Dificuldades /problemas identificados	Desmotivação relativamente à gramática	Identificámos como elementos representativos da desmotivação os seguintes registos: "componente aborrecida", "desnecessária", "medos e objeções", "aborrecido e dispensável", "papel não relevante", "desmotivação", "rejeitada".
	Apreensão dos professores	Entendemos no seu contexto como apreensão dos professores as seguintes expressões: "ignorada por temer", "não utilizavam".
	Expressão oral	"dificuldades na expressão oral", "dificuldades de leitura e expressividade", "utilizam um registo" "todo-o-terreno", "postura passiva/pouco participativa a nível da oral", "linguagem marcada por abreviaturas e erros".
	Expressão escrita	Identificamos como sendo a escrita uma dificuldade quando acompanhada das seguintes expressões: "competência escassa", "área mais problemática", "desvalorização das regras de sintaxe…", "dificuldades e falta de gosto", "insatisfatória", "desmotivação", e "relegada para segundo plano".
	Compreensão escrita	"dificuldades de compreensão de enunciados…escritos"
	Compreensão oral	"dificuldades de compreensão de enunciado [...] e orais"
	Interação oral	"bastante problemática"
Justificação para a estratégia implementada	Motivação	As amostras consideradas relevantes para entender a "motivação" como fator principal como justificação da estratégia implementada foram: "ludicidade…fonte de motivação", "escolha conveniente…. Promover a oralidade", "evitar o bloqueio, promover a motivação", "melhorar o desempenho", "instrumento atrativo", "motivação que … provocam", "motivação interna, típica do lúdico", "enorme interesse", "resolver uma dificuldade…: a desmotivação", "atividades que cativassem", "motivar os alunos", "jogo[...]elemento de motivação"
	Uso excessivo das novas tecnologias	"…encostavam às paredes a comunicar por telemóvel"
	Estimular a comunicação	"Necessidade constante de comunicação na atualidade"
	Abordagem por tarefa/interação	"desenvolver [a interação] através da implementação da abordagem por tarefas"

Tabela 1: Categorias e subcategorias do estudo.

Num momento seguinte, foi feito o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados obtidos através do cruzamento das amostras, procedendo-se a uma contagem. Note-se que, no caso de um relatório incidir simultaneamente em duas áreas, a contagem foi feita quer para uma, quer para outra.

3 - Análise dos resultados

Com vista a responder às questões levantadas e que se pretendia ver respondidas, os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial de Bardin, cujos resultados serão apresentados nesta secção.

As primeiras categorias, áreas/competências investigadas pelos estagiários em formação inicial, foram obtidas a partir dos dados recolhidos, isto é, num primeiro momento nos títulos e subtítulos dos relatórios analisados, e, de seguida, nos resumos respetivos. As competências foram nomeadas em conformidade com as orientações das *Aprendizagens Essenciais* e do *QECRL*. Os resultados obtidos para este conjunto de categorias estão representados no gráfico seguinte.

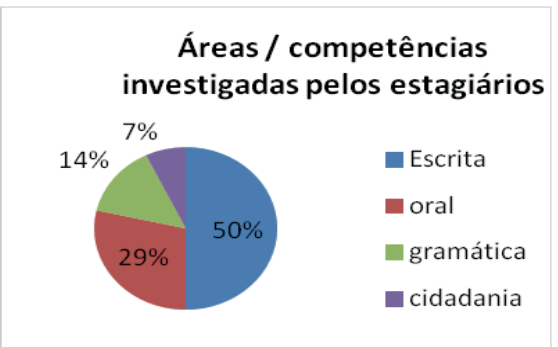


Figura 1: áreas da didática mais investigadas pelos professores em formação inicial.

Como podemos ver na figura 2, as amostras recolhidas nesta primeira categorização demonstram que a maioria dos professores estagiários opta por temas na área da escrita como objeto de investigação. Constatámos, aquando da recolha e análise, que esta escolha incide tanto na competência de produção escrita como na competência de compreensão escrita.

De seguida, procedeu-se à recolha de dados de forma a perceber quais as estratégias de ensino-aprendizagem a que os professores estagiários mais recorrem para servir a sua investigação-ação na área em estudo. Entende-se por *Estratégia* "a adopção de uma linha específica de acção destinada a maximizar a eficácia" e "que permita executar a tarefa com êxito" (QECR: 90 e 225), "qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa…" (QECR:30)

O conjunto das estratégias analisadas resultou da leitura dos relatórios de estágio. Trata-se, portanto, de uma categoria emergente da análise e não definida em momento anterior ao estudo realizados. Isto significa que todas as estratégias usadas pelos estagiários, no período em consideração, estão condensadas na seguinte lista: jogo dramático/*jeu de rôle*, análise do erro, jogo, imagem dinâmica/estática, trabalho de grupo e abordagem por tarefas[2].

Como observamos na figura abaixo, a dramatização e o uso da imagem são as estratégias que os estagiários mais mobilizam para os seus objetivos didáticos e pedagógicos. Salientamos que incluímos na dramatização o jogo dramático/ *jeu de rôle*. Na imagem, juntamos a imagem estática e a dinâmica.

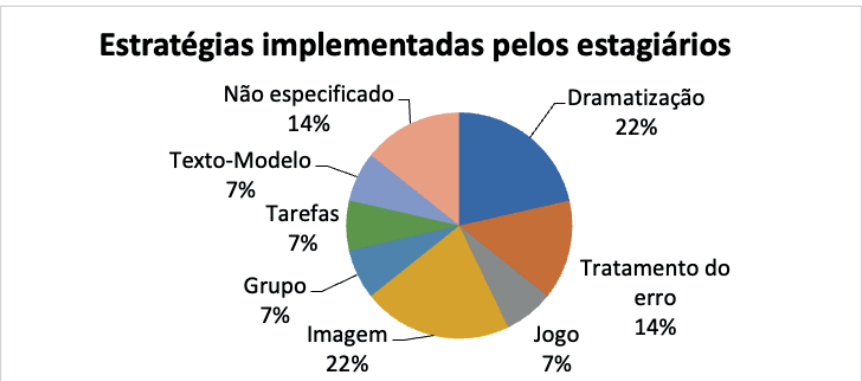


Figura 2: Estratégias de ensino-aprendizagem a que os estagiários recorrem.

Observamos ainda que alguns relatórios não mencionavam de forma específica qual a estratégia implementada. Certamente por um dos relatórios aludir a uma reflexão referente a um percurso pedagógico de experiência de ensino[3] e outro relatório combinar várias estratégias, de forma a servir o seu objetivo de investigação-ação[4].

Numa fase seguinte, interessou-nos perceber ao serviço de que competência determinadas estratégias aparecem com mais frequência. A coleta de dados revelou que a dramatização está essencialmente ao serviço da produção oral a par da estratégia do trabalho de grupo, da abordagem por tarefas e do tratamento de erros. O uso da imagem, que é uma das estratégias mais utilizadas pelos estagiários,

2 O trabalho em grupo e a abordagem por tarefas constam de um mesmo e único relatório a considerar estas estratégias ao serviço da produção oral: COSTA, D. 2016. A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da interação oral em sala de aula de língua estrangeira.

3 MOREIRA, M. 2012. O ensino de língua (Português e Francês) e a educação para a cidadania.

4 BELIM, T. 2015. Registos de língua nas aulas de Português Língua Materna e de Francês: estratégias para desenvolver a comunicação oral e escrita.

assim como o tratamento do erro e o texto-modelo estão ao serviço da produção escrita, como podemos verificar no gráfico seguinte:

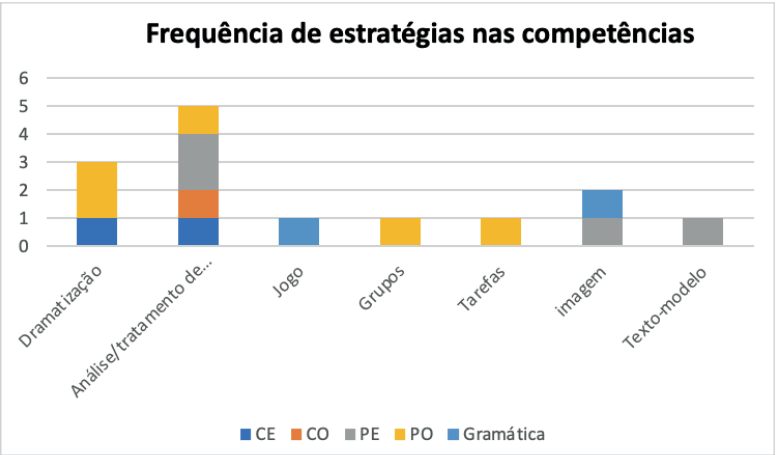


Figura 3: Competências em que determinadas estratégias aparecem com mais frequência.

A par das estratégias, verificamos também quais os recursos e/ou materiais mais utilizados pelos estagiários assim como as áreas em que esses materiais mais incidem.

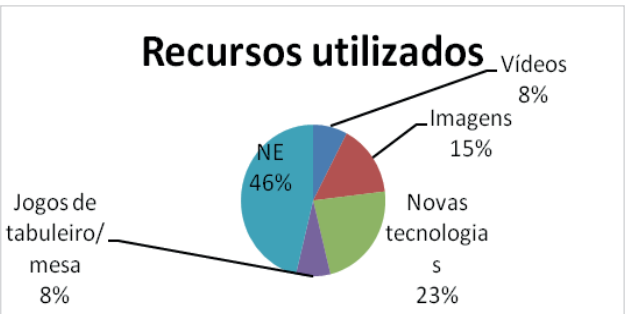


Figura 4: Recursos e materiais mais utilizados pelos estagiários.

Ao observar a figura 4, apuramos que o recurso mais utilizado pelos estagiários diz respeito às novas tecnologias. Salientamos, no entanto, que cerca de metade dos relatórios não apresentavam um recurso/material bem definido.

Nos quadros da figura seguinte, conferimos em que áreas incide o recurso selecionado pelo professor estagiário. O jogo aqui apresentado diz respeito a jogos de mesa/tabuleiro que poderão recorrer ou não às novas tecnologias.

Verifica-se que o material utilizado tem pouca incidência na produção oral, somente o uso das novas tecnologias. Reparamos que, na abordagem da gramática, os estagiários recorrem à imagem e ao jogo. A utilização do vídeo está ao serviço da compreensão oral.

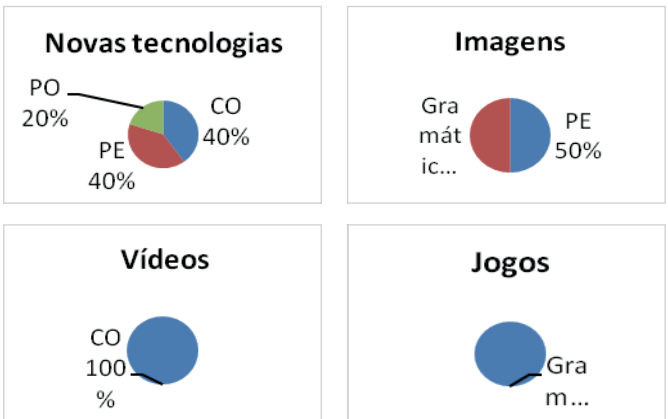


Figura 5: Áreas/competências onde incidem a utilização desses recursos.

De forma a completar este estudo, interessou-nos entender a razão pela qual os professores estagiários optaram por determinada área de investigação, assim como o motivo da escolha da estratégia implementada. As amostras foram essencialmente retiradas do resumo e da introdução. Nessas amostras, os estagiários apresentam dificuldades ou problemas identificados após um tempo de observação nas turmas das escolas onde estavam colocados.

No quadro seguinte, encontram-se identificadas as razões que levaram o estagiário a optar por determinada área de investigação.

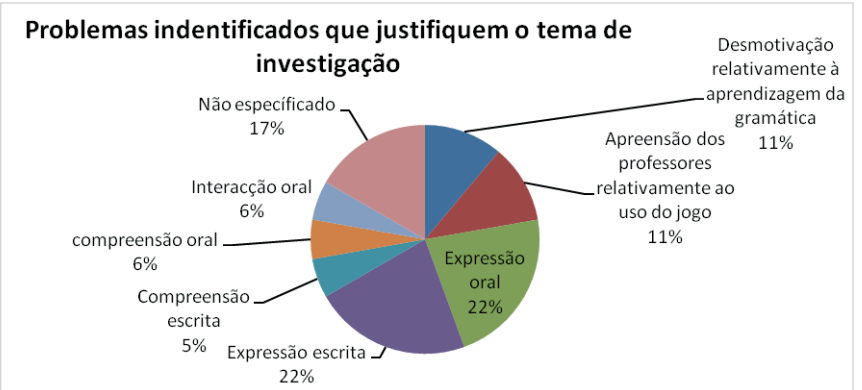


Figura 6: Problemas/dificuldades detetadas pelos estagiários justificando escolha da área/tema de investigação.

Na interpretação dos dados acima, apontam-se as competências de produção escrita e de produção oral como as lacunas mais relevantes identificadas nos alunos. Note-se também uma desmotivação por parte dos alunos relativamente à aprendizagem da gramática[5] assim como uma apreensão em usar o jogo como estratégia de ensino-aprendizagem[6].

Face aos problemas identificados aquando da observação das turmas no início do estágio, os estagiários implementaram as estratégias que estariam ao serviço do objeto de estudo, de forma a colmatar as lacunas observadas no início do ano. Após a análise realizada aos resumos, às introduções e também às conclusões, apuraram-se algumas justificações para as estratégias implementadas.

5 FERREIRA, V. 2014. O jogo na sala de aula: um elemento motivador para a aprendizagem da gramática em língua estrangeira.
RODRIGUES, A. 2017. A mobilização de competências gramaticais através do uso de imagens.

6 FERREIRA, V. 2014. O jogo na sala de aula: um elemento motivador para a aprendizagem da gramática em língua estrangeira.
DOS SANTOS, I. 2014. Abordagem do texto narrativo e poético em língua materna e língua estrangeira.
Recurso ao jogo dramático em atividades de pré- e pós-leitura.

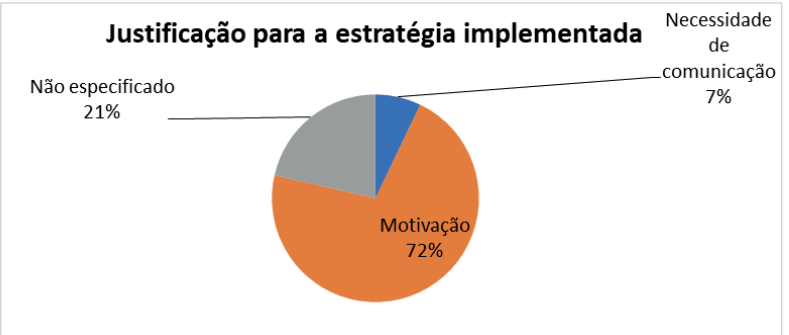


Figura 7: Motivos que justificam a estratégia implementada.

Como se pode verificar pela figura acima, a grande maioria dos professores estagiários mencionam a ***motivação*** como fator determinante para a escolha da estratégia implementada. Aqui, denotou-se uma grande preocupação por parte dos professores estagiários em motivar o aluno para a aprendizagem promovendo atividades que "cativassem" os alunos, que os estimulassem de forma a levá-los a participar e a interagir, sendo a motivação considerada como fator "chave para o sucesso" (Videira, 2015). Para além do valor motivacional, um dos relatórios menciona a necessidade de comunicação como justificação para a estratégia implementada, argumentando que essa necessidade constante de comunicação no mundo atual faz com que o indivíduo tenha de possuir ferramentas que o torne autónomo para sobreviver e vencer nesse mesmo mundo (Sousa, 2014).

4 - Discussão

A partir dos resultados obtidos, verifica-se que cerca de metade dos relatórios evidencia uma maior predominância na área da escrita. A competência oral foi objeto de estudo em cerca de um terço dos relatórios. Apuramos, como consta na figura 6, que a produção oral foi identificada, a par com a produção escrita, como sendo uma das competências em que se verificaram mais dificuldades por parte dos alunos. Importa lembrar que 17% dos estagiários não identificaram, de forma precisa, dificuldades ou problemas[7]. Sendo muitas vezes referenciado que a produção oral é considerada como sendo a competência na qual os alunos sentem mais dificuldades e também receios[8], os dados obtidos neste estudo

7 Este número corresponde a três relatórios. Um deles corresponde a um relato de experiência (Moreira, 2012), outro aos benefícios da inserção do documento audiovisual na aprendizagem (Coelho, 2014) e um terceiro relatório aborda as interferências da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras (Alves, 2014).

8 Referido em estudos como: "[...] alguns aprendizes adultos mostram-se bloqueados no momento da oralização..." (Oliveira, 2008: 7); "a oralidade é frequentemente o parente pobre no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras" (Laia, 2010)

questionam sobre a razão da produção oral não ser mais contemplada como objeto de estudo de investigação-ação durante o estágio. Nota-se, de facto, uma escolha mais acentuada pela Escrita como área de investigação pelos estagiários em formação inicial, em detrimento da Oralidade. No entanto, ao apurar os dados da figura 6, temos 28 % de problemas identificados referentes à produção e a interação oral. Decerto neste contexto, outras questões poderão ser levantadas cujas respostas não estão contempladas neste estudo, como a influência que os docentes do mestrado poderão ter na escolha do tema pelo estagiário, como também uma predisposição do estagiário em não correr riscos durante o estágio, visto estar sujeito a uma apreciação quantitativa. Sendo a avaliação portadora de subjetividade como o sublinha Christine Tagliante (2005) ao levantar certas questões[9] e a dificuldade que o avaliador sente ao avaliar a expressão oral (Veltcheff & Hilton, 2003) podemos também considerar a questão de segurança pessoal de menos exposição relativamente à avaliação, uma vez que a correção da escrita é feita num momento posterior e não no imediato como a compreensão e a produção oral.

Outro aspeto que mereceu a nossa atenção foi a relação entre a estratégia implementada e a justificação fornecida na maioria dos relatórios. De facto, em 72 % dos relatórios, os estagiários sublinham a *motivação* como fundamentação para a estratégia implementada com o intuito de cativar os alunos, levá-los a interessar-se pela língua francesa, recorrendo com mais frequência ao jogo dramático e ao uso da imagem como estratégia de ensino. Essa preocupação com a motivação vai ao encontro das orientações presentes no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* onde se refere que, "uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar." (QECR: 24) e "É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa (…) promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente" (QECR:222). Como é comummente aceite, e também verificado pelos professores estagiários nos relatórios, os jovens estão constantemente ligados à web e são adeptos das novas tecnologias, o que seria um bom argumento de motivação para a sua integração nas práticas de aula. No entanto, dos relatórios que mencionaram os materiais/recursos utilizados para servir o fim proposto, somente 23% referiram o uso das novas tecnologias. Isso levanta uma questão: sendo os relatórios considerados recentes, de 2012 a 2017, logo elaborados no que podemos considerar uma era forçosamente marcada pelas TIC, por que motivo não se recorre mais ao seu uso na sala de aula, e não se opta por estratégias em que esse uso se justifica? Nenhuma amostra revelou o uso da web como prática integrada ligada

9 "[...] Qu'implique cette note ? Peut-on considérer que chaque performance puisse se voir attribuer une note réellement représentative de la valeur intrinsèque du travail fourni ? Pourquoi les notes diffèrent-elles d'un correcteur à l'autre ? " (Tagliante, 2005 : 11)

ao ensino-aprendizagem ou o seu uso como estratégia para favorecer a aprendizagem em determinadas competências, ou colmatar as dificuldades de certos alunos através, por exemplo, da aula invertida ou do trabalho colaborativo que no momento da defesa dos relatórios em questão já tinha feito as suas provas como pedagogia inovadora. Esta prática promove a autonomia, a participação dos alunos favorecendo a comunicação, a colaboração e uma pedagogia diferenciada. Podemos referenciar nesse domínio Marcel Lebrun (2011), Hamdam et al. (2013) e outros nomes como Marie Soulié[10] e Héloïse Dufour (2014) adeptas da aula invertida há vários anos.

Nota-se, igualmente, que a integração do jogo, como estratégia de ensino-aprendizagem, está considerada num único relatório. Embora as referências ao lúdico no contexto de ensino-aprendizagem sejam mínimas, no QECR ressalva-se a sua importância: "O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua," (QECR: 88)

Existe, de facto, muita literatura e relatos de experiência em relação à eficácia do jogo pedagógico e das suas vantagens na aprendizagem com e sem recurso às novas tecnologias. Encontramos nomes como Haydée Silva (2008), Vauthier (2006) e Talak-Kiryk (2010) que consideram que o jogo favoriza um comportamento comunicativo global, liberta o aluno do medo de se exprimir estimulando a interação.

5 - Conclusão

Será que a tendência identificada neste estudo é geral ou específica a esta faculdade? Poderá certamente haver uma certa influência dos conteúdos presentes no programa de formação dos professores em que os temas das novas tecnologias/web, essencialmente associado, neste estudo, às competências de compreensão e de produção oral e à produção escrita, assim como o recurso ao jogo, subordinado à aprendizagem da gramática, não sejam suficientemente explorados durante o processo de formação dos futuros professores. Merece também especial atenção a menção do fator *motivação* como leitmotiv para justificar a estratégia implementada. Certo é que este termo está intrinsecamente associado ao ensino- aprendizagem das línguas e referenciado no QECR (2001). Quanto às áreas de investigação, como se verificou, há uma proeminência para o estudo da competência da escrita ao invés da produção oral.

As limitações deste estudo não permitem generalizar os resultados obtidos a outras instituições universitárias de formação inicial de professores, dado que as amostras recolhidas dizem somente respeito a relatórios elaborados e defendidos no seio da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

10 Témoignage d'une pionnière en classe inversée (2016) https://profpower.lelivrescolaire.fr/dossier-classe-inversee-marie-soulie-temoigne/

Importante também referir que mesmo no seio da FLUP não se teve acesso a todos os relatórios elaborados por se encontrarem em acesso restrito.

De forma a completar este trabalho, e responder à questão inicial desta conclusão, seria fundamental um estudo de análise de conteúdos dos relatórios de estágio produzidos e defendidos pelos professores em formação inicial de outras universidades do país. Investigar quais as áreas e as estratégias mais recorrentes e a escolha do objeto de estudo de investigação-ação pelos estagiários daria um indício se estamos perante uma orientação implícita da FLUP, subjacente ao ensino dos docentes dos mestrados em ensino ou se, de facto, essa escolha é o resultado de uma observação feita no contexto de sala de aula que se generaliza pelo país nas diferentes escolas de ensino que recebem os professores em formação inicial.

REFERÊNCIAS

Alves, E. 2014. *False friends/faux-amis a vários níveis - Interferências na tríade português língua materna, e inglês e francês línguas estrangeiras: reflexão e estudo de caso.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/89674, acedido em 25/09/2023.

Bardin, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Belim, T. 2015. *Registos de língua nas aulas de Português Língua Materna e de Francês: estratégias para desenvolver a comunicação oral e escrita.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81116, acedido em 25/09/2023.

Coelho, A.I. 2014. *O documento audiovisual: facilitador/potenciador da aprendizagem em língua materna e língua estrangeira? Considerações em torno da inserção de vídeos em sala de aula.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77294, acedido em 25/09/2023.

Conselho da Europa, 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação.* Porto: Edições Asa.

Costa, D. 2016. *A implementação da abordagem por tarefas para a promoção da interação oral em sala de aula de língua estrangeira.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87861, acedido em 25/09/2023.

Dufour. H. 2014. La classe inversée. *Revue Technologie*, n°193, Éditions Canopé, Paris, p. 44 – 47 Disponível em https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf acedido em 22/03/2024.

Feliciano, M. 2016. *A relação entre as imagens e a produção escrita.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/90864, acedido em 25/09/2023.

Ferreira, V. 2014. *O jogo na sala de aula: um elemento motivador para a aprendizagem da gramática em língua estrangeira.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77256, acedido em 25/09/2023.

Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, K. 2013. *A review of Flipped Learning. Flipped Learning Network.* Disponível em https://www.researchgate.net/publication/338804273_Review_of_Flipped_Learning acedido em 22/03/2024.

Laia, F. 2010. *Expressão oral em francês língua estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação.* Lisboa. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1690 acedido em 22/03/2024.

Lebrun, M. 2011. Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : Vers une approche systémique. *Sticef - Sciences et Technologies de l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation,* 18. Disponível em https://hal.science/hal-00696443/document acedido em 13/03/2024.

Marques, A. 2013. *O Erro na Produção Escrita de Inglês e Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71537, acedido em 25/09/2023.

Moreira, M. 2012. *O ensino de língua (Português e Francês) e a educação para a cidadania.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/68464, acedido em 25/09/2023.

Oliveira, S. 2008. *Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa.* Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-27022009-153048/fr.php, acedido em 22/03/2024.

Rodrigues, A. 2017. *A mobilização de competências gramaticais através do uso de imagens.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108782, acedido em 25/09/2023.

Santos, I. 2014. *Abordagem do texto narrativo e poético em língua materna e língua estrangeira. Recurso ao jogo dramático em atividades de pré- e pós-leitura.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77647, acedido em 25/09/2023.

Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*, CLE International.

Silva, N. 2014. *A dramatização e o jogo dramático nas aulas de Português língua materna e de Francês língua estrangeira: estratégias auxiliares para uma melhor codificação e descodificação dos textos.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77065, acedido em 25/09/2023.

Sousa, R. 2014. *O Role Play/ Jeu de Rôle como Estratégia para a Promoção da Oralidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/76670, acedido em 25/09/2023.

Tagliante, C.2009. *L'évaluation et le cadre européen commun de référence.* Paris: Clé International.

Talak-Kiryk, A. 2010. Using Games In A Foreign Language Classroom. *MA TESOL Collection.* 484. Disponível em https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/484, acedido em 02/04/2024.

Teixeira, M. 2015. *La formation en FLP pour les domaines de la santé. De L'analyse des besoins à l'objectif atteint via les pratiques de classe.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81577, acedido em 25/09/2023.

Vauthier, E. 2006. Le jeu en classe, *Cahiers pédagogiques*, Dossier n°448.

Veltcheff, C., Hilton, S. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette

Videira, S. 2015. *Abrir a sala de aula à escrita: O texto-modelo como estratégia para melhorar a produção escrita dos aprendentes de língua estrangeira.* Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81439, acedido em 25/09/2023.

A APLICABILIDADE DO CONCEITO DE PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO: O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luciano Magnoni Tocaia
lucianotocaia@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

André Alexandre Santos Tavares
andresantos.st@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa (Tavares, 2024) sobre o aprendizado da produção escrita em aulas de Língua Portuguesa em uma escola particular brasileira, assumindo o lugar fundamental da escrita como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004). Para tanto, o estudo se baseia nas propostas teórico-metodológicas desenvolvidas no quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD), de acordo com a perspectiva de Bronckart (2007, 2021), no uso dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas (Schneuwly; Dolz, 2004; Tocaia e Lousada, 2024) e no desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015) como proposta metodológica para o ensino do gênero textual miniconto. Metodologicamente, a pesquisa consiste em analisar duas produções escritas iniciais e duas produções escritas finais do gênero miniconto realizadas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, de acordo com as categorias propostas pelo modelo de análise de textos do ISD e com o modelo didático de gênero elaborado. A partir dos textos produzidos e analisados, podemos verificar como se efetuam o desenvolvimento e a apropriação das capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) pelos estudantes durante a execução das atividades propostas nos módulos que organizam o projeto didático apresentado. Os resultados apontam para a eficácia desta metodologia de trabalho tanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem quanto para o aprendizado de produção textual escrita em Língua Portuguesa na educação básica.

Palavras-chave: Gênero textual. Produção escrita. Projeto Didático de Gênero. Capacidade de linguagem. Miniconto.

Abstract: The aim of this article is to present the results of a study (Tavares, 2024) on the learning of written production in Portuguese language classes in a Brazilian public school, assuming the fundamental place of writing as an ins-

trument for the development of language capacities (Schneuwly; Dolz, 2004). To this end, the study is based on the theoretical-methodological framework developed by sociodiscursive interactionism (SDI), according to Bronckart's proposal (2007, 2021), on the use of textual genres in language teaching and learning (Schneuwly; Dolz, 2004; Tocaia e Lousada, 2024) and on the development of Genre Didactic Project (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015) as a methodological proposal, from a language interactionist perspective, for teaching the textual genre mini short story. The study is based on the analysis of two initial written productions and two final written productions by 9th grade students, according to the SDI text analysis model and the didactic genre model developed. Based on the texts produced, we were able to see how the students developed and appropriated their language capacities (action, discursive and linguistic-discursive) during the activities proposed in the modules that organize the didactic project. The results point to the effectiveness of this work methodology both for the development of language capacities and for Portuguese language learning in basic education.

Keywords: Textual genre. Written production. Genre Didactic Project. Language capacities. Mini short story.

1 - Introdução

Neste artigo, buscamos apresentar um estudo sobre a produção de textos escritos de alunos do 9º ano do ensino fundamental II em aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma escola particular brasileira. O objetivo específico da pesquisa é analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursivas, linguístico-discursivas), sobretudo aquelas relacionadas à atividade de linguagem "narrar", por meio de produções textuais escritas elaboradas pelos alunos no decorrer da aplicação de um Projeto Didático de Gênero sobre o gênero textual miniconto.

O trabalho apresentado foi desenvolvido em um grupo de pesquisa mais amplo, na Universidade Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Brasil,, que visa investigar a abordagem dos gêneros textuais como catalisadora para o ensino do português como língua materna. Nesse grupo, os pesquisadores, sob o viés teórico-metodológico das teorias interacionistas, circunvizinhado pelas teorias do discurso de orientação bakhtiniana e pelas teorias relativas às práticas de letramentos, desenvolvem suas investigações a partir de três nortes: a produção e avaliação de material didático para o ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística; o interesse em auxiliar o pesquisador (mestrando ou doutorando) a produzir instrumentos que orientem sua prática docente na educação básica, no ensino médio ou ensino superior; o exame discursivo de textos de circulação escolar, como livros didáticos, gramáticas escolares, documentos curricu-

lares normativos para as redes de ensino pública e particular e suas respectivas instituições, entre outros, utilizados por professores e alunos na educação básica.

Para organizar essa reflexão, este texto está dividido em quatro partes, além desta introdução: primeiramente, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa em questão; em seguida, descreveremos o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados em nossas análises; posteriormente, mostraremos as análises de duas produções iniciais e duas produções finais de alunos participantes da pesquisa, para, enfim, elaborarmos algumas considerações finais sobre a experiência descrita.

2 - Pressupostos teóricos

Nesta seção, teceremos um panorama geral sobre os conceitos teóricos que embasaram a pesquisa, porém, devido aos limites deste artigo, não trataremos dos conceitos em sua exaustividade. Assim, esta pesquisa se orienta, principalmente, pelo quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007; 2021), desenvolvido na Universidade de Genebra. O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) caracteriza-se por uma ramificação da psicologia da linguagem, para a qual as condutas humanas são resultadas de um processo histórico de socialização, marcado, sobretudo, pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem. Em linhas gerais, os estudos desenvolvidos neste quadro se baseiam, por um lado, na perspectiva de Vygostki (2009) sobre o desenvolvimento humano e, por outro lado, nas contribuições de Bakhtin (2006) sobre os gêneros textuais[1] e o modo de tratá-los em perspectiva linguística. Nessa corrente, acredita-se que os seres humanos agem em diversos contextos sociais por meio da linguagem e para que esse agir seja legitimado, certas regras, não só comportamentais, mas também relativas ao uso da linguagem devem ser respeitadas em seus múltiplos contextos. Nessa perspectiva, o ISD elabora um modelo de análise textual (Bronckart, 2007, 2021) que, embora bastante complexo, será descrito, a seguir, de maneira didática e mais simplificada.

O modelo de análise desenvolvido pelo ISD é composto de três níveis estruturais superpostos: a infraestrutura geral do texto, momento em que se observam o plano global do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequências; os mecanismos de textualização, que propiciam ao texto uma coerência linear ou temática por meio dos processos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal; os mecanismos enunciativos, que se constituem das modalizações e das vozes presentes nos textos. Contudo, segundo Bronckart (2007, 2021), antes de qualquer análise textual, é fundamental que se compreenda adequadamente o contexto de produção que deu origem ao texto, em dois níveis: a partir de seus

1 Embora Bakhtin (2006) proponha em sua obra a terminologia "gêneros discursivos", neste texto adotaremos "gênero de texto/textuais", consoante à proposta de Bronckart (2007), para quem a noção de "gênero de texto/textual" é equivalente à noção em Bakhtin (2006), ou seja, as diferentes esferas de atividades humanas elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que se caracterizam por apresentarem tema, estrutura composicional e estilo específicos.

aspectos relativos ao mundo físico da produção do texto (o emissor; o receptor; o local físico; o momento de produção); a partir de seus aspectos sociossubjetivos, que se referem aos estatutos dos aspectos anteriores elencados (o enunciador; o destinatário; o local social; o objetivo da interação). O contexto de produção é que determina as escolhas do produtor do texto nos três níveis da arquitetura textual.

A infraestrutura geral do texto pode ser descrita como o nível mais profundo do texto, momento em que se observam as formas de organização geral do enunciado, tais quais: o plano geral dos conteúdos temáticos; os tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico, pertencentes ao eixo do expor; relato interativo e narração, pertencentes ao eixo do narrar); as sequências textuais (Adam, 1992), a saber: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a expositiva, a descritiva de ações, a explicativa e a dialogal, além de outros modos de planificação que podem ser combinados em um mesmo texto. O segundo nível, dito de textualização, busca explorar a coerência temática. Observam-se, nessa etapa, três elementos básicos: a coesão nominal, a coesão verbal e os mecanismos de conexão, marcados por meio de conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais. O terceiro nível diz respeito aos mecanismos enunciativos, isto é, elementos que proporcionam a coerência pragmática no texto, esclarecendo os posicionamentos enunciativos e expressando diversas avaliações (sentimentos, julgamentos, opiniões) sobre aspectos do conteúdo temático, as denominadas modalizações, que podem ser de natureza lógica, deôntica, apreciativa ou pragmática. Analisam-se, também, veiculadas às modalizações, as vozes que assumem a responsabilidade pelo que é dito no enunciado.

Ao recuperar o modelo de análise de textos desenvolvido no quadro do ISD e (re)definir suas etapas de maneira didática com o intuito de trabalhá-las no ensino de línguas, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolvem pesquisas que visam a estudar a transposição didática do conceito de gêneros textuais para o contexto educacional e a verificar quais são as dimensões ensináveis de um gênero. Para que os gêneros textuais possam efetivamente serem transpostos para o ensino de línguas, os autores propõem dois conceitos fundamentais que buscam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes: o conceito de modelo didático de gênero (MDG) e o conceito de sequência didática (SD). O MDG (De Pietro et al, 1996/1997) é uma etapa anterior à produção da SD propriamente dita, em que se busca mapear as dimensões consideradas ensináveis do gênero textual. Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o MDG pode ser considerado um instrumento pragmático, construído no desenrolar da prática didática, e se define pela intersecção de três dimensões: uma estrutura (a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura textual global; as operações linguageiras e suas marcas linguísticas); uma construção (as práticas sociais de referência; a literatura a respeito dos gêneros; as práticas de linguagem dos estudantes; as práticas escolares); e uma ferramenta que fornece a possibilidade de construção de várias SD diferentes. O segundo conceito, que se

baseia teoricamente no MDG e o considera como elemento integrador das práticas de leitura, análise linguística, produção oral e produção escrita, é um dispositivo pensado para o ensino de um gênero textual: a SD. Trata-se de um conjunto de atividades de ensino que visam trabalhar as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico.

Esta pesquisa, entretanto, não seguirá o caminho da SD, mas outra opção epistemológica, derivada da SD, que pode ser igualmente útil ao projeto de ensino de produção escrita que se pretendeu desenvolver: o Projeto Didático de Gênero (PDG). A noção de PDG (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015) é uma releitura do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, a partir dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre as SDs, associado à implementação de Projetos de Letramento (Kleiman, 1995, 2000, 2005) no Brasil. Os eventos de letramento são extremamente proveitosos para o trabalho com os gêneros textuais, pois "as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal", como definem as palavras de Kleiman (2000, p. 238).

Dessa forma, assumindo a mesma concepção de linguagem interacionista e vygotskiana das SD, as oficinas ou os módulos desenvolvidos em cada PDG propõem atividades de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística, que conduzem o aluno à produção de quantos gêneros forem necessários para dar conta da demanda surgida na prática dos estudantes e dos professores. A partir de uma escolha temática para desenvolver o PDG, o professor escolhe o(s) gênero(s) a ser(em) trabalhado(s) em um determinado espaço de tempo, relacionando-o(s) à prática social do aluno. Quanto ao trabalho com a produção textual em um PDG, o docente deve sempre partir da realidade da escola e dos discentes, momento em que o quadro teórico dialoga diretamente com os Projetos de Letramento propostos por Kleiman (1995, 2000, 2005).

Além disso, o PDG (assim como a SD) parte do princípio de que, para aprender a ler e a escrever, os estudantes devem desenvolver capacidades de linguagem, ou seja, "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada" (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52), que possivelmente poderão ser transpostas para a produção de outros gêneros ao longo da vida. As capacidades de linguagem estão em constante interação e articulação durante o processo de produção e dividem-se, para fins didáticos, em três grandes tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. De maneira resumida, as capacidades de ação possibilitam que o sujeito mobilize conhecimentos relativos ao contexto de produção do texto, o que contribui de forma significativa para o reconhecimento do gênero. As capacidades discursivas, por sua vez, mobilizam modelos discursivos em atividades relacionadas à organização geral do texto. Desse modo, permitem a elaboração de representações sobre a planificação global do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, injuntiva).

As capacidades linguístico-discursivas são aquelas que mobilizam conhecimentos relacionados às operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário.

Finalizaremos esta seção com algumas palavras sobre o gênero textual escolhido para esta pesquisa: o miniconto. A demanda tecnológica, ocasionada pelo alto fluxo de informações recebido diariamente, fez surgir novos hábitos de leitura e novos acessos a diversificados gêneros textuais. O miniconto destaca-se, neste contexto, por ser um gênero que não só é proposto pelos documentos oficiais que regem o ensino básico brasileiro, mas também por receber um grande apreço dos estudantes, dentro e fora da sala de aula, devido à pouca narratividade e à fluidez da leitura, características cada vez mais apreciadas por leitores que dispõem de pouco tempo para a leitura em uma sociedade corriqueira e dinâmica.

Ao longo dos últimos anos, acompanhamos muitos estudos que ganharam veemência ao tratar das microficções. No caso específico do miniconto, o gênero começa a ganhar espaço a partir do século XX, na América Latina, recebendo grande destaque até o início do século XXI. Em relação a isso, nota-se que o movimento minimalista na escrita de textos também se mostrou relevante para o surgimento de narrativas ainda mais curtas, a fim de ampliar o efeito das histórias, porém, em um espaço reduzido. Spalding (2007) apresenta e descreve cinco características elementares e particulares de como o gênero miniconto pode ser caracterizado quanto à sua estruturação, a saber: a concisão, a narratividade, a exatidão, a abertura e o efeito. Para o autor, a narratividade desenvolvida no miniconto deve ser precisa e livre dos excessos narrativos, ou seja, as palavras devem ser minuciosamente escolhidas para que não comprometam a interpretação do texto. Com isso, as entrelinhas do miniconto suscitarão os conhecimentos e as experiências dos leitores, e os não-ditos no texto contribuirão para leituras plurissignificativas, produzindo um efeito de inquietude na mente do leitor.

Por fim, uma característica bastante peculiar do gênero miniconto é a presença de um título, que pode ser considerado a porta de entrada para o texto e pode conter as principais informações que serão, posteriormente, descritas ao longo do texto. Logo, o título exerce forte influência no exíguo espaço da narrativa, já que complementa e auxilia as leituras e interpretações do miniconto.

Apresentados os principais conceitos teóricos que embasaram esta pesquisa, descreveremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que a orientaram.

3 - Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

Como salientado, o estudo descrito foi desenvolvido junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola particular da cidade de Belo Horizonte, e pode ser denominado como pesquisa-ação, de caráter qualitativo, visto que se trata de uma pesquisa eminentemente pedagógica, na perspectiva de a prática

pedagógica ser considerada como uma ação que busca conferir cunho científico à prática educativa[2].

Quando a pesquisa foi aplicada, a turma contava com doze estudantes, dos quais dois foram transferidos de escola durante a aplicação do PDG e um não entregou as atividades até o prazo final estipulado para finalização. Nesse contexto, dos nove alunos que participaram adequadamente da pesquisa (ainda que com ausências pontuais em determinados módulos do PDG), analisaremos duas produções iniciais e duas produções finais de dois estudantes que conseguiram participar, sem se ausentarem, de todas as oficinas.

Metodologicamente, os textos analisados serão observados com base no MDG elaborado para o gênero e no modelo de análise proposto pelo ISD, a partir das seguintes categorias: a) contexto de produção b) conteúdo temático; c) estrutura composicional; d) elementos linguísticos. Assim, para cada aluno, partiremos da análise da produção inicial, por consideramos que o texto apresenta valor diagnóstico (Vygostki, 2009), já que ilustra os conhecimentos prévios acerca do gênero que será produzido e as dificuldades de ordem linguístico-discursivas apresentadas pelos alunos; em seguida, compararemos a produção inicial com a produção final, de forma a verificar como se deu (e se de fato ocorreu) o desenvolvimento das capacidades de linguagem no processo de aprendizagem dos alunos e o impacto da pesquisa no aprendizado dos alunos em relação ao gênero miniconto produzido em uma prática de linguagem situada.

4 - Examinando as produções escritas selecionadas

Nesta seção, apresentaremos as principais partes das análises efetuadas para o conjunto de textos selecionados para este estudo. É importante dizer que todos os textos analisados foram digitados exatamente como foram produzidos à mão pelos alunos, podendo, então, apresentar desvios em relação à norma-padrão da Língua Portuguesa, marcas de oralidade, entre outros. Para a produção inicial (PI), a proposta formulada no PDG foi: "Crie um miniconto no espaço reservado abaixo para ser publicado em um blog destinado à escrita literária, baseando-se em uma das temáticas sugeridas. Você poderá, se preferir, usar mais de uma ou até mesmo sugerir a sua própria. Não se esqueça de dar um título bastante criativo para o seu texto". (Tavares, 2024, p.68). Já a proposta para a produção final foi elaborada da seguinte forma: "Você foi convidado(a) a escrever um miniconto para ser publicado na mesma revista eletrônica da qual todos os minicontos lidos foram retirados. Considere tudo o que estudamos durante os módulos para guiar a sua produção. Bom trabalho!" (Tavares, 2024, p.93).

Iniciaremos nossas análises pela PI do aluno 1.

2 Para a leitura da pesquisa em sua integralidade e a visualização do PDG e do MDG elaborados para o gênero textual miniconto, acessar: Tavares, 2024. Acesso em: http://www.poslin.letras.ufmg.br/diss_defesas_listagem.php.

poder do amor
amor é uma força de imensurável
influência em qualquer existência.
A chama incandescente que
aquece os corações mais aven-
turados. Quem ama, ama sem
medida, incondicionalmente,
por toda a vida.

Figura 1 – Transcrição da produção inicial do aluno 1.

A PI do aluno 1 apresentou, no domínio do contexto de produção, um enunciador que se interessa pela literatura, ou, mais precisamente, um contista, que escreve ao destinatário (leitor) um texto lacônico, buscando ainda se adequar à estrutura narrativa de um miniconto. No que diz respeito ao conteúdo temático, o tema escolhido é o amor, bastante característico dos textos literários. O objetivo do miniconto pareceu definido: escrever uma história curta, sucinta, que buscasse entreter o leitor e provocar uma certa reflexão sobre uma temática dada. O local social de circulação também se mostrou adequado, já que o texto seguiu as características de concisão dos minicontos publicados em blogs, que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer na fase anterior de apresentação da situação do projeto. Pudemos constatar, assim, um certo domínio e desenvolvimento das capacidades de ação, dada a mobilização adequada dos conhecimentos que dizem respeito ao contexto de produção do miniconto.

No entanto, o desenvolvimento constatado na etapa anterior não foi satisfatório quando observadas as capacidades discursivas. Embora o aluno tenha criado um título ao miniconto, não apresenta informações sobre a data e o autor, como previsto no MDG. No que diz respeito à estrutura composicional, o aluno instaurou em sua narrativa um enunciador, que, num texto ainda predominantemente descritivo de cunho literário, não desenvolveu, no corpo da história, nenhuma das fases (a situação inicial, o conflito, o clímax, a situação final) de um miniconto, mesmo que de maneira pressuposta ou condensada, conforme preconizava a planificação global de um texto, cuja sequência textual prioritária é a narrativa. Percebeu-se, também, que o aluno não introduziu personagens em sua narrativa (a não ser o "amor", que pode ser interpretado como um elemento abstrato). Apesar disso, o aluno descreveu, de maneira satisfatória, o amor como uma "força" e acrescentou que o sentimento é uma "chama incandescente que aquece os corações mais aventurados", servindo-se, portanto, de metáforas que buscara produzir por meio dos recursos expressivos da linguagem.

No tocante ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, notou-se que o aluno utilizou de maneira adequada os mecanismos de conexão, dentre eles o pronome relativo "que" para retomar a expressão "chama incandes-

cente". Em relação aos mecanismos de coesão verbal, o aluno utilizou verbos no tempo presente do Indicativo, o que é previsto pelo MDG do gênero miniconto, além de empregar, de modo satisfatório, os mecanismos de coesão nominal como os artigos definidos (a, os), os substantivos (amor, chama, corações, vida) e o advérbio (incondicionalmente), que auxiliam na construção progressiva das ideias expostas. Além disso, embora tenhamos constatado que o aluno escrevera alguns vocábulos iniciados com letra minúscula (como o título e o início do miniconto), a produção textual, grosso modo, mantem-se adequada ao uso adequado da norma-padrão da língua, inclusive, com os sinais de pontuação (pontos finais e vírgulas) utilizados adequadamente ao longo do texto. Logo, os conhecimentos linguísticos pareceram, em um primeiro momento, adequados à produção do gênero. Passemos à observação da produção final (PF) do mesmo aluno.

Coincidências do destino
A vida é repleta de altos e baixos.
De uma hora pra outra, ela, que
nunca havia sido amada corretamente,
encontrou um príncipe encantado.
Aquele que a ama incondicionalmente e
estará pra sempre ao seu lado.

Figura 2 – Transcrição da produção final do aluno 1.

Na PF, percebemos que o aluno 1 continuou a desenvolver adequadamente as capacidades de ação. Ao cumprir a proposta de produzir um miniconto a ser veiculado em um sítio eletrônico, o aluno assumiu o mesmo papel social de um contista interessado pela literatura e produziu um texto adequado à situação de comunicação prevista, com características que o aproximavam de um miniconto, com foco no desenvolvimento do conteúdo temático: uma reflexão sobre a vida e o amor de uma personagem feminina que encontrava, finalmente, o ser amado.

Assim como na PI, no que diz respeito às capacidades discursivas, notou-se que o título do miniconto da PF também é dado, porém, com ausência ainda do nome do autor e da data de publicação. A falta desses elementos demonstrou que o aluno, mesmo na PF, ainda não desenvolveu de maneira total a capacidade discursiva, já que as mediações que ocorreram na sala de aula, por meio da aplicação das oficinas do PDG, não conseguiram despertar e sistematizar o conhecimento do estudante em relação aos aspectos discursivos do gênero textual trabalhado. A estrutura composicional desenvolvida pelo aluno apresentou desenvolvimento em relação à PI, por meio da presença de traços, da forma de organização da sequência prioritária narrativa, como a situação inicial ("a vida é repleta de altos e

baixos"), com a inserção de um suspense e a criação da intriga ("de uma hora para a outra, [...] ela encontrou um príncipe"), caminhando para o desfecho ("aquele que a ama e estará para sempre ao seu lado").

No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, o aluno utilizou mecanismos de conexão como o pronome relativo ("que") para inserir uma oração adjetiva explicativa, o pronome demonstrativo ("aquele") e o pronome possessivo com função adjetiva ("seu"), como em sua PI. Além disso, combinou os verbos no presente com o emprego de verbos no pretérito perfeito, acrescentando, ainda, uma forma verbal conjugada no futuro do presente e outra no pretérito mais- que-perfeito na voz passiva, formas ainda não sistematizadas no PDG, portanto, em sua zona de desenvolvimento real (Vygostki, 2009). Os mecanismos de coesão nominal, o artigo definido ("a"), os substantivos ("vida", "hora", "príncipe"), os adjetivos ("altos", "baixos", "encantado") e um advérbio ("incondicionalmente"), continuaram satisfatoriamente empregados e auxiliaram a construção do conteúdo temático no texto. Apesar de a maior parte da PI estar de acordo com a norma-padrão da língua, verificaram-se, no texto, marcas de oralidade, o que evidenciou, neste aspecto, que as capacidades linguístico-discursivas ainda estavam em desenvolvimento, visto que esta marca de oralidade não foi observada na PI.

Após esta análise em rápidas pinceladas, observemos a PI do aluno 2.

O que há depois

O que há depois
alguns dizem ser o fim, alguns dizem
ser um recomeço ma a verdade é que
ninguém sabe o que acontece ou como é
tudo o que sabemos é que ela é a morte.

Figura 3 – Transcrição da produção inicial do aluno 2.

Em relação ao contexto de produção de sua PI, o aluno 2, mesmo sem um conhecimento preexistente sobre o gênero, produziu um texto para eventuais destinatários que se interessavam por literatura, conforme mapeado pelo MDG e apresentado nas orientações para a escrita do texto. Em relação ao conteúdo temático, o assunto tratado revelou-se apenas no final da história ("a morte"), o que pode, de certa forma, prender a atenção do leitor. Embora ainda estivesse em seu contato inicial com o gênero, as representações já construídas pelo aluno o levaram a produzir um texto breve e leve, característica do gênero, provocando a curiosidade dos leitores e direcionando a história para o desfecho sobre o assunto. As capacidades de ação pareceram mobilizadas, portanto, de maneira parcial, dados os saberes relacionados ao contexto de produção do gênero.

Semelhantemente ao aluno 1, o mesmo desenvolvimento parcial também não foi observado em relação às capacidades discursivas, pois, apesar de o aluno propor um título ao miniconto, não apresentou o registro da data de criação do texto e do autor que o produziu, conforme preconizava o MDG. O aluno também desenvolveu a sequência narrativa característica do gênero de maneira bastante condensada, porém, com fortes indícios de suas marcas. Após a situação inicial ("alguns dizem ser o fim, alguns dizem ser o recomeço"), cria-se um suspense ("ninguém sabe o que acontece ou como é"), e, por fim, o desfecho ("é a morte"). Também não se observaram outras personagens ou recursos estilísticos no texto, o que demonstrou um texto construído de maneira muito sucinta e rápida sem o desenvolvimento de outros mecanismos linguísticos e literários que poderiam ter sido inseridos e explorados na história. Em termos estruturais, portanto, a estrutura narrativa de base está minimamente proposta, mas está presente. As respostas às questões propostas no miniconto não são expostas pelo enunciador desde o início, e só serão descobertas com a leitura, na verdade, da última palavra, o que é uma característica do gênero, conforme mapeamento do MDG.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, o aluno utilizou de maneira adequada os mecanismos de conexão, como a conjunção "ou" e a conjunção "mas", estabelecendo, assim, relações de alternância ou de concessão entre as ideias desenvolvidas no miniconto. Em relação aos mecanismos de coesão verbal, empregou-se apenas o tempo presente do Indicativo, além do uso indiscriminado de vozes verbais na terceira pessoa do singular e do plural e na primeira pessoa do plural, sem que, a nosso ver, efeitos de sentido estivessem pressupostos e justificassem essas escolhas. Os mecanismos de coesão nominal foram apresentados por meio dos artigos definidos ("o", "a"), dos substantivos ("verdade", "morte") e do pronome pessoal ("ela"). Contudo, alguns desvios gramaticais relativos à norma-padrão da Língua Portuguesa foram observados na PI, como a falta da vírgula antes da conjunção "mas" e a falta da letra "s" na grafia da palavra, bem como o início do texto em letra minúscula.

Vejamos, a seguir, sua PF e seu possível desenvolvimento em relação à PI.

O que sentis?
Eu sentia algo dentro de mim
Algo inesplicavel quando olhei para
a mesa e percebi que não era
nada mais nada menos que fome

Antonio Franco
6/11/2023

Figura 4 – Transcrição da produção final do aluno 2

No que diz respeito ao contexto de produção, o estudante 2 produziu sua PF condizente com sua PI, já que destinou seu texto para possíveis leitores interessados em narrativas curtas, de acordo com o que fora sugerido na proposta final e no MDG. O local de produção também é adequado, pois o aluno produziu o gênero para ser publicado em um meio digital e construiu uma narração breve e concisa, além de inserir satisfatoriamente a temática da "fome", procurando causar no receptor, tanto quanto na PI, um mistério que seria desvendado ao longo do texto. Logo, notou-se que o contexto de produção foi explorado convenientemente pelo aluno, desenvolvendo satisfatoriamente as capacidades de ação.

Diferentemente da PI, ocorreram progressos significativos em relação às capacidades discursivas, pois além de notarmos a presença do título ("O que sentis?"), o aluno acrescentou o nome do autor e a data de construção do texto, o que evidenciou, portanto, um aperfeiçoamento das características organizacionais e composicionais do gênero. Além disso, a PF do aluno mostrou-se alicerçada sobre as sequências narrativas e descritivas, com a inserção de um narrador-personagem, apresentando, já em suas primeiras linhas, de maneira explícita, a situação inicial com o uso da primeira pessoa do singular (eu). Em seguida, há um suspense ("algo inexplicável") que cria uma tensão e caminha para a ação ("olhei para a mesa"), seguida do desfecho ("percebi que era fome"). Como na PI, também não se observaram recursos expressivos na PF, o que revelou que, apesar de ter avançado significativamente nos aspectos discursivos do gênero, o aluno não assimilou, ainda, o uso de figuras de linguagem, fator que não comprometeu a produção textual do gênero.

Acerca das capacidades linguístico-discursivas, o estudante pareceu cometer um grave deslize em relação à conjugação do verbo sentir ("sentis") logo no título, visto que o conjuga na 2ª pessoa do plural do presente do Indicativo que, além de estar em franco desuso no português brasileiro, não se relaciona ao contexto descrito no miniconto. Apesar disso, encontram-se no texto usos adequados dos mecanismos de conexão, por meio da conjunção aditiva "e" e da inserção de verbos no tempo pretérito, como postulava o MDG: "sentia", "olhei", "percebi". Diferentemente do texto redigido para a PI, em que havia apenas o uso do tempo presente, os verbos são todos conjugados no pretérito na PF, a partir de formas verbais empregadas na primeira pessoa ("olhei" e "percebi"), o que demonstra uma melhoria na organização do texto narrativo em sua versão final. Os mecanismos de coesão nominal como os artigos definidos ("o", "a"), os substantivos ("mesa", "fome") continuaram sendo utilizados e, de maneira contrária à PI, acrescentaram-se adjetivos e advérbios de tempo ("logo") e de negação ("não"), o que não foi observado na PI. Esse fato mostrou um desenvolvimento do aluno quanto ao domínio de classes morfológicas trabalhadas no PDG. Assim como na PI, ainda se encontram, no miniconto produzido em sua versão final, alguns desvios gramaticais, como, por exemplo, a falta de sinais de pontuação e a escrita do adjetivo "inexplicável", grafado com a letra "s". Verificamos, assim, conforme

a PI do aluno 2, que não houve um uso satisfatório da norma-padrão da Língua Portuguesa, o que afetou claramente o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas.

Após essas análises apresentadas em breve pinceladas, que não esgotam os minicontos produzidos, passemos às considerações finais.

5 - À guisa de conclusão

Neste artigo, tivemos por objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa-ação sobre o gênero miniconto, realizada junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola particular brasileira. Nosso intuito era mostrar como o trabalho com gêneros textuais pode se revelar pertinente para o aprendizado de produção escrita em aulas de Língua Portuguesa e pode ser proveitoso para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que, não só foram mobilizadas para a produção do gênero em questão, mas que possivelmente serão transpostas para a produção de outros textos ao longo da vida dos alunos nas mais diversas situações do agir social.

Como demonstram as breves análises apresentadas neste texto, os alunos conseguiram desenvolver de maneira bastante satisfatória as capacidades de linguagem mobilizadas para a produção do gênero miniconto, sobretudo, as capacidades de ação. No que diz respeito às capacidades discursivas, houve algumas falhas na organização do texto mediante sua planificação, sobretudo, pela sequência narrativa, o que, por vezes, chegou a descaracterizar o gênero produzido na PI. Isso, porém, não chega a ser um problema, já que a PI é o momento em que se acolhem as representações iniciais dos alunos, momento em que eles podem, mesmo que parcialmente, realizar a produção textual solicitada. Esse momento é crucial, pois permite expor as capacidades que os alunos já dispõem e, por conseguinte, suas potencialidades. Já nas PF, o desenvolvimento merece ser considerado, uma vez que os alunos tiveram êxito em criar minicontos com sequências narrativas minimamente estruturadas (ainda que com um certo grau de condensação), a partir de uma dada situação inicial, passando por momentos de suspense com a instauração da intriga e, por fim, o desfecho.

Em relação ao trabalho com as capacidades linguístico-discursivas, as observações mostraram que os alunos não utilizaram de maneira adequada a norma-padrão da Língua Portuguesa, principalmente em suas PF. Foram observados alguns desvios linguísticos como marcas de oralidade no texto escrito, trocas de letras na grafia de determinadas palavras e ausência de sinais de pontuação, o que demonstrou que ainda temos um longo caminho a percorrer, por meio de novos exercícios orientados sobre os recursos expressivos e a variedade linguística, por exemplo.

Por fim, vale destacar que a implementação do PDG em aulas de Língua Portuguesa para a educação básica se mostrou bastante pertinente, resultando em uma grande motivação da parte dos alunos durante a execução das oficinas propostas. A escolha e o trabalho com o gênero miniconto recebeu um grande apreço

por parte dos estudantes desde o início da aplicação do projeto até a realização da PF. A nosso ver, isso se deu, dentre outros fatores, em virtude de as atividades propostas serem diferentes daquelas que os discentes estavam acostumados a realizar na rotina da turma. Logo, esta pesquisa proporcionou, entre outras questões, a oportunidade de repensarmos a prática pedagógica a partir de nossas inquietações em relação ao desenvolvimento adequado das capacidades de linguagem na produção de gêneros textuais e aos projetos didáticos que podem propiciar o aperfeiçoamento de metodologias de ensino mais eficazes em salas de aula de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

6. Referências

Adam, J.-M. 1992. Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.

Bakhtin. M. 2006. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Bronckart, J.-P. 2007. Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC.

Bronckart, J.-P. 2021. Teorias da linguagem: nova introdução crítica. Campinas: Mercado de Letras.

De Pietro, J.F. 1996-1997. Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. Enjeux, v. 39/40: 100-129.

De Pietro, J. F.; Schneuwly, B. 2003. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. Les cahiers Théodile, n. 3, janvier 2003: 27-52.

Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras: 81-108.

Guimarães, A.M.M; Kersch, D. F. 2012. Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras.

Guimarães, A.M.M; Kersch, D. F. 2014. Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado das Letras.

Guimarães, A.M.M.; Carnin, A.; Kersch, D. F. 2015. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman, A. B. 1995. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. 2000. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, A. B.; Signorini, I. (Ed.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul: 223-243.

Kleiman, A. B. 2005. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP.

Schneuwly, B.; Dolz, J. 2004. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Spalding, M. 2007. Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Tavares, A.A.S. 2024. Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do Projeto Didático de Gênero (PDG) no ensino de Língua Portuguesa para a produção do gênero miniconto. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Tocaia, L.M.; Lousada, E.G. 2024. De la vie quotidienne à la vie universitaire: genres textuels pour l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Vygotski, L. 2009. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

– RECENSÕES –

Sérgio Duarte Julião da Silva. *Atividades de Literatura Brasileira: para o ensino de Português Língua Adicional / Português para Estrangeiros.* Rio de Janeiro: Editora Telha, 2023. 162 pp.
ISBN: 978-65-5412-242-9.

Daniel Ferreira
a2023103939@campus.fcsh.unl.pt
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

A literatura, muito embora não esteja totalmente ausente dos programas dos cursos de línguas, não constitui uma escolha óbvia entre os textos (orais e escritos) comumente selecionados para o ensino e a aprendizagem de Línguas Segundas e Estrangeiras (L2/LE), inclusive no caso do português. O advento das abordagens comunicativas trouxe consigo a valorização da prática da língua-alvo em situações efetivas de comunicação e, consequentemente, levou ao descrédito pelo texto literário e a sua didatização na aula de L2/LE (Richards & Rodgers 2014). No entanto, fatores como a urgência de variedade de materiais autênticos em aula e, sobretudo, a afirmação de valores interculturais têm, progressivamente, justificado a introdução da literatura nas práticas letivas atuais (Bredella 2000a, 2000b), como o testemunha o livro em apreço.

Atividades de Literatura Brasileira: para o ensino de Português Língua Adicional / Português para Estrangeiros (2023), de Sérgio Duarte Julião da Silva, propõe a leitura guiada de uma seleção de dez textos literários brasileiros modernos e contemporâneos e, para este efeito, sugere igualmente a realização de fichas de atividades muito variadas. Os textos didatizados neste livro são:

1 . *O navio das sombras*, de Erico Verissimo;

2. *Aqueles dois*, de Caio Fernando Abreu;

3. *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan;

4. *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, de Conceição Evaristo;

5. *Um cão, apenas*, de Cecília Meireles;

6. *Vidas secas*, de Graciliano Ramos;

7. *Terras do sem-fim*, de Jorge Amado;

8. *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles;

9. Pai contra mãe, de Machado de Assis; e

10. A Ocupação, de Julián Fulks.

A seleção, embora se limite a géneros textuais em prosa, — o conto, a crónica e o romance, respetivamente —, apresenta uma amostra muito significativa da literatura brasileira. Na sua maioria, os textos literários têm entre quatro e oito páginas e estão reproduzidos integralmente ou em fragmentos no livro. Nos três casos em que os textos-alvo não estão reproduzidos — devido, talvez, a direitos autorais —, os leitores-aprendentes são orientados para os respetivos originais, mesmo que para a didatização de *A Ocupação*, de Julián Fulks, não houvesse outra opção, visto que se solicita a leitura do romance na íntegra. Ademais, no início das fichas, leem-se apresentações biobibliográficas dos/as autores/as, o que, seguramente, auxilia a entrada na leitura dos textos, permitindo uma apreciação mais completa destas obras literárias.

No seguimento dos textos são propostas atividades para o aprofundamento da compreensão leitora. As atividades sugeridas são muito variadas e as fichas incluem tanto exercícios de interpretação como exercícios direcionados para o treino de habilidades linguísticas e comunicativas, como a expressão em registos orais e/ou escritos, a partir de temas suscitados pelos textos-alvo. O livro propõe, ainda, exercícios sobre a estrutura e o funcionamento da língua, consoante os atributos dos textos didatizados. Nestes exercícios são tratados tópicos gramaticais muito diversificados do português (variante brasileira), tais como a utilização das formas de tratamento, a linguagem oral informal e espontânea, a colocação de pronomes átonos e tónicos, ou uma caraterística tão específica da língua portuguesa como o infinitivo pessoal.

A variedade de atividades motiva os leitores-aprendentes e ocasiona uma experiência letiva dinâmica e envolvente. No entanto, apesar da pertinência de tais atividades, o livro apresenta falta de coerência na sua organização. As atividades solicitadas são muito variadas e, salvo uma ou outra exceção, não se segue uma estrutura fixa. Uma solução, adotada inclusive noutros materiais pedagógicos deste género, seria a implementação de uma divisão tripartida entre (1) atividades de pré-leitura, (2) atividades durante a leitura e (3) atividades de pós-leitura, tal como, de resto, se observa na última ficha incluída neste livro. Esta reestruturação, como se supõe, não prejudica a integração das atividades originalmente propostas, exigindo somente a sua reorganização numa sequência que, no fundo, melhore a experiência de didatização destes textos literários.

Em jeito de conclusão, diga-se que o livro de Sérgio Duarte Julião da Silva apresenta uma valiosa seleção de textos literários cuja leitura se revela uma atividade muito profícua para a aula de português como L2/LE, dado que são muito mais os benefícios resultantes do uso da literatura do que os obstáculos. As atividades sugeridas, suscetíveis de eventuais aperfeiçoamentos, têm em vista a

compreensão dos textos e a promoção de habilidades linguísticas e comunicativas, reforçando a ideia de que o ensino da língua e o ensino da literatura são efetivamente inseparáveis (Fonseca 2000). *Atividades de Literatura Brasileira: para o ensino de Português Língua Adicional / Português para Estrangeiros* é, em suma, um recurso pedagógico muito interessante e flexível o suficiente para adaptações, de acordo com os objetivos de quem ensina e aprende esta língua.

REFERÊNCIAS

Bredella, L., 2000a. Literary texts in the Foreign Language Classroom. In: Byram, M. (Ed.). *Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge, 375-382.

Bredella, L., 2000b. Literary texts and intercultural understanding. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge, 382-387.

Fonseca, F. I., 2000. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. In: C. Reis (Org.), *Didática da Língua e da Literatura: Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura* (Vol. 1). Coimbra: Almedina / Instituto de Língua e Literatura Portuguesas - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 37-45.

Richards, J. C. & T. S. Rodgers, 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

María del Carmen Méndez Santos, *101 preguntas para ser profe de ELE. Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza de español*, Madrid, Edinumen, 2021. 247 pp. ISBN: 978-84-91793-86-1

Silvia Collado Cabeza
silviaprofedeele@gmail.com
Universidade de Vigo (Galiza, Espanha)

Este libro de divulgación científica se compone de 101 capítulos distribuidos en cuatro bloques. En cada capítulo se pretende dar una respuesta concisa pero argumentada a diversos asuntos del mundo de la lingüística aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE); por ese motivo los títulos de cada apartado están formulados como una pregunta. Responde a cuestiones que todos los profesores nos hemos hecho alguna vez, como por ejemplo: ¿cómo debo evaluar?, ¿cómo se gestiona un aula?, ¿qué español debo enseñar? o ¿qué tipo de actividades debo llevar a clase? La lectura no está necesariamente pensada para hacerse en orden; cada lector puede decidir qué tópicos son de su interés. Además, debido a que en cualquier pregunta se pueden tocar aspectos relacionados con otras anteriores o posteriores, se ha añadido entre paréntesis a modo de citas el número del capítulo. De esta forma, si mientras estamos leyendo una pregunta nos entra la curiosidad por ampliar otro tema, podremos consultar directamente el capítulo correspondiente.

A pesar de ser un manual teórico que pretende ser conciso, se incluye bibliografía para que podamos "tirar del hilo" y continuar formándonos. La autora añade también en cada capítulo un recuadro con preguntas que activan la reflexión durante la lectura, por poner solo unos ejemplos: «¿eres capaz de explicar por qué se usa el subjuntivo en la expresión como no me lo digas, me enfado?» (p. 209) o «¿Corregirías estas frases?: ¿Qué natural quedó después de la operación?, ¿cuál bocadillo quieres?» (p. 200); un último párrafo que resume las ideas claves tratadas en ese capítulo; un glosario de conceptos al final de libro; y, además, se incorporan en la ELETECA de la editorial vídeos explicativos que lo hacen más inclusivo y ameno. Todo esto crea una sensación de interactividad como pocas veces se ve en un libro teórico.

El primer bloque pretende hacer una introducción por aspectos más generales. Empieza explicando qué es la lingüística, cuál es su historia y da un breve repaso por algunos de sus campos de estudio. Aquí destacamos el capítulo en el que describe la situación de la enseñanza del español en diversos puntos del mundo, información interesante para quien esté pensando en trabajar en otro país. También puede resultar necesario conocer los diferentes exámenes oficiales dentro del mundo hispánico. Por último, la autora explica la importancia del Instituto Cer-

vantes (IC) sin obviar sus puntos negros y nos ofrece una reflexión acerca de la industria del español y cuáles son sus ventajas y desventajas.

El segundo bloque se centra en los aspectos profesionales. Para empezar se pretende desmitificar la idea, a veces extendida, de que para ser profesor de ELE es necesario ser nativo. La autora nos recuerda que no basta con tener un conocimiento implícito de tu lengua, sino declarativo y una formación suficiente para poder enseñarla correctamente. Al respecto de la formación, se reseña un documento fundamental del IC como es el de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* y otro europeo, el *European Profiling Grid*. Además, se indican recomendaciones prácticas para quien está empezando su carrera profesional: diferentes asociaciones, páginas web, entre otros recursos.

El tercer bloque, ya bastante más extenso que los dos anteriores, versa sobre los aspectos didácticos; es decir, el día a día de nuestra clase de ELE. Empieza describiendo documentos muy reconocidos como el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) o el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), y continúa explicando qué es una secuencia didáctica y qué tipo de actividades se pueden llevar a clase. Además, se incluye una descripción de conceptos más novedosos como el *andamiaje*.

Destacamos los capítulos dedicados a aspectos importantes en la nivelación y corrección de la producción del alumnado, como por ejemplo: la fluidez, la coherencia, la cohesión, entre otros; que, además, están acompañados de una tabla con descriptores, lo que podría ser muy útil como guía. Relacionado con la corrección, tenemos los capítulos dedicados a los errores y su importancia a lo largo de las diferentes metodologías. Reflexionaremos, asimismo, sobre cómo corregirlos para tratar de que no se dé una «situación de aprendizaje defensivo» (p. 113) y que el alumnado los supere y no se fosilicen. Muy prácticos, también, son los capítulos dedicados a la utilización de nuevas tecnologías «como recurso didáctico o como canal de enseñanza» (p. 129), en los que la autora enumera diferentes recursos.

Para acabar el bloque se detallan las principales diferencias entre enfoque, método y procedimiento y se desarrollan algunos de los que se han sucedido a lo largo de la historia de la enseñanza. Consideramos que, incluso aunque todos estos aspectos se hayan estudiado previamente, conviene repasarlos porque pueden ser fuente de inspiración.

El cuarto bloque está dedicado a los aspectos lingüísticos. Por un lado, explica conceptos más conocidos como el de *input* y el de *output* y otros como el de *intake* o el de *uptake*, entre otros. Por otra parte, la autora explica que la memoria es parte fundamental del aprendizaje de una L2; sin embargo, ¿sabemos qué tipo de memoria es necesaria?, ¿la memoria sensorial o la memoria de trabajo? También resulta imprescindible conocer los factores culturales, sociales y afectivos de nuestro alumnado. De entre estos últimos, la ansiedad puede provocar un sentimiento de rechazo y llevar al alumno a no sentirse capaz de participar en clase. Como docentes, ¿nos hemos parado a pensar alguna vez que quizás premiemos al estudiante que hable más porque pensamos que está aprendiendo más?

Además, esta obra sirve para acercarnos a contextos educativos de los cuales, quizás, no estemos tan familiarizados debido a nuestra trayectoria profesional: la enseñanza a personas migrantes, el español como lengua de herencia o cómo abordar una clase con personas con necesidades especiales.

También podría ser práctico un repaso a diferentes tipos de competencias, sobre todo si van acompañadas de unos descriptores por niveles. Gracias a la competencia sociolingüística, por ejemplo, podemos imaginar que lo esperable es que un joven estudiante desee hablar como un joven nativo, y no como su profesor de 50 años. Además, poseer cierta conciencia lingüística y conocer los prejuicios nos puede llevar, al profesorado, a explicar fenómenos como el *seseo* o el *ceceo* más allá del clásico "esto está bien/mal"; y a los estudiantes, a relacionarse sanamente con otras variedades ya que, al fin y al cabo, vivimos en un mundo globalizado y lo normal hoy en día es tener contacto con todo tipo de hablantes. Junto con la competencia estratégica, conoceremos que todo lo que se aprende en una clase puede ser útil fuera: las estrategias de control, de reparación o de compensación pueden ser cruciales en situaciones que nada tienen que ver con la L2. El aula, en última instancia, es una formadora de personas y no solo de estudiantes. Ya sabemos que en esto del aprendizaje se trata de aprender a aprender así como de aprender a ser.

En resumen, desde nuestro punto de vista, este manual es recomendable a todos aquellos profesores de ELE que están empezando su carrera profesional ya que responde preguntas que podrían tener: es un perfecto manual teórico. Además, consideramos que también es provechoso para los profesores en activo, incluso para los que se dedican a la investigación. Su lectura es amena, genera una reflexión crítica, engloba muchos aspectos de la lingüística aplicada y aporta bibliografía para seguir ampliando.

Este periódico constitui um espaço onde se pretende que se congreguem diferentes olhares (disciplinares) sobre o ensino e a aprendizagem de línguas maternas/primeiras, segundas e estrangeiras. Linguarum Arena contempla a língua portuguesa como língua materna, segunda e estrangeira, as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa como línguas segundas e estrangeiras, o que lhe confere uma grande abertura no tocante à didática de línguas, às pedagogias inéditas e tecnologias adaptadas e uma enriquecedora cumplicidade entre os vários docentes/investigadores que nele colaboram.

LINGVARVM ARENA
REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 15 - ANO 2024

ARTIGOS

A cópia escolar enquanto atividade parcialmente atenuante de incorreções caligráficas na alfabetização
Wagner Ferreira Angelo, Dalva Maria Alves Godoy, Leonor Scliar-Cabral, Vera Wannmacher Pereira

A escrita como pilar da oralidade planeada em português L2
Catarina Oliveira de Araujo, Ângela Filipe Lopes

Erros ortográficos no presente em professores do futuro: relação (im)provável?
José António Costa, Inês Oliveira, Joana Querido, Ana Sofia Lopes

The different faces of multilinguality
Danuta Gabryś-Barker

Manuais didáticos em Moçambique: entre modelos e procedimentos de produção
Vasco Magona

Áreas de estudo da didática do francês investigadas pelos professores em formação inicial na Faculdade de Letras do Porto
Manuela Duarte Teixeira

A aplicabilidade do conceito de Projeto Didático de Gênero no ensino básico: o gênero textual miniconto para as práticas de escrita em Língua Portuguesa
Luciano Magnoni Tocaia, André Alexandre Santos Tavares

RECENSÕES

Sérgio Duarte Julião da Silva. Atividades de Literatura Brasileira: para o ensino de Português Língua Adicional / Português para Estrangeiros. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2023. 162 pp. ISBN: 978-65-5412-242-9
Daniel Ferreira

María del Carmen Méndez Santos, 101 preguntas para ser profe de ELE. Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza de español, Madrid, Edinumen, 2021. 247 pp. ISBN: 978-84-91793-86-1
Silvia Collado Cabeza

Apoios

Centro de Linguística da Universidade do Porto
U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia