

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 9 - ANO 2018

ARTIGOS

El enfoque contrastivo en los métodos de portugués como lengua extranjera específicos para hispanohablantes

María Aparicio Viñambres e Ana María García Martín

O exercício em gramáticas de português como língua estrangeira para francófonos (século XIX)

Maria do Céu Fonseca

Das tecnologias e do jogo à aprendizagem do léxico - relato de uma experiência em contexto do português língua não materna

Madalena Teixeira e Leonor Santos

Compreensão leitora e consciência linguística em diferentes objetivos de leitura

Vera Wannmacher Pereira e Caroline Bernardes Borges

RECENSÕES

Danuta Gabryś-Barker (Ed.)
Third Age Learners of Foreign Languages
Bristol: Multilingual Matters, 2018

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Francisco Gomes de Matos.
Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals
Recife: ABABook, 2017

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica
Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2017

Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

Apoios



<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339&sum=sim>

VOL. 9 - ANO 2018

L I N G V A R V M A R E N A



9

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA
DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE
DO PORTO - VOL. 9 - ANO 2018

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 Tomé

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Oliveira (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

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

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

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

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

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

Lutz Götze (Universtät des Saarlandes, Alemanha)

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

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

Nicolas Hurst (Universiadade 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 (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

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

Víctor Pavón (Universidad de Cordoba, Espanha)

Este periódico constitui um espaço onde se pretende que se congreguem diferentes olhares (disciplinares) sobre o ensino e aprendizagem de línguas maternas/primeiras, segundas e estrangeiras. Linguarum Arena contempla a língua portuguesa como língua materna, segunda e estrangeira, as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa como línguas segundas e estrangeiras, o que lhe confere uma grande abertura no tocante à didática de línguas, às pedagogias inéditas e tecnologias adaptadas e uma enriquecedora cumplicidade entre os vários docentes/investigadores que nele colaboram.

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
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Via Panorâmica s/n
4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, tema, público:

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

Tema: didática de línguas

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

CAPA: José Osswald

IMPRESSÃO: Gráfica Firmeza, Lda. - Porto

TIRAGEM: 150 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 319355/10

ISSN: 1647-8770

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

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

LINGVARVM ARENA

Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto

VOL. 9 - ANO 2018

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

El enfoque contrastivo en los métodos de portugués como
lengua extranjera específicos para hispanohablantes 11

María Aparicio Viñambres

Ana María García Martín

O exercício em gramáticas de português como língua estrangeira
para francófonos (século XIX) 33

Maria do Céu Fonseca

Das tecnologias e do jogo à aprendizagem do
léxico - relato de uma experiência em contexto do
português língua não materna 51

Madalena Teixeira

Leonor Santos

Compreensão leitora e consciência linguística em diferentes
objetivos de leitura 69

Vera Wannmacher Pereira

Caroline Bernardes Borges

RECENSÕES

Danuta Gabryś-Barker (Ed.)
Third Age Learners of Foreign Languages..... 87

Bristol: Multilingual Matters, 2018

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Francisco Gomes de Matos.
Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals 103

Recife: ABABook, 2017

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita.
Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem
cognitive e neurológica 107

Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de
 Linguística da Universidade do Porto, 2017

Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

ESTATUTO EDITORIAL/CÓDIGO ÉTICO/INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Estatuto Editorial 115

Editorial Statute 115

Código Ético..... 117

Ethical Code..... 119

Instruções para os Autores 121

Instructions to Authors 129

EDITORIAL

Na linha do que tem sido habitual na revista *Linguarum Arena*. *Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, este volume, respeitante a 2018, também é de cariz generalista. Anuncia-se, contudo, desde já, que o volume 10 será temático e aceita contribuições subordinadas ao lema “Para uma história das ideias didáticas da língua estrangeira e da língua materna”. O editor convidado desse volume especial, Rogelio Ponce de León Romeo, Professor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Diretor Adjunto da *Linguarum Arena*, objetiva, mediante artigos que venham a ser submetidos à revista, como consta da chamada de trabalhos devidamente divulgada em espanhol, francês, inglês e português na página da *Linguarum Arena* no *Open Journal System* (<http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/announcement>), “analisar numa perspetiva histórica: - os modelos metodológicos que foram desenvolvidos, para o ensino das línguas estrangeiras, das línguas segundas ou das línguas maternas, bem como a inter-relação ou o confronto entre eles; - a adoção e a adaptação destes modelos nos objetos de ensino (-aprendizagem): gramáticas, gramáticas práticas, manuais, programas, tratados didaticográficos; - a evolução do pensamento didático na tradição metalinguística; especialmente, na gramatografia e na lexicografia”. Outras propostas de trabalho no âmbito da história da didática de línguas serão também aceites.

Com esta chamada de trabalhos, espera-se que os especialistas na temática que se propõe para o próximo volume divulguem os seus estudos, através da revista *Linguarum Arena*, junto do público interessado nessa vertente da didática de línguas.

Apesar de o presente volume não ser temático, nele constam, para além de um artigo sobre a leitura e o seu ensino, três artigos que, sob diferentes ângulos, elegem como tema o ensino da língua portuguesa, quer como língua estrangeira, quer como língua não materna.

María Aparicio Viñambres e Ana María García Martín, da Universidade de Salamanca, com o artigo intitulado “El enfoque contrastivo en los métodos de portugués como lengua extranjera específicos para hispanohablantes”, visam saber, desenhando um estudo para o efeito, se os métodos de ensino de português como língua estrangeira destinados a hispanofalantes respeitam uma abordagem contrastiva que conscientize os aprendentes para as semelhanças ou diferenças entre o espanhol e o português.

Maria do Céu Fonseca, da Universidade de Évora, com o artigo “O exercício em gramáticas de português como língua estrangeira para francófonos (século

XIX)”, fornece ao leitor uma abordagem a ideias linguísticas sobre o exercício, instrumento que, segundo a autora, “tem sempre lugar em qualquer método de aprendizagem”, tendo em consideração dois vetores: por um lado, a tradição gramatical de PLE, no contexto das especificidades e características de gramáticas de línguas estrangeiras e, por outro lado, a cronologia do século XIX e a definição de um público-alvo francês. Aspetos estes que a autora entende estarem ligados, porque, tanto quanto se sabe, o século XIX terá sido uma época fértil do ponto de vista da produção editorial francesa de gramáticas de PLE, da autoria tanto de falantes nativos (portugueses/brasileiros), como de não nativos (franceses).

Madalena Teixeira e Leonor Santos, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, são autoras de um artigo com o título “Das tecnologias e do jogo à aprendizagem do léxico – relato de uma experiência em contexto do português língua não materna”. Discorrem as autoras sobre o interesse de conceber materiais didáticos promotores da aprendizagem do léxico, com recurso a tecnologias da informação e comunicação e a jogos, em aulas de português, língua não materna. Relatam a sua própria experiência com esses instrumentos e alertam para o seu potencial pedagógico.

O quarto artigo, da autoria de Vera Wannmacher Pereira e de Caroline Bernardes Borges, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitula-se “Compreensão leitora e consciencia linguística em diferentes objetivos de leitura”. A partir de um estudo com crianças do 1.º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre, divididas em dois grupos com objetivos de recolha de informação distinta no que se reporta à leitura, puderam as autoras chegar a resultados que permitem reconhecer a existência de relações entre compreensão leitora e consciência linguística, assim como aconselhar a prossecução de estudos desta ordem, em virtude de poderem vir a ser relevantes no ensino da leitura.

Aos artigos indicados seguem-se as resenhas das obras de Danuta GABRYŚ-BARKER (Ed.). (2018, *Third Age Learners of Foreign Languages* e de Francisco GOMES de MATOS (2017), *Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals*, ambas da responsabilidade de Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, bem como da obra de Maria da Graça CASTRO PINTO (2017), *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita*, da responsabilidade de Ana Oliveira.

A todos os avaliadores dos artigos publicados no presente volume de *Linguarum Arena*, endereça a Direção um agradecimento muito particular. A competência e o cuidado por eles postos na avaliação dos trabalhos que foram submetidos à revista constituem sem dúvida o garante da qualidade deste periódico.

Aos autores dos trabalhos que integram este volume 9, importa também expressar a nossa gratidão. Sem essa importante colaboração, quem se interessa por estudos em torno da didática das línguas e por discussões que as temáticas

com ela relacionadas incitam ficaria decerto menos inteirado relativamente a tópicos que se encontram direta ou indiretamente tratados neste volume.

Resta desejar a todos os que tiverem a oportunidade de ler um ou outro texto – ou inclusive todos – agora disponibilizado(s) no presente volume de *Linguarum Arena, Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* que a leitura seja proveitosa e que possa servir de incentivo para virem a partilhar, também por meio deste periódico, o que têm vindo a investigar em didáticas de línguas.

A Diretora

Porto, maio de 2018

— ARTIGOS —

EL ENFOQUE CONTRASTIVO EN LOS MÉTODOS DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA ESPECÍFICOS PARA HISPANOHABLANTES¹

María Aparicio Viñambres

maparicio@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanha)

Ana María García Martín

amgm@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanha)

Resumen: En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas, y en concreto en el caso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa a/por hispanohablantes, es frecuente referir las ventajas que se derivan de una aproximación contrastiva a dicho proceso, es decir, que integre el conocimiento explícito sobre las semejanzas y diferencias entre la lengua de partida, en este caso el español, y la lengua objeto de estudio, el portugués. Por ello nos hemos preguntado si los métodos de portugués como lengua extranjera específicos para hispanohablantes asumen dicho planteamiento metodológico, introduciendo secciones o tareas destinadas a hacer conscientes a los aprendices de las semejanzas o diferencias entre ambas lenguas. Para responder a esa pregunta, hemos seleccionado y analizado un conjunto de tres métodos de PLE específicos para hispanohablantes de frecuente uso en España, evaluando si en ellos se privilegia un enfoque contrastivo, y, en caso de así ser, cómo se integra dicha perspectiva metodológica en la vertebración del método y en qué contenidos contrastivos se incide. El análisis muestra que, efectivamente, es unánime en los métodos analizados dicho enfoque, si bien cada uno realiza un planteamiento propio del mismo, que además no se mantiene coherente en los diferentes volúmenes que lo integran. Interpretamos esa situación como resultado del voluntarismo de los autores de los métodos, al considerar la idoneidad de incorporar actividades que estimulen la conciencia contrastiva de los aprendices, pero también como consecuencia de una falta

1 - Este trabajo es una síntesis y mejora del Trabajo de Fin de Máster titulado *A abordagem contrastiva nos métodos de Português Língua Estrangeira específicos para hispanofalantes*, elaborado y defendido en 2017 por D^a. María Aparicio Viñambres, bajo la dirección de la Dr^a. Ana María García Martín, para la obtención del título de “Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” de la Universidad de Salamanca.

de planificación previa sobre cómo plantear dicho enfoque contrastivo y cómo secuenciar las actividades destinadas a ese fin a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje.

Palabras clave: Portugués como lengua extranjera; metodología específica para hispanohablantes; contraste interlingüístico; análisis de métodos

Abstract: In the context of the teaching-learning of similar languages, and specifically in the case of the teaching-learning of Portuguese to / by Spanish speakers, it is common to refer to the advantages deriving from a contrastive approach to this process, that is, one that integrates explicit knowledge about the similarities and divergences between the source language, in this case Spanish, and the target language, Portuguese. For this reason, we posited whether the specific methods for teaching Portuguese as a foreign language to Spanish speakers use this contrastive approach, that is, if they introduce sections or tasks destined to make the learners aware of the similarities or differences between the two languages. To answer this question, we selected and analyzed a set of three PFL methods addressed specifically to Spanish speakers and used frequently in Spain, and then assessed whether a contrastive approach is taken in them, and, if so, to what extent this approach forms an integral part of the method and which contrastive contents are affected. Our analysis shows that, in fact, this approach is used in all the methods analyzed, although each one includes it in its own particular way, a way that is not always consistent throughout the different books that comprise it. We interpret this situation as a result of good will on part of the authors of the methods, considering that incorporating contrastive knowledge into the teaching-learning process is suitable, but also view it as a consequence of a lack of prior planning on how to propose and sequence a contrastive approach throughout the different levels of learning.

Keywords: Portuguese as a foreign language; specific methodology for Spanish speakers; interlinguistic contrast; methods analysis

1 - Introducción

El aumento del interés por el aprendizaje de la lengua portuguesa en España en las últimas décadas se ha traducido en un incremento considerable de la oferta de cursos de portugués como lengua extranjera (PLE) en diferentes espacios académicos públicos y privados y, de modo paralelo, en una creciente reflexión, iniciada años antes en especial en Brasil y Estados Unidos, sobre los principios didácticos adecuados al aprendizaje del portugués por hablantes de español.

La proximidad tipológica entre ambas lenguas, portuguesa y española, y la percepción de proximidad por parte de los aprendices, condiciona el aprendizaje, pautado por otros condicionamientos, como el de una fosilización

temprana de la interlengua (cf. una síntesis y discusión de las especificidades en el aprendizaje del portugués por hispanohablantes en Alonso Rey, 2012). Así, con el objetivo de responder a las necesidades particulares de aprendizaje de alumnos hispanohablantes, en las últimas dos décadas se han publicado varios métodos de PLE específicos para ellos, tanto en España (como ocurre con los métodos *Português para todos* o *Português para Espanhóis*) como en Portugal (*Entre Nós*), que se suman a otros elaborados en Brasil y Estados Unidos (*Português para Falantes de Espanhol* o *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers*).

Además, en el contexto de enseñanza-aprendizaje de PLE a/por hablantes de español se viene considerando la conveniencia de hacer uso explícito del contraste lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apuntándose la idoneidad de que el profesor sea competente en dicho campo, ya que “o conhecimento das semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português permite ao professor entender melhor e identificar com maior precisão os pontos que causam dificuldade ao aprendiz” (Grannier & Carvalho 2001: 8). La defensa de una aproximación contrastiva al proceso de enseñanza-aprendizaje es frecuente igualmente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española a/por alumnos lusohablantes. Por ejemplo, Pérez Pérez afirma:

En la enseñanza del español a lusohablantes portugueses, el contraste es esencial pues con la presentación de estructuras en las dos lenguas y la obligación de hacer pensar a los alumnos en el funcionamiento de ambas, se consigue que vayan adquiriendo una conciencia metalingüística que les sirva como instrumento de trabajo para asimilar nuevos conocimientos, a la vez que les ayuda a tomar conciencia de los problemas que acarrea el estudio de una lengua próxima. (Pérez Pérez 2007: 34)

En el mismo sentido, Miranda Poza sostiene que “el análisis de las divergencias puede iluminar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el de enseñanza en el profesor” (Miranda Poza, 2010: 47). Por su parte, Izquierdo Merinero & Pérez de Obanos (2006) proponen un “enfoque de reflexión contrastivo” en la clase de español como lengua extranjera a lusohablantes brasileños, entendiendo que dicho enfoque representa una triple estrategia: de aprendizaje y comunicación; para trabajar nuevos contenidos; y para el tratamiento del error. Por ello, apelan a la necesidad de reflexionar sobre cómo introducir la reflexión contrastiva de manera adecuada y eficaz en los materiales didácticos y en las salas de aula (Izquierdo Merinero & Pérez de Obanos 2006: 438).

La misma reflexión se siente necesaria en el contexto paralelo de la enseñanza de PLE a hispanohablantes. Felizmente, en los últimos años se ha incrementado considerablemente el número de trabajos contrastivos entre ambas lenguas, entre los que podemos referir, a título de ejemplo, algunas obras de síntesis como las de Ulsh (1971), Duarte (1999), Marrone (2005), Fanjul & González (2014) o Chen (2014). Así, tras unas décadas, las tres últimas del siglo pasado, en las que los

estudios contrastivos quedaron desprestigiados dentro de la lingüística aplicada por su cuestionable capacidad para predecir todos los errores de aprendizaje de los aprendices, se asiste hoy, al menos en el ámbito de enseñanza de las lenguas portuguesa y española a hablantes de la otra, a una tentativa de integración de los conocimientos propuestos por el análisis contrastivo y el análisis de errores, colaborando ambas disciplinas a la reflexión para la superación de los problemas de aprendizaje propios de los aprendices de lenguas próximas (cf. García Martín 2014). Se asume que el conocimiento previo sobre las dificultades y también las facilidades específicas de los hispanohablantes que aprenden portugués, proporcionado por los estudios de análisis de errores y de análisis contrastivo, puede permitir un abordaje específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE, por ejemplo, mediante un currículo adaptado a los hispanohablantes. En palabras de Carvalho (2002: 602-603): “um dos mais importantes benefícios da análise contrastiva volta a ser a economia de informação dada aos alunos, pois ao concentrar-se somente nos aspectos discrepantes entre as línguas, evita-se a lentidão e a prática desnecessária de estruturas já conhecidas, que [...] acabam por desmotivar os estudantes”. Un currículo específico que incida en aspectos diferenciales en ambas lenguas que causen interferencias frecuentes susceptibles de fosilizarse con facilidad en la interlengua de los aprendices hispanohablantes y una mayor dedicación en el aula y en los materiales didácticos a dichos aspectos en detrimento de aquellos comunes a ambas lenguas redundarán, por tanto, en una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un profesor avisado y consciente de las dificultades específicas que van a encontrarse sus alumnos y un material didáctico creado *ad hoc* para servir a sus necesidades conforman también las condiciones ideales para un óptimo aprovechamiento del aprendizaje del PLE por parte de hispanohablantes.

En el contexto descrito, nos hemos preguntado si efectivamente los métodos de PLE específicos para hispanohablantes más utilizados en España privilegian un enfoque contrastivo, esto es, si introducen secciones o tareas destinadas a hacer conscientes a los estudiantes de las semejanzas o diferencias entre ambas lenguas; y, si es así, cómo se integra dicha perspectiva metodológica en la vertebración del método y cuáles son los contenidos que se seleccionan para su tratamiento contrastivo en cada nivel de aprendizaje. Nuestro análisis se circunscribe a los tres métodos de PLE específicos para hispanohablantes más conocidos en España, los cuales adoptan la variante normativa europea del portugués. En concreto, evaluaremos el enfoque contrastivo en los siguientes métodos de PLE concebidos de forma específica para hablantes de español, pudiendo ser esta lengua tanto la materna del aprendiz como una segunda lengua:

- Ferreira Montero & Pereira Zagalo (1999 a 2002), *Português para todos*. 4 volúmenes correspondientes a cuatro niveles de aprendizaje.
- Dias (2009-2010), *Entre Nós*. 2 volúmenes correspondientes a dos niveles de aprendizaje.

— Arregui Galán (coordinadora) (2012 a 2016), *Português para Espanhóis*. 3 volúmenes correspondientes a tres niveles de aprendizaje.

2 - El enfoque contrastivo en *Português para todos*

Elaborado por Hélder Júlio Ferreira Montero y Frederico João Pereira Zagalo y publicado por la salmantina editorial Luso-Española de Ediciones, *Português para todos* es, cronológicamente, el método más antiguo de los analizados. Consta de cuatro volúmenes, con sus correspondientes materiales de audio, publicados en 1999, 2000, 2001 y 2002, correspondiendo a niveles de lengua progresivamente más avanzados. Publicados los primeros volúmenes antes de la divulgación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), no se alude a los niveles de adquisición de lenguas establecidos por el mismo. Sin embargo, en la “Nota introductoria” al segundo volumen se indica que el primer volumen corresponde al nivel Umbral establecido por el *Marco*, que el segundo proporciona una “competencia limitada”, el tercero una “competencia amplia” y el último “Pretende proporcionar al alumno todos los matices de la lengua oral y escrita” (Ferreira Montero & Zagalo 2000: v). Cada volumen se estructura en 15 unidades didácticas, vertebradas del siguiente modo: una página de presentación de los contenidos comunicativos y gramaticales que se van a desarrollar en la unidad; varios diálogos dramatizados en que se introducen los nuevos conocimientos; tablas gramaticales, redactadas en portugués; cuadros explicativos de contenidos gramaticales, fonéticos, gráficos y pragmáticos, redactados en español y señalados con el título “Ajuda”; actividades y ejercicios orales y escritos, cuyos enunciados se encuentran en portugués; y un sumario al final de cada unidad didáctica destinado a resumir las funciones comunicativas, las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendidos. A partir del segundo volumen, se añade un conjunto de textos relacionados con la temática de la unidad y destinados a profundizar en distintos aspectos de la cultura portuguesa. Varios apéndices completan los diferentes volúmenes: claves de ejercicios, un apéndice gramatical y un apéndice léxico, en este último caso solo para el volumen inaugural.

Analizaremos a continuación el enfoque contrastivo que se realiza en cada volumen, entendiendo por ello la presencia de actividades o contenidos dedicados a tratar aspectos del contraste de las lenguas portuguesa y española. En la “Nota introductoria” al volumen inaugural, se afirma que el método se dirige “a un público heterogéneo, esencialmente español” (Ferreira Montero & Zagalo 1999: v), por lo cual se han incluido, “en aquellos casos que [sic] se creyó necesario”, “algunas explicaciones gramaticales, en español, para una mejor comprensión de algunas reglas y usos básicos” (*ibidem*). Dichas “explicaciones” son muy abundantes en cada unidad didáctica, en forma de cuadros que incluyen contenidos morfosintácticos, fonéticos, ortográficos y pragmáticos. Tal abundancia de explicaciones puede justificarse en la medida en que el método pretende servir también para el autoaprendizaje (*cf. ibidem*), supliendo así las explicaciones del profesor en

clase. Gráficamente dichos cuadros se destacan mediante el título “Ajuda” y con un fondo azul. La información relevante puede aparecer, además, realizada en color rojo o en negrita. Es en esos cuadros, redactados en español y destinados a describir las estructuras de la lengua portuguesa, donde se integran frecuentes comentarios contrastivos. Nótese que ni en la mencionada “Nota introductoria” ni en otro lugar del manual se advierte del recurso al contraste interlingüístico como medio de facilitar la comprensión por parte del alumnado hispanohablante de las formas y estructuras de la lengua portuguesa. Sin embargo, los contrastes son bastante frecuentes en los cuadros explicativos referidos, y son utilizados no solo para señalar diferencias entre ambas lenguas, sino también semejanzas. Así, se realizan los siguientes contrastes a lo largo del volumen:

- Ausencia de artículo definido neutro en portugués (*ibidem*: 10).
- Coincidencia formal del determinante y pronombre posesivo en portugués, a diferencia del español (*ibidem*: 30); uso de construcciones desambiguadoras de valor posesivo en ambas lenguas (*ibidem*); uso común del posesivo para indicar cantidad aproximada (*ibidem*: 31).
- Usos coincidentes de varios determinantes y pronombres indefinidos (*ibidem*: 61) y contraste entre *todo/tudo* en portugués y *todo* en español (*ibidem*: 62).
- Flexión nominal de número: se mencionan las equivalencias *ães/anes, ãos/anos* y *ões/ones*, pero se advierte de posibles diferencias: “O confronto com os vocábulos castelhanos nem sempre é fiável, devendo servir apenas como orientação. Por ex. o subst. *verão* em espanhol tem o pl. ‘veranos’, fazendo, porém, em port. *verões*” (*ibidem*: 63).
- Semejanzas o diferencias en usos comparativos del adjetivo (*ibidem*: 48-49).
- Verbo: cuadro explicativo de la diferencia de valor y uso del pretérito perfecto simple y compuesto en ambas lenguas (*ibidem*: 76 y 167); correspondencia de perífrasis verbales (*ibidem*: 91-92); pérdida de *-s* en ambas lenguas ante el clítico de 1ª p. pl. *nos*: *metamo-nos/metámonos* (*ibidem*: 120 y 134).
- Uso diferencial de las preposiciones *de/en* para la expresión de movimiento en medios de transporte (*ibidem*: 78); uso diferencial de preposiciones para expresar valores temporales con las partes del día (*ibidem*: 80) y días de la semana (*ibidem*: 81); uso común de *por* para introducir el agente de pasiva (*ibidem*: 126); mayor acumulación de preposiciones en un sintagma en portugués (*ibidem*: 173).
- Semejanzas y diferencias en la división silábica y en la división de la palabra en el cambio de línea (*ibidem*: 93).
- Conjunciones: correspondencia española de *enquanto* (*ibidem*: 121).
- Empleo diferencial de las mayúsculas (*ibidem*: 123).
- Clasificación de los adverbios coincidente en ambas lenguas (*ibidem*: 207).
- Equivalencias y diferencias en usos de formas de tratamiento (*ibidem*: 24).

Además, el volumen 1 de *Portugués para todos* incluye dos apéndices de interés para nuestra pesquisa. Por un lado, un “Apéndice gramatical” (*ibidem*: 236-241), que ofrece un cuadro de fonemas del portugués y sus correspondencias, o falta de ellas, en español (*ibidem*: 236-237), así como varios cuadros con los paradigmas de la conjugación portuguesa, señalando en rojo las diferencias más significativas en la flexión en comparación con el español (*cf. ibidem*: 238 y 241). Otro apéndice, este léxico (*ibidem*: 225-235), recopila el vocabulario utilizado a lo largo del volumen, señalando en rojo los heterosemánticos, así como las diferencias de género en los sustantivos, en este caso mediante la anteposición del artículo definido, también marcado en rojo.

La presencia de observaciones contrastivas se mantiene, por tanto, a lo largo de todo el volumen, añadiéndose a la descripción de las formas y estructuras portuguesas cuando los autores lo han considerado oportuno. Los contrastes realizados pertenecen al ámbito morfosintáctico preferentemente. Por su parte, el contraste del léxico de ambas lenguas tiene un campo fértil en el tratamiento de los heterosemánticos o falsos cognados, considerados fuente de errores frecuentes en la producción de los aprendices de portugués hispanohablantes (*cf.* por ejemplo, Grannier & Carvalho 2011). El manual analizado no propone un tratamiento específico de estos, si bien se listen y se destaquen en el glosario final los que han ido surgiendo a lo largo del volumen.

En el segundo volumen del método *Portugués para todos* se mantiene un tratamiento contrastivo de contenidos. De hecho, en la “Nota introductoria” al mismo los autores afirman: “La progresión de contenidos ha sido concebida en función de las dificultades inherentes al estudio del portugués (fundamentalmente) para hablantes de español, no desarrollando, por obvias, las partes del léxico, sintaxis, etc., comunes a ambas lenguas.” (Ferreira Montero & Zagalo 2000: v). Se pretende, pues, insistir en los aspectos diferenciales entre ambas lenguas susceptibles de plantear dificultades en el aprendizaje del alumnado hispanohablante. A pesar de ese planteamiento inicial, los contrastes en el segundo volumen de la colección son mucho más puntuales que en el primero. En concreto, los siguientes:

- Se recuerda el valor pluscuamperfecto de la forma portuguesa *amara* y su traducción como *había amado* (*ibidem*: 5).
- Contraste de los verbos *ser*, *estar* y *ficar* en estructuras pasivas (Ferreira Montero & Zagalo 2000: 59).
- Contraste de la selección de modos verbales por la estructura *há quem / hay quien* (*ibidem*: 69).
- Contraste de conjunciones (*ibidem*: 149 y 168).

El tratamiento gráfico dado a los cuadros es el mismo que en el primer volumen. En relación al léxico, este segundo volumen no cuenta, como el primero, con un apéndice léxico que permita destacar los falsos cognados, si bien se crean, en cada unidad didáctica, apartados dedicados a la traducción al español de los nuevos

términos aparecidos en los textos y en las actividades. El tratamiento gráfico dado a estos cuadros léxicos es el mismo a lo largo de todo el volumen: del lado izquierdo y sobre fondo azul se exponen los términos léxicos en portugués y a su derecha, sobre fondo gris, su traducción al español (cf. por ejemplo, *ibidem*: 62).

Esa disminución del recurso al contraste que hemos constatado en el segundo volumen de *Portugués para todos* es aún más llamativa en los volúmenes restantes del método. El tercer volumen limita a tres los contrastes morfosintácticos realizados:

- Se advierte del uso inadecuado de *como* en portugués como conjunción condicional, frecuente en español (Ferreira Montero & Zagalo 2001: 46).
- Se avisa de que la correspondencia del portugués *enquanto* es *mientras* en español y no *en cuanto* (*ibidem*: 83).
- Se advierte sobre las semejanzas y diferencias en la *consecutio temporum* de las subordinadas (*ibidem*: 98).

El léxico es tratado como en el segundo volumen, presentándose la traducción al español de los términos portugueses en las unidades didácticas, cuando se considera necesario. Por su parte el apéndice gramatical queda reducido a dos páginas (*ibidem*: 210-211), sin contraste alguno.

Ya en el cuarto y último volumen de la colección llama la atención la desaparición completa de contrastes. En las unidades didácticas desaparecen los cuadros gramaticales, sustituyéndose por textos extensos y actividades destinadas a favorecer el aprendizaje de léxico, de los conectores discursivos y de la transcripción fonética. Como novedad en relación al léxico, ya no se traducen al español los términos nuevos, sino que se recurre a sinónimos en la lengua de aprendizaje. Desaparece también en este volumen el apéndice gramatical. La única tarea vinculada al uso del español en el aula consiste en frecuentes ejercicios de traducción de la lengua materna al portugués. En cualquier caso, no hay ninguna explicación en el volumen que justifique el cambio de planteamiento realizado.

A modo de conclusión sobre el enfoque contrastivo en el método *Portugués para todos*, diremos que no se realiza ninguna reflexión introductoria que dé cuenta de cómo y por qué van a ser integrados los contenidos contrastivos, que son muy frecuentes en el primer volumen, escasos en el segundo, muy escasos en el tercero y están completamente ausentes del cuarto y último volumen de la colección. Los contrastes realizados a lo largo de las unidades didácticas del primer volumen de la colección son sobre todo morfosintácticos, aunque también se realiza algún contraste ortográfico. Los apéndices gramatical y léxico introducen el contraste fonético/fonológico y léxico. En los volúmenes segundo y tercero de la colección los contrastes, mucho más escasos, siguen siendo de tenor morfosintáctico, viéndose el contraste léxico reducido a la mera presentación de los términos léxicos traducidos. En resumen, solo el primer volumen mantiene

un abordaje contrastivo frecuente, diluyéndose en los siguientes y hasta llegar a desaparecer del todo en el último volumen de la colección.

3 - El enfoque contrastivo en *Entre Nós*

Destinado igualmente a un público hispanohablante, como se echa de ver en el subtítulo *Método de português para hispanofalantes, Entre Nós* es un método de enseñanza de PLE elaborado por Ana Cristina Dias, bajo la dirección de Renato Borges de Sousa, y publicado por la editorial portuguesa Lidel. Consta de dos niveles de aprendizaje y para cada uno de ellos se ofrece un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios y un CD de audio, destinados al aprendiz; y un libro del profesor donde aparecen las correcciones de las actividades y también algunas sugerencias para explicar o trabajar determinados contenidos. Adoptando el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el primer volumen, publicado en 2009, corresponde a los niveles A1 y A2 y el segundo, publicado en 2010, al nivel B1. Cada volumen se estructura en diez unidades didácticas, divididas a su vez en siete partes: *Tudo a postos?*, donde se introduce la unidad y se presentan los contenidos que serán abordados en ella; *Bússola Gramatical* y *Diário lexical*, que abordan los contenidos gramaticales y léxicos de cada unidad; *Entre nós*, espacio destinado al conocimiento cultural y la reflexión intercultural; *Cofre de sons e letras*, destinado a aspectos gráficos y fónicos; *Itinerário*, sección que introduce actividades de carácter comunicativo relacionadas con el tema de la unidad, y, por último, *Retrospectiva*, espacio destinado a la revisión de los contenidos gramaticales y léxicos de mayor importancia. Al final del volumen se incluye un *Portefólio* (*ibidem*: 185-196) destinado al autoanálisis del aprendizaje; y bajo el título *Próximos, mas diferentes* se incluyen un *Glossário gramatical* (*ibidem*: 198-226) y un *Glossário lexical* (*ibidem*: 227-238).

En la “Apresentação” del primer volumen se explica que el método está “destinado a hispanofalantes na idade adulta, podendo ser útil a falantes de espanhol de outras nacionalidades” (Dias 2009: 3). Este planteamiento pretende aprovechar, sin duda, a los millones de alumnos que hoy estudian el español como primera o segunda lengua extranjera y que pueden proyectar un aprendizaje del portugués vehiculado por sus conocimientos previos de español. El método sigue un abordaje comunicativo, “tendo em conta as inúmeras diferenças existentes entre o português e o espanhol a nível gramatical, lexical e fonético” (*ibidem*), razón por la cual se han realizado “as devidas adaptações ao ensino-aprendizagem de línguas próximas” (*ibidem*). Lamentablemente, no se explicitan cuáles han sido las adaptaciones realizadas.

En las diferentes unidades didácticas del libro del alumno no encontramos comentarios contrastivos explícitos, pues las explicaciones gramaticales se reúnen en el *Glossário Gramatical* situado al final del volumen, constando las diferentes secciones de cada unidad de diversas actividades y tareas. El procedimiento para

la reflexión contrastiva sobre ambas lenguas es inductivo y se realiza a través de diversas actividades, como las siguientes:

- Se pide al aprendiz que lea frases creadas por él en portugués con el objetivo de que sean corregidas por sus compañeros, dando por hecho que contendrán errores típicos del aprendiz hispanohablante. Para facilitar esa tarea se añaden ejemplos de frases erróneas, como “Vou a escrever um e-mail...” y “Vou ir ao restaurante...”, junto a sus correlatas correctas (*ibidem*: 62, ej. 14).
- Se propone traducir al español verbos portugueses, con la pregunta: “Que verbos do quadro acima são reflexos em espanhol, mas não são em português?” (*ibidem*: 64, ej. 23), alertando así sobre la mayor frecuencia de la conjugación pronominal en español.
- Para llamar la atención sobre el diferente valor y empleo del *pretérito perfeito composto* portugués se incluyen tres frases con usos incorrectos de este tiempo, típicos de un hablante de español, entre un conjunto de siete, demandándose la corrección de las frases incorrectas (*ibidem*: 104, ej. 33).
- Se propone descubrir qué letras del alfabeto español no constan en el portugués (*ibidem*: 22, ej. 38).

Especial atención se concede en este primer volumen de *Entre Nós* al contraste del léxico, siendo varios los ejercicios centrados en tratar los heterosemánticos. Estos ejercicios pueden consistir en un simple reconocimiento de estas palabras, denominadas “falsos amigos”, en un cuadro (*cf. ibidem*: 18, ej. 27); en reconocer usos incorrectos en un conjunto de frases enunciadas por un personaje español² y corregirlos convenientemente (*ibidem*: 66, ej. 36); o en proporcionar el equivalente semántico portugués a palabras del español, como *vaso*, *lunar*, *marco*, *polvo*, etc. (*ibidem*: 92, ej. 13). También se encuentran actividades centradas en los falsos cognados en el apartado *Retrospectiva*, destinado a la revisión de contenidos (*cf. ibidem*: 26, 58, 74 y 130), e igualmente en el cuaderno de ejercicios, donde, al final de cada unidad, se destina un apartado específico a la reflexión sobre ellos (*cf. pp.* 28, 40, 52, 64, 76, 88, 100, 12 y 124) y donde se introducen nuevas tareas en el mismo sentido (*ibidem*: p. 21, ej. 11 y 12; p. 61, ej. 22).

Constatamos, por tanto, en los materiales didácticos destinados al uso del aprendiz, la mucha mayor atención concedida al tratamiento contrastivo del léxico que al contraste gramatical, limitado a los ejercicios antes señalados. Esto se compensa, de algún modo, en el *Glossário gramatical*, donde se disponen cuadros gramaticales explicativos de las formas y estructuras del portugués, siendo frecuente su traducción al español y la llamada de atención sobre aspectos diferenciales en ambas lenguas. Así, por ejemplo:

2 - Por ejemplo: “Geralmente ela esfrega a louça”.

— se realizan apuntes contrastivos en relación a la gradación del adjetivo (*ibidem*: 199), bien ofreciendo la traducción: “A Ana é mais velha do que o Pedro. (esp. Ana es mayor que Pedro)”; o llamando la atención de manera explícita: “Não confundir a palavra mais (esp. más) com a conjunção mas (esp. pero)” (*ibidem*).

— reciben atención los adverbios, pues “são muito similares nas duas línguas, mas apresentam, em alguns casos, diferenças ao nível da ortografia e do significado” (*ibidem*: 199), señalando después algunas diferencias de significado o de ortografía, y los diferentes valores semánticos de *apenas*, *logo*, *assim que* y *depois* en ambas lenguas (*ibidem*: 200).

— el artículo recibe también atención contrastiva, señalando que en portugués no presenta forma neutra, advirtiendo sobre su contracción con preposiciones y especificando usos diferenciales con el español mediante cuadros sombreados en amarillo (*ibidem*: 201).

Otros cuadros contrastivos sobre distintas clases funcionales integran el glosario, destacándose en cuadros sombreados en amarillo los aspectos contrastivos más relevantes.

Finalmente, el glosario léxico (*ibidem*: 227-238) se destina a reunir el vocabulario de cada unidad didáctica, presentándose en una primera columna a la izquierda en portugués y a su derecha la correspondiente traducción en español, y destacándose en rojo las diferencias gráficas o la marca de género (en este caso, mediante la anteposición del artículo). También los heterosemánticos se destacan, en este caso en azul.

Por otro lado, en el libro del profesor se incluyen frecuentes comentarios que advierten al docente sobre diferencias entre ambas lenguas. Por ejemplo: “Chame a atenção para o facto de que, em português, o verbo **estar** se une ao Infinitivo através da preposição **a**. (Em espanhol: estar + gerundio)” (*ibidem*: 30). O: “A compreensão dos usos do P.P.S. é bastante importante para um hispanofalante uma vez que, nalgumas situações, utiliza o tempo composto em espanhol”, refiriendo luego esas situaciones propicias al error (*ibidem*: 67).

En resumen, podemos decir que el volumen 1 de *Entre nós* realiza una llamada de atención frecuente, al aprendiz y al profesor, sobre las diferencias entre ambas lenguas que pueden causar interferencias en el aprendizaje, proponiendo un tratamiento inductivo del contraste, a través de ejercicios y tareas, pero poniendo también a disposición del aprendiz tablas gramaticales explicativas y glosarios léxicos con contenidos contrastivos adecuados a un nivel inicial. Además, se informa al profesor de diferencias entre ambas lenguas y se le pide llamar la atención de los aprendices sobre ellas.

El segundo volumen del método mantiene la estructura descrita para el primero, pudiéndose observar una disminución de las actividades contrastivas propuestas, como ocurría en el volumen paralelo de *Portugués para todos*. Así, en

el libro del alumno encontramos apenas una llamada de atención sobre palabras heterotónicas en ambas lenguas (Dias 2010: p. 77, ej. 23) y un ejercicio destinado a corregir un texto redactado por un hispanohablante (*ibidem*: 45, ej. 14). Este tipo de ejercicio es más frecuente en el cuaderno de ejercicios (*ibidem*: p. 12, ej. 12; p. 26, ej. 1 y 2; p. 30, ej. 10; p. 52, ej. 14; p. 66, ej. 1).

En el *Glossário gramatical* del libro del alumno (*ibidem*: 186-221) se integra la explicación de los contenidos gramaticales correspondientes al nivel, con un primer apartado dedicado al contraste de conjunciones y locuciones conjuntivas³ (*ibidem*: 186-190) y un amplio apartado posterior dedicado a la exposición del uso y valor de los tiempos de la conjugación portuguesa (*ibidem*: 191-221), siendo el contraste con el español realizado sólo puntualmente⁴. A diferencia del primer volumen de la colección, el segundo carece de glosario léxico, por lo que disminuye la atención otorgada a los falsos amigos en el primer volumen, si bien la atención al contraste léxico se mantenga en alguno de los ejercicios arriba referidos⁵.

En definitiva, el enfoque contrastivo en *Entre Nós* difiere del que se realiza en *Português para todos* en que el contraste explícito no está presente en las unidades didácticas sino que se circunscribe a apéndices finales del libro, si bien se realizan frecuentes ejercicios y tareas destinados a inferir diferencias entre ambas lenguas. Además, se apela al profesor a que explicita esos contrastes en el aula. En lo que sí coincide este método con el anterior es en mostrar, en el segundo volumen, una clara disminución del foco en el contraste de ambas lenguas. Si en el primero los contrastes son sobre todo morfosintácticos y léxicos (en este caso incidiendo en los heterosemánticos), ya en el segundo volumen de la colección los contrastes se centran sobre todo en contenidos morfosintácticos.

4 - El enfoque contrastivo en *Português para Espanhóis*

El tercer método de PLE que analizamos muestra claramente en su título a los destinatarios del mismo. Se trata de un conjunto de tres volúmenes publicados por la editorial Agoralingua S.L.U., organizados siguiendo, también en este caso, los niveles del *Marco Común Europeo* y adaptados además a las reglas del

3 - Se incluyen cuadros de correspondencias, colocándose a la izquierda las conjunciones portuguesas y a su derecha las correspondientes españolas. Bajo los cuadros se incluyen ejemplos y, en algunos casos, bajo el apelativo "Atenção!", se hacen observaciones destinadas a que los aprendices hispanohablantes no incurran en errores frecuentes.

4 - Así, para indicar que en portugués las conjunciones concesivas exigen el uso del modo subjuntivo, mientras que en español se admite también el indicativo (*ibidem*: 199); para indicar la doble forma del imperfecto del subjuntivo en español frente a la única forma posible en portugués (*ibidem*: 200) o la correspondencia del presente de subjuntivo en español para enunciados con el futuro de subjuntivo en portugués (*ibidem*: 201-202 y 204). Se llama la atención también sobre el uso más frecuente en portugués que en español de la pasiva, con el ejemplo: "Este livro será editado em 2012", que se traduce al español como "Este libro lo editarán en 2012" (*ibidem*: 212).

5 - No podemos valorar si el libro del profesor mantiene el enfoque contrastivo que sí presentaba en el volumen inicial, dado que nos ha sido imposible consultarlo.

Novo Acordo Ortográfico portugués. El primer volumen, publicado en 2012, fue elaborado por María José Arregui Galán y José Lucimar Lourenço da Silva y corresponde a los niveles A1 y A2 del *Marco*⁶. El segundo y tercer volúmenes fueron elaborados por Ana Rita Reis, bajo la coordinación de Arregui Galán, y publicados en 2015 y 2016 respectivamente, y corresponden a los niveles B1 y B2.

En una nota introductoria al primer volumen, se afirman los presupuestos en la concepción de la obra:

Tras 12 años de experiencia enseñando portugués a hispanohablantes, hemos podido comprobar empíricamente, alumno tras alumno, que los hablantes de español a la hora de estudiar portugués se equivocan y confunden en los mismos conceptos, consecuencia de la íntima proximidad entre ambas lenguas desde los puntos de vista semántico, ortográfico y estructural. Es decir, enseñamos las diferencias básicas entre ambas lenguas y aprovechamos las similitudes, que son muchas. (Arregui Galán & Silva 2015 [2012]: 3)

Se avisa también de que los dos primeros volúmenes se destinan a “alcanzar el umbral de supervivencia lingüística y superar el PORTUÑOL” (*ibidem*), refiriéndose con tal denominación, sin duda, a la interlengua fuertemente fosilizada que ha sido señalada como característica propia del aprendizaje del portugués por parte de hispanohablantes. De hecho, el método se caracteriza por evitar tecnicismos lingüísticos. Los dos primeros volúmenes se componen de diez unidades didácticas, organizadas del siguiente modo: a una página inicial de síntesis de los contenidos que se abordarán, le sigue un texto que sirve de introducción a dichos contenidos; y las secciones *Vamos aprender!*, con contenidos gramaticales; *Vamos falar!*, con contenidos comunicativos; *Vamos rever!*, constituida por ejercicios; y *Letras e sons!*, dedicada a la fonética y la ortografía. En cualquier caso, todas las secciones incluyen ejercicios y tareas, además de los incluidos en *Vamos rever*. Al final de cada unidad didáctica se pide al alumno que sintetice los conocimientos adquiridos en tres columnas: *Gramática*, *Comunicação* y *Análise contrastiva*. Los manuales de *Português para espanhóis* carecen de apéndices gramaticales y léxicos, como sí ocurría en los dos métodos antes analizados. Mencionemos aquí como aspectos muy positivos de este método una evidente aproximación multicultural al mundo lusófono y el contraste frecuente de aspectos gramaticales y léxicos entre las variedades europea y americana del portugués, realizados bien en la exposición de los contenidos gramaticales y léxicos, bien en nota a pie de página en los textos presentados. El tercer volumen difiere en su estructura de los dos anteriores, pues consta de 12 unidades didácticas y una final de revisión. Incluye también, al final del volumen, una cronología histórica común de España y Portugal y un *Tira-*

6 - Se realizó una segunda edición en 2015, por la que citamos.

dúvidas que reúne los contenidos más importantes tratados a lo largo del manual, así como las soluciones a las actividades.

Pasamos ya a describir el enfoque contrastivo en cada volumen. En las páginas iniciales del primer volumen (*ibidem*: 4-5), encontramos una síntesis de los contenidos gramaticales, comunicativos, contrastivos y fónicos que van a ser estudiados, bajo las denominaciones *Competências gramaticais*, *Competências comunicativas*, *Análise contrastiva* y *Fonética*. El contraste explícito entre el portugués y el español se especifica, pues, como componente fundamental de la metodología contemplada. Los contenidos contrastivos se distribuyen entre las diferentes secciones que constituyen cada unidad didáctica, si bien la sección *Alguns truques!*, presente en todas las unidades didácticas, se centra en exponer contrastes. Sin afán de referirlos todos, en dicha sección se muestran contrastes de ámbito fónico y morfológico, como correspondencias varias para terminaciones de palabras en ambas lenguas (*ibidem*: 17, 84, 134); correspondencias en palabras con ç en portugués y z en español (*ibidem*: 53); diferencia en el género de sustantivos acabados en *-ume/-umbre* y *-agem/-aje* (*ibidem*: 71); correspondencia formal del sufijo *-ável/-able* (*ibidem*: 116); cognados proparoxítonos en portugués y paroxítonos en español (*ibidem*: 150); o correspondencias entre terminaciones nasales como *ão, ões / on, ones* (*ibidem*: 164). También es frecuente que se propongan actividades para que el estudiante asimile esos contenidos contrastivos.

Más allá de esa pequeña sección, el abordaje contrastivo de contenidos tanto gramaticales como léxicos se mantiene a lo largo de todo el volumen. Centrándonos ahora en el ámbito de la competencia gramatical, se abordan contrastivamente:

- Diferencias en el pronombre personal (*ibidem*: 8-9). Por ejemplo, se apunta en el interior de un recuadro: “Atenção para o uso de “o senhor”/ “a senhora”: em espanhol corresponde à forma ‘usted’. Indica uma relação formal” (*ibidem*: 8).
- Diferencias en el uso de la conjugación pronominal: “Nem todos os verbos coincidem com o uso espanhol. Podemos dizer que existem menos verbos pronominais reflexos em espanhol” (*ibidem*: 30).
- Diferencia entre el uso no pronominal en portugués de los verbos *gostar, ficar* y *acreditar* frente al español *gustar, quedarse* y *creerse* (*ibidem*: 31).
- Algunos indefinidos, como *nada, ninguém, nenhum / nada, nadie, ninguno* (*ibidem*: 49); *todo/tudo, cada y ambos* (*ibidem*: 146-147).
- Formas demostrativas (*ibidem*: 93) y posesivas (*ibidem*: 94), el artículo (*ibidem*: 11-12) y la preposición (*ibidem*: 14, 45, 50, 92).
- A la morfología y a la sintaxis verbales se les concede aún mayor atención contrastiva. Así, se establecen contrastes en relación al empleo de los verbos *ser, estar* y *ter* (*ibidem*: 12-13); de *haver* para expresar tiempo transcurrido (*ibidem*: 28); sobre la correspondencia gráfica *-m/-n* para la 3ª p. plural (*ibidem*: 27); sobre la correspondencia *-ava/-aba* e *-ia/-ía* para el pretérito imperfecto (*ibidem*: 64); o sobre el uso del auxiliar de la perífrasis *acabar de* en el pretérito perfecto simple en

portugués (*ibidem*: 65). En relación al valor y empleo de los tiempos, encontramos contrastes relativos al empleo del pretérito pluscuamperfecto compuesto (*ibidem*: 81) y el futuro imperfecto (*ibidem*: 91), para los cuales se señala un uso semejante en ambas lenguas. Se muestran, en cambio, los usos diferenciales de los participios dobles (*ibidem*: 79), el pretérito perfecto compuesto (*ibidem*: 60 y 80) y el infinitivo flexionado (*ibidem*:158).

— Se realizan también varios comentarios contrastivos en relación al valor y uso diferencial de adverbios y conjunciones (*cf. ibidem*: 110, 111, 159).

Los contrastes realizados corresponden a las necesidades de los alumnos de niveles iniciales, no llevándose esos contrastes a un nivel de descripción exhaustiva, sino, como resulta conveniente, simplemente para llamar la atención sobre diferencias que afectan a la forma o empleo de las formas o estructuras introducidas. Resáltese que, en los casos mencionados, los contrastes no reciben un tratamiento gráfico especial en el volumen que permita saber que se trata de un comentario contrastivo, integrándose en la explicación gramatical redactada en portugués.

Son también frecuentes los contrastes fonéticos/fonológicos entre ambas lenguas, prestándose atención a aquellas diferencias que causan mayores problemas a los hispanohablantes. Así, el mayor número de timbres vocálicos en portugués (*ibidem*: 22); la diferente pronunciación correspondiente a las grafías *v* (*ibidem*: 23), *ç* (*ibidem*: 57), *g* y *j* (*ibidem*: 75), *m* y *n* tras vocal (*ibidem*: 87), *r* doble o tras consonante (*ibidem*: 103), *s* (*ibidem*: 119) y *x* (*ibidem*: 137). La descripción de los sonidos inexistentes en español se hace a veces a través de descripciones no del todo rigurosas, al intentar evitar tecnicismos lingüísticos, como por ejemplo: “R inicial e duplo: soa aspirado, quase como o “j” em espanhol” (*ibidem*: 101).

Finalmente, en relación al contraste del léxico, todas las unidades cuentan con un apartado destinado a tratar los heterosemánticos de ambas lenguas. En este caso, cada unidad didáctica consta de un apartado donde se narran las aventuras de un personaje denominado *Cê Cedilha*, dando pie al tratamiento de un conjunto de falsos cognados que aparecen señalados en el texto en negrita (*cf. ibidem*: 17, 35, 54, 72, 84, 100, 117, 134-135, 150-151 y 165). Señálese que este es el único contenido contrastivo que se trabaja de manera inductiva, presentando los falsos cognados en contexto y pidiendo en una actividad posterior que el estudiante evalúe su significado y proporcione su correspondiente semántico en español.

El segundo volumen del método *Português para espanhóis* fue elaborado por Ana Rita Reis, bajo la coordinación de María José Arregui Galán. En él se observan algunos cambios significativos respecto al primero: por un lado, se introducen dos unidades de revisión; además, las distintas secciones de cada unidad didáctica pasan a denominarse *Comunicação*, *Gramática* y *Análise Contrastiva*, según atiendan a contenidos de expresión y comprensión, gramaticales o contrastivos; también se mantiene el apartado *Reflexões do Cê Cedilha*, esta vez bajo el título de

Falsos amigos. Por lo demás, se mantiene, como en el primer volumen, el cuadro de contenidos a tratar, un texto en el inicio de cada unidad y la distribución de los ejercicios entre todas las secciones. Sigue sin haber apéndice gramatical o léxico, dado que el tratamiento de ambos contenidos es pormenorizado en las unidades didácticas.

El enfoque contrastivo en este volumen se realiza de manera paralela al primero. En los apartados ahora denominados *Análise contrastiva* se tratan los contenidos contrastivos siguientes:

— Contrastes de adverbios (Reis 2015: 11, 28, 44, 120) y conjunciones (*ibidem*: 24-25 y 136).

— De nuevo el verbo recibe importancia en la sección contrastiva, en concreto centrándose en el valor y uso del pluscuamperfecto simple en portugués cuya forma, como se sabe, corresponde a un imperfecto de subjuntivo en español. Así, se avisa de que “os alunos hispanofalantes tendem a fazer a tradução literal da sua língua materna e às vezes não funciona” (*ibidem*: 54). Se llama la atención también sobre la imposibilidad de repetir el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en la misma frase en portugués, a diferencia del español (*ibidem*: 94) y se trata en pormenor el empleo del futuro del subjuntivo y su correspondencia en español (*ibidem*: 115). Se abordan también casos diferenciales de régimen verbal (*ibidem*: 90 y 147).

— Estructura de objeto directo nulo en portugués (*ibidem*: 39).

Se observa, por tanto, una disminución clara del número de contrastes en relación al volumen anterior. También disminuyen los apuntes contrastivos en la sección *Gramática* de cada unidad didáctica, limitándose a los siguientes:

— Se establece la correspondencia entre las estructuras *visto* + inf. conjugado / *visto que* + indicativo y *visto que* + indicativo en español (*ibidem*: 16).

— Se establecen las equivalencias en español de *se calhar* y *talvez* (*ibidem*: 42).

— Se refiere la alternancia en portugués entre el presente de indicativo y el futuro de subjuntivo en condicionales, frente al uso del primer tiempo en español (*ibidem*: 121).

— Se muestra la correspondencia *coma* o *que comer* / *como lo que coma* (*ibidem*: 122).

En las secciones denominadas *Comunicação*, destinadas al desarrollo de destrezas de expresión y comprensión, también encontramos algún apunte contrastivo, si bien de manera aislada. Así, la referencia a la expresión *ir/vir ter com*, que se traduce al español como *quedar* (*ibidem*: 31) y la estructura *o que quer que seja*, traducida al español como *cualquier cosa* (*ibidem*: 38).

El tratamiento contrastivo otorgado al léxico en el primer volumen se mantiene en el segundo, introduciéndose en cada unidad didáctica un texto sobre las aventuras del personaje *Cê Cedilha*, donde se destacan en negrita los falsos cognados, que son trabajados en actividad posterior (cf. *ibidem*: 19, 33, 47, 63, 78, 101, 111, 125, 143 y 157).

En resumen, con la excepción del apartado dedicado al contraste del léxico en cada unidad didáctica, centrado siempre en los falsos cognados, que se trata como en el primer volumen de la colección, el tratamiento de otros aspectos contrastivos, como los gramaticales, es menor en el segundo volumen de *Português para espanhóis* y aparece más circunscrito a secciones específicas de cada unidad didáctica.

El tercer volumen de la colección, también de autoría de Ana Rita Reis, bajo la coordinación de Arregui Galán, y publicado en 2016, difiere bastante de los anteriores. Se compone de 12 unidades didácticas divididas en seis secciones: *Ouvir, ler e falar*; *Vocabulário e gramática*; *Falsos amigos*; *Ortografia e fonética*; *Expressão escrita*; y *Partir à descoberta*, apartado este último centrado en la cultura portuguesa. Vemos que no se contempla ya una sección específica de análisis contrastivo, lo cual no significa que no surjan contrastes, si bien con una frecuencia mucho menor que en los volúmenes anteriores. Parte de ellos se destinan a recordar aspectos ya trabajados, relativos a los modos verbales seleccionados por conjunciones y adverbios (Reis 2016: 16), el contraste de las formas del imperfecto de subjuntivo en ambas lenguas (*ibidem*: 78) y la imposibilidad de utilizar en portugués el pluscuamperfecto de subjuntivo en la apódosis de una oración condicional, a diferencia del español (*ibidem*: 120). Los nuevos apuntes contrastivos que se realizan se centran en:

- la selección del futuro de subjuntivo por *quando* y *enquanto* (*ibidem*: 50-51)
- la correspondencia *desde que / sempre que* (*ibidem*: 51)
- la correspondencia *a par de / al lado de, junto a* (*ibidem*: 65)
- el uso de *ter* como auxiliar (*ibidem*: 78)
- el uso incorrecto en portugués de la concordancia en género y número del participio de los tiempos compuestos con el complemento directo, al transferir incorrectamente los aprendices hispanohablantes la estructura de perífrasis aspectuales perfectivas en español, como en *Já tenho feitos os trabalhos de casa* (*ibidem*: 79)
- la diferencia de matiz que introduce el uso del futuro de subjuntivo en portugués (*ibidem*: 133)

Vemos que la mayor parte de los contrastes realizados en este volumen, aun siendo mucho menores, recaen sobre aspectos morfosintácticos. En el *Tira-dúvidas* incluido al final del volumen (*ibidem*: 213-247), se incluyen dos nuevos contrastes relativos a la división de sílabas (*ibidem*: 219).

El tratamiento de los falsos amigos difiere también en este volumen, centrándose ahora la atención en la práctica de actividades destinadas a completar frases con las palabras proporcionadas. Ya no se recurre al uso de textos para introducir falsos cognados, sino que son presentados de manera deductiva, indicándose sus equivalentes semánticos en español o bien ejemplificando su empleo en

portugués. Finalmente, el volumen consta también de una cronología histórica de Portugal y España (*ibidem*: 204-208), que pretende ofrecer una visión general de los acontecimientos más representativos de la historia de ambos países.

El análisis de los tres volúmenes de *Português para espanhóis* nos ha mostrado que también este método propone, como los anteriores, un tratamiento contrastivo de los contenidos gramaticales y léxicos, si bien también en este caso se observa una disminución de los mismos en los diferentes volúmenes que conforman el método. Los contrastes realizados en las diferentes secciones de cada unidad didáctica inciden en aspectos ortográficos, fonéticos/fonológicos, gramaticales y léxicos. En este caso, se mantiene de manera más coherente que en los métodos ya reseñados el tratamiento dado a los heterosemánticos, pues se mantiene el foco en ellos en los tres volúmenes de la colección.

5 - Conclusiones

Hemos realizado un análisis del enfoque contrastivo en los tres métodos de PLE específicos para hispanohablantes más conocidos en España, entendiendo por enfoque contrastivo el recurso a procedimientos que permitan al aprendiz aprehender las semejanzas y diferencias entre la lengua portuguesa y la española, como parte de una estrategia didáctica específica de enseñanza-aprendizaje de PLE a/por hispanohablantes. El análisis realizado ha permitido constatar que en todos los métodos de PLE específicos para hispanohablantes estudiados se produce dicho enfoque, si bien este no se plantea de igual modo en cada uno de ellos. Consiste fundamentalmente en la explicitación de contrastes morfosintácticos, léxicos, fonéticos/fonológicos, gráficos o más raramente pragmáticos, mediante comentarios más o menos amplios o cuadros explicativos integrados en las unidades didácticas o bien en apéndices a cada volumen, como ocurre en los métodos *Português para todos* y *Português para Espanhóis*. El método *Entre nós* destaca, en cambio, por recurrir a un procedimiento inductivo para introducir el contraste, a través de la inclusión de ejercicios y tareas que obligan al aprendiz a inferir diferencias entre ambas lenguas.

En dos aspectos coinciden todos los manuales. Por un lado, en no realizar, en las notas introductorias a los volúmenes de cada método, una justificación sobre el tratamiento que se da al contraste en cada uno y cómo este se integra en la metodología propuesta, y ello a pesar de aludirse habitualmente a las necesidades específicas del aprendiz de portugués hispanohablante. Por otro lado, todos los métodos coinciden en proponer un tratamiento decreciente de los contrastes, más intenso en el primer volumen de cada colección y que va diluyéndose hasta, en algún caso, llegar a desaparecer del todo.

Los contenidos contrastivos sobre los que se pone el foco son fundamentalmente morfosintácticos y léxicos, aunque los contrastes fonéticos/

fonológicos y gráficos son también comunes en los volúmenes iniciales de cada método. Los contrastes morfosintácticos en los primeros volúmenes afectan a todas las clases funcionales, mientras que en los volúmenes siguientes se centran en los adverbios, los conectores y en el valor y empleo de algunos tiempos verbales. Por su parte, el contraste del léxico se circunscribe a los heterosemánticos, que reciben importante atención en todos los métodos analizados, especialmente en los primeros volúmenes de las colecciones. Ya en los siguientes, ese tipo de contraste se hace menos frecuente, excepto en el método *Português para Espanhóis*, que lo mantiene de forma más coherente en todos sus volúmenes.

En conclusión, apreciamos que los autores de los manuales de PLE específicos para hispanohablantes han sido conscientes de la idoneidad de introducir un enfoque contrastivo en ellos, pero no han tenido la posibilidad de realizar una planificación coherente de este ni una secuenciación idónea del tratamiento de los contenidos contrastivos a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje. Sería deseable que el enfoque contrastivo realizado en los métodos de PLE específicos para hispanohablantes fuese debidamente justificado en las notas introductorias a cada volumen, y además, que se mantuviese coherente a lo largo de los diferentes niveles de aprendizaje. No encontramos una razón para que se desestime el recurso a actividades y contenidos contrastivos en los niveles superiores de aprendizaje. Si en los niveles iniciales pueden primar los contrastes fonéticos/fonológicos y ortográficos, junto a los gramaticales y léxicos, en niveles superiores siguen siendo pertinentes los morfosintácticos relativos a la sintaxis de la oración compleja, los conectores y marcadores del discurso, la selección de modos y tiempos, así como los contrastes de tenor pragmático y sociolingüístico. También el contraste léxico puede seguir teniendo cabida en niveles superiores, siendo posible establecer contrastes que, junto a los heterosemánticos siempre presentes, contemplan diferencias, por poner un ejemplo, en el uso de la connotación, del eufemismo y el disfemismo, o de colocaciones y frases hechas. En definitiva, el voluntarismo demostrado por los autores de los manuales al incluir un enfoque contrastivo más claro en los primeros volúmenes de los métodos se confronta con la dificultad de mantener dicha perspectiva metodológica en los niveles superiores de aprendizaje, como resultado, creemos, de una falta de planificación previa suficiente. Se hace necesaria, por tanto, una reflexión urgente sobre cómo abordar un enfoque contrastivo coherente y eficaz en los materiales didácticos de PLE específicos para hispanohablantes, contribuyendo con ello al desarrollo de una metodología específica para aprendices de lenguas próximas.

Recebido em março de 2018; aceite em março de 2018

Referências

Alonso Rey, R. 2012. *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Aparicio Viñambres, M. 2017. *A abordagem contrastiva nos métodos de Português Língua Estrangeira específicos para hispanofalantes*, Trabajo de Fin de Máster inédito. Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Salamanca.

Arregui Galán, M. J.; Lourenço da Silva, J. L. 2012. *Português para Espanhóis I*. Madrid: Agoralingua. (citamos por la segunda edición, de 2015)

Carvalho, A. M. 2002. Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*. 85 (3): 597-608.

Chen, Y. 2014. *Português: Curso Comparativo para Hispanohablantes (Vocabulário y Gramática)*. Lisboa: Sinapis Editores.

Dias, A. C. 2009. *Entre nós I: Método de português para hispanofalantes. Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.

Dias, A. C. 2009. *Entre nós I: Método de português para hispanofalantes. Livro do professor*. Lisboa: Lidel.

Dias, A. C. 2009. *Entre nós I: Método de português para hispanofalantes. Caderno de exercícios*. Lisboa: Lidel.

Dias, A. C. 2010. *Entre nós II: Método de português para hispanofalantes. Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.

Dias, A. C. 2010. *Entre nós II: Método de português para hispanofalantes. Caderno de exercícios*. Lisboa: Lidel.

Duarte, C. A. 1999. *Diferencias de usos gramaticales entre Español / Português*. Madrid: Edinumen.

Fanjul, A. P.; González, N. M. 2014. *Espanhol e Português brasileiro: Estudos Comparados*. São Paulo: Parábola.

Ferreira Montero, H. J.; Zagalo, F. J. P. 1999. *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 1*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Ferreira Montero, H. J.; Zagalo, F. J. P. 2000. *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 2*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Ferreira Montero, H. J.; Zagalo, F. J. P. 2001. *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 3*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Ferreira Montero, H. J.; Zagalo, F. J. P. 2002. *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 4*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

García Martín, A. M. 2014. Análisis contrastivo de lenguas próximas: buscando diferencias más allá de las semejanzas. In: A. Marcos de Dios (Ed.). *La lengua portuguesa. vol. II Estudos Lingüísticos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 399-406.

Grannier, D. M.; Araújo Carvalho, E. 2001. Pontos críticos no ensino de Português a falantes de Espanhol: da observação do erro ao material didático. *IV*

Congresso da SIPLÉ. Rio de Janeiro. Disponible en:

https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/pontos_criticos-ple-espanhol.pdf, consultado el 1 de marzo de 2018.

Izquierdo Merinero, S.; Pérez de Obanos, G. 2006. Estrategias de reflexión contrastiva para la clase de ELE. *Actas del III Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes: 431-439. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/52_izquierdo-perez.pdf, consultado el 8 de marzo de 2018.

Marrone, C. S. de. 2005. *Português/Español: Aspectos comparativos*. Campinas: Pontes. (2ª edición revista y ampliada)

Miranda Poza, J.C. 2010. Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. 20: 39-49. Disponible en:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=17714, consultado el 8 de marzo de 2018.

Pérez Pérez, N. 2007. La enseñanza del español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. In: A. M. Saz (Ed.). *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Santander: AEPE, 27-35.

Reis, A. C. 2015. *Português para Espanhóis II*. Madrid: Agoralingua.

Reis, A. C. 2016. *Português para Espanhóis III*. Madrid: Agoralingua.

Ulsh, J. 1971. *From Spanish to Portuguese*. Washington D.C.: Foreign Service Institute.

O EXERCÍCIO EM GRAMÁTICAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FRANCÓFONOS (SÉCULO XIX)

Maria do Céu Fonseca

cf@uevora.pt

Universidade de Évora (Portugal)

Resumo: Este texto aborda aspetos da atividade heterogénea (em termos de objetivos e modos de realização) conhecida sob a etiqueta de “exercício”, a partir de um *corpus* de gramáticas de português como língua estrangeira (PLE) do século XIX, dirigidas a um público-alvo francês. Tais aspetos prendem-se a conceções, ambientes de aprendizagem, formas e práticas que o exercício assumiu num momento histórico em que, do ponto de vista metodológico, a gramática e a tradução eram a base do ensino das línguas modernas estrangeiras, ainda muito marcado pela reputação do texto literário. A abordagem é, pois, historiográfica, na linha da articulação de princípios e metodologias propostos por Koerner (2014) e Auroux (2007) para o estudo da história das ideias linguísticas. O presente trabalho é uma aproximação a ideias linguísticas sobre o exercício, em torno de dois vetores fundamentais: de um lado, a tradição gramatical de PLE, no contexto das especificidades e características de gramáticas de línguas estrangeiras, que vários investigadores (P. Swiggers, J. Gómez Asencio, N. McLelland, entre outros) têm vindo a assinalar; de outro, a cronologia do século XIX e a definição de um público-alvo francês, aspetos ligados, na medida em que, face aos dados de que se dispõe, o século XIX parece ter sido um período de grande vitalidade na produção editorial francesa de gramáticas de PLE, da autoria de falantes nativos (portugueses / brasileiros) e não nativos (franceses).

Sabe-se que o exercício tem sempre lugar em qualquer método de aprendizagem, seja como elemento essencial, ou apenas constitutivo do processo de ensino. A sua complexidade decorre exatamente do facto de, apresentando-se como uma constante, ser portador de marcas que indiciam implícitos linguísticos, cognitivos, afetivos, psicomotores. A discussão destas questões, que implicaria distinções entre exercício / atividade / tarefa / resolução de problemas, ficará de remissa, por enquanto.

Palavras-chave: Exercício; gramáticas de PLE; século XIX; tradução.

Abstract: This text highlights some aspects of the heterogeneous activity (in goals and practices) known as “exercise”, from a corpus of nineteenth-century Portuguese as a foreign language grammars (PFL), addressed to a

French target audience. Those aspects are related to conceptions, learning environments, forms and practices that the exercise assumed at a historical moment when, from a methodological point of view, both grammar and translation were the basis of the modern foreign languages teaching, still very marked by the reputation of the literary text. Consequently, the approach is historiographical, in line with the link between principles and methodologies proposed by Koerner (2014) and Auroux (2007) for the study of the history of linguistic ideas. The present work represents an approach to linguistic ideas about the exercise, around two fundamental vectors: first, the grammatical tradition of PFL, in the context of the specificities and characteristics of foreign language grammars, that several researchers (P. Swiggers, J. Gómez Asencio, N. McLelland, among others) have been pointing out; second, the chronology of the nineteenth century and the definition of a French target audience, both related aspects in view of the fact that, according to available data, the nineteenth century seems to have been a period of great vitality in the French editorial production of PFL grammars, written by native speakers (Portuguese / Brazilian) and non-native (French).

It is known that exercise always has its place in any learning method, either as an essential element, or just has part of the teaching process. Its complexity stems precisely from the fact that, being a certain constant, it bears the marks that point towards assumptions of linguistic, cognitive, affective and psychomotor nature. The discussion of these issues, which would imply distinction between exercise / activity / task / problem solving, will be remiss for now.

Keywords: Exercise; PFL grammars; 19th century; translation.

Acabada a Gramatica, segue-se o exercitar os meninos nela, explicando, e traduzindo os Autores latinos. Mas a primeira explicasam deve ser Gramatical, para trazer à memoria, e fixar nela as regras de Gramatica, principalmente de Sintaxe. Para este efeito devem-se buscar Autores facis, e de argumento familiar. (Verney 1758: 260)

1 – Aspetos do “clima de opinião”-

Sabe-se que qualquer trabalho de natureza historiográfica é condicionado a montante pelo “clima de opinião” (Koerner 2014: 58) subjacente a determinado texto, ideia ou autor, afetados pela temporalidade da sua ocorrência num “*ici-maintenant*” (Auroux 2007: 119) e pela percepção que evidenciam dessa temporalidade. Tais textos, ideias ou autores são então, por um lado, construções

históricas, enquanto síntese de um contexto científico e cultural, e são, por outro lado, construções teóricas, na medida em que fazem emergir novos saberes. A perspectiva de análise historiográfica, tal como concebida por Swiggers em diversos trabalhos (mais antigos e recentes), oscila sempre entre “an internal history of linguistic thinking, focusing on linguistic views and practices taken on their own” e “an external history of linguistics, according primacy to institutional, political and socio-cultural factors in the context of which linguistic ideas and products came about” (Swiggers 2017: 86). Comece-se por dados da história externa.

No campo das construções históricas, o excerto em epígrafe marca um paradigma do ensino de línguas estrangeiras, num momento em que o estatuto do latim era já o de língua estrangeira e disciplina escolar cuja aprendizagem decorria no contexto de uma formação humanística. O que o iluminista Verney propõe para a didática da língua clássica é, em conformidade com o espírito reformista da época, um “Metodo novo, claro, e facil” (cf. título da obra de Verney) de princípios igualmente válidos para o estudo de línguas modernas estrangeiras, que entrou na liça da modernização educativa, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII por efeito da expansão de um “utilitarian market” (Howatt 1984: 130)¹. Entre os princípios de tal método, importam para o caso alguns pontos altos: o recurso à língua materna no estudo da língua estrangeira, donde se compreenda que as gramáticas de PLE para francófonos venham inteiramente redigidas em francês; a prática da tradução como exercício escolar, nas modalidades de “Thème” e “Version” (caso paradigmático da gramática de Bethencourt, 1898); o uso de “Autores facis, e de argumento familiar” (Verney 1758), o que passa pela valorização do texto epistolar e histórico, do fabulário, das coleções de lugares-comuns (no sentido retórico dos *loci communes*). Sintetizando estes três aspetos – mote de largas controvérsias e não apenas no campo didático –, dir-se-á que o ensino da língua estrangeira ocorre na língua materna e a partir dela, com base numa aprendizagem gramatical dedutiva que inclui fundamentalmente o léxico e a sintaxe, aplicadas a exercícios de tradução direta de textos mais ou menos consagrados na literatura. Ora este é o esboço daquilo que ficou conhecido por método da gramática e da tradução ou “méthode traditionnelle ou ‘classique’” (Germain 1993: 123), e é também o quadro onde se situa o *corpus* de gramáticas de PLE em apreço. Embora tal método não se apresente como bloco monolítico, a sua estabilidade manteve-se durante os séculos XVIII e XIX, até que “Après avoir emprunté entièrement à l’enseignement du latin sa méthodologie, l’enseignement des LVE [langues vivantes étrangères], à la fin du XIX^{ème} siècle, ne pourra se renouveler qu’en s’opposant radicalement à lui” (Puren 2012: 24).

1 - Embora a referência de Howatt se reporte ao século XIX, a “expansion of the market for utilitarian language learning related to practical needs and interests” (1984: 129) tem igual cabida na cronologia em apreço. McLelland (2017: 41-47) historia outras razões, mais ou menos preponderantes em diversos períodos: “Religion and language learning”; “Military language learning”; “Language learning for social prestige and leisured cultural enrichment”; “Academic value and the birth of a school subject”.

Dois factos fundamentais estão envolvidos nesta renovação historiográfica: a rápida caminhada de métodos e abordagens ao ritmo do desenvolvimento de paradigmas teóricos dos campos da linguística e da filologia moderna, da psicologia e das ciências cognitivas, da metodologia e de modelos pedagógicos; por outro lado, e no que toca especificamente a Portugal – que procurava aproximar-se da Europa² –, a fértil legislação sobre reformas educativas, sobre planos de ensino e currículos escolares com programas de francês, inglês e alemão que aprovaram o “methodo de ensino directo”, o “uso da lingua oral” (preferido aos “exercícios escritos”), a “aquisição de vocabulos e frases tanto quanto possível, pelo processo intuitivo”³. Esta legislação, assim como outra documentação sobre temas de educação avolumaram-se nos últimos anos da monarquia portuguesa (Salema 1993, 2014). Mas é também verdade que corriam já desde os anos trinta do século XIX⁴, em período historicamente marcado pelo ascendente francês – representado por “sujeitos superiores em civilização e cultura d’espírito” (Herculano 1844: 393) –, por vagas de exilados políticos absolutistas e liberais em França, a par da presença, no mesmo país, “de alguns nomes de relevo da cultura portuguesa e brasileira” (Ramos 1972: 34). Ora é nesta conjuntura da edição em França que se situa o presente *corpus* de PLE. Entre tais nomes de relevo ou “divulgadores de mérito” (Ramos 1972: 36), estão os de Francisco Solano Constâncio (1777-1846), José da Fonseca (1788-1866) e porventura outros, também brasileiros, como Paulino de Souza e o filólogo Luís Simões da Fonseca, ligados à autoria das gramáticas de PLE do século XIX, saídas maioritariamente de tipografias parisienses. Para além destes nomes, autores franceses muito ligados ao ensino gramatical de várias línguas estrangeiras, integram também o presente *corpus*, perfazendo um total de nove gramáticas⁵, que constituem as fontes ou “objetos primários” do trabalho historiográfico (Swiggers 2013: 41; Gómez Asencio, Montono del Arco & Swiggers 2014: 271). Alargou-se a dimensão do *corpus* para se tentar uma visão geral de tendências que percorreram a centúria, com inevitável prejuízo do estudo em

2 - Note-se a seguinte observação de responsável por uma reforma educativa do fim do século XIX, carpindo o estado em que se encontrava a instrução secundária: “Bem quizeramos dotar a instrução secundaria nacional com as classes de institutos hoje consagrados ao seu cultivo, sublimando a toda a copiosa riqueza de seus tesouros o typo classico e construindo a seu lado o typo moderno, como hoje se diz em França, ou das humanidades modernas como lhes chamam os belgas” (Decreto de 22/12/1894, p. 1068; disponível em <http://legislacaoregia.parlamento.pt/V/1/80/117/p1093>; consulta em novembro de 2017).

3 - O presente decreto (de 3/11/1905, pp. 476-477) aprova os programas “das diversas disciplinas da instrução secundaria”; disponível em <http://legislacaoregia.parlamento.pt/V/1/90/134/p506>, consulta em novembro de 2017.

4 - Referência particular à chamada reforma de Passos Manuel (1836), que introduziu as línguas estrangeiras nos programas gerais: “§. 1.º O curso dos Lyceos constará das Disciplinas, e das Cadeiras seguintes: (...) 2.ª Língoa Franceza e Ingleza, e as suas Grammaticas” (Decreto de 17/11/1836, p. 136; <http://legislacaoregia.parlamento.pt/V/1/16/88/p147>, consultado em novembro de 2017).

5 - Este corpus – uma parte do até agora recensado – vem apresentado em Bibliografia Ativa.

profundidade de cada gramática e da reflexão sobre o estatuto historiográfico das gramáticas de línguas não maternas, em geral⁶.

2 – O exercício: conceções e metodologias nas gramáticas de PLE

Um instrumento operatório da prática letiva como é hoje o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa 2001) envolve “as autoridades educativas” e “os autores de manuais e os organizadores de cursos” (2001: 198) no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, uns e outros “actores sociais, que têm que cumprir tarefas [...] em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (2001: 29). Quer dizer que a legislação atrás referida, do domínio das orientações curriculares e da definição de programas, assinada por sucessivos governantes num tempo histórico específico, vale para informação sobre formas e práticas do exercício escolar. Terem alguns dos diplomas legais ficado sem execução, não invalida que por eles se afira qual o papel do exercício no currículo escolar, qual o lugar que ocupava no conjunto das disciplinas prescritas e qual a sua posição relativa, de maior ou menor destaque. Em tese, as reformas educativas harmonizam-se a paradigmas científicos que explicam a historicidade inerente à tipologia do exercício.

Com base neste princípio, uma passagem rápida por disposições regulamentares em matéria de ensino de línguas permite verificar o seguinte⁷:

- Na primeira metade do século, “Exercícios grammaticaes” figura a par de “Lêr, escrever, e contar”, “Principios geraes de moral”, “Doutrina christã e civilidade”, “Grammatica portugueza”, etc., como matérias escolares dos dois graus da instrução primária pública (por decreto de 20/9/1844, p. 306, correspondente a reforma de António Bernardo da Costa Cabral, considerada de teor mais prático do que a então em vigor de Passos Manuel, de 1836).
- Em Decreto de 10/4/1860 (reforma de Fontes Pereira de Melo), um “Regulamento para os lyceus nacionais”, destinado a “prover á melhor distribuição do ensino nos lyceus nacionais e á boa ordem e regularidade dos estudos e exercicios escolares” apresenta, no plano de estudos (Capítulo I), com a advertência de que “Haverá em todas as aulas exercicios ou themas escriptos” (p. 132),

Grammatica franceza, leitura e primeiros exercicios de traducção. // Traducção de latim, analyse e exercicios grammaticaes. // Leitura, traducção e composição franceza. // Traducção e composição latina. // Grammatica ingleza, primeiros exercicios de leitura e traducção (p. 129)⁸.

6 - O assunto, a que já noutro momento se aludiu (Fonseca & Gomes 2017a: 87-102) com base em Gómez Asencio e num modelo metodológico proposto por Swiggers, fica fora dos propósitos deste trabalho e do âmbito cronológico exclusivo do século XIX.

7 - A legislação apresentada está disponível em <http://legislacaoregia.parlamento.pt> (consulta em novembro de 2017) e a sua contextualização no quadro da história do ensino poderá ver-se em Carvalho (1986).

8 - Usa-se a dupla barra oblíqua (/) para separar matérias e disciplinas.

- Três anos depois, novo regulamento para os liceus (Decreto 9/9/1863, do ministro Anselmo José Braamcamp) mantém em execução o currículo escolar da lei anterior, mas afeta às disciplinas maior número de atividades. Assim,

Grammatica portugueza [...], exercicios de construção. // Grammatica franceza, leitura, traducção e analyse gramatical de prosadores e poetas, composição franceza. // Recitação de prosadores [...], analyse philologica, exercicios de redacção portugueza. // Grammatica latina, leitura, traducção e analyse grammatical, exercicios de construção. // Grammatica ingleza, leitura, traducção e analyse grammatical de prosadores e poetas, composição ingleza (pp. 445-446).

- Já nos anos oitenta, o Decreto de 14/10/1880 (do ministro José Luciano de Castro) aprova “Providencias regulamentares”, não apenas para a distribuição das disciplinas nos liceus, mas também para “a duração total dos respectivos exercicios escolares” (Art. 4.º, Cap. I, p. 301) e para a “distribuição dos exercicios escolares nas diversas disciplinas pelos dias uteis de cada semana” (Art. 8.º, Cap. I, p. 302). Em conformidade,

Os exercicios escolares [...] consistem, segundo a natureza especial de cada disciplina, as disposições do regulamento e de quaisquer instrucções mais desenvolvidas sobre o methodo de ensino, e o prudente arbitrio de cada professor, em lições e repetições theoricas, oraes ou escriptas, e em exercicios praticos, taes como [...] dictados, temas e composições (Art. 9.º, Cap. II, p. 305).

- Esta disposição é ratificada em decreto posterior do mesmo ministro (Decreto de 20/10/1888), sendo objeto de calendarização “os exercicios praticos que os conselhos escolares julguem convenientes ao aperfeiçoamento do ensino, e forem determinados no horario” (p. 418).

Se se quisessem conceitos-chave destes dados, dir-se-ia: exercício (como termo hiperónimo) e, no âmbito exclusivo da produção escrita, composição / redação, construção, tradução e temas (enquanto hipónimos). São possíveis duas leituras deste quadro. Em primeiro lugar, a conceção de um ensino guiado pela prática do exercício gramatical, tanto em relação à língua materna, quanto à língua estrangeira. Por diferentes que sejam a aprendizagem explícita desta e a aquisição implícita daquela (Pinto 2011: 99), o exercício, sempre concebido em termos gramaticais, é um instrumento de aprendizagem que de alguma forma desencadeia o desenvolvimento de conceitos científicos (Vygotsky 1993: 71-101), no sentido em que “um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação a seu objeto” (Vygotsky 1993: 93). Daí a sua presença constante e destacada nos planos de estudo, disciplinando-se até o ato do exercício em tempo e lugar (Decreto de 14/10/1880). Ao mesmo tempo, na medida em que o desenvolvimento dos conceitos científicos

pode ser “da ordem de um raciocínio dedutivo” (Pinto 2011: 98), a seriação das atividades de composição, construção e tradução é ilustrativa de um historicismo metodológico que é o da abordagem da gramática e tradução, com foco na análise sintática e na língua escrita, porque “El objeto del aprendizaje era poder leer la literatura, no hablar” (Parkinson de Saz 1980: 172). A cronologia dos decretos é, porém, reveladora de uma tendência evolutiva que, já para o fim do século, se abre a “lições [...] oraes” e a outros dispositivos de aprendizagem em função do “methodo de ensino” (Decreto de 14/10/1880).

Continuando na mesma linha das conceções metodológicas, passe-se agora para outro referente, as gramáticas de PLE. Por corrente que seja a associação entre o exercício e a didática das línguas estrangeiras, não sem controvérsia⁹, em vão se tentarão nelas encontrar, como reflexo disso mesmo, frequentes menções explícitas a “exercice(s)”. São, com efeito, raras, quando não assumida a própria ausência do exercício¹⁰: “[...] les exercices n’ont pu trouver place dans ce livre” (Souza 1871: xxiii), ou “Nous avons supprimé, faute de place, les thèmes et les dialogues, que l’on voit figurer dans la plupart des grammaires de langues étrangères” (Souza 1871: xxii). Não serão estranhos nem o déficit de menções, nem a ausência confessada (que, afinal, está em contraciclo, segundo o autor), se se atender ao facto de as atividades de exercitação gramatical serem mais características, não tanto de obras incluídas na categoria de gramáticas, mas sobretudo de manuais escolares, qualquer que seja a sua historicidade (Magalhães 2011: 15-22). Concebidos hoje como macroestruturas, seja porque integram componentes diversas (textos, fichas informativas, exercícios, testes de avaliação), ou porque agregam “textos ‘satélites’ – cadernos de apoio, cadernos de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação, por exemplo” (Castro 1999: 190), estes manuais escolares ampliaram também o campo pedagógico do português como língua não materna no século XIX¹¹. A sua justificação é sempre de ordem

9 - Como aconteceu com a prática dos exercícios de automatismo. Partindo da dúvida sobre “Do drills contribute to language acquisition or improved performance over time?”, Wong e VanPatten concluem que “As far as acquisition is concerned, drills are simply unnecessary and at best a waste of time for the development of communicative language ability” (Wong & VanPatten 2003: 403, 418).

10 - Noutras tradições gramaticais, parece ocorrer algo de idêntico: “[...] l’apparition des exercices dans les manuels est assez tardive en Italie. C’est seulement dans les années 1820 qu’apparaissent, de façon constante, les exercices et en particulier les exercices de traduction. Les lettres, les anecdotes et les dialogues placés en fin de volume et qui permettaient la pratique de la langue seront remplacés par les exercices” (Merget 2015: 2).

11 - Poderiam ser dados outros exemplos do campo do ensino de PLE a anglófonos, mas o a seguir citado C. Laisné é caso paradigmático. Além de uma gramática de PLE, é autor de um *Practical exercises* (1810), de um *A copious collection of instructive and entertaining exercises* (1815a) e ainda de *An entertaining selection of idioms and phrases* (1815b), coletânea de textos parcialmente traduzidos. Note-se que também as antologias entram no rol dos manuais de exercícios e prova disso mesmo é o *Exercícios portuguezes para leitura e analyse e para versão em línguas estrangeiras* (1865), de Roeder, que constitui, na verdade, uma antologia da literatura portuguesa (com A. Herculano, A. Garrett, Camões, entre outros) para exercícios de tradução na operação de versão. O autor afirma-o num texto “Ao leitor”: “[...] julgando-o [o manual] de alguma utilidade tanto para nacionaes, como para estrangeiros, no estudo da lingua portugueza, e ainda como auxilio de ensino na versão do portuguez para outros idiomas” (1865: iii).

didática: “In learning foreign Languages, some are only desirous of attaining that moderate degree of facility in speaking and writing which may answer the ordinary purposes of commercial intercourse” (Laisné 1810: v); e o propósito é, em geral, a simplificação: “[...] the sentences selected for the following Exercises, are in general short in order that the essential points in each may be the more readily perceived” (Laisné 1810: vi). Quanto à configuração, obedecem os mesmos manuais, com poucas variações, ao princípio da informação breve e fundamental, selecionada em função do público-alvo¹² e orientada para o treino da língua escrita e da tradução, através do procedimento dedutivo de exemplificações sistemáticas de curtas regras gramaticais. Manuais escolares como estes de Laisné, constituíram também um modelo editorial relevante, complementar às gramáticas, no campo escolar francês do século XIX. Segundo Chervel (2000: 24):

En matière de pédagogie de la langue, la grande innovation bibliographique du XIX^e siècle a été la publication de manuels d'exercices, et de 'corrigés' de ces exercices [...]. À partir de 1840, et surtout de 1850, les recueils de dictées prennent le relais. Fréquemment associés aux manuels de grammaire, le recueil d'exercices et le corrigé se diversifient, comme celui-ci, en plusieurs niveaux. [...] Des exercices, il faut distinguer les 'questionnaires', ou petits manuels à l'usage des maîtres, leur soufflant l'énoncé des questions qui lui permettent de vérifier, en suivant le manuel ligne par ligne, l'acquisition par l'élève de la doctrine grammaticale.

A doutrina gramatical, essa, é matéria do compêndio de gramática, mais especificamente da gramática escolar (ou gramática pedagógica, didática). Caracterizada no quadro de uma tipologia do livro escolar, os seus traços normativos, conservadores e algo redutores do ponto de vista teórico (Castro 1995: 87-91), são um meio para a consecução de objetivos pedagógicos de natureza, tanto “instrumental y propedéutica como hermenéutica, cognoscitiva y emancipatoria” (Lewandowski 1992: 165). Na medida em que os conteúdos da gramática e respetiva organização dependerão de tais objetivos pedagógicos (Castro 1995: 69), não é inócuo, quanto a implicações gramaticais, que autores franceses de gramáticas de PLE tragam a terreiro o conceito de “gênio da língua”, de origem francesa e ligado desde o século XVII à valorização gramatical da língua vernácula. Tal como assinalou G. Haßler (2012: 115), historiando o conceito, “La linguistique scientifique du XIX^{ème} siècle avait exclu le génie de la langue de son champ d'intérêt, mais celui-ci reste présent dans l'enseignement des langues étrangères”. De facto, invocam-no expressamente Sané (1773-1818), Hamonière

12 - Para anglófonos, por exemplo, tempos do conjuntivo verbal português constituem sempre matéria acompanhada de observações do tipo “It is not easy to convey a complete idea of their purport by English translations, though that has been aimed at in my Grammar” (Laisné 1815a: 112).

(1789-18??) e o brasileiro Paulino de Souza nas suas gramáticas de português para justificar a própria lógica do método de gramática e tradução, isto é, os exercícios de tradução e versão, o roteiro literário (incluindo textos históricos), e o ascendente de léxico e sintaxe:

En effet, la grammaire seule ne suffit pas pour apprendre une langue ; [...] il est assez généralement reconnu que la traduction d'une langue que l'on se propose d'apprendre, est d'un grand secours pour se familiariser avec elle, et en approfondir le mérite et le génie (Sané 1810: xii).

On trouvera dans les règles de syntaxe qui précèdent [...] tout ce qu'il est indispensable de savoir pour bien traduire le français en portugais, et le portugais en français ; mais c'est dans les ouvrages de Camões, de Ferreira, de Sá de Menezes, de Quebedo, de Corte real, de Pereira de Castro, de Jean de Barros [...] et des autres grands maîtres de la littérature portugaise, qu'il faut apprendre à connaître de vrai génie de cette langue (Hamonière 1820: 235).

Il est un genre de livres qui fournirait surtout un utile complément à l'étude de la grammaire, ce seraient de bonnes traductions qui, en permettant à l'élève de comparer les textes, lui feraient, pour ainsi dire, toucher du doigt les différences qu'offre le génie de chaque langue (Souza 1871: xxvii)

Dominado pela ideia central de individualidade de cada vernáculo, o génio da língua é uma noção tributária do uso ou do saber empírico dos dados da língua, que se adquire quer através de um saber transmitido – os autores modelares –, quer através da sua transformação em conhecimento construído. Parecem, pois, articular-se duas perspetivas metódicas quanto à prática da língua: o nível do uso por meio do treino; e o nível do acesso à língua literária numa lógica de argumento de autoridade gramatical. Os objetivos parecem igualmente ser variados: ler, traduzir, escrever/falar. Mais especificamente, ler os bons autores, tido por “nécessaire pour former le style” e para quem “n’auraient pas le temps ou la patience d’étudier la syntaxe” (Souza 1871: xxvi); traduzi-los segundo as operações pedagógicas e graduais do par “version”-“thème” (Ladmiral 1994: 43), sendo certo que “l’élève ne commence à faire de thèmes qu’après avoir traduit pendant quelque temps du portugais en français” (Souza 1871: xxiii); e, finalmente, colocar tais autores ao serviço da aprendizagem da língua como modelos de expressão. A mesma conceção de prática da língua tira-se das palavras de outros autores de gramáticas de PLE, Constâncio e Dubois (1750-1821):

[...] quant à celle [langue] qu'on apprend, il n'y a que l'usage de la parler et de la lecture des bons ouvrages qui puisse en faire connaître les idiotismes, et les nuances des expressions (Constâncio 1832: 213).

Pour mettre les Commençans à portée de faire l'application des règles contenues dans cette Grammaire, et pour réunir dans un seul morceau une suite d'exemples de la construction et de l'idiôme portugais, j'ajouterai ici la traduction d'une scène d'une comédie portugaise, intitulée : LE LABYRINTHE DE CRÈTE (Dubois 1806 : 299).

A montante do acesso à língua literária para “bien parler”, encontram-se estratégias como um “Traité de versification” (Hamonière 1820: 433-468), ou um “petit traité” sobre a inversão (Souza 1871: xxv) como figura retórica distintiva da sintaxe das duas línguas românicas, já que “Parmi les langues dérivées du latin, la langue française est celle qui se prête moins à la transposition des mots” (Souza 1871: 638). O propósito é o mesmo – a exemplificação de bons usos, adequados ao génio das duas línguas – que atravessa as listas (alfabéticas ou não) de frases e expressões (em português com a respetiva tradução francesa), nos seguintes formatos: “Exercices de conversation” (Siret 1799: 70-87)¹³; “Exercices sur les particules” (Siret 1799: 89-94); “Phrases proverbiales” (Sané 1810: 368-371); “Phrases dont le sens ne peut se rendre littéralement en portugais” (Siret 1854: 83-100)¹⁴; “Diálogos / Dialogues” de tipo familiar (Dubois 1806: 333-353).

O exercício foi portador de uma conceção do ensino da língua estrangeira e configurou um complexo teórico; e houve na configuração do exercício um modelo de gramática.

3 – O exercício: formas e práticas nas gramáticas de PLE

Referir formas e práticas do exercício tem um implícito de ordem tipológica que, marcado pelos estudos de linguística aplicada, envolveu a distinção entre o exercício e a tarefa / atividade / resolução de problemas. Para além disso, o mesmo nível tipológico impôs-se para a descrição de famílias de exercícios, distinguindo-se, com dados da análise estrutural e da psicologia behaviorista, tipos de exercícios estruturais de repetição, de substituição e de transformação na manipulação gradual e progressiva de formas e de estruturas da língua.

No caso do *corpus* de gramáticas de PLE, seria igualmente possível descrever tipos de exercícios de tradução, atentos o par tema / versão, as espécies de tema gramatical / tema de imitação / tema literário (Ladmiral 1994: 50-54), a existência das traduções de expressões / frases / textos e ainda aquilo que aparece como “Traductions littérales” vs. “Traduccões elegantes” na gramática de Siret (1854: 100, 108). Tratando-se de aprendizagens de exclusiva orientação dedutiva, o seguinte esquema de Vigner ilustra o percurso que parte da regra (o abstrato)

13 - A 1.ª edição da gramática de Siret vem datada pelo calendário republicano: “An 8 de la République Française”, correspondente aos anos de 1799-1800. Entende-se, por isso, poder integrar o presente *corpus*.

14 - Na verdade, este exercício (ausente da edição de 1799) é da autoria de José da Fonseca, responsável pela 2.ª edição da gramática do francês Louis Pierre Siret (1745-1797).

para a língua (o concreto): “La présentation d’une règle + explicitation + exercices d’applications + transfert à d’autres situations”, representativo de “une approche grammaticale plus classique, selon une approche le plus souvent expositive, l’exercice permettant de contrôler l’appropriation de la règle par les élèves” (2016: 9-10). As operações de tema e versão, por esta ordem, constituem maioritariamente e, por vezes, de forma exclusiva (Bethencourt 1898), tais “exercices d’applications”. Não sendo arbitrária a ordem de sucessão destas operações, já que “thème et version correspondent à des modèles de compétence spécifique” (Ladmiral 1994: 45), a versão é normalmente recomendada pelos gramáticos como exercício prévio ao do tema¹⁵. Mas tal progressão não ocorre nas gramáticas em estudo. Na medida em que o tema tem uma forte componente gramatical, de aplicação de regras e estruturas da língua alvo comparável à de um exercício lacunar, mais evidenciando a prática da metodologia dedutiva, este tipo de tradução é apresentado na primeira linha dos exercícios (Bethencourt 1898), quando não em exclusivo depois da lição gramatical (Fonseca 1880). De acordo com Ladmiral (1994: 45): “En thème, le plus important est la vérification et l’application de règles grammaticales; [...]. Le fort en thème est en prise directe sur le discours du maître”.

A título de exemplo, apresenta-se o excerto de um exercício da *Grammaire portugaise pratique*, de Bethencourt (1898: 12-13), sobre verbos auxiliares (*ter e haver*):

Thème

J’ai un joli verre. – J’avais une table et une chaise. – J’aurai un calendrier. – J’aurais eu une presse. – J’eus quelque chose. – J’avais eu un cendrier. – Une belle machine et une jolie presse. – Que j’ai eu. – Que j’eusse [...].

Version

A mesa do escriptorio tem uma argola de prata. – Tenho alguma coisa para ti (toi). – Bellas portas de madeira. – Teremos sapatos, facas, colheres, garfos, cinzeiros e bonitas machinas. As bellas imprensas têm madeira [...].

O filólogo brasileiro Luís Simões da Fonseca apresenta “un cours gradué de thèmes” (1880), na forma ora de conjuntos de frases que se sucedem a cada uma das matérias de morfologia e sintaxe, ora de textos a fechar os últimos capítulos da matéria sintática. Assim, vêm:

Thème sur l’article défini et indéfini ; Thème sur les verbes Ter e Haver ; Thème sur les verbes Ser e Estar ; Thème sur le genre du Substantif ; Thème sur le pluriel des Substantifs ; Thème sur l’Adjectif [...]; Thème sur la syntaxe des pronoms ; Thème sur le sujet et les régimes direct et indirect.

15 - Fê-lo Paulino de Souza (1871: xxiii) e bem assim outros autores de gramáticas de francês língua estrangeira publicadas em Itália (Merger 2015: 23).

Quanto à forma, os temas seguem uma sequência de sintagma (“la bouche”, Hamonière 1820: 282), frase (“L’ignorance est la mère de l’admiration”, Hamonière 1820: 290) e texto literário, que, no caso do “Cours de thèmes portugais” de Hamonière (1820: 282-362), traz a respetiva autoria francesa: La Rochefoucauld, Fontenelle, Vertot, Bernardin de Saint-Pierre e Fénelon. Este Curso de cinquenta temas de Hamonière é talvez dos mais completos, já que o gramático apresenta para cada tema um conjunto extenso de notas de pé-de-página com vocabulário, informações gramaticais e remissão para a página da obra onde a matéria é tratada, segundo o modelo (1820: 285, 297):

DE THÈMES. 285

grande rivière; la nation portugaise; l’homme poli; la femme polie; la propriété commune; les mauvaises inclinations; la viande crue; les peuples cruels; la personne sensible; les choses admirables; la campagne fertile; les montagnes stériles; la mer irritée; la belle saison; le mauvais temps; les arbres touffus; les marais fangeux.

Inclination, *inclinação*. Cruel, *cruel*. Personne, *peessoa*. Sensible, *sensível*. Chose, *cousa*. Admirable, *admirável*. Montagne, *montanha*. Irrité, *irritado*. Saison, *estação*.

DE THÈMES. 297

et me⁷ releva. Dépouille⁸-toi de tes défauts, et souviens-toi que, pour être estimé, il faut être homme de bien.

Plaisir, *prazer*. Pur, *puro*. Constant, *constante*. Visage, *semblante*. Doux, *doce*. Humain, *humano*. Défaut, *defeito*. Bien, *bem*.

⁷ *Me releva*, traduisez comme s’il y avait *m’aida à me lever*, en supprimant le pronom qui précède le dernier verbe *aïdando-me a levantar*.

Apresentado o exercício do tema, segue-se o da versão em “Choix de morceaux en prose” (Hamonière 1820: 363-432), que, como bem refere Merger (2015: 3), “est souvent associé à la lecture, ce qui en fait un exercice que l’on peut définir ‘polyvalent’”. A polivalência serve também um objetivo cultural, considerando o propósito de edificação nacional que subjaz à escolha dos textos historiográficos dos portugueses Bernardo de Brito e Luís de Meneses, Conde da Ericeira: “Description du Portugal” (Hamonière 1820: 363-364); “Eloge de D. Jean IV, roi de Portugal” (Hamonière 1820: 364-370); “Bataille de Montijo” (Hamonière 1820:370-384); “Bataille de Montes Claros” (Hamonière 1820: 384-432)¹⁶. Difere deste exercício de leitura, aquele que vem na *Grammaire* de Dubois como “traduction très-littérale, afin que les commençans pussent mieux apercevoir les rapports grammaticaux des deux Langues” (1806: 299). Assim, a cada página do texto português – *O labirinto de Creta*, de António José da Silva, e *Os Lusíadas* (canto III) –, segue-se a página de correspondente tradução francesa, numa espécie de “va-et-vient” (Merger

16 - Este extenso conjunto de quatro textos desaparece na 2.^a edição (1829) da *Grammaire* portugaise de Hamonière.

2015: 5) entre o português e o francês, que tem pouco de leitura recreativa, antes de exercício contrastivo ou confrontativo da morfossintaxe das duas línguas românicas. O mesmo se diria de um exercício de tradução palavra a palavra¹⁷ como o que fez José da Fonseca em “Traductions littérales” (Siret 1854: 100):

Enfim *enfim* le o jour *dia* parut *apareceu*, *raiou*, où *em que*, no qual le o succès *exito*, *successo* allait *ia* décider *decidir* si se le o duc *duque* de de Bragançe *Bragança* meritait *merecia* le o titre *titulo* de de roi *rei* et e de de libérateur *libertador* de la *da* (de a) patrie *patria*, ou *ou* le o nom *nome* de de rebelle *rebelde* et e d'ennemi *d'inimigo* de l' *do* (de o) État *Estado*.

Qualquer literariedade deste excerto de *Histoire des révolutions de Portugal*, de Vertot, perde-se sob o propósito gramatical, no caso exemplar de simetria linguística. José da Fonseca¹⁸ acrescentou outros modelos literários, portugueses e franceses, a estas “Traductions littérales” e “Traduções elegantes” da segunda edição da gramática de Siret (1854), adotando agora a mesma metodologia que usara Dubois de emparelhar os textos (portugueses e franceses) página por página, a chamada tradução “avec le texte en regard”. São coligidos, em pequena antologia cronológica (com limite *ad quem* no fim do século XIX), excertos de clássicos dos séculos XVI e XVII, nomeadamente Camões (traduzido por Florian), Francisco Manuel de Melo (traduzido por Sané) e Rodrigues Lobo, o inevitável *Télémaque* de Fénelon, o poeta arcádico Filinto Elísio e o mais recente Lamartine (Siret 1854: 102-138). Todos autores maiores, modelos linguísticos e morais a seguir, que a generalidade dos gramáticos repete mais ou menos fielmente, consoante a dimensão dos seus “Cours de thèmes” ou “Morceaux de prose et de poésie” e dependendo da própria cronologia das gramáticas. Notem-se as presenças únicas de Almeida Garrett e Alexandre Herculano em duas das gramáticas mais próximas do fim do século, Souza (1871) e Bethencourt (1898).

Já circulavam à época algumas antologias das literaturas em língua portuguesa, que, publicadas em França¹⁹ e dirigidas preferencialmente ao público nacional, alimentavam as gramáticas, servindo de fonte para a seleção de autores e textos,

17 - Ou noutra modalidade que se poderia chamar de tradução por sintagmas: “*Ninguém haverá* (there will be nobody) *que se lembre* sem dor, e summo pesar do funesto incendio da famosa Bibliotheca de Alexandria, composta *havia* (ago) tantos seculos por muitos reis entendidos e poderosos, (...) segundo Califa, *que depois de se apoderar* (after he had possessed himself) da cidade, consultado *sobre o que se fazia de* (about what should be done with) taõ grande multidaõ de livros, respondeo [...]” (Laisné 1815b: 2).

18 - Convirá lembrar o comprometimento deste autor, um dos primeiros portugueses a mudar-se para a capital francesa no princípio do século XIX, com o ensino da língua. Além de editor da gramática de Siret, foi tradutor e autor de um guia de conversação bilingue, de um manual de gramática francesa e de bem conhecidos dicionários monolíngues e bilingues (Fonseca & Gomes, 2017b).

19 - A propósito das antologias de textos literários, Escalle (2014: 24) considera que “il commence à en exister en Europe au début du 19e siècle pour l’apprentissage du français langue étrangère”.

muitas vezes já mesmo traduzidos em francês “avec le texte en regard”, se não na totalidade, pelo menos parcialmente. De entre este material bibliográfico, interessa mencionar o envolvimento de alguns dos autores de gramáticas de PLE nesta produção literária, nomeadamente Sané (1808), Hamonière (1818) e Fonseca (1837). A *Nouvelle grammaire portugaise* (1810), de Sané, vem encharcada de referências à obra literária, tanto quanto é singular o espaço que nela ocupa a matéria literária, que não propriamente o exercício de tradução literária ou “Essais de traduction” (1810: 191-243). Entram aqui excertos de conhecidíssimas obras dos seiscentistas Rodrigues Lobo e Francisco Manuel de Melo, apresentados “avec la traduction interlinéaire”, como técnica pedagógica que já vinha de trás (Besse 2011: 18-22). Quanto ao mais, textos literários e históricos vêm “sans traduction interlinéaire” (Sané 1810: 244-367)²⁰, tal qual fez Constâncio na sua gramática. Os “Morceaux choisis en prose, extraits des classiques portugais” (Constâncio 1832: 237-209) são pedaços de epistolografia (Eanes de Zurara, Jerónimo Osório), de ortografia (João Franco Barreto), de história (João de Barros, Diogo de Couto, Fernão Mendes Pinto, Fr. Luís de Sousa), de prosa didática (Rodrigues Lobo), de poesia (Camões) e pedaços de romances (Rodrigo Marques / Filinto Elísio).

4 – Notas finais

As seguintes palavras de Vigner a propósito de “L’exercice a-t-il une histoire?” poderão ser uma primeira conclusão a tirar: “Si les évolutions sont lentes, elles sont cependant incontestables” (2016: 7). Embora não tenha sido objetivo deste trabalho historiar o exercício, convém mencionar – e fora talvez mais oportuno tê-lo feito em nota introdutória, em vez de conclusiva – a distância entre o objeto aqui tratado e os comuns exercícios formais que, por exemplo, o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa 2001: 212) sugere, para já não falar no desenho de tarefas e atividades. Por outras palavras: no quadro de gramáticas de PLE do século XIX, que é, afinal, o do paradigma do método de gramática e tradução, o exercício apresenta sobretudo o formato de leitura e tradução de textos literários. Especifique-se a afirmação (que se restringe ao *corpus* analisado para evitar generalizações precipitadas). Correlativamente ao ensino do latim, o exercício focou-se em atividades de leitura, cujos referentes as circunstâncias históricas ditaram serem os bons escritores com base num princípio de emulação. Se o exercício consistia na leitura do texto literário e se o seu objetivo era a aprendizagem da língua, como é que tal atividade de leitura se articulou

20 - A galeria de autores e textos citados mereceria, por si só, um estudo. Sem qualquer preocupação de arrumação cronológica ou tipológica, elencam-se tão-somente os autores: Jacinto Freire de Andrade, João de Barros, Francisco Manuel do Nascimento (também os pseudónimos Filinto Elísio, Rodrigues Marques), Thomas Gray, Mouzinho de Quevedo, Francisco de Sá de Menezes, Gabriel Pereira de Castro, Jerónimo de Corte Real, Camões, António Ferreira, Vasco Mouzinho de Quevedo, D. Francisco Manuel de Melo, Francisco Rodrigues Lobo.

com o objetivo de capacitar gramaticalmente os leitores? Através do exercício da tradução como ferramenta ou mecanismo de acesso ao léxico da língua estrangeira e à sua sintaxe por meio do enfoque comparativo. As observações contrastivas entre as duas línguas românicas, não sendo raras (Fonseca 2013), permitiam detetar interferências linguísticas e evitá-las. Além da aprendizagem lexical, o exercício de tradução (de sintagmas, frases e textos) permitia uma extensão da matéria sintática, em geral apresentada de forma breve nas gramáticas, enquanto os conteúdos morfológicos constituíam a primeira via de acesso à língua estrangeira e por isso figuravam, à maneira do cânone gramatical greco-latino, em longa secção inicial das gramáticas.

Recebido em dezembro de 2017; aceite em janeiro de 2018

Referências

Auroux, S. 2007. *La question de l'origine des langues, suivi de l'historicité des sciences*. Paris: PUF.

Besse, H. 2011. Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire. *Synergies Chine*. 6: 13-23.

Carvalho, R. 1986. *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, R. V. 1995. *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Castro, R. V. de. 1999. Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In: R. V. de Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva (Orgs). *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia / Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho, 189-196.

Chervel, A. 2000. *Les grammaires françaises – 1800-1914*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Asa.

Escalle, M.-C. K. 2014. La littérature au service de la langue: Les Exercices français de Pierre-Joseph Baudet destinés à la jeunesse néerlandaise (1834-1844). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 24:1-10. Disponível em <http://dhfiles.revues.org/3019>, acedido em novembro de 2017.

Fonseca, J. da. 1837. *Prosas selectas ou escolhas dos melhores logares dos auctores portuguezes antigos e modernos*. Paris: Livraria Europea Baudry.

Fonseca, M. C. 2013. Gramáticas de Português como Língua Estrangeira no século XIX: a consciência de uma identidade românica. Disponível em <http://>

www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-15.html, acessado em novembro de 2017.

Fonseca, M. C.; Gomes, F. 2017a. Mémoire textuelle du portugais langue étrangère (PLE): la codification grammaticale entre les XVIIe et XIXe siècles. In : L. Malingret; N. Rodríguez Pedreira (Dir.). *Voies de convergence dans l'Espace Ibéro-Gallo-Roman*. Paris : Éditions Le Manuscrit, 87-102.

Fonseca, M. C.; Gomes, F. 2017b. Louis-Pierre Siret (1745-1797) et la grammaticographie du Portugais Langue Étrangère (PLE). Innovations pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères: perspective historique (XVIe-XXIe siècles). *Colloque international SIHFLES 2016*, Université d'Algarve, 7-8 juillet (no prelo).

Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Gómez Asencio, J. J.; Montoro del Arco; Swiggers, P. 2014. Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística. In : M. L. Calero Vaquera ; A. Zamorano; F. X. Perea; M. del C. García Manga; María Martínez-Atienza (Eds.). *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*. Münster: Nodus Publikationen, 266-301.

Hamonière, G. 1818. *Coleção de pedaços em prosa / Recueil de morceaux en prose*. Paris / Rio de Janeiro: Chez Théophile Barrois fils, libraire.

Haßler, G. 2012. La description du *Génie de la Langue* dans les grammaires françaises et les grammaires d'autres langues. *Todas as Letras* s. 14-1: 99-120.

Herculano, A. 1844. Reflexões ethnographicas, philologicas e historicas a proposito de uma publicação recente sobre a origem celtica da lingua portugueza. *O Panorama: jornal literário e instructivo da Sociedade propagadora dos Conhecimentos Uteis*. 2.^a Série, III (155), 14 Dez: 391-394.

Howatt, A. P. R. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Koerner, E. F. K. 2014. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras / Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ladmiral, J.-R. 1994. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.

Laisné, C. 1810. *Practice exercises intended to facilitate the speedy acquisition of the Portuguese language*. London.

Laisné, C. 1815a. *A copious collection of instructive and entertaining exercises on the Portuguese language*. London.

Laisné, C. 1815b. *An entertaining selection of idioms and phrases peculiar to the Portuguese language*. London.

Lewandowski, T. 1992. *Diccionario de linguística*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Magalhães, J. 2011. *O mural do tempo. Manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Colibri.

McLelland, N. 2017. *Teaching and learning foreign languages. A history*

of language education, assessment and policy in Britain. London / New York: Routledge.

Merger, M.-F. 2015. La traduction (version et thème) dans quelques manuels édités en Italie. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 23:1-13. Disponível em <http://dhfiles.revues.org/3058>, acessado em novembro de 2017.

Parkinson de Saz, S. M. 1980. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Empeño 14.

Pinto, M. da G. L. C. 2011. Dos construtos teóricos para as aplicações: o professor como um dos mediadores. *Linguística*. 6 (1): 93-123.

Puren, C. 2012. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Disponível em www.christianpuren.com, acessado em novembro de 2017.

Ramos, V. 1972. *A edição de língua portuguesa em França (1800-1850)*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian / Centro Cultural Português.

Roeder, A. H. 1865. *Exercícios portuguezes para leitura e analyse e para versão em linguas estrangeiras*. Lisboa: Sociedade Typographica Franco-Portugueza.

Salema, M. J. 1993. *A didática das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Braga (policopiado).

Salema, M. J. 2014. Teixeira Botelho e a renovação do ensino das línguas modernas estrangeiras em Portugal no início do século XX. In: S. Duarte; F. Outeirinho; R. Ponce de León (Orgs.). *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*. Porto: FLUP / CLUP, 163-174.

Sané, A. M. 1808. *Poésie lyrique portugaise, ou Choix des odes de Francisco Manuel*. Paris: Chez Cérioux jeune.

Swiggers, P. 2013. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*. 44/45: 39-59. Disponível em <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf>, acessado em novembro de 2017.

Swiggers, P. 2017. Linguistic historiography: a metatheoretical synopsis. *Todas as Letras*. 19-2: 73-96.

Verney, L. A. 1758. *Gramatica Latina tratada por um Metodo novo, claro, e facil. Para uso daquelas pessoas, que querem aprendela brevemente, e solidamente. Traduzida de Francez em Italiano: e de Italiano em Portuguez*. Barcelona.

Vigner, G. 2016. L'exercice. Un outil de formation méconnu. *Carnets*. 8:1-15. Disponível em <http://journals.openedition.org/carnets/1850>, acessado em novembro de 2017.

Vygotsky, L. S. 1993. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Wong, W.; VanPatten, B. 2003. The evidence in IN: drills are OUT. *Foreign language annals*. 36 (3): 403-423.

Bibliografia ativa

Bethencourt, C. de V. de. 1898. *Grammaire portugaise pratique*. Paris: Boyveau & Chevillet.

Constâncio, F. S. 1832. *Nouvelle grammaire portugaise, à l'usage des français, divisée en six parties*. Paris / Rio de Janeiro: Chez J.-P. Aillaud, Libraire / Chez Souza, Laemmert et Cie.

Dubois, S. G. 1806. *Grammaire portugaise ou méthode abrégée pour faciliter l'étude de cette langue*. Angers: De L'imprimerie des Frères Mame.

Fonseca, L. S. da. 1880: *Abrégé de la grammaire portugaise de P. de Souza avec un cours gradué de thèmes*. Paris: Librairie Garnier Frères.

Hamonière, G. 1820. *Grammaire portugaise, divisée en quatre parties*. Paris: Bobée et Hingray [2.^a ed. 1829].

Sané, A. M. 1810. *Nouvelle grammaire portugaise, suivie de plusieurs essais de traduction française interlinéaire, et de différents morceaux de prose et de poésie. Extraits de meilleurs classiques portugais*. Paris: Chez Cérioux Jeune, Nicole Libraire, Cussac Imprimeur-Libraire.

Siret, L.-P. 1799-1800. *Grammaire française et portugaise, A l'usage des personnes qui veulent apprendre le Portugais, pour le parler, comme pour l'écrire. Par _____. Revue et corrigée par le Cit. Cournand*. Paris: Arthus Bertrand, Libraire.

Siret, L.-P. 1854. *Grammaire portugaise de L.-P. Siret, augmentée d'une phraséologie et de plusieurs morceaux en prose et en verse, extraits de écrivains portugais et français les plus estimés, avec le texte en regard, par Joseph da Fonseca*. Paris: J. P. Aillaud, Monlon et Cie.

Souza, P. 1871. *Grammaire portugaise raisonnée et simplifiée*. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs.

DAS TECNOLOGIAS E DO JOGO À APRENDIZAGEM DO LÉXICO – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Madalena Teixeira

madalena.dt@gmail.com

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém/Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa

Leonor Santos

mleonorsantos@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém/CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro)

Resumo: Neste artigo reflete-se sobre o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular de Português Língua Não Materna (PLNM), numa Instituição de Ensino Superior de Portugal, na qual as estudantes foram desafiadas a conceber materiais didáticos promotores da aprendizagem do léxico, recorrendo a tecnologias da informação e comunicação e a jogos. Estes materiais foram, posteriormente, por elas utilizados em aula de PLNM com crianças entre os 6 e os 8 anos, numa Instituição parceira, tendo-se concluído que o seu uso favoreceu o envolvimento ativo e a motivação para a aprendizagem, bem como a melhoria do desempenho dos alunos em termos do conhecimento lexical. Argumenta-se, por isso, a favor da utilização das tecnologias e dos jogos em contexto escolar e, em particular, de ensino-aprendizagem do PLNM, e da necessidade de se desmistificarem ideias pré-concebidas que persistem relativamente aos “perigos” da entrada das tecnologias nas salas de aula. Defende-se, ainda, a pertinência de a formação inicial de educadores e professores dotar os estudantes de competências não só para manusearem, mas também para produzirem, recursos didáticos de base tecnológica e lúdica, tornando-os pedagogicamente autónomos e capazes de melhor adequarem as suas práticas às características e necessidades dos seus alunos. Mas alerta-se, igualmente, para a necessidade de os futuros professores compreenderem que o recurso às tecnologias não pode ser visto como um fim em si próprio, ao serviço de uma suposta re/inação das metodologias de ensino; antes, deve revestir-se de intencionalidade pedagógica que torne a aprendizagem mais atrativa, fácil e consistente.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna (PLNM); tecnologias; jogo didático; léxico; formação de professores

Abstract: In this paper we discuss and analyse the work developed in the Curricular Unit “Português Língua Não Materna”(PLNM) (Portuguese as a Foreign Language), in a Higher School of Education, in a Portuguese Institution, in which students were challenged to conceive didactic materials in order to promote the learning of lexicon by using Information and Communication Technologies and games. These materials were later used by PLNM students with children between 6 and 8 years old in a partner Institution, and it was concluded that their use favoured the involvement and motivated for learning as well as improved schoolchildren performance in terms of lexical knowledge. It is, therefore, argued in favour of the use of technologies and games in the school context, in particular in PLNM teaching and learning, and the need to demystify pre-conceived ideas that persist in relation to the “dangers” of the use of technologies in classrooms. It is also defended the relevance of the initial training of educators and teachers to equip students with skills not only to manipulate, but also to produce didactic resources with a technological and playful basis, making them pedagogically autonomous and able to get better in order to answer to the needs of their schoolchildren. However, it is also highlighted the need, for future teachers, to understand that the use of technology can not be seen as an end, in itself, at the service of a supposed re/innovation of teaching methodologies; rather, it must be garbed with pedagogical intention so that makes learning more attractive, easy and consistent.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language (PLNM); technologies; didactic game; lexicon; teacher training

1 - Introdução

O uso lexical tem uma função fundamental no ato comunicativo, seja escrito, seja oral, de um qualquer indivíduo, independentemente de lhe caber o papel de emissor ou de receptor. Além disso, numa sociedade cada vez mais “globalizada”, o conhecimento de línguas afigura-se essencial para a integração e a interação dos cidadãos, uma vez que estas é que permitem, verdadeiramente, compreender e interpretar o outro. Ressalta, ainda, o facto de ser muito importante o conhecimento de vocabulário, para aprendizagem de uma língua não materna (Teixeira & Henshall 2012).

Assim, o texto que agora se apresenta tem como objetivo mostrar possibilidades de articulação entre a aprendizagem de léxico português, por estrangeiros, e o uso do jogo e das tecnologias, para o nível de proficiência A1 (QECR 2001). Esta proposta surge no âmbito de um trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Português Língua não Materna (PLNM), de uma Instituição de Ensino Superior, em Portugal, e foi realizado com os propósitos de: i) possibilitar aos estudantes da UC de PLNM o envolvimento num trabalho de natureza prática,

contrariando a sua tendência para a busca de “receitas” para as respetivas práticas profissionais futuras; ii) contribuir para a autonomia pedagógica e a não dependência relativamente a materiais didáticos construídos por outros profissionais (e nem sempre inteiramente adequados aos objetivos específicos das intervenções didáticas); iii) possibilitar aos estudantes uma experiência didática em contexto real, em Portugal, na medida em que tiveram possibilidade de utilizar os materiais por eles construídos numa turma de alunos estrangeiros, cuja faixa etária oscilava entre os 6 e os 8 anos, que frequentavam uma Instituição parceira.

Assim, os estudantes entrevistaram, em duas aulas, após terem delineado uma planificação que tinha como objetivo o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos e cujos conteúdos focalizavam vocabulário relacionado com a escola e com os países dos quais os alunos da turma eram oriundos – Alemanha, China, Espanha, Holanda, Croácia¹.

Refletir-se-á, ainda, acerca da importância e das vantagens pedagógicas das tecnologias, tendo por base diretrizes discutidas no mais recente Seminário realizado pelo Conselho Nacional de Educação (2017), e ter-se-á em consideração a utilização do jogo como estratégia de promoção da aprendizagem.

Finalmente, apresentar-se-ão os resultados do uso destas “ferramentas”, que permitiram evidenciar que o uso de tecnologias e de jogos contribuíram para uma aprendizagem mais rápida do que a que se verificava, habitualmente, com o recurso a uma metodologia expositiva; além disso, os alunos mostraram-se mais motivados e participativos.

2 - Da importância do conhecimento tecnológico a uma didática do PLNM que o (e nele se) apoia

Há vários anos que é inegável a presença das tecnologias no quotidiano de um qualquer cidadão, ora como plataforma de conhecimento, ora como fonte de informação, havendo espaço para o lúdico e criando-se maiores oportunidades de contacto entre povos, famílias geograficamente dispersas, etc. Aliás, as tecnologias estão presentes em todas as áreas da vida das sociedades – no desporto, na saúde, na educação, na gestão de organismos governamentais –, e, lamentavelmente, em

1 - Considerando o perfil do público-alvo do trabalho desenvolvido pelos estudantes da UC em causa, entendemos, neste artigo, o conceito de PLNM conforme indicado no documento *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, da responsabilidade da Direção Geral de Educação - “A designação *língua não materna* cobre todas as outras situações [que não sejam língua materna] e embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos indicar duas grandes subdivisões: o termo *língua segunda* (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. (...) O termo *língua estrangeira* (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços em que ela não tem qualquer estatuto sócio-político. (2005, p.5). Assim, e concretizando, neste contexto, o conceito de PLNM tem enfoque na subdivisão do Português Língua Estrangeira (PLE), uma vez que, para os informantes que participaram neste estudo, o estatuto da língua não é uma prioridade.

nosso entender, até substituem pessoas no desenvolvimento de muitas tarefas, mesmo se, em contrapartida e de acordo com Manuel Miguéns (2017), criam muitas outras oportunidades de emprego. Claro está que há vantagens e desvantagens no uso das tecnologias. Mas é indiscutível a existência (e até preponderância) das mesmas na sociedade do século XXI, e esta é uma realidade à qual a escola não pode ficar alheia, entre outros motivos porque, como afirmavam já em 2011 Norris *et al.*, “Students and their parents are demanding that schools be on the right side of the 21st century— pencil and paper simply is no longer good enough” (Norris, Hossain & Soloway 2011: 18).

Com efeito, apesar de, atualmente, o uso dos telemóveis ser proibido em algumas escolas (sobretudo dentro das salas de aula), não se pode ignorar que estes equipamentos existem e que são facultados às crianças pelos pais. Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Agrupamentos e Escolas Públicas, defendeu recentemente (ver Capucho, 2017) que os telemóveis “são um instrumento de trabalho, tal como os manuais e os cadernos de atividades”², afirmando ainda que o uso do telemóvel “motiva mais os alunos e já se sabe que a motivação leva a mais sucesso nos resultados”³ e que, além disso, “não se pode proibir o que a sociedade permite”⁴.

Aliás, a Iniciativa Nacional de Competências Digitais e.2030 promovida em 2017 pretende, por isto mesmo: “generalizar a literacia digital; ii) estimular a capacitação e especialização profissional em tecnologias e iii) garantir uma forte participação nas redes internacionais de I&D.” (Miguéns 2017: 7). O mesmo autor, que é o atual Secretário-Geral da Comissão Nacional de Educação, sublinha que um dos propósitos desta iniciativa se prende com a educação, sendo imperioso um investimento na formação de professores e de educadores de infância, a fim de que estes trabalhem “o Código, a Robótica e a Literacia Digital” (p. 7), com o intuito de fomentarem o uso de tecnologias e de as utilizarem na sua própria prática letiva.


Esta utilização requer, porém, uma nova postura do professor, que de transmissor de informações passa a ser mediador e coautor, o que, por sua vez, lhe exige competências no manuseio dos equipamentos e dos softwares associados (Oliveira & Castela 2015: 18).

A “novidade” de um ambiente educativo mais tecnológico e menos “tradicional” não dispensa, porém, que haja um conhecimento profundo dos alunos que constituem uma determinada turma e que seja respeitada a heterogeneidade que lhes for inerente, para que o ensino e a aprendizagem tenham resultados profícuos. A predisposição de cada aluno para a aprendizagem e para a interação com as tecnologias resulta da articulação entre vivências e conhecimentos experienciados. Veja-se, como exemplo, o uso do polegar – em Portugal, e em muitos outros pa-

2 - Cf. *Op. Cit.*

3 - *Idem.*

4 - *Idem.*

ises, é frequente o uso do polegar para estabelecimento de uma relação positiva; inclusivamente, no *Facebook*, quando se concorda com alguém, ou se gosta de alguma coisa, e o sujeito envolvido quer utilizar uma linguagem icónica, opta por “fazer um *like*”, quer isto dizer “clicar” em . Todavia, em contextos diferentes do apresentado, como na Grécia e em certas zonas da Itália, este gesto tem um significado impróprio.

Pelo exemplo que acabou de se referir, ressalta, assim, como fundamental que o professor tenha em conta o contexto social e cultural dos seus alunos, sem descuidar as especificidades da própria comunidade escolar, a fim de respeitar a diversidade cultural que tem em sala de aula. Com efeito,

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos, e em particular, pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental... (Despacho normativo n.º 30/2007: 22853).

E se este aspeto é relevante num contexto que possa ser considerado, ainda que equivocadamente, monocultural, é-o ainda mais na sala de aula de PLNM, cuja característica específica é, habitualmente, o incluir alunos de diferentes países, culturas e línguas maternas. Inclusivamente, há diretivas ministeriais que indicam que os estudantes estrangeiros devem ter um “..apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrado no projecto educativo do estabelecimento de ensino...”, tendo, para tanto, as escolas que proporcionar situações ajustadas, que possibilitem uma propriedade razoável do português, a fim de que estes se consigam integrar no contexto educativo nacional (Despacho normativo n.º 30/2007: 22853).

Consideramos, assim, que o uso das tecnologias tem um potencial de impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, sendo sempre necessário ter em atenção que a sua (rápida) evolução pode, facilmente, tornar obsoleto o mais avançado recurso tecnológico (Pinto 2009). Claro está que essas aprendizagens dependem, também, da faixa etária dos seus utilizadores. No que a este aspeto diz respeito, em particular para as primeiras idades, quanto mais apelativo for o *design* pedagógico (Bers 2007), maior será o interesse das crianças/alunos. Além disso, estes devem ser envolvidos na realização das tarefas propostas, isto é, devem ser eles a experienciar, a “manipular” os recursos tecnológicos, sejam simplesmente jogos para desenvolvimento cognitivo, sejam conteúdos programáticos. Por vezes, o professor tem a “tentação de fazer” para que o aluno possa ver como se faz. O exercício desta prática pode ser, porém, enganoso, porque: i) o discente pode, somente, mecanizar gestos, em vez de perceber o que tem de fazer, e como, para atingir o resultado desejado; ii) se pode estar a contribuir para a criação de um perfil passivo. Bers (2014) defende, precisamente, uma atitude de envolvimento

dos alunos na realização das tarefas mediadas pelas tecnologias, por oposição à mera observação, salientando, contudo, a necessidade de explicitação prévia acerca do funcionamento das mesmas.

Foi com base nos pressupostos sinteticamente enunciados atrás que se propôs a estudantes da UC de PLNМ que construíssem, com recurso às tecnologias que tinham mais disponíveis e acessíveis, materiais pedagógicos passíveis de serem manipulados em sala de aula por alunos de PLNМ entre os 6 e os 8 anos de idade, com vista à aprendizagem de vocabulário relacionado com os seus países de origem.

Como referido na introdução, com a proposta deste trabalho na UC de Português Língua Não Materna, pretendíamos, na linha de Griebler *et al.* (2015), contribuir para a autonomia pedagógica destes futuros educadores/professores, por concordarmos que:

Se o professor não souber inovar as suas aulas e não trazer esses elementos para suas aulas pode fazer com que os alunos se desinteressem, pode tornar sua aula cansativa e dispersar a atenção, por isso precisa se atualizar sempre, procurar tornar as aulas proveitosas e fixar o conteúdo trabalhado através de jogos e outras ferramentas disponíveis. Hoje são muitas as ferramentas disponíveis para auxiliar os professores, desde atividades, aplicativos e até mesmo a busca por conteúdos a serem trabalhados. (...) Mas não basta apenas que sejam disponibilizados cursos e programas de incentivo aos professores, é preciso que eles mesmos tenham autonomia para buscar e aprofundar seus conhecimentos diante das novas tecnologias. (Griebler *et al.* 2015: 4)

Um dos materiais produzidos utilizou como recurso tecnológico o *PowerPoint* pressupondo, precisamente, a sua utilização (inter)ativa pelos alunos e não o mero papel de suporte a uma metodologia expositiva do professor – ou “informatização dos métodos tradicionais de ensino” (Pires, Araujo-Jorge & Trajano 2012: 46) – como é, muitas vezes, o que acontece, mesmo em contextos (ainda relativamente raros em Portugal) em que todos os alunos já têm, em sala de aula, acesso a um computador:

during those 1:1 laptop days, while each and every student had access to a computer, the predominant use of computers was supplemental to the existing and relatively unchanged curriculum. That is, the same instructional/direct instruction/didactic pedagogy used before computers were introduced was still being used, but now computers were employed as glorified type-writers and front-ends for Google searches (Norris *et al.* 2011: 18).

No entanto, um computador não pode e não deve ter a simples função de “máquina de escrever”, na medida em que potencia a criação de textos com

diferentes tipologias de símbolos e sinais, o que [nos obriga a sermos] “critical, to look differently at the new communication technologies and to judge the advantages and disadvantages of the offers we are faced when we switch on our computers.” (Pinto 2009: 132).

No caso da utilização do PowerPoint, mesmo que tenha havido alguma tendência para a sua banalização, subaproveitamento e, até, abuso de utilização (cf. Jones 2003; Voss, Keefe, Willett, Lanius & McDonald 2004) continua a justificar-se, na medida em que se trata de uma ferramenta genericamente acessível (em termos de custo e disponibilidade), de fácil manipulação pelo utilizador mediano (não requerendo competências de programação) e passível de ser utilizada para produzir suportes educativos que combinem componentes lúdicas com componentes conteudísticas, texto com som e imagem, e que favoreçam a utilização direta (nomeadamente em autonomia) por parte dos alunos. Como salientam Griebler *et al.* (2015), sendo um programa de fácil acesso e manipulação, pode ser utilizado pelos professores para construírem os seus próprios recursos digitais, consoante as expectativas, objetivos e necessidades, sem dependerem de um programador de sistemas. É, contudo, relevante, que o professor da atualidade encare o uso de tecnologias como “uma nova” forma de interagir com “uma nova” geração de estudantes, que está diariamente exposta a “novas” formas de literacias (Pinto 2009).

Assim, a exploração deste material implicou que, antes de iniciar a aula, o professor, para além da construção do *power point*, tivesse transferido a apresentação para o computador de cada aluno. Nesta consta um mapa mundo, no qual se observam bandeiras de dez países. Os países e a quantidade dos mesmos estão relacionados com o número de alunos e respetivas nacionalidades que existem na turma. Foi dada indicação aos alunos para “clicarem” na bandeira de cada país, para que ouvissem o nome desse país, atualizado em português. Os diapositivos que se seguiam evidenciavam o nome de um país, a respetiva bandeira, um monumento que o caracterizava e o nome de 3 capitais. Nesta fase, os alunos “clicaram” no nome da capital que consideram estar correta. Se acertassem, iniciava-se uma gravação áudio e os alunos ouviam a palavra “parabéns” e o nome do país em causa; se não acertavam, os alunos ouviam “tenta outra vez”. Na última situação, se tentassem ir para o diapositivo seguinte, não conseguiam. Só “parabéns” lhes permitia continuar o jogo. Sublinha-se, ainda, que ao longo desta atividade, as estudantes foram acompanhando o trabalho dos alunos, solicitando-lhes que realizassem oralmente o nome dos países e das capitais.

Para uma visualização dos diapositivos, vejam-se os exemplos das figuras 1, 2, 3 e 4⁵.

5 - Este material didático foi construído por Elena Vabrie, Inês Lourenço, Madalena Teixeira e Patrícia Rodrigues.

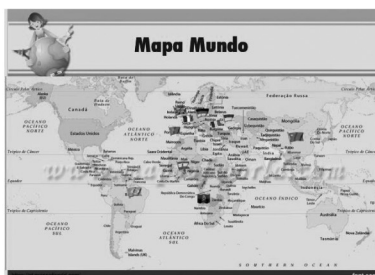


FIGURA 1 – Mapa mundo



FIGURA 2 – Portugal/Lisboa



FIGURA 3 – China/Pequim



FIGURA 4 – Espanha/Madrid

Esta exploração do *PowerPoint* pelos alunos, contrariando a noção de que “A major pedagogical issue with PowerPoint presentations is that receivers are ‘passively engaged’ rather than ‘actively engaged’” (Craig & Amernic 2006: 154), favorece, então, uma aprendizagem autónoma e individualizada, ao ritmo de cada um, libertando o professor para um acompanhamento mais personalizado e para um maior apoio e estímulo àqueles que sintam maiores dificuldades.

Com o intuito de dar continuidade ao estudo deste tema, previu-se a possibilidade de utilização de uma aplicação gratuita disponível em qualquer *smartphone*, que é o *Quiz*; neste caso, o *Quiz de Capitais* (Figura 5).



FIGURA 5 – Quiz das Capitais

Os alunos podem jogá-lo a pares ou individualmente, nos seus próprios telemóveis, ou *tablets*, sendo, no entanto, necessário o acompanhamento do professor. Não só para que os alunos sintam que continuam em contexto de aprendizagem, mas também para os poder auxiliar em situações de dúvidas e/ou respostas incorretas. Esta atitude, por parte do professor, permite que ele vá tendo noção das aprendizagens dos alunos, regulando a sua própria prática letiva.

Permitir que os alunos utilizem os seus próprios equipamentos atenua as dificuldades muitas vezes inerentes à disponibilização, pelas escolas, de meios tecnológicos para todas as aulas/turmas/professores que os requeiram, e configura uma estratégia pedagógica que corrobora a pertinência de se equacionar a possibilidade de abertura do espaço das salas de aula a estes equipamentos que, atualmente, serão preferidos (e mais acessíveis) do que os computadores portáteis, como previsto em 2011 por Norris *et al.*, já citados:

The second wave of 1:1 will not be based on laptops, but rather the computing device of choice will be a mobile device, such as a smartphone, a tablet, or a netbook. The cost of the device + network is dropping and, sooner than expected, schools will be able to make use of student-provided devices, and thus schools will not even need to provide computing devices per se – all that schools will need to provide is the Internet access (a data plan) and educational software (Norris *et al.* 2011: 18).

O recurso aos dispositivos móveis poderá, também, favorecer a concretização e contextualização das aprendizagens, sobretudo quando estas se referem a conceitos e/ou realidades abstratas e mais ou menos distantes do quotidiano dos alunos, como é o caso do tema aqui em estudo. Como propõem McGreen e Sánchez (2005), os telefones móveis podem ser utilizados como instrumentos ao serviço de uma experiência contextualizada e colaborativa de aprendizagem, sobretudo se se optar por estimular que explorem os materiais em pares ou pequenos grupos, ou que, quando as aplicações móveis de jogos o permitam, compitam entre si.

O recurso ao *PowerPoint* e ao *Quiz* acabaram por contribuir para o desenvolvimento da “literacia digital”⁶, tanto das estudantes que produziram os materiais e concetualizaram a sua utilização em sala da aula, como dos próprios alunos com quem os utilizaram. Para estes últimos, mesmo se o “manuseamento”

6 - Apesar de este artigo não ter como objetivo problematizar o conceito de “literacia digital”, uma vez que teríamos que refletir acerca de outros conceitos que lhe são inerentes, como literacia da informação, componente cognitiva, componente afetiva, componente comportamental (Loureiro & Rocha 2004), sublinha-se que a definição apresentada por Martin e Ashworth (2004) continua atual. Efetivamente, a “literacia digital” reporta-se à interiorização, habilidades, compreensão e abordagens reflexivas, que são necessárias a um sujeito, para que tenha “destreza” na busca de informação “rica” e credível, e para que sinta conforto em ambientes digitais qualificados, no âmbito das tecnologias de informação. Para uma noção mais aprofundada acerca do conceito de literacia digital, sugere-se a consulta de Fantini e Girandello (2008); Gui e Argentin (2011); Midoro (2007); Papaioannou (2011).

deste tipo de *PowerPoint* se revela algo básico, é particularmente interessante o desenvolvimento (orientado pelo professor, que o ajuda a focalizar-se no conteúdo da aprendizagem) de uma competência de leitura que é, necessariamente, diferente da tradicional, pois, como destaca Xavier (2005):

O *Letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (p. 134).

Também Pires *et al.* (2012: 50) concluíram, no seu estudo sobre o uso do *PowerPoint* em sala de aula por alunos da educação básica, que este software propicia “o início de uma “alfabetização visual” e que a interatividade é fundamental para o que designam de “alfabetização digital”.

3 - Do jogo à aprendizagem do léxico em contexto de PLNM

Cada vez mais, os jogos têm estado “ao serviço” das aprendizagens, tendo-lhes sido reconhecidas inúmeras vantagens. Condessa (2009) sublinha o facto de o jogo, para além de “uma utilização pedagógica”, ter “...uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem...”, contribuindo a vertente lúdica para uma maior facilidade na assimilação de “... conceitos e linguagens...”, acabando os resultados escolares por serem de maior sucesso (p.10).

Com efeito, a utilização de jogos em sala de aula, sobretudo por oposição a metodologias tradicionais, traz inúmeras vantagens, em particular mais motivação. De acordo com Grando (2001), os jogos permitem a consolidação de conceitos; a apresentação e trabalho de conceitos com um grau de complexidade significativo; o aprofundamento de estratégias que contribuam para a resolução de problemas; o estudo da tomada de decisões e avaliação das respetivas implicações; a intervenção ativa na autoconstrução do conhecimento; a socialização entre colegas e consciencialização da importância do trabalho em equipa; o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade e da competição saudável; o fortalecimento ou o recordar de apetências que representem maior dificuldade; mais uma forma de os professores diagnosticarem as necessidades dos seus alunos.

Já Wittgenstein (1974), na obra *Philosophical Grammar*, sob um ponto de vista filosófico, associa as regras de gramática às regras de um jogo, uma vez que “A gramática descreve o uso das palavras da língua. Assim, tem de algum modo a mesma relação com a língua que a descrição de um jogo, as regras de um jogo têm com o jogo” (p. 60). Assim sendo, o estudo da língua pressupõe o conhecimento e uso de regras, “...comparamo-la, medimo-la em função de um jogo...” (p. 77)

que tenha o mesmo tipo de regras. De acordo com este autor, e tendo por base o jogo do xadrez, para se movimentarem as peças de um lado para o outro é preciso seguir determinadas regras fixas, tal como na gramática. Viegas (2013) faz uma leitura de Hjelmslev (1968-1971), da qual conclui que “o jogo está para a língua, assim como as regras do jogo estão para as regras da gramática” (p. 454). Salienta, também, que

a cada jogada poderá corresponder um texto. Assim como no jogo de xadrez onde com um número finito de peças e regras é possível realizar um número infinito de jogadas, também na língua é possível produzir um número infinito de textos com um número finito de unidades linguísticas e de regras gramaticais (*op. cit.*: 454).

Assim, o primeiro jogo tem como base o *Pictionary*, que apesar de se presumir ser de amplo conhecimento, necessita de uma explicitação, por parte do docente, aos alunos. Dois alunos foram ao quadro e, entre eles, escolheram um objeto relacionado com a escola para o desenharem em conjunto. Assim que começaram a desenhar, o docente usou uma ampulheta – limitando o tempo a cinco minutos - e os restantes alunos, com a ajuda do professor, tentaram dizer o nome do objeto. Todos os alunos, em pares, tiveram oportunidade de desenhar um objeto. Este jogo teve a duração de uma hora e meia, mas poderá ter mais, ou ter menos, consoante os conhecimentos dos discentes.

Posteriormente, os alunos formaram, novamente, pares para jogar um *Dominó de chão*. Neste jogo, entrevistaram duas equipas, de cada vez, e os restantes alunos ajudaram sempre que foi necessário. Cada par tinha dez peças do *Dominó* e não as mostrou ao par “adversário”. Seguidamente, colocou-se uma peça no chão, entre os pares em jogo, como ponto de partida. Depois, alternadamente, cada par colocou uma peça junto à que já existia, fazendo corresponder uma palavra a uma imagem e vice-versa. Após a colocação de cada peça, os alunos tinham que dizer, em voz alta, o nome do objeto em causa. Caso o par em jogo não tivesse nenhuma peça que pudesse utilizar, ia ao monte sobrando de peças e ia retirando peça a peça até encontrar uma que lhe permitisse continuar a jogar. Quando não encontrava, passava a sua jogada para o outro par. A duração deste jogo foi de cerca de uma hora e meia/duas horas.

Outro aspeto que se destaca na realização do jogo do *Dominó de chão* é o facto de o próprio jogo poder ser construído com a ajuda dos alunos e numa escala de dimensão significativa, a fim de que haja uma visualização adequada por parte dos restantes colegas. Pode observar-se um exemplo destas peças nas figuras 6, 7, 8 e 9⁷.

7 - Este material didático foi construído por Ana Barradas, Cristiana Gonçalves, Ema Silva, Madalena Teixeira e Patrícia Rodrigues, Sílvia Mira.



FIGURA 6 – Peças do *Dominó de chão*

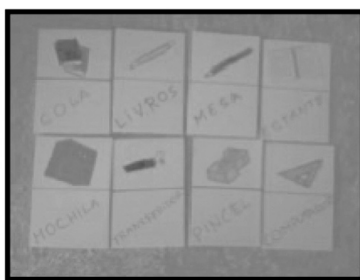


FIGURA 7 – Peças do *Dominó de chão*



FIGURA 8 – Peças do *Dominó de chão*



FIGURA 9 – Peças do *Dominó de chão*

A utilização de jogos como os mencionados anteriormente tornou-se numa mais-valia, na medida em que são de amplo conhecimento internacional, ou seja, os alunos que os utilizaram já conheciam as regras de funcionamento de cada um dos jogos. De qualquer modo, esse conhecimento não invalida uma explicitação prévia, uma vez que há uma ou outra regra que pode “ser flexível”, de país para país, ou de pessoa para pessoa. A situação que nos mereceu esta referência prende-se com o facto de os dois meninos, que havia na turma, de nacionalidade croata terem entendido que as peças brancas, em ambas as metades do *Dominó*, lhes davam a vantagem de poderem realizar uma jogada extra, em vez de estas “serem tratadas” como as outras peças do jogo – instrução que foi apresentada antes de se iniciar o jogo.

O professor da turma na qual se realizou esta experiência informou os estudantes da IES que as fichas de avaliação que os alunos tinham realizado, para verificação das aprendizagens, não tinham revelado os resultados esperados. Assim, foram pedidos, ao professor, os resultados dessa avaliação sumativa, que acabou por funcionar como uma espécie de pré-teste, e foram comparados com os registos “avaliativos” dos estudantes, depois da realização dos jogos. Veja-se o Gráfico 1 – *Comparação de resultados*.

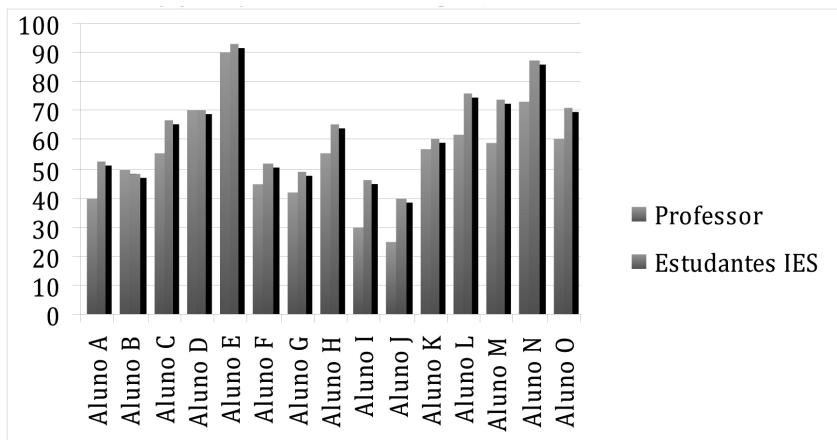


Gráfico 1 – Comparação de resultados

De um modo geral, todos os resultados melhoraram. Alguns de forma mais expressiva, os *Alunos I, J, L e N*, outros nem tanto, os *Alunos E, F, G e K*. A exceção verifica-se no *Aluno B*, embora a descida não pareça ser significativa. Importa, contudo, referir que este aluno estava na sala de aula e que se encontrava adoentado, no momento em que se realizaram os jogos. O *Aluno D* manteve o resultado.

Os registos utilizados, tal como a preparação dos jogos apresentados, tiveram como base, o nível A1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), que indica o seguinte: i) no que diz respeito à compreensão oral, o reconhecimento de palavras e expressões simples de uso no quotidiano; ii) quanto à leitura, a compreensão de palavras e frases bastante simples em avisos, cartazes e folhetos; iii) no que concerne à interação oral, a capacidade de comunicar de forma simples, sendo necessário que o interlocutor repita as palavras lentamente e os ajude a formular aquilo que querem dizer, e de fazer respostas e perguntas de forma simplificada relativas a áreas de necessidade imediata; iv) na escrita conseguem escrever palavras simples. Ou seja, verificámos um enfoque significativo na aprendizagem de vocabulário.

4 - Considerações finais

A nossa intenção, com o relato desta experiência, é mostrar que, efetivamente, se pode aprender através do recurso às tecnologias e aos jogos e que, por isso, é fundamental que, na formação inicial de educadores e professores, estes sejam chamados a conceber e, idealmente, testar em contexto reais recursos pedagógicos desta natureza. Embora tenhamos quantificado os resultados obtidos para uma melhor compreensão do nosso ponto de vista, não quantificámos, nem era objetivo

do nosso estudo, uma melhor compreensão de determinados conceitos, como por exemplo “o significado da capital de um país”, pois tivemos oportunidade de observar explicações que os conterrâneos partilhavam entre si, na respetiva língua materna, sobre o que era a capital de um país.

Atualmente, parece ter-se tornado comum fazer um *Powerpoint* para uma qualquer apresentação, estando este recurso muito ligado à exposição. Contudo, Libâneo (1994) realça que o método expositivo não deve ser abandonado, mas considerado como mais um recurso estratégico de que o professor dispõe, entre outros, para conduzir a aula, podendo ser útil numa etapa de estimulação e apresentação de instruções para a atividade autónoma dos alunos. aponta que “... não devemos deixar de lado o método expositivo, mas devemos considerá-lo no conjunto das formas didáticas de condução da aula e como uma etapa no processo de estimulação e direção da atividade independente dos alunos” (cit. por Pires *et al.* 2012: 46). Por esta razão, também é importante descobrirmos as potencialidades do *Powerpoint*, nomeadamente, como pudemos constatar no contexto da aula de PNLN, o potencial para promover o envolvimento ativo dos alunos no processo de descoberta e aprendizagem de novo léxico, e ajudar os (futuros) professores e aprender como “construí-lo” de modo a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e dos objetivos de aprendizagem propostos. Com efeito, Griebler *et al.* (2015: 12) destacam que “esta ferramenta” atrai as crianças, criando-se um “... maior interesse, transformando as aulas [em maior diversão], resultando em uma maior aprendizagem”. Também Oliveira e Castela dinamizaram uma experiência idêntica à que neste artigo se relata e constaram que

com a aplicação deste ODEA [objeto digital de ensino-aprendizagem] (...) os alunos se sentiram motivados e interessados nas aulas em que o utilizamos e (...) conseguiram aprender o conteúdo proposto de forma lúdica e interativa. Diante disso, consideramos como positiva a elaboração e utilização desse tipo de material nas aulas de língua estrangeira (Oliveira & Castela 2015: 28).

O mesmo sucedeu com os jogos: verificámos que houve um envolvimento dos alunos na realização destas atividades, tendo a motivação surgido pela possibilidade de interação com o próprio jogo e com os restantes colegas.

A par do uso das tecnologias e dos jogos, há um outro aspeto fundamental a considerar – a continuação da formação dos professores. Importa alargar os horizontes dos professores e da comunidade educativa em geral relativamente às potencialidades de rentabilização destes recursos, por exemplo, das tecnologias móveis – nomeadamente nos contextos de aprendizagem do Pré-Escolar e do 1º Ciclo – para apoiar o registo das aprendizagens realizadas e o desenvolvimento da avaliação contínua e formativa e, até, partilhar esses registos e feedback com as famílias. Efetivamente, “teachers can use smartphones every day to take photos, record video and audio, and make notes (...) Documentation has many important

defining characteristics. It is the process of observing and recording children's development and learning" (Parnell & Bartlett 2012: 51).

Além do manuseio, o professor também deve estar preparado para avaliar com essa novidade que se atualiza a cada dia. Para o professor é importante "conhecer as especificidades de cada um dos recursos para orientar-se na criação de ambientes que possam enriquecer o processo de aprendizagem do aluno" (Prado 2002: 5). O professor, então, necessita de estar em constante processo de formação e aprendizagem para saber lidar com as tecnologias disponíveis e tirar o maior proveito delas, sempre com espírito crítico a atenção à intencionalidade educativa que deve subjazer à sua utilização e não as transformando em fins em si próprios. De facto, é fundamental que as tecnologias não entrem na sala de aula apenas porque "estão na moda": "a [sua] utilização deve seguir um plano com fim pedagógico, característica também do ODEA (...), por isso é importante além do domínio tecnológico por parte do docente, o domínio do conteúdo e seus objetivos" (Oliveira & Castela 2015: 27).

Em suma, num tempo em que tanto se discute, não apenas em fóruns de especialidade mas, cada vez mais, na sociedade em geral, qual o papel da escola, o porquê de ela não ser atrativa para os alunos e se está a formar, efetivamente, para o futuro que queremos ou para o passado que vivemos, formar professores capazes de, fundamentadamente, renovarem as suas práticas e metodologias de trabalho para serem mais consentâneas com o universo referencial e vivido ao qual os alunos estão, hoje, habituados é um imperativo. Continuam, contudo, a ser necessários mais estudos que comprovem os benefícios do recurso às tecnologias (nomeadamente móveis) e que ajudem a ultrapassar o preconceito que parece sustentar, em muitos contextos, a proibição da sua utilização em sala de aula. Como salientavam, já em 2012, Parnell e Bartlett: "in some settings, teachers are not allowed to use smartphones in their classrooms. This view of mobile devices may change as the administrators see the potential uses for these devices (...) (p. 56).

Tais estudos, ainda que tendo um caráter exploratório como este que aqui apresentamos, podem ser desenvolvidos nos próprios contextos de formação, tanto inicial como contínua, resultando na produção pelos próprios (futuros) professores, de conhecimento contextualizado na prática pedagógica e, simultaneamente, promovendo um envolvimento ativo dos próprios na construção e implementação de recursos didáticos, na análise dos seus efeitos na aprendizagem (nomeadamente de PLN) pelos alunos, e, desejavelmente, no desenvolvimento de competências de investigação na e sobre a prática que favorecerão um permanente desenvolvimento profissional, capaz de acompanhar o ritmo cada vez mais acelerado a que a sociedade – e as tecnologias – mudam.

Recebido em março de 2018; aceite em abril de 2018

Referências

- Bers, M. 2007. Positive technological development: working with computers, children and the Internet. *MassPsych*. 51 (1): 5-7.
- Bers, M. U. 2014. Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers and Education*. 72: 145-157.
- Condessa, I. C. 2009. *(Re)aprender a brincar*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Capucho, J. 2017. Telemóvel na sala de aula? É possível e já há escolas que autorizam. In *Diário de Notícias*, secção Sociedade. 15 de novembro de 2017. Disponível em <https://www.dn.pt/sociedade/interior/telemovel-na-sala-de-aula-e-possivel-e-ja-ha-escolas-que-autorizam-8917795.html>, acedido em 14 de abril de 2018.
- Craig, R. J.; Amernic, J. H. 2006. PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. *Innov High Educ*. 31: 147-160.
- Despacho normativo nº 30/2007, p.22853. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_normativo_30_2007.pdf, acedido em 16 de fevereiro de 2018.
- Direção Geral de Educação. 2005. *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Direção Geral de Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf, acedido em 14 de abril de 2018.
- Fantini, M; Girandello, G. 2008. Digital Literacy and culture meditation to the digital divide. In: P. C. Rivoltella (Ed.), *Digital Literacy: Tools and methodologies for information society*. Hershey. New York: IGI Publishing. 310-344.
- Grando, R. C. 2001. *O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática*. Brasil: Unicamp.
- Griebler, G.; Alberto, G.; Capdevila, G.; Tatiane, G.; Kretzmann, T. B.; Vieira, A. T.; Pellenz, R. I. 2015. Desenvolvimento de softwares educacionais por estudantes de Licenciatura Plena em Pedagogia : potencializando o aspecto lúdico do Microsoft ® PowerPoint ®. *Revista Eletrônica Argentina-Brasil de Tecnologias Da Informação E Da Comunicação*. 1(2): 1-14.
- Disponível em <https://revistas.setrem.com.br/index.php/reabtic/article/view/56>, acedido em 8 de março de 2018.
- Gui, M.; Argentin, G. 2011. Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*. 13(6): 963-980.
- Hjelmslev, L. 1968. *Prolégomènes à une théorie du langage, suivi de La structure fondamentale du langage*. Collection Arguments. Nouvelle traduction (1971). Paris: Lés Éditions de Minuit.

Jones, A. M. 2003. The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences : A Personal Overview. *Bioscience Education*. 2 (1): 1–13.

Libâneo, J. C. 1994. *Didática*. São Paulo: Cortez.

Loureiro, A.; Rocha, D. 2012. *Literacia digital e Literacia da comunicação*. Disponível em: http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/758/1/artigoticeduca2012_ana%26dina_final.pdf, acessado em 29 de março de 2018.

Martin, A.; Ashworth, S. 2004. Welcome to the Journal of eLiteracy! *JetLit* 1(1): 1-6.

McGreen, N.; Arnedillo Sánchez, I. 2005. Mapping Challenge: a case study in the use of mobile phones in collaborative, contextual learning. In: P. Isaías; C. Borg; P. Kommers; P. Bonanno (Eds.). *IADIS International Conference Mobile Learning*. Qwara, Malta, 213-217.

Midoro, V. 2007. Literacy for the knowledge society. *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, 11-28.

Miguéns, M. 2017. “Nota Prévia”. *Apud Conselho Nacional de Educação. Aprendizagem, TIC e Redes Digitais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Norris, C.; Hossain, A.; Soloway, E. 2011. Using Smartphones as Essential Tools for Learning - A Call to Place Schools on the Right Side of the 21st Century. *Educational Technology*, (May-June), 18–25.

Oliveira, L.; Castela, G. 2015. Powerpoint hipertextual: objeto digital de ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Temática* (NAMID/UFPB), XI (5): 16–28. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>, acessado em 08 de março de 2018.

Papaioannou, T. 2011. Assessing digital media literacy among youth through Their Use of Social Networking Sites. *Revista de Informatică Socială*. VIII (15), 37-48.

Parnell, W. A.; Bartlett, J. 2012. iDocument: How Smartphones and Tablets are Changing Documentation in Preschool and Primary Classrooms. *Young Children*. 67(3): 50–59.

Pinto, M. G. L. C. 2009. ICT implications in a learning setting. In: I. M. Duarte *et al.* (Eds.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 131-152.

Pires, F., Araujo-Jorge, T.; Trajano, V. 2012. Avaliação sobre o uso do programa PowerPoint em sala de aula por estudantes da educação básica na rede pública. *R.B.E.C.T.*, 5(1): 39–53.

Prado, E. 2002. *Articulando saberes e transformando a prática*. Série “Tecnologia e Currículo” – Programa Salto para o Futuro, Novembro, 2001. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto23.pdf, acessado em 08 de março de 2018.

Teixeira, M.; Henshall, A. 2012. Beliefs about foreign language knowledge. In: E. Pedro. *et al.* (Eds.). *Attitudes and beliefs related to language and languages: a survey of university students in Portugal (2018-2010)*. Lisboa: Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa, 16-36.

Viana, J. P.; Teixeira, P.; Vieira, R. 1989. Educação e Matemática. *Revista da Associação de Professores de Matemática*. 11(3): 3-21. Disponível em http://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf, acessado em 14 de abril de 2018.

Viegas, F. 2013. A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In: M. Teixeira *et al.* (Orgs.) *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia, 450-465.

Voss, D.; Keefe, D.; Willett, J.; Lanius, C.; McDonald, K. 2004. Points of View: PowerPoint in the Classroom. *Cell Biology Education*. 3: 155-161.

Wittgenstein, L. 1974. *Philosophical Grammar*. Oxford: Blackwell.

Xavier, A. C. dos S. 2005. Letramento digital e ensino. In: C. F. Santos; M. Mendonça (Eds.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 133-148.

COMPREENSÃO LEITORA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA EM DIFERENTES OBJETIVOS DE LEITURA

Vera Wannmacher Pereira

vpereira@puccrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Caroline Bernardes Borges

caroline.bernardes@acad.puccrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Resumo: Este artigo tem por objetivo evidenciar a relação entre compreensão leitora e consciência linguística de alunos do Ensino Médio, considerando diferentes objetivos de leitura, através da exposição dos resultados de pesquisa realizada. Para tanto, primeiramente, apresentam-se os fundamentos teóricos da pesquisa. Conceitos referentes ao processo de compreensão leitora (Pereira 2012; Kato 1999; Scliar-Cabral 2008; Smith 2003), bem como aos objetivos de leitura (Giasson 2000; Solé 1998) e à consciência linguística (Poersch 1998; Pereira 2010) são abordados nessa parte. Logo após, a metodologia é descrita. Participaram da pesquisa 61 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre, Brasil. Esses alunos foram distribuídos em dois grupos, com objetivos de leitura diferentes (grupo 1: objetivo de elaborar um resumo do texto; grupo 2: objetivo de buscar uma informação específica no texto). Após a realização da tarefa, os alunos responderam a um protocolo verbal escrito, explicando como pensaram para realizar a atividade. Com apoio nesses dados, o nível de consciência linguística na tarefa foi examinado. Ao final, apresentam-se os resultados e a discussão sobre eles. Dessa forma, foi possível observar a relação entre desempenho em compreensão leitora (expresso na atividade) e nível de consciência linguística (revelado no protocolo verbal), considerando cada objetivo de leitura. Os resultados mostraram que: quanto à compreensão leitora, em ambos os grupos grande parte dos sujeitos obteve bom desempenho; quanto à consciência linguística, no grupo 1, os sujeitos se concentraram nos níveis pré-consciente e consciente, enquanto os sujeitos do grupo 2, predominantemente, nos níveis pré-consciente e consciente pleno. Conforme os testes de correlação e significância, no grupo 1, a correlação entre compreensão leitora e consciência linguística foi igual a 0,645 (positiva e moderada), porém, não significativa ($P=0,807$); e, no grupo 2, a correlação entre as duas variáveis foi igual a 0,883 (positiva e forte), mas também não significativa ($P=0,963$). Embora não significativos estatisticamente, os resultados permitiram reconhecer a existência de relações entre compreensão

leitora e consciência linguística e recomendar a continuidade de estudos nesse âmbito e sua consideração no ensino da leitura.

Palavras-chave: Compreensão leitora; objetivos de leitura; consciência linguística; ensino da leitura.

Abstract: This article aims to show the relationship between reading comprehension and linguistic awareness of Basic Education students, considering different reading objectives, through the presentation of the results of a research carried out. To do so, first, the theoretical foundations of the research are presented. Reading comprehension processing concepts (Pereira 2012, Kato 1999, Scliar-Cabral 2008, Smith 2003), as well as reading objectives (Giasson 2000, Solé 1998) and linguistic awareness (Poersch 1998; Pereira 2010) are covered in this part. Soon after, the methodology is described. Sixty one high school students from a public school in Porto Alegre, Brazil, participated in the study. These students were distributed into two groups, with different reading objectives (group 1: objective of elaborating a summary of the text, group 2: objective of searching for specific information in the text). After completing the assignment, the students answered a written verbal protocol, explaining how they thought to perform the activity. With support in these data, the level of linguistic awareness in the task was examined. At the end, the results and the discussion about them are presented. Thus, it was possible to observe the relationship between performance in reading comprehension (expressed in the activity) and level of linguistic awareness (revealed in the verbal protocol), considering each reading objective. The results showed that: in reading comprehension, in both groups, most of the subjects performed well; as far as linguistic awareness is concerned, in group 1, subjects focused on pre-conscious and conscious levels, while subjects in group 2 predominantly at pre-conscious and full conscious levels. According to the tests of correlation and significance, in group 1, the correlation between reading comprehension and linguistic awareness was equal to 0.645 (positive and moderate), but not significant ($P = 0.807$); and, in group 2, the correlation between the two variables was equal to 0.883 (positive and strong), but also not significant ($P = 0.963$). Although not statistically significant, the results allow us to recognize the existence of relations between reading comprehension and linguistic awareness and to recommend the continuity of studies in this field and their consideration in teaching reading.

Keywords: Reading comprehension; reading objectives; linguistic awareness; reading teaching.

1 – Introdução

Muitas são as dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa na escola, principalmente no que se refere à compreensão leitora, donde a importância de investigar esse processo desenvolvido pelos estudantes.

A partir disso, neste estudo é examinada a relação entre a compreensão leitora e a consciência linguística de estudantes, considerando dois objetivos de leitura de um texto – elaborar um resumo do texto (grupo 1) e buscar uma informação específica no texto (grupo 2), sendo, desse modo, o processo de leitura observado a partir do objetivo que o sujeito tem frente ao texto.

Para apresentar o estudo realizado, inicialmente, os tópicos referentes à base teórica são expostos, abordando conceitos referentes à leitura e à compreensão leitora (Pereira 2012; Kato 1999; Scliar-Cabral 2008; Smith 2003), aos objetivos de leitura, embasados nas ideias de Giasson (2000) e Solé (1998), e à consciência linguística (Poersch 1998; Pereira 2010). Após a exposição da parte teórica, apresentam-se a metodologia de pesquisa utilizada, os resultados obtidos e sua discussão, e, ao final, as conclusões e as referências.

A partir da pesquisa realizada e das reflexões construídas, considera-se que as atividades de leitura devam ser planejadas tendo em vista os objetivos de leitura, pois estudos indicam que eles realmente influenciam o processo de compreensão (Fregonezi 2002; Kissilevite 2007; Ferreira & Dias 2004; Strey 2012, entre outros) juntamente às demais variáveis de leitura. Outros estudos mostram também a relação entre compreensão leitora e consciência linguística (Spinillo, Mota & Correa 2010; Barboza 2014), bem como entre a consciência linguística e o uso de estratégias de leitura em diferentes suportes (Pereira & Santos 2017a). Da mesma forma, estudos sobre a consciência linguística dos alunos, bem como sobre o desenvolvimento desse processo na sala de aula, evidenciam-nos como caminhos possíveis para melhorar o desempenho em compreensão leitora desses alunos.

2 – Fundamentos teóricos

Apresenta-se, a seguir, a fundamentação teórica do estudo: primeiramente, os conceitos relacionados à compreensão leitora; depois, os pressupostos dos objetivos de leitura; e, por fim, o tópico referente à consciência linguística.

2.1 – Compreensão leitora

A compreensão leitora, sob a perspectiva psicolinguística, envolve o entendimento do conteúdo decodificado e também o processamento realizado pelo leitor para chegar a esse entendimento (Pereira 2012). Sendo assim, não só o que acontece durante esse processo é de interesse da área, mas também como acontece.

A leitura e o processo de compreensão possuem variáveis intervenientes, que encaminham esse processo e o que o leitor compreenderá do texto. Essas variáveis

(Kato, 1999) são: os conhecimentos prévios do leitor, isto é, todos os conhecimentos linguísticos e de mundo que possui e associa às informações contidas no texto para formar novos conhecimentos (Fontana & Rosseti 2007; Kleiman 2000; Koch & Elias 2006; Smith 2003; Travaglia & Koch 1989; Gerhardt, Albuquerque & Silva 2009); as características do texto lido – as marcas estruturais e linguísticas de seu gênero e tipo (Adam 2008; Bazerman 2009; Blank 2013; Coelho & Correa 2017); e os objetivos de leitura do leitor, que orientam os procedimentos que ele adotará para chegar à compreensão (Giasson 2000; Solé 1998).

Esse processo acontece a partir de dois movimentos cognitivos que ocorrem de maneira interativa e são utilizados de acordo com a situação de leitura em que o leitor se encontra (Scliar-Cabral 2008, 2009) – o *bottom-up* e o *top-down*. O movimento *bottom-up*, de natureza ascendente, caracteriza-se pela leitura realizada das menores unidades do texto para o todo, ocorrendo linear e minuciosamente. Durante esse movimento, as pistas visuais do texto são as mais utilizadas, auxiliando na composição do todo do texto. No movimento *top-down* (Goodman 1991; Smith 2003), o leitor realiza uma leitura não linear, partindo das maiores unidades do texto para as menores, isto é, da macroestrutura para a microestrutura, com base predominantemente em seus conhecimentos prévios.

Para que a compreensão seja atingida, o leitor utiliza estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas (Kato 1999; Kleiman 2000; Pereira & Santos 2017b; Cavalcante & Ribeiro 2016). As estratégias cognitivas são aquelas utilizadas de forma inconsciente, automática, caracterizadas por serem intuitivas, enquanto as estratégias metacognitivas são as utilizadas de maneira consciente, a partir da intenção do leitor. Dessa forma, o leitor volta-se para a reflexão sobre os planos constitutivos da língua – fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático e textual – para observá-la intencionalmente.

Entende-se, dessa forma, que o processamento da compreensão acontece, em parte, de maneira automática e inconsciente, mas, por outro lado, requer que o leitor reflita sobre a língua e sobre seu funcionamento (Craik & Lockhart 1972). É importante, portanto, que os alunos sejam estimulados a pensar conscientemente sobre esse funcionamento, para que suas habilidades linguísticas sejam aprimoradas, resultando em uma maior eficiência em compreensão.

Da mesma forma, é importante que seus objetivos de leitura frente ao texto também estejam bem claros em suas mentes, para que consigam adotar os procedimentos mais adequados e eficazes em função da situação com a qual se deparam. Como o propósito deste estudo é evidenciar a relação entre compreensão e consciência linguística de acordo com o objetivo de leitura do leitor, os pressupostos acerca deste tópico e sua importância serão apresentados a seguir.

2.2 – Objetivos de leitura

Quando o leitor tem um objetivo, primeiramente pensa na maneira mais eficaz para alcançá-lo, a partir do caminho mais benéfico e adequado. Durante

a atividade de leitura, o processo ocorre da mesma forma: quando ele sabe o que quer com determinada leitura, seleciona os procedimentos mais adequados para chegar à compreensão do texto.

Assim, o objetivo de leitura direciona os caminhos que o leitor deve percorrer para alcançá-lo, pois indica as rotas mais pertinentes a serem traçadas. Portanto, a intenção do leitor, isto é, aquilo que quer com o texto, determinará como será a leitura que fará dele. Isso se confirma porque, ao alterar o objetivo de leitura que tem frente a um texto, o tipo de leitura realizado também sofrerá alterações (Solé 1998).

De acordo com o objetivo que possui, o leitor adota procedimentos e estratégias de leitura condizentes com esse objetivo – adequados, conforme seu julgamento, para atingi-lo –, que provavelmente serão diferentes se o objetivo de leitura também for outro. Nas aulas de leitura, os objetivos geralmente são definidos pelo professor, passando a ser dos alunos quando esses os tomam como deles para realizar o que é proposto.

A partir dessa perspectiva, o leitor tem maior chance de êxito em compreensão quando possui objetivos de leitura bem definidos e tem consciência desses objetivos, entendendo a finalidade das tarefas de leitura que lhe são propostas. Tendo em vista essa concepção, os instrumentos deste estudo foram elaborados de modo que os alunos entendessem a finalidade das tarefas antes de realizá-las: os dois grupos receberam o texto disposto em colunas, impresso em uma folha tamanho A3, lembrando o formato dos textos publicados em jornais – no instrumento do grupo 1, havia uma pequena seção destinada ao resumo que os alunos elaboraram; e, no instrumento do grupo 2, havia gráficos que deveriam ser completados de acordo com a informação específica a ser procurada, bem como uma atividade de Verdadeiro ou Falso.

Dessa forma, o aluno sabia o que precisava fazer (qual o objetivo de leitura), assim como a situação comunicativa em que se inseria, entendendo o motivo de tal objetivo. Solé (1998: 42) enfatiza que “saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito”.

Uma atividade de leitura favorece a motivação quando a tarefa que o leitor está realizando corresponde a um objetivo e seu motivo. Em virtude desse último aspecto é que se entende que a leitura pode resultar motivadora mesmo que não seja totalmente do interesse do aluno inicialmente, pois, se ele a realizar com esses conhecimentos e orientações, poderá se sentir motivado e algum aprendizado conseguirá construir a partir da leitura realizada.

Giasson (2000: 40) ressalta que “a maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele”. Sabe-se que o conteúdo assimilado não é o mesmo dependendo do objetivo que se tem com um texto. Ao procurar o significado de uma palavra em um dicionário, por exemplo, o leitor

assimila informações diferentes daquelas encontradas em um texto narrativo. As percepções são diferentes, a informação retida é diferente, o modo de ler como um todo é outro em função de cada situação.

Kleiman (2000) enfatiza que os objetivos não são estáticos e não devem ser trabalhados isoladamente. Pelo contrário, são amplos e variam de acordo com o que o professor pretende desenvolver a partir de determinada leitura ou de acordo com as diferentes intenções e interesses do leitor. Por isso, entende-se que o estabelecimento de objetivos para as atividades de leitura, bem como a consciência por parte do leitor de que esses objetivos existem e devem ser alcançados, são assuntos que merecem atenção e devem ser repensados no que se refere ao ensino, assim como cabe estimular a reflexão sobre a língua através do desenvolvimento da consciência linguística, assunto abordado na sequência deste artigo.

2.3 – Consciência linguística

Refletir sobre o processo realizado durante uma atividade de leitura provavelmente oferece maiores chances de o aluno entender cada vez melhor como a língua funciona e assim utilizá-la de forma consciente. Portanto, oportunizar o desenvolvimento dessa habilidade pode contribuir para o ensino da língua. Essa é uma razão da importância de entender melhor o conceito de consciência.

De acordo com Dehaene (2009), apenas a partir do limite de tempo de 270-300 milissegundos pode-se notar a diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Esse fenômeno ocorre a partir do instante em que diferentes áreas do cérebro começam a funcionar de maneira interligada, ou seja, entram em sincronia. Assim, a consciência não é alcançada por uma área sozinha do cérebro, mas pelo trabalho em conjunto de algumas regiões a partir de determinado tempo trabalhando dessa forma.

Tal concepção é importante para uma melhor compreensão. A consciência linguística, caracterizada por ativar diferentes áreas do cérebro ao mesmo tempo, tem um foco linguístico específico, ou seja, é intencional na observação de algum aspecto da língua. Além disso, também utiliza informações afastadas desse foco, que compreendem o contexto (Dehaene 2007).

Dessa forma, a consciência linguística engloba o conhecimento sobre a linguagem – como é constituída e organizada – e a habilidade de manejar os elementos linguísticos, explicando esses fenômenos através da própria linguagem. Assim, a participação da consciência linguística no processo cognitivo de compreensão da leitura exige do leitor direcionar a atenção ao objeto de leitura, observá-lo, chegar ao seu entendimento e explicar o processo desenvolvido para realizar o percurso, utilizando suas habilidades metacognitivas.

Esse processo, considerando a situação comunicativa e as possibilidades do leitor, pode oferecer diferentes níveis de dificuldades, donde diferentes níveis de consciência que se situam entre o não consciente e o consciente pleno (Poersch 1998, 2001), sendo esses níveis identificados com base em protocolos verbais

realizados pelo leitor diante do texto e das atividades propostas. Na pesquisa aqui relatada, a consciência linguística dos sujeitos participantes foi examinada e categorizada em níveis gradativos, da não consciência à consciência plena, que acentuam progressivamente a contribuição da metacognição para a compreensão, explicitada por meio da expressão verbal da reflexão, na busca de revelação do processo cognitivo realizado na leitura. Essas categorias em linha contínua são descritas no tópico da metodologia.

Gombert (1992) afirma que, durante esse processo, algum segmento linguístico específico pode ser observado. A partir dos aspectos que estão no foco de atenção, a consciência linguística é categorizada.

A consciência fonológica (Cárnio, Vosgrau & Soares 2017; Santos & Barrera 2017) caracteriza-se pelo foco nos fonemas da língua e nas sílabas que constituem a estrutura das palavras, envolvendo também a entoação e o ritmo da língua em uso. A consciência morfológica (Silva & Martins-Reis 2017) envolve a reflexão sobre os vocábulos da língua: os limites da palavra (início e fim), sua estrutura – compreendendo os constituintes lexicais e gramaticais –, as propriedades flexionais (gênero, número, pessoa, tempo, modo) e derivacionais. A consciência sintática (Santos 2017) tem seu enfoque na frase – seu limite e seus constituintes, ou seja, as relações travadas internamente à sua estrutura. A consciência lexicosemântica direciona o foco para o léxico mental, que está relacionado à memória lexical, ao significado básico e ao sentido das unidades linguísticas. A consciência pragmática está relacionada ao uso da língua e suas diferentes situações, observando aspectos referentes ao enunciador/receptor, ao objetivo, ao suporte comunicativo, ao momento e ao espaço de comunicação, ou seja, todos os fatores que são interligados e formam a situação comunicativa. A consciência textual (Gombert 1992) volta-se para as relações textuais internas entre os elementos linguísticos e para a relação deles com o contexto (Pereira 2013; Baretta 2017; Cruz & Matos 2016) – a coesão (Halliday & Hasan 1976) e a coerência (Charolles 1978), além de observar a superestrutura do texto (Van Dijk 2004) – os traços que o configuram como de determinado gênero, sua moldura, seus constituintes e suas seqüências dominantes – narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva (Adam 2008). No estudo aqui relatado, esses níveis estão todos imbricados em torno da consciência textual como eixo, considerando ser o texto em sua totalidade o objeto de compreensão.

A partir desses pressupostos, entende-se que é importante que a consciência linguística seja desenvolvida na escola, para que o aluno torne-se um usuário consciente da língua. Dessa forma, seu êxito em compreensão provavelmente será maior também. A seguir, apresenta-se a metodologia da pesquisa realizada.

3 – Metodologia

A amostra foi composta por 61 (sessenta e um) alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Porto Alegre. Os alunos

foram distribuídos em 2 grupos: grupo 1 (objetivo de leitura 1 – elaborar um resumo do texto); grupo 2 (objetivo de leitura 2: buscar uma informação específica no texto).

No instrumento I (Compreensão na leitura com o objetivo de elaborar um resumo do texto), os sujeitos deveriam expor a ideia principal evidenciada pelo texto – a exposição dos jovens à internet – e, em seguida, apresentar as quatro ideias importantes abordadas no texto sobre o tema principal já citado: 1. Tempo excessivo frente às telas dos aparelhos tecnológicos; 2. Disposição dos jovens para se expor através da internet; 3. Jovens sem instrução e solitários; e 4. Queda do rendimento escolar dessas crianças e desses jovens. Assim, ao todo, cinco tópicos deveriam ser abordados no resumo: o assunto principal mais as quatro ideias envolvendo-o. O resumo foi analisado quantitativamente, sendo atribuídos 2,0 pontos para cada tópico contemplado, totalizando 10,0 pontos.

O instrumento II (Compreensão na leitura com o objetivo de buscar uma informação específica no texto) era composto por duas tarefas: Verdadeiro ou Falso e completar o gráfico. A primeira tarefa era composta por quatro afirmativas, sendo 1,0 ponto para cada uma. Na tarefa 2, havia dois gráficos, cada um com três espaços a serem completados – título e duas informações das legendas. Cada gráfico completado de forma correta recebeu 3,0 pontos, totalizando 6,0 pontos. As tarefas do instrumento II somaram 10,0 pontos.

Cada sujeito, após a realização da tarefa, respondia de forma escrita ao Protocolo Verbal, devendo explicar o processo desenvolvido. Assim, o nível de consciência do sujeito na tarefa realizada foi evidenciado e categorizado. A pontuação das respostas dos sujeitos ocorreu com base nos conhecimentos linguísticos e nas informações do texto: 0 ponto (não consciente) – o aluno erra a tarefa e não justifica ou diz que não sabe; 1 ponto (não consciente) – o aluno erra a tarefa e justifica, mesmo que de modo errado; 2 pontos (pré-consciente) – o aluno erra a tarefa e justifica suas escolhas de modo plausível; 3 pontos (pré-consciente) – o aluno acerta a tarefa e não justifica ou diz que não sabe justificar; 4 pontos (pré-consciente) – o aluno acerta a tarefa e justifica sem consistência; 5 pontos (consciente) – o aluno acerta a tarefa e justifica com consistência parcial; 6 pontos (consciente pleno) – o aluno acerta a tarefa e justifica com consistência.

A partir desses procedimentos de análise e da aplicação do Teste T Student e do Teste de Correlação de Pearson, foi possível examinar a relação entre a compreensão leitora dos sujeitos e sua consciência linguística, considerando o objetivo de leitura de cada grupo. A seguir, são expostos os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

4 – Resultados e discussão

No que diz respeito aos dados referentes ao objetivo de leitura 1 – elaborar um resumo do texto –, os seguintes resultados foram obtidos:

Sujeito	Compreensão leitora	Consciência linguística
S1	8,0	6
S2	6,0	4
S3	8,0	4
S4	2,0	1
S5	8,0	4
S6	4,0	1
S7	6,0	5
S8	8,0	5
S9	6,0	5
S10	10,0	3
S11	4,0	2
S12	10,0	5
S13	10,0	4
S14	10,0	5
S15	4,0	2
S16	10,0	4
S17	4,0	1
S18	8,0	5
S19	6,0	4
S20	10,0	4
S21	4,0	1
S22	4,0	2
S23	10,0	6
S24	8,0	4
S25	6,0	4
S26	10,0	4
S27	10,0	6
S28	6,0	5
S29	6,0	4
S30	8,0	6
S31	6,0	5
S32	6,0	6

Tabela 1 – Objetivo de leitura 1: Compreensão e consciência por sujeito

Como pode ser observado na tabela 1, dos 32 sujeitos que realizaram a atividade com o objetivo de leitura 1, em relação à compreensão leitora, apenas 1 obteve 2,0

pontos (3,12%), 6 sujeitos obtiveram 4,0 pontos (18,75%), 9 sujeitos alcançaram 6,0 pontos (28,12%), 7 sujeitos obtiveram 8,0 pontos (21,87%) e 9 sujeitos (28,12%) obtiveram 10,0 pontos, contemplando todas as ideias principais do texto em seus resumos. Nota-se também que os sujeitos alcançaram bons escores – média nos escores de 7,1 –, já que 25 dos 32 sujeitos obtiveram 6,0 pontos ou mais.

Quanto à consciência linguística, observa-se que 4 sujeitos estiveram no nível não consciente (12,5%), 15 sujeitos (46,87%) no nível pré-consciente, 8 sujeitos (25%) no nível consciente e 5 sujeitos (15,62%) no nível consciente pleno. Os resultados obtidos evidenciaram que a maioria dos sujeitos mostrou estar nos níveis pré-consciente e consciente nessa tarefa, tendo alcançado uma média de 4,0, no limiar baixo entre os níveis pré-consciente e consciente.

A análise estatística dos resultados do grupo1/objetivo de leitura 1 mostrou uma correlação positiva moderada entre a compreensão leitora e a consciência linguística dos sujeitos que realizaram essa tarefa, com valor de 0,645 aproximadamente. No Teste T Student, o valor de P foi igual a 0,807, ou seja, não significativo, e o valor da constante T igual a 0,246. Conforme esse resultado houve uma correlação moderada entre a compreensão leitora e a consciência linguística dos sujeitos que elaboraram o resumo, porém, essa correlação não se mostrou significativa. Dessa forma, nota-se que o crescimento de uma variável pode influenciar o crescimento da outra, mas estatisticamente não se trata de uma afirmação consistente.

No que diz respeito aos dados referentes ao objetivo de leitura 2 – buscar uma informação específica no texto –, os seguintes resultados foram obtidos, conforme a Tabela 2:

Sujeito	Compreensão leitora	Consciência linguística
S33	8,0	6
S34	5,0	5
S35	7,0	6
S36	3,0	2
S37	3,0	2
S38	8,0	6
S39	8,0	6
S40	9,0	6
S41	7,0	6
S42	7,0	6
S43	7,0	6
S44	6,0	6
S45	6,0	6

S46	6,0	6
S47	9,0	6
S48	2,0	2
S49	9,0	6
S50	9,0	6
S51	4,0	2
S52	2,0	1
S53	4,0	1
S54	4,0	2
S55	8,0	5
S56	8,0	6
S57	3,0	2
S58	2,0	1
S59	5,0	6
S60	3,0	2
S61	7,0	6

Tabela 2 – Objetivo de leitura 2: Compreensão e consciência por sujeito

De acordo com os resultados demonstrados na Tabela 2, os 29 sujeitos que realizaram a leitura do texto com o objetivo de leitura 2 distribuíram-se em relação à compreensão leitora do seguinte modo: nenhum obteve pontuação igual a zero na tarefa, 3 sujeitos fizeram 2,0 pontos (10,34%), 4 sujeitos obtiveram 3,0 pontos (13,79%), 3 sujeitos alcançaram 4,0 pontos (também 10,34%), 2 sujeitos fizeram 5,0 pontos (6,89%), 3 sujeitos obtiveram 6,0 pontos (10,34%), 5 sujeitos completaram 7,0 pontos (17,24%), 5 sujeitos fizeram 8,0 pontos (17,24%), 4 sujeitos obtiveram 9,0 pontos (13,79%) e nenhum sujeito chegou a 10,0 pontos. Também de acordo com essa Tabela, a média dos escores foi de 5,8, portanto mais baixa do que a do grupo 1 (objetivo de leitura 1).

Os resultados referentes à consciência linguística (Tabela 2) evidenciaram os seguintes resultados: 3 sujeitos no nível não consciente (10,34%); 7 sujeitos no nível pré-consciente (24,13%); apenas 2 sujeitos no nível consciente (6,89%); e a maioria dos sujeitos no nível consciente pleno, totalizando 17 sujeitos (58,62%). Tais resultados mostraram que grande parte dos sujeitos se concentrou entre os níveis pré-consciente e consciente pleno, sendo este último o nível com maior número de sujeitos. A média das pontuações foi de 4,4, no limiar alto entre os níveis consciente e consciente pleno, portanto mais alta do que a do grupo 1. Acredita-se que, por se tratar de uma justificativa de algo pontual, já que o objetivo de leitura era buscar uma informação específica no texto, possivelmente os sujeitos tiveram

maior facilidade para explicar como realizaram a atividade se comparados aos sujeitos que tinham como objetivo de leitura elaborar um resumo do texto.

O Teste de Correlação de Pearson (grupo 2/objetivo de leitura 2) mostrou valor igual a 0,883 para correlação entre as duas variáveis, ou seja, trata-se de uma correlação forte, indicando que o crescimento da compreensão leitora, neste caso, está relacionado ao crescimento da consciência linguística de forma consistente. Já quanto à significância, o valor de P mostrou-se igual a 0,963, também não significativo, e o valor da constante T igual a 0,045. Esses resultados indicam, portanto, uma correlação positiva forte entre a compreensão leitora e a consciência linguística dos sujeitos do grupo 2, já que o crescimento das duas variáveis está correlacionado de forma consistente.

A partir dos resultados e relações evidenciadas, nota-se que, para cada grupo, a correlação entre as variáveis mostrou-se diferente. Isso pode estar vinculado, entre outros fatores, ao objetivo de leitura encaminhar o modo de realização da leitura do texto e os aspectos a serem observados para atingi-lo. No grupo 1, a correlação mostrou-se moderada, ao passo que, no grupo 2, a correlação entre as variáveis foi forte. Por terem de explicar algo pontual, os sujeitos do grupo 2 podem ter tido maior facilidade para explicar como realizaram a tarefa. Tais resultados são importantes para as conclusões apresentadas a seguir.

5 – Conclusões

O trabalho com os objetivos de leitura na escola torna-se indispensável a partir dos resultados que indicam que tal variável influencia o processo de compreensão leitora, bem como a consciência linguística do sujeito, como foi possível observar no estudo aqui relatado. Giasson (2000) afirma que os objetivos de leitura direcionam o olhar do leitor para o que lhe interessa no texto, assim como encaminham o que reterá de informações a partir do que leu, apropriando-se dos conhecimentos ali apresentados vinculados a seus objetivos.

A partir disso, estimula-se que os objetivos de leitura sejam levados em consideração desde o planejamento das atividades de leitura até o momento em que a tarefa é explicitada ao aluno. Suas chances de efetivar a compreensão de forma adequada tornam-se maiores dessa maneira.

Atenta-se, também, para a importância do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, ou seja, de sua capacidade metalinguística. Tornando-se um leitor que reflete sobre a própria língua e seu funcionamento a partir do que lê, esse sujeito aprimora cada vez mais sua habilidade de compreensão. Estudos comprovam essa relação, apresentando pesquisas realizadas com este propósito (Pereira 2010; Pereira & Santos 2017a).

Quanto aos resultados do presente estudo, salienta-se que, quanto à compreensão leitora, grande parte dos sujeitos de ambos os grupos obteve bom desempenho, realizando com êxito metade da tarefa ou mais. Quanto à consciência linguística, no grupo 1, os sujeitos se concentraram nos níveis pré-consciente e

consciente, enquanto os sujeitos do grupo 2 estiveram predominantemente nos níveis pré-consciente e consciente pleno. Quanto à análise estatística dos dados, foi possível notar que: de acordo com os testes de correlação e significância, no grupo 1, a correlação entre a compreensão leitora e consciência linguística foi igual a 0,645 (positiva e moderada), porém, não significativa ($P=0,807$); e, no grupo 2, a correlação entre as duas variáveis foi igual a 0,883 (positiva e forte), mas também não significativa ($P=0,963$).

Conclui-se, a partir dos resultados obtidos, que a correlação forte entre compreensão leitora e consciência linguística no grupo 2 se deve, provavelmente, ao fato de os sujeitos desse grupo terem tido que explicar algo específico, de certo modo frequente na escola, já que seu objetivo de leitura era buscar uma informação pontual no texto, enquanto os sujeitos do grupo 1 tiveram que explicar como elaboraram o resumo, algo, além de cognitivamente e linguisticamente mais complexo, pouco frequente no trabalho escolar.

O objetivo de leitura mostra-se, assim, conforme os fundamentos teóricos, uma variável interveniente do processo de compreensão, e, por decorrência, do nível de consciência linguística, evidenciando correlações com propriedades específicas entre as variáveis compreensão leitora e consciência linguística, o que permite recomendar a continuidade de estudo sobre esse tópico e a consideração dos resultados obtidos no trabalho escolar de ensino da leitura.

Recebido em janeiro de 2017; aceite em março de 2018

Referências

- Adam, J. 2008. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Barboza, L. S. 2014. *A relação entre compreensão leitora e consciência textual: um estudo com alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5761/1/000457063-Texto%2bCompleto-o.pdf>>, acessado em 18 nov. 2017.
- Baretta, D. 2017. *Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora: um estudo com alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir da leitura de uma fábula*. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7627>, acessado em 16 mar. 2018.
- Bazerman, C. 2009. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

Blank, S. C. 2013. A influência da organização textual na compreensão leitora. *Pensares em Revista*. São Gonçalo. 2: 58–68, jan./jun. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/download/7603/5482>, acessado em 16 mar. 2018.

Cárnio, M. S.; Vosgrau, J. S.; Soares, A. J. C. 2017. O papel da consciência fonológica na compreensão leitora. *Revista CEFAC*. São Paulo, 19(5), 590-600. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v19n5/pt_1982-0216-rcefac-19-05-00590.pdf, acessado em 16 mar. 2018.

Cavalcante, V. M. P.; Ribeiro, M. C. M. A. 2016. Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental. *Revista ProLingua*. João Pessoa. 11 (1), 27-39, jan./jun. Disponível em <file:///C:/Users/18190661/Downloads/30628-68019-1-PB.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Charolles, M. 1978. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: Galves, C. et al. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 39-86.

Coelho, C. L. G.; Correa, J. 2017. Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico* (Versão On-line). Porto Alegre, 48 (1): 40-49. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712017000100005&lng=pt&nrm=iso, acessado em 16 mar. 2018.

Craik, F. I. M.; Lockhart, R. S. 1972. *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. New York, v. 11, 671-684. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002253717280001X>, acessado em 16 mar. 2018.

Cruz, G. F. A.; Matos, A. H. 2016. Consciência textual nos anos iniciais: exemplo de sequência didática para crianças em processo de alfabetização. *Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*. Rio de Janeiro. VIII (1): 1-11. Disponível em <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/995/572>, acessado em 16 mar. 2018.

Dehaene, S. 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Dehaene, S. 2009. *Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene*. Edge in Paris. Entrevista concedida a Edge Foundation. Disponível em http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html, acessado em 15 jan. 2018.

Ferreira, S. P. A.; Dias, M. G. B. B. 2004. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em estudo*. Maringá, 9 (3): 439-448, set./dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>, acessado em 26 ago. 2017.

Fontana, N.; Rossetti, M. 2007. Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura. *Linguagem & ensino*, Pelotas: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, 10 (1): 187-210.

Fregonezi, D. E. 2002. A formação do leitor – objetivos e estratégias de leitura. *Rev. De Letras*. São Paulo. 1/2 (24): 29-33, jan./dez. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/2215>, acessado em 28 ago. 2017.

Gerhardt, A. F. L. M.; Albuquerque, C.; Silva, I. 2009. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. 14 (2): 74-91.

Giasson, J. 2000. *A compreensão na leitura*. Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA Editores. 320 p.

Gombert, J. É. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press.

Goodman, K. S. 1991. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. 26 (4): 9-43, dez.

Halliday, M. A. K.; Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Kato, M. A. 1999. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 144 p.

Kissilevitc, E. 2007. Leitura e contextos significativos de ensino e aprendizagem. 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. *Anais do 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem07pdf/sm07sso9_06.pdf, acessado em 28 ago. 2017.

Kleiman, A. 2000. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7.^a ed. Campinas: Pontes.

Koch, I.G.V.; Elias, V.M. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Pereira, V. W. 2010. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC. Anais. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, 1-11.

Pereira, V. W. 2012. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Revista Confluência*. Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua Portuguesa. 1 (81-91). Disponível em <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>, acessado em 5 jan. 2018.

Pereira, V. W. 2013. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Santa Cruz do Sul*. 38, Especial, p. 29-43, jul. dez. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4554/3191>, acessado em 16 mar. 2018.

Pereira, V. W.; Santos, T. V. 2017a. Consciência linguística no uso de estratégias de leitura na escola, em tecnologia virtual e tecnologia não virtual. Texto livre: *Linguagem e Tecnologia*. Belo Horizonte. 10 (1): 66-82, jan.-jun. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/11606/10471>, acessado em 3 dez. 2017.

Pereira, V. W; Santos, T. V. 2017b. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. *Linguagem em (Dis)curso – LemD. Tubarão*. 17 (3): 361-380, set./dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v17n3/1518-7632-ld-17-03-00361.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Poersch, J. M. 1998. Contribuições do paradigma conexcionista na obtenção de conhecimento linguístico. In: R. Lamprecht (Org). *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre: EDIPUCRS. 33 (2): 37-42.

Poersch, J. M. 2001. Leitura como fonte de saber linguístico: processos cognitivos. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. 36 (3): 401-407.

Santos, M. J.; Barrera, S. D. 2017. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. 21 (1): 93-102, jan./abr. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00093.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Santos, T. V. 2017. *Consciência sintática de crianças de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental: instrumento de avaliação*. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10414/1/000484170-Texto%2bCompleto-o.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Silva, A. A. M.; Martins-Reis, V. O. 2017. Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura. *CoDAS*. Brasília, 29(1): 1-8 (e20160032). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/codas/v29n1/2317-1782-codas-2317-178220172016032.pdf>, acessado em 16 mar. 2018.

Scliar-Cabral, L. 2008. Processamento bottom-up na leitura. *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora. (2): 24-33. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>, acessado em 03 jan. 2018.

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

Smith, F. 2003. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6.^a ed. Porto Alegre: ArtMed. 194 p.

Spinillo, A. G.; Mota, M. M. P. E.; Correa, J. 2010. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba. 38 (1): 157-171. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>, acessado em 15 jan. 2018.

Strey, C. 2012. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. In: V. W. Pereira; R. Guaresi (Orgs). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Travaglia, L.C.; Koch, I. 1989. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

Van Dijk, T. A. 2004. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

Danuta GABRYŚ-BARKER (Ed.). *Third Age Learners of Foreign Languages*.
Bristol: Multilingual Matters, 2018, xxvii + 213 pp
ISBN-13: 978-1-78309-940-5 (hbk)

Maria de Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

A few preliminary considerations should be made before analysing the anthology *Third Age Learners of Foreign Languages*, edited by Danuta Gabryś-Barker, and published by Multilingual Matters Publishing House in December 2017.

Over the past few years, *Multilingual Matters* has published two books focused on the teaching/learning of languages in older adults. The first, from 2016, by Danya Ramírez Gómez, is called *Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience* (Ramírez Gómez 2016); the second one, from 2018 and edited by Danuta Gabryś-Barker, is called *Third Age Learners of Foreign Languages*. A prior critical review of Danya Ramírez Gómez's work was published in 2017 in Volume 8 of the *Linguarum Arena* journal (Pinto 2017). This anthology organised by Danuta Gabryś-Barker has elicited the critical review that is included in the current volume of *Linguarum Arena*, a journal suited to the issues discussed in the two works mentioned above, since its subtitle is *Journal of Studies in Language Teaching of the University of Porto*.

The interest expressed by *Multilingual Matters* in the publication of these two works on the teaching/learning of languages in older adults – in their third age – is in line with the importance of responding to the social and cultural challenges posed by population ageing in this century. Given that the population should age with dignity and with the rights they are due, it should be expected that, among the range of offers available, there are educational programmes that contribute to achieving, to the greatest extent possible, the much heralded lifelong learning. Access to such programmes, therefore, should be a life choice for those who believe they represent a path towards higher quality ageing and a more active participation in the society to which they belong.

The publication of these two books shows a clear dual commitment on the part of *Multilingual Matters*. On the one hand, it raises awareness among both the senior population to the interest of pursuing lifelong education and the professionals whose activity may be targeted at the elderly; on the other hand, it presents what researchers in the fields of education and language, the latter seen under multiple disciplinary interpretations, can offer to those who are curious

about a matter whose complexity drives the search for further insight and deeper knowledge.

The perspective adopted in these books helps those who are willing to create educational programmes for the senior population, or those who, in one way or another, want to create workshops on different topics especially for them, raising their awareness to the fact that they are creating offers made for a very unique age group. This public requires an approach that meets their diverse characteristics, their accumulated competences and their life paths, aspects that can only be combined in a teaching/learning model grounded in gerontology.

In this context, the term “gerontology” has been used over any other expression originating in gerontology or geragogy. The choice fell on the term gerontagogy because its meaning is closer to the general spirit that permeates the eleven contributions of the anthology *Third Age Learners of Foreign Languages*, edited by Danuta Gabryś-Barker, which we are analysing here.

What does gerontagogy bring as added value in comparison, for example, to educational gerontology or geragogy (even if critical) in the field of foreign languages?

Geragogy is etymologically closer to geriatrics, and, therefore, it is possible to glimpse within it some connotations with which the education for older adults would rather not be associated (Lemieux 1999), because of the age range and the diversity of profiles that this age group comprises. In turn, educational gerontology places too much emphasis on ageing (Sáez Carreras 2005). On the other hand, as Sáez Carreras (2005) argues, if the emphasis is more on education and less on the biological-social orientation inherent to educational gerontology, it thus becomes more of a gerontagogical view. As the author further notes, this last perspective claims that the focus should be on the subject of the education, on the person who wants to learn and who, therefore, assumes an active role in the learning process.

Contrary to (educational) gerontology, and most probably also to geragogy applied to foreign languages, the object of study of gerontagogy is teaching/learning, and not specifically the age of those involved in the learning process (Lemieux & Sánchez Martínez 2000). These authors also add that gerontagogy studies the educational practice of people who want to learn as a means to finding personal and social fulfilment. Therefore, the focus is not merely on an educational practice integrated in the ageing process.

Sáez Carreras (2005) further points out that, in gerontagogy, education is not the adjective, it is the name. For this author, only this way of looking at education can give it a “transformative” reading, as a process that generates physical, psychological, social and cultural repercussions in Mankind.

Gerontagogy should, therefore, be considered as a practice rather than as a discipline and, in turn, the gerontagogue will have to be seen more as a (social) intervenor rather than as a researcher or theoretician (Sánchez Martínez 2003).

According to Lemieux and Sánchez Martínez (2000), the educational model that best fits the teaching/learning process is the competency model (or “competential” model), since it becomes the paradigm for those who attend programmes, signalling that they are acquiring a competence in order to increase their physical, psychological and social well-being. The authors also state that this model is based on what they call “self-actualisation”, i.e., the reactualisation of knowledge by seniors with the purpose of better managing their personal and social lives (Lemieux & Sánchez Martínez 2000: 487).

According to Sánchez Martínez (2003), the gerontagogue, by assuming the role of catalyst of contexts and educational processes, must understand and enhance the seniors’ communicative skills with the purpose of obtaining the best development of these processes. In this way, according to the author, the gerontagogue must keep in mind that his/her task consists of: 1) knowing and discovering the seniors; 2) leading them to attain better control over their lives, on a personal and social level; 3) encouraging them to be autonomous and able to make decisions; 4) contributing to incorporate their knowledge in the educational processes and create conditions to foster the exchange of knowledge.

For Sáez Carreras (2005), education has its own times, which are, after all, the times of the subjects themselves. These times vary from individual to individual and are not, therefore, dependent on age. According to the same author, education should provide a mental activity that allows for an autonomous, confident and self-managed life in all ages (see also Escarbajal de Haro 2003). Thus, the gerontagogic perspective is reinforced, according to which education is prioritised in relation to ageing or elderly subjects. It is important that the subject, regardless of age, wants to educate him/herself, accepts the challenge of new learnings and seeks to broaden his/her knowledge. As a person ages, it is understandable that they try to increase their knowledge because they find it relevant both to question what they already know and to clarify the doubts that have been created by their (in)formal learning.

The older adult may embrace this way of life, but such behaviour is not exclusive to the adults of that age, which leads to the problem of the “age” variable. In this case, they adopt this attitude because they have already reached, among other aspects, a level of thought that is aware of its limitations, in a reflexive, integrative attitude of relativising, in several situations, of questioning and accepting contradictory points of view, which shows their meta-cognitive abilities, wisdom and line of reasoning (Pinto 2005).

These comments that precede the review of the anthology *Third Age Learners of Foreign Languages*, edited by Danuta Gabryś-Barker, are justified because they can offer clues to a cross-disciplinary theme that is very rarely researched, according to the authors of the contributions which are part of this anthology. If the adults concerned continue to require, because of their heterogeneity, both thorough and comprehensive research for their adequate understanding, the way

they learn languages, a topic that only recently has been given special attention, still needs to be further researched. The following passage by Singleton, present in the second chapter of the anthology, summarises this observation:

Throughout this whole discussion the leitmotiv has been that we are in need of more research on third age learning in general and more research which specifically focuses on older adults' capacity for and benefits from additional language learning. (p. 27).

In fact, this same idea is already emphasised by Danuta Gabryś-Barker, precisely in the last paragraph of the book's "Introduction: The background":

This volume will hopefully direct more attention to the need for research in this area and that it will become a source of interest and inspiration for other researchers to pursue this path of investigation both for the good of the field in itself but also, importantly, for its practical consequences in applying the proposals and solutions offered by the contributors to this volume in real FL third-age classrooms. (p. xxvi).

And it is taken up throughout the anthology by several authors and, again, by the volume's editor in "Concluding comments and a way forward":

scarcity of research on third-age learners, and not only in the context of FL development, makes it a must to think more thoroughly about this area of research [language learning in adulthood] from a multidisciplinary perspective and in a longitudinal fashion. (p. 207).

Another point to keep in mind concerns what is meant by older adults, who may also be older learners when they are in a learning situation, which is precisely the focus of this anthology. Older adults correspond to an age group which generally includes persons aged 65 years and over. It is, therefore, a group which covers a wide range of ages and which, as Grotek says in chapter 8 (p. 128) of this anthology, can be divided into two groups: the third agers, consisting of active and independent persons, and that of the persons in the fourth age, composed of persons already dependent on third parties. In the first chapter of this anthology, Oxford associates the third-age group with "healthy, motivated individuals who are retired, i.e., no longer working full-time." (p.3). This wide age variation, which can range up to the centenarians, naturally refers to a diversity of profiles which, as Grotek recalls, translates the effects of an "interplay of numerous factors concerning the general functioning level of an individual in the following domains: physical health [...]; cognition [...]; socio-cultural issues." (p.128). The heterogeneity observed in older adults, in seniors, as a result of the factors just described, is a good explanation for Pot, Keijzer and Bot's comments, in chapter 11 of Danuta Gabryś-Barker's

anthology, concerning a group of older migrants with a low level of literacy living in the Netherlands. They write:

The older migrants in this study (roughly between 50-70 years of age) have indeed reached their third age – when the responsibilities of a working life are a concern of the past and they can enjoy their retirement.

However, for the majority of this group, their daily lives more closely resemble the ‘fourth age’. They do not have the physical strength or social/financial means to live as a third ager and have generally, perhaps already when they would still be categorised as second agers, reached a stage of great physical deterioration and are largely dependent. (p. 178).

Therefore, it is not surprising that Pot, Keijser and Bot, following Grotek, find it useful that, in an objective definition of age, ageing be considered “an individual process of biological/physical, psychological and social factors that interact and foster change over time” (p. 178).

Lastly, it is this tapestry of interwoven factors that this anthology offers the reader when it introduces, through various disciplines, the older adult as a foreign language learner.

Since the contributions of this anthology revolve around the learning of foreign languages by the most diverse older adults and offer a plural view of these adults, based on different areas of knowledge, the option taken initially of advocating a gerontagogical educational approach is totally justified.

The volume *Third Age Learners of Foreign Languages*, organised by Gabryś-Barker, a Professor of English at the University of Silesia, in Katowice, Poland, where she lectures applied linguistics and psycholinguistics with a special focus on second language acquisition and multilingualism, aims to, as we can read on the back cover, “offer the reader ideas for future research in this under-studied area and provide some practical advice for applying the proposals and solutions offered in real foreign language third-age classrooms.”

In the “Introduction. The background” (pp. xiii-xxvii), Danuta Gabryś-Barker, based on different authors, namely Danya Ramírez Gómez, begins by outlining a scenario related to learning in the third age, and then narrows it to the learning of foreign languages. She then presents the contents of the 11 chapters of this work, which are again taken up, through very complete synopses, in “Concluding comments and the way forward” (pp. 201-208), a section that in its final part bears the well-known mark of academic works, pointing as a rule to what is expected in the future.

In the introduction, it would perhaps have been relevant to take a closer look at the contributions from the latest developments in the different disciplines, some of which are even the specialisation of the volume’s editor, for a deeper argumentation of what is meant by the learning of different subjects and,

in particular, of foreign languages by older adults. In chapter 10, by Anna Nižegorodcew, there is a reference to the importance of psycholinguistic studies in foreign language teaching of senior students and to how the mentioned chapter can contribute to a theory of applied linguistics in this field. However, it is not easy to follow the way these disciplines contribute to a deeper understanding of the anthology's subject matter and to the training of the teachers who will teach foreign languages to senior adults. It would have been convenient to dissect the discourse to some degree and point out more concretely the practical contributions of psycholinguistics and linguistics applied to the teaching of languages. They are both, after all, applied disciplines in their essence. One may question whether some of the studies in the various chapters of this anthology, and even in some of their theoretical approaches, could be examined in light of (applied) psycholinguistics, functioning as an invaluable support for linguistics applied to language teaching (Slama-Cazacu 1979) in seniors as well.

It would perhaps be appropriate to leave an opening for work with language groups in older people, as Girolami-Boulinier did back in the 1980s, in France (Girolami-Boulinier 1989, 1993). In fact, not all people feel or have felt the need, or have had the opportunity, to learn additional languages. There are indeed people born in countries where the use/learning of more than one language has never been a widespread practice; however, they still need to practice the language with which they were born because it also suffers from decline (Kemper *et al.* 2001) and needs to be exercised in situations created for this purpose. This decline derives from a discourse that is limited to automatisms, as well as from the silence that might occur due to the isolation in which they often find themselves. Dedicating some time to moments of intervention filled with verbalisations based on voluntary acts is an aspect that must also be included in the agenda of those who are interested in the quality of life of seniors as agents of lifelong learning. It should be remembered that such an intervention requires both greater cognitive effort and the engagement of less-used brain areas, in addition to providing more active social participation. The first language is also learned, and should not be neglected in the populations of historically more monolingual countries who were not fortunate enough to belong to the elites that learned foreign languages. Factors such as need and motivation, not to mention time, highlighted by Grosjean (1992) as critical with regard to language learning in children, may also be pertinent in the case of language learning in older adults. The fact is that a large number of today's older learners, who are living in certain geographical contexts and did not have access to schooling that included the learning of foreign languages, are far from resembling the generation that is suffering from the effect of "hysteria instruction that is currently sweeping the globe, which has led to an escalation of English language education", as Kliesch *et al.* observe in Chapter 4 (p. 49) of this volume. This point about the group of older adults mentioned here emphasises and underlines the heterogeneity that characterises the elderly population,

an attribute that is always present in those who talk about them, and which is recurrently highlighted in this anthology.

Third Age Learners of Foreign Languages is divided into two parts: Part 1: “Foreign language learning in the third age” (pp. 3-124) consisting of 7 chapters, and Part 2: “Foreign language pedagogy in the third age” (pp. 125-200) consisting of 4 chapters. The interest of this anthology resides in the way it presents, in Part 1, the argumentation on many notions related to older learners, the dismantling of some myths about this matter and the attempt, through the results obtained in various studies, to remove prejudices that circulate without any foundation. Part 2, in turn, gives the reader not only a glimpse of what older learners expect from the educational offerings for their age, but also the thoughts of some teaching professionals when they have senior students. Do these professionals feel that they have received training that allows them to fully respond to the demands of a learner of that age? Individual differences exist in all age groups, but they are more pronounced in this one and may be responsible for a resistance to the application of “ready-to-serve” programmes. On the other hand, they may also pose gratifying learning challenges to the professionals who work with this population.

As for Part 1, Rebecca L. Oxford is the author of Chapter 1, called “A developmental perspective on third-age learning” (pp. 3-18). It introduces the notion of third age, lists the physical, cognitive, emotional and cultural changes that can occur in this stage, presents approaches and techniques that can improve learning in this age group, and, finally, speaks of herself. She is seventy years old and one of her goals is to go back to learning German, a language she stopped studying when she was 22. To conclude, Rebecca Oxford relies on several authors to show how learning languages is also basic to life and how this process should be maintained throughout life. Based on Mary Oliver’s concept of life according to which “life involves reaching out, stretching, growing, and exploring” (p.15), Rebecca Oxford extrapolates to older learners and concludes the chapter with a seminal phrase that may serve as an incentive to the continuous learning of languages: “Language learning deserves recognition as the prime arena for constantly reaching out and exploring” (p. 15).

Chapter 2 is written by David Singleton, called “Really late learners: Some research contexts and some practical hints” (pp. 19-30). The author analyses the well-known Critical Period Hypothesis and the notion of cerebral plasticity. He refers to aspects that may have an influence on the learning of additional languages in older learners and highlights, as other contributors do in this anthology, how senior adults can benefit from learning other languages. Although the author acknowledges that further research is still required, he does not shy away from writing: “It can, though, be said that we have plenty of suggestive clues indicating that second language learning experiences may benefit older individuals from a cognitive perspective” (p. 24). The heterogeneity of this age group even leads Singleton to reiterate the need to collect more data and do more research because

certain studies have yielded intriguing results. Thus, in the section of this chapter, “Teaching older learners”, the author refers to results presented by other scholars that indicate that older adults deal better with second language morphosyntax than younger adults “from exposure without full-blooded explicit explanation” (p.25). All this leads the author to conclude the chapter by recalling the need to invest more in research on learning in general, in that of the elderly, in particular, and in their ability to learn additional languages, so as to better understand this ability and the benefits that can derive from it.

Chapter 3, by David W. Green, “The interactional challenge: L2 learning and use in the third age” (pp. 31-47), is based on a neuro-linguistic approach. Studies, accompanied by neuro-imaging, are presented which contribute to discover, as far as these tests allow, what happens in certain brain areas concerning language processing in older adults. The expression “individual differences”, considered here also from the neurological point of view, appears in this chapter to point out the heterogeneity that has been mentioned on other occasions. Echoing what is also said by other contributors of this anthology, we can read on page 41: “Whilst long-term active use of two languages seems neuroprotective [...] we lack studies of the potential neuroprotective effects of the learning and use of an L2 later in life.”

Chapter 4 (pp. 48-75), by Maria Kliesch, Nathalie Giroud, Simone E. Pfenninger and Martin Meyer, called “Research on second language acquisition in old adulthood: What we have and what we need”, begins by questioning the way the age factor effect has been emphasised, as a predictor of the results that can be obtained in the learning of a L2, while underrating others such as:

the nature of input provision, the quality of teacher education, the type of curriculum, support from the social network, commitment of time and energy, individual differences, learner needs, the importance of maintaining motivation levels and integrating the L1, allocation of resources, and generally ensuring appropriate conditions of learning (p. 48).

The authors further emphasise that “the ‘earlier=better’ view has been rejected by extensive research” (p. 49), and age is seen now as a very complex factor, a ‘macro variable’. Therefore, in their opinion, learning additional languages can be considered a strategy used by older people to maintain and improve healthy ageing. Unlike previous chapters, this one contains a longitudinal study conducted over three weeks based on English as foreign language training for older adults with the objective of examining the success of language learning in the elderly. The focus of the study was to explore which factors explain the individual differences of these learners. Regarding the methodology used to cognitively evaluate the participants of this study, it is noteworthy that the authors of this chapter were sensitive to how certain means of evaluation can be difficult for the elderly. It is

very encouraging that the classic *Reading Span Test* has been replaced by a less complex test. In addition, it should also be emphasised how these authors evaluate the neurophysiological methods and alert those more attentive to the evaluation procedures of the participants of such studies to the following: “the EEG approach is much more suitable for older adults, as it does not confront them with detrimental aspects of brain scanning [fMRI], such as exorbitant noise and having to lie still in the scanner in a supine position for a considerably long period” (p. 67). The use of fMRI is also mentioned by Steve Masson (2012) as an extremely unfriendly medium that imposes limitations of application, when compared to a much younger population. These observations are important because they contribute to an awareness of the conditions to which the participants of certain studies are subjected and to how some results are obtained. The authors also consider that cognitive fitness and the ability to learn a L2 in older adults are two sides of the same coin. They observe that interdisciplinary approaches, complemented by a neurophysiological perspective, may also be relevant for studies in the areas of FL geragogy, brain ageing and neuroplasticity. The authors conclude the chapter recommending the use of the event-related brain potentials (ERP) approach in studies on L2 learning in older adults, as they provide both behavioural responses and information on online language processing.

Chapter 5 (pp. 76-90), by Mirosław Pawlak, Marck Derenowski and Anna Mystkowska-Wiertelak, called “The use of indirect language learning strategies by third age learners: Insights from a questionnaire study”, is a call for more research on the teaching/learning of foreign languages in the senior population. Since it will be important to train teachers for this audience, it is important that these teachers have a more in-depth knowledge of them. This chapter, like the previous one, also contains an empirical part; however, the means used to analyse the data gathered on language learning strategies are more accessible and user friendly, which might appease those who wish to do research in this area. A questionnaire was applied to Polish senior students who were attending a course of English as a foreign language. The authors’ results underline the peculiarities of older learners, who simply cannot be equated with adult learners. The results obtained also show that it is not enough to be qualified to teach this age group. It is also necessary to be aware of the needs of this population when it comes to teaching, in this specific case, additional languages. The authors willingly share with the reader that:

even the data obtained from the limited sample with the help of a questionnaire strongly indicate that senior language learners are not very strategic when it comes to planning, monitoring and self-evaluating their learning, many of them find it difficult to cope with anxiety and other affective states, and they often fail to successfully cooperate with their peers or take full advantage of the presence of the teacher. (p. 88).

In view of the answers obtained, it is not surprising that the chapter ends by drawing attention to the need for teacher training, which should also include an option that covers the teaching of the elderly.

Chapter 6 (pp. 91-107), by Monika Grotek and Agnieszka Ślezka-Świat, “Balance and coordination vs reading comprehension in L2 in late adulthood”, discusses motion sickness, a disease affecting one-third of the population and which corresponds to vestibular proprioceptive (balance and coordination) disorders. It is not surprising the authors are interested in this disease since it affects more often the older population and might affect the verbal skill perceived as easier for those who study foreign languages, i.e., reading comprehension. Therefore, the authors conducted a pilot study with the objective of comparing, in reading tasks, U3A students with and without vestibular proprioceptive disorder. The results found point to the importance of implementing a planned balance training program in both groups because, according to the authors, it “has a potential to improve the elderly students’ confidence as far as physical and mental control is concerned” (p.105). In fact, it can improve not only L2 reading on a sensory and focusing level, but also provide a better quality of life to those suffering from this disease. A study based on the technique of “eye tracking” seems to be necessary for a deeper understanding of this deficiency, since some compensation strategies, possibly developed throughout the course of life, have been confirmed in reading tasks. Although it is a more focused and more technical chapter, it is important to highlight the relevance of its inclusion in this anthology and, once again, the need to proceed with research in this area so that action can be taken to reduce the unpleasant effects of this disorder.

Chapter 7 (pp. 108-124), the last of Part 1, by Ewa Piechurska-Kuciel and Magdalena Szyszka, called “Compensatory strategies in senior foreign language students”, emphasises the learning of languages in the third age as one of the aspects of successful ageing. As we can see from the title, the study proposes to examine the types of compensatory strategies chosen or rejected by older learners, according to the view presented by the successful ageing model. The study in this chapter, and of whose limitations the authors are very aware, had four senior Polish participants (three female and one male) and the instruments used, designed and implemented in the participants’ first language, were a biodata questionnaire and an interview. The interview, consisting of twelve open-ended statements, aimed to explore the compensatory strategies used by participants as they spoke. Following the procedure adopted in this study, the authors give examples of the participants’ responses and consider that the results obtained leave room for some optimism. The authors go as far as to affirm that the results of the study “optimistically appear to imply that learners at that specific age heavily rely on such strategies, which confirms the important role of compensation in all walks of life of the elderly, language learning among others.” (p. 120). The authors’ final message points to the identification of language learning as an experience that induces high levels of

satisfaction, control and fulfilment in those who are able to take advantage of their past learning and language experiences of any kind to deal with new experiences such as those related to new technologies.

Part 2 of this anthology, called “Foreign language pedagogy in the third age”, could be divided into two sub-parts: the first consisting of chapters 8, 9 and 10, and the second of chapter 11, the content of which differs from those of the previous chapters, as the focus is put on an elderly migrant population living in the Netherlands who are genuinely struggling with language problems in their real life.

Chapter 8, by Monika Grotek, is called “Student needs and expectations concerning foreign language teachers in universities of third age” (pp. 127-144). Chapter 9, by Marek Derenowski, is called “Identifying the characteristics of foreign language teachers who work with senior learners” (pp. 145-160), and Chapter 10 (pp. 161-175), by Anna Nizęgorodcew, is called “Teaching English to senior students in the eyes of teacher trainees”.

Monika Grotek, intending to investigate the needs and expectations of senior students regarding foreign language teachers, conducted a study at the University of the Third Age in Katowice, Poland, which involved analysing personal narratives written by senior students on the topic “Advice for a foreign language teacher intending to work at U3A” (p.132). The narratives naturally pointed in several directions, according to the diversity of interests and needs of the elderly population, which is heterogeneous by nature. In the chapter’s conclusion, the author shares one of the lessons she drew from the narratives analysed, which is thus summarised:

as each group of learners in late adulthood is characterised by a high learner individuality profile, the most important thing is to start each course with a needs analysis including questions about the students’ expectations of the teacher style and approach including the features resulting from the teacher’s professional training, knowledge and abilities (linguistic, methodological, geragogical and sociological), as well as the personal traits emergent in the classroom and having the potential of shaping the community of learners (p. 143).

Marek Derenowski also expresses her interest in characterising the profiles of those who teach foreign languages to seniors. After outlining some considerations about ageing as a complex and heterogeneous process with inevitable implications for those who have to work with learning elders, the author presents the study conducted with 15 participants attending English as a foreign language course at the University of Applied Sciences in Konin, Poland. The study, although small-scale aimed to identify through interviews the characteristics of foreign-language teachers working with senior learners, since, as she says, “[a]ccording to research done by Socrates Grundvig Education and Culture Center, there is no specified

methodology for learners who are 50+” (p.153). From the conclusions to be drawn from this study, we can start by saying that teaching senior adults is not comparable to teaching adults. Senior adults do not react with the same emotional indifference in the classroom, nor do they have the same reasons for attending language courses. Since we should not generalise from this study alone that senior learners constitute a distinct group, the reader of this chapter is again faced with the observation already made by other contributors of this anthology and with what scholars in this area usually say: “there is a strong incentive for further research” (p.159), in this case concerning the characteristics of the teachers of senior adults. In fact, it is not enough to be experienced and qualified, the teachers of senior adults must know this age group well and know how to correspond to their specificities and limitations. Marek Derenowski’s warning, to close the chapter, is the following: “educational concerns related to senior learners should be included in teacher training of pre-service teachers as well as in-service teachers” (p.159).

Anna Niżegorodcew focuses once more on the proliferation of the demand for language courses by seniors in Poland and expresses the need to prepare the teachers who have to teach this age group. The study presented by the author, an action research study, emphasises how teacher trainees view the teaching of English as a foreign language to senior students. As the author observes, this action research study shows that teacher trainees are already capable of going to the field, although some feel insecure if they do not have more theoretical and practical guidelines. Anna Niżegorodcew returns to the idea, which she had already conveyed, that educational programmes for senior adults related to language teaching require a great deal of research in psycholinguistics and education. In addition, she hopes that the study presented may contribute to the development of a theory of applied linguistics concerning senior foreign language students. This theory would change the way we look at the concept of success when it comes to studying additional languages. At the end of the chapter, the author writes:

Instead of measuring progress in foreign language learning in terms of the number of acquired structures and vocabulary items, it should focus on the senior students’ sense of developing purposeful intellectual activity and agreeable social contacts (pp. 174/175).

Anna Pot, Merel Keijzer and Kees de Bot are the authors of chapter 11 the content of which presents an important and very contemporary practical side. The authors draw attention to the need for low literacy immigrants to learn foreign languages because, living in countries where the languages spoken are not their own, they will certainly need them to solve many of the problems they face daily. Based on this elderly population, they discuss: 1) the concepts of age, old age and bilingual advantage; 2) the necessary duration of the training, in the case of language learning, in order to have cognitive effects; 3) the social aspects of ageing;

4) language as an individual and dynamic system that changes with environmental interaction; 5) the importance of input; and 6) the benefits of learning more complex materials comparable to language learning. The terms “illiteracy” and “low-literate adults” are also present because not all the migrants who are studied in this chapter have the required qualifications (literacy and schooling) and motivation to successfully learn languages. Despite the need to learn additional languages, since they age in places where these languages are spoken, the authors consider that language learning success should be related to how that learning is perceived. Pot, Keijzer and Bot add that, in these cases, the objective should be the language as an instrument and not as a subject to be mastered with proficiency. According to the authors, the perception of the language as an instrument will have to be done “not only in the practical sense of better social-participation and communication, but also in enabling larger cognitive changes in an individual” (p.196). They further highlight the social effects, which occur earlier than the cognitive ones in the process of learning additional languages. It should also be noted what Pot, Keijzer and Bot consider as interesting, and which deserves to be particularly highlighted:

Especially for the group of dependent migrants with low educational experience and high levels of illiteracy, L2 training may be beneficial first and foremost in decreasing L2 anxiety and increasing self-esteem, through which independence and social wellbeing are boosted. (p. 196).

As far as the dependent migrants are concerned, the said passage did not overlook the important advantages that the learning of additional languages may bring to this population. This learning means, at the very least, that this group of people will be able to enjoy part of the freedom that any human being pursues. In these circumstances, the learning of foreign languages by older adults, particularly by older dependent migrants, assumes an unequivocally unique status.

This volume begins with “Contents” (pp. v and vi), followed by a list of “Contributors” (pp. vii-xi) and ends with an “Index” (pp. 209-213), which includes the keywords present in the anthology.

To conclude the analysis of the work edited by Danuta Gabryś-Barker, *Third Age Learners of Foreign Languages*, it is important to congratulate all the contributors of this anthology for the work accomplished, with the hope that the message they convey can be heard and that more research can be done in this area and in more countries, since heterogeneity is at the same time a characteristic of seniors adults and of their diverse countries of origin.

The present review is no more than a reading of the work by someone who has specific training and to whom certain matters speak undeniably louder than others. To work the language with older adults should be a mandatory point on

the agenda of the practices to be applied to this population. Those older adults who have never learned a foreign language, and who do not feel the need or the motivation to do so, still have the opportunity to work on their first languages. They may thus not be limited to the mere exercise of routine verbal performances or to a silence which will lead them to isolation, reproachable on every level. In order to activate a L1 practice, similar to that advocated for foreign languages, it will also be necessary to prepare trainers who will then teach, preferably following a gerontagogical perspective. This type of educational approach is recommended because it responds better to the typical heterogeneity of seniors and places more emphasis on the learning process than on age, a variable which is difficult to identify in the population concerned.

Echoing the voices of those who collaborated in this valuable contribution to a better understanding of seniors and the benefits they may derive from learning additional languages, regardless of whether these are indispensable or not to their daily lives, we too call for more research to be done in this area and that those who create courses may also be more open to providing training to the professionals who wish to work in the field of education with this age group.

Finally, with the intention of highly recommending this book, this deliberately long review ends with a quote by its author, written to publicise the work *Third Age Learners of Foreign Languages* and which is part of one of the two cover quotes that appear on the back cover:

This is an excellent contribution to challenge the quality of foreign language (FL) learning/teaching approaches offered in a broad spectrum of educational programmes for senior citizens. Its rich, extremely useful and multidisciplinary content provides important insights into older learners' profiles, shows the added value of FL learning and highlights the need for trained instructors. It is a mandatory book for senior FL education and a perfect guidebook to improve self-awareness of those experiencing ageing processes.

Recebido em janeiro de 2018; aceite em março de 2018

References

- Escarbajal de Haro, A. 2003. Personas mayores, educación y aprendizaje. In: J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 159-181.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*. 27 (157) : 67-74.
- Girolami-Boulinier, A. 1993. A propos du langage des personnes âgées. *Intercâmbio*. 4: 37-49.

Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B. V., 51-62.

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

Lemieux, A. 1999. La gérontagogie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspective pour les Facultés d'Éducation. Paper presented at the *International Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks*, organized by the University of Granada, Granada, 17th-18th December 1999. Copied version, 53 pp.

Lemieux, A.; Sánchez Martínez, M. 2000. Gerontology beyond words: a reality. *Educational Gerontology*. 26(5), 475-498. Also mentioned by Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (n.d.: p. 6 of 9).

Masson, S. 2012. *Etude des mécanismes cérébraux liés à l'expertise scientifique en électricité à l'aide de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle*. Thèse présentée comme exigence partielle du Doctorat en Education, Université du Québec à Montréal. Février 2012.

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

Pinto, M. da G. L. C. 2017. Review of Danya Ramírez Gómez. *Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2016. *Linguarum Arena*. 8: 119-124.

Ramírez Gómez, D. 2016. *Language Teaching and the Older Adult. The Significance of Experience*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters,

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

Sánchez Martínez, M. 2003. La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La gerontagogía. In: J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Editorial Dykinson, 53-61.

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

Francisco GOMES DE MATOS. *Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals.*
Recife: ABABook, 2017, 98 pp.
ISBN: 978-85-64351-07-3 (E-Book)

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

A ABA [Associação Brasil-América] *Global Education*, a primeira escola bilingue do Recife, Brasil, teve a interessante ideia de publicar, em língua inglesa, num formato *e-book*, reflexões rimadas produzidas, entre 2011 e 2017, por Francisco Gomes de Matos, cofundador da referida Associação e, na atualidade, especialmente conhecido como um “Peace linguist”. Esta publicação eletrônica em língua inglesa, que corresponde a uma coleção de 77 pôsteres, intitula-se *Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals*.

A “Table of Contents” (p. 6) e a “Introduction” (p.7) da obra em análise, precedidas pelos agradecimentos assinados pelo autor (p. 2) e por uma dedicatória (p. 5), põem o leitor ao corrente da sua organização em 77 pôsteres distribuídos por dez temáticas/capítulos: “1. Education/Pedagogy/Teaching” (pp. 10-21, 11 pôsteres); “2. Peace” (pp. 22-37, 15 pôsteres); “3. Dignity” (pp. 38-43, 5 pôsteres); “4. Human Rights” (pp. 44-49, 5 pôsteres); “5. Nonkilling” (pp. 50-61, 11 pôsteres); “6. Positiveness” (pp. 62-66, 4 pôsteres); “7. Creativity/Innovation” (pp. 67-69, 2 pôsteres); “8. English” (pp. 70-77, 7 pôsteres); “9. Spirituality” (pp. 78-81, 3 pôsteres); “10. Miscellaneous” (pp. 82-96, 14 pôsteres)”.

No “Preface” (p. 3), Eduardo Carvalho, *ABA Global Education Chief Editor Officer*, resume bem o que quem tem o privilégio de receber com frequência mensagens de Francisco Gomes de Matos só pode confirmar: “The topics are always unique, communicating messages for professional and spiritual growth (Pedagogy of positiveness, communication for good, nonkilling issues, creativity, imagination, dignity and peace).”

Importa referir que Francisco Gomes de Matos possui o grau de Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, onde lecionou de 1966 até 1979, tendo sido também, nesse período, Diretor do Centro de Linguística Aplicada Yázigi, São Paulo. De 1980 até 2003, lecionou na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Brasil, e a partir de 2003, é Professor Emérito de Linguística dessa universidade. De entre os dados que constam do curriculum académico de Francisco Gomes de Matos, foram relevadas a sua formação e ligação à Linguística Aplicada, uma vez que se trata de uma área de saber a que não pode estar alheia a revista *Linguarum Arena*.

Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto, periódico em que se publica esta nota à obra *Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals*.

Muito embora todas as temáticas exploradas pelo autor se revelem da maior pertinência, tendo em vista que a sua abrangência cobre preocupações atuais de vária ordem, em virtude de esta nota sobre o livro em análise ser publicada numa revista destinada à publicação de estudos sobre didática de línguas, será conferido enfoque aos conteúdos dos seguintes capítulos “1. Education/Pedagogy/Teaching”; “6. Positiveness”; “7. Creativity/Innovation” e “8. English”.

Pretende Francisco Gomes de Matos, na temática “Education/Pedagogy/Teaching”, defender uma instrução imaginativa que conduza à inovação com todos os benefícios que possam daí advir no plano cognitivo, cooperativo, ético e cívico. Justifica-se, por conseguinte, a sua leitura por trazer ensinamentos relevantes, tanto para os responsáveis pelo processo de ensino, como para quem está a aprender.

Quanto a uma educação global, na linha do que sobressai de toda a obra em apreço, propõe o autor uma explicação acróstica para o que essa expressão (“Global Education”) significa para a ABA: “**Good / Lifelong leaning / Openmindedness / Beauty / Awareness / Love; Environment / Dignitiy / Understanding / Collaboration / Achievement / Tolerance / Innovation / Optimization / Nonviolence**” (p. 17). Fica, assim, o leitor confrontado de um modo exemplar com o que devia comportar uma educação deveras global.

Da temática 6, “Positiveness”, deve ser realçado o póster que contém uma “checklist” em torno de “How to be a positive language user” (p. 64). Nela se encontram sugestões para priorizar expressões positivas e evitar as que possam revelar-se destrutivas. Impõe-se sublinhar o impacto que uma linguagem pela positiva pode vir a ter na formação dos alunos/estudantes.

Na temática 7, “Creativity / Innovation”, são merecedores de uma ênfase muito particular os dois pósteres que a integram. O primeiro, com o título “Linguistic creativity” (p. 68), deveria ser de leitura obrigatória para todos os que têm a seu cargo a tão nobre missão de ensinar a linguagem oral e escrita. Fica, portanto, aqui registada essa recomendação.

As doze propostas que Francisco Gomes de Matos apresenta no referido póster, cuja visualização se aconselha vivamente, exemplificam seminalmente como se pode ser linguisticamente criativo. Em razão do que podem implicar na prática, transcrevem-se algumas dessas propostas:

We are linguistically creative when

1. Sentence word order we can invert, and the creative synonyms we can revert
2. We can engage in wordplay and have something surprisingly pleasant to say
9. Word and phrases we can select to bring out a surprisingly positive effect
10. We want to express a beautiful fact and use paraphrasing as a creative linguistic act

11. Through variation we show our stylistic physiognomy and as language users we can assert our autonomy
12. Standard grammar rules our syntax seems to break for creative constructions our minds to make. (p. 68)

No segundo póster desta temática (p. 69), Francisco Gomes de Matos, com base na sua experiência e sabedoria, apresenta uma “checklist” de 15 itens com sugestões de inovação para os professores de línguas. A parte final desta listagem espelha bem o espírito de *Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals*:

In Language Teaching, what would be the deepest way to innovate?
Always challenging our students their Communicative Dignity to elevate. (p. 69)

Na temática 8. “English”, o autor tem presente o ensino da língua inglesa na ABA e traduz, também por meio de reflexões rimadas, o que pensa sobre o método perfilhado nessa associação. Observa, através dos seis pósteres incluídos nesta temática, que ensinar inglês na ABA não se restringe a um investimento meramente educativo, posto que busca ser também uma experiência em termos humanos.

Com o domínio que se lhe conhece da língua inglesa, Francisco Gomes de Matos, desafia os professores a usarem e a fazerem usar a língua de modo a que esta, para além de instrumento de comunicação, sirva também de ponte para uma formação mais global de quem se acha no processo de aprendizagem.

Nas secções temáticas selecionadas, podem os professores de línguas e concomitantemente os especialistas em didática de línguas descobrir material que lhes servirá sem dúvida de inspiração para as suas pesquisas e para as suas aulas, que se converterão em momentos de vivência saudável e de aprendizagem para a vida. Os espaços letivos de línguas deviam, pois, corresponder a boas ocasiões de transmissão de conteúdos adaptáveis à criatividade e à inovação advogadas por Francisco Gomes de Matos, com as inevitáveis repercussões em matéria de flexibilidade mental.

Para quem se interessar, entre outros, por temas de espiritualidade ou por temáticas em torno da globalização, da ecologia, da ética, do multilinguismo e da paz, aconselham-se nomeadamente as duas últimas secções temáticas/capítulos de *Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals*. Não deverá, nunca, ser esquecido o capítulo dedicado à Paz, que muito diz de um linguista da Paz, designação que Francisco Gomes de Matos costuma usar quando assina as suas mensagens.

Termina este *e-book* com uma apresentação do autor e da equipa que ilustrou a publicação (p. 97) e com uma biografia académica de Francisco Gomes de Matos (p. 98) que retrata de uma maneira inequívoca o que este Professor tem para ensinar a quem se mostrar recetivo à sua Sabedoria.

Trata-se de uma publicação diferente das habituais, seja porque o seu conteúdo é transmitido por meio de reflexões rimadas, seja porque a sua aparência é muito

diversificada do ponto de vista da forma e da cor. Poderá, assim, tanto atrair leitores mais visuais ou sensíveis à musicalidade da língua, como servir de incentivo para a feitura de materiais didáticos.

Recomenda-se vivamente a leitura de *Rhymed reflections. A forest of ideas | ideals*, mas espera-se também de quem a ele tiver acesso o esforço de interagir e não simplesmente o ato de o ler, sempre que tal lhe for solicitado pelo autor. Na leitura participativa e interativa residirá, decerto, uma das mais-valias deste *e-book* de Francisco Gomes de Matos.

Recebido em fevereiro de 2018; aceite em março de 2018

Maria da Graça Castro Pinto. *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita.*

Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica.

Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2017, 136 pp.

ISBN: 978-989-99966-6-3

Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

amroholiveira@gmail.com

Escola Superior de Educação

Departamento de Ciências da Linguagem

Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)

O livro em apreciação, *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*, da autoria de Maria da Graça Castro Pinto, foi publicado em novembro de 2017, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Maria da Graça Castro Pinto é Professora Catedrática da Universidade do Porto (FLUP), doutora em Linguística Aplicada (Psicolinguística e Neurolinguística) pela UP, recebeu o Prémio Gulbenkian de Ciência em 1986, colaborou no Laboratório de Estudos da Linguagem do Hospital de S. João/Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, e com Andrée Girolami-Boulinier, Professora de Ortofonía na *Faculté de Médecine Pitié-Salpêtrière* e ortofonista do *Hôpital de Saint-Vincent de Paul*, Paris. É membro honorário da *International Society of Applied Psycholinguistics*. Dirige a revista *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*. É fundadora do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto.

O livro é composto por três textos de referência no tema proposto, centrados no desenvolvimento das competências literárias das crianças, no modo como estas adquirem e fazem uso dos conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, sempre associado a uma perspetiva cognitiva e neurológica. A tradução e a adaptação ao português do CALE (*Controlo das aptidões para a leitura e para a escrita*), diretamente do livro de 2001 de Andrée Girolami, inicialmente publicado em 1982, e a edição conjunta com a FLUP e o Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) do texto *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre as formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE* (Pinto & Veloso 2006), vieram reforçar a compreensão da bateria de testes que integra o CALE e que consubstancia a abertura de pensamento de Andrée Girolami-Boulinier, no sentido de validar uma imagem da criança mais global. Este livro evidencia uma expressão de gratidão pelo trabalho e pela colaboração mantida durante, aproximadamente, vinte anos, da autora e Andrée Girolami-Boulinier, e pretende-se o contributo, o olhar presente e futuro no que à criança diz respeito, na sua vertente de contínua aprendizagem,

desenvolvimento e sensibilização, através das várias tarefas propostas para a leitura e pré-escrita.

Os textos deste livro consubstanciam a preocupação latente da sua autora em definir o código do princípio alfabético com que a criança deverá lidar, bem como os pressupostos neurocognitivos subjacentes ao processo emergente de literacia.

O Capítulo 1, feito em colaboração com João Veloso, com a versão original de 2006, apresenta um olhar sobre o CALE, para avaliar as aptidões da criança no fim da pré-escola e no fim do 1^o ano da escolaridade obrigatória no tocante à leitura e à escrita. A autora reforça o facto de, “numa boa prática da linguagem escrita, quer sob a forma de leitura quer sob a forma de escrita, não poder ser ignorado o particular envolvimento de diferentes aspetos de ordem linguística (...)” (p. 22).

Viana (2002), seguindo esta linha de pensamento, afirma que ler envolve a aquisição de uma competência que é simultaneamente cognitiva, cultural e social. Estas duas perspetivas completam-se de modo a que possamos compreender que, num momento de leitura, acedemos a informações até então desconhecidas e que este acesso nos possibilita a transformação dessas mesmas informações em conhecimento. A leitura será, assim, uma forma de crescimento e aprendizagem, fundamental para o nosso crescimento e desenvolvimento pessoal.

Importa salientar as implicações psicolinguísticas e neurolinguísticas que, juntamente com as novas técnicas neuroimagiológicas, permitem um aprofundamento do cérebro humano ao ponto de verificarmos que diferentes zonas cerebrais colaboram para o desenvolvimento de teorias que implicam diferentes abordagens, como é o caso da criança surda e das questões sobre um bilinguismo assente no uso alternativo de duas línguas (Pinto 2009). A autora, em diferentes percursos da sua vida académica, reitera o seu interesse pela linguagem, aproximando-se das novas correntes que implicam o estudo do cérebro através das técnicas neuroimagiológicas, não esquecendo o fulcro do interesse na aquisição da linguagem.

O Capítulo 2 tem subjacente o princípio de que é fulcral acompanhar a aprendizagem da leitura e da escrita, “sem conflitos”, como afirma a autora no título deste texto, demonstrando, com toda a sua força semântica, a absoluta necessidade de levar os pais a acreditar no “futuro das crianças em matéria do que venha a ser a sua literacia” (p. 47). A autora defende que as intervenções não devem circunscrever-se a um código, a uma “chave” para entrar no mundo alfabético, mas sim preparar as crianças para um ambiente propício ao desenvolvimento verbal antes da entrada na escola. Socorrendo-se de Bellin e Singer (2006), refere o que se verifica em crianças de meios menos favorecidos que, sem uma interação verbal adequada e rica em matéria de linguagem, quando aprendem a ler ou a desempenhar tarefas escolares, têm um resultado menos positivo. Estes autores salientam o papel da leitura em voz alta no pré-escolar como modo de reforçar a interação verbal entre crianças e adultos, permitindo que a criança treine a sua atenção seletiva para ouvir, para sentir, para imaginar e para criar as formas

de discurso interno. A Educação Pré-escolar (Ministério da Educação 1997), preconiza que “a aquisição da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte integrante da educação pré-escolar” (p. 65). Contudo, “não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’ à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p. 65), isto é, de entender a abordagem à escrita “numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a ‘leitura’ da realidade, das ‘imagens’ e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p. 66). Nesta secção, a prática da leitura indireta, feita por adultos, é apresentada como de vital importância para a criança, no sentido em que será um prolongamento do modo como fala e ouve falar no meio que a rodeia. Nesta sequência, a autora apresenta a partição dos grupos de sentido de acordo com a sua natureza e função na frase, enfatizando a importância desta técnica para a tomada de consciência por parte da criança de outros sons, outras realidades linguísticas e paralinguísticas de modo a contribuir para o mundo da leitura que se abre a seus pés. Como afirma Ferreiro (1990: 100, referido por Alves Martins & Niza 1998: 48), “hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola no 1º ano do 1º Ciclo na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita”, pelo que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta já sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver potencialidades” (Ministério da Educação 1997: 25).

O Capítulo 3 aborda a familiarização da criança com o princípio alfabético, do ponto de vista cognitivo e neurológico, período este que passa pelos níveis de abstração e de simbolização necessários ao plano de desenvolvimento intelectual e ao período em que a criança entra na escola, ou seja, pelos 5-6 anos. A autora evoca investigadores que estudaram uma região do cérebro responsável por diferentes estímulos, entre eles os visuais e os auditivos, localizada no lobo parietal inferior esquerdo, designada como “território de Geschwind”, responsável pelas tarefas de nomeação e de classificação, indispensáveis à formação de conceitos e ao pensamento abstrato: entre outros, Geschwind (1965); Fitzakerley, (2015). Os primeiros achados referentes à linguagem formaram o modelo conhecido como modelo de Wernicke-Geschwind, o qual tinha 3 componentes: áreas de Wernicke e Broca, processadoras de imagens acústicas das palavras e articulação da fala, respetivamente; fascículo arqueado, conectando as áreas de Wernicke e Broca; e conexões das áreas de Wernicke e Broca com as áreas associativas polimodais. Deste modo, após uma palavra falada ter sido processada pelas vias auditórias e desses sinais terem alcançado a área de Wernicke, o significado seria estabelecido quando estruturas subseqüentes no circuito da área de Wernicke fossem ativadas. De maneira semelhante, os significados não verbais

seriam convertidos em imagens acústicas na área de Wernicke e transformados em vocalizações quando essas imagens tivessem sido transportadas por meio do fascículo arqueado até a área de Broca. Finalmente, as capacidades de leitura dependeriam de ambas as áreas, as quais receberiam informações do córtex visual esquerdo (Bear; Connors & Paradiso, 2006). A autora finaliza este texto com a proposta de Andrée Girolami-Boulinier (1988), atualizada pelas de Emig (1977) e Odisho (2003) de uma abordagem global da criança no sentido de esta estar apta para o mundo da leitura e da escrita conjugadas que estão as diferentes atividades cognitivas com os vários sentidos.

Em conclusão, esta obra reveste-se de particular importância para todos os educadores/pais, para profissionais que tenham a seu cuidado a formação superior do ensino pré-escolar e 1º ciclo e, sobretudo, para todos os interessados no desenvolvimento da linguagem, em particular dos aspetos referenciados na aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. De leitura fácil, constitui um excelente instrumento de apoio para todos os que convivem com a criança e a sua multiplicidade de fatores desenvolvimentais.

Recebido em março de 2018; aceite em abril de 2018

Referências

- Alves Martins, M.; Niza, I. 1998. *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bear, M.F.; Connors, B.W.; Paradiso, M.A. 2006. *Linguagem e Atenção. Neurociências – desvendando o sistema nervoso*. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed. cap 20, 638-675.
- Bellin, H.; Singer, D. 2006. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds). *Play= Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 101-123.
- Emig, J. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*. 28 (2): 122-128.
- Fitzakerley, J. 2015. *Cortical Language Areas*. University of Minnesota, Medical School Duluth.
- Geschwind, N. 1965. Dysconnexion syndromes in animals and man. Part I. *Brain*.88: 237-294.
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-Les-Moulineaux : Editions et Applications Psychologiques.
- Ministério da Educação 1997. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Odisho, E. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes*. München: Lincom-Europa.

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

Pinto, M. da G. C. 2009. *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Viana, M. L. 2002. *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

CÓDIGO ÉTICO

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

Desta forma:

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

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

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

ETHICAL CODE

Linguarum Arena. The Journal of the Doctoral Programme in Language Teaching Didactics of the University of Porto is committed to ensuring ethics in publishing and the quality of the texts it publishes. It is expected therefore that all parties act in accordance with its standards of ethical behaviour.

In this respect:

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

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

Linguarum Arena. The Journal of the Doctoral Programme in Language Teaching Didactics of the University of Porto is committed to ensuring that all texts will be treated confidentially and, as far as is possible, the most suitable referees will be selected, that are able to undertake a critical and specialized evaluation of texts submitted for publication. It ensures also that the evaluation

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

ESTATUTO EDITORIAL

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

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

EDITORIAL STATUTE

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

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

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Submissão e aceitação

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

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

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

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

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

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

Estilo

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

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

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

Extensão

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

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

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

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

Línguas

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

Instruções para os autores

Layout

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

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

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

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

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

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

. linha em branco (18 pt)

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

. Linha em branco (14 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. 2 linhas em branco (12 pt)

. Texto

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

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

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

Os títulos das secções devem ser numerados da seguinte forma:

1 – Título de secção

1.1 – Título de subsecção, nível 1

1.1.1 – Título de subsecção, nível 2

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

TABELA 1 – Título da tabela

FIGURA 1 – Título da figura.

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

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

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

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

Dados Experimentais: Os autores devem fornecer informação suficiente para permitir a replicação da investigação. Os resultados estatísticos devem ser claramente indicados, seguindo as normas da *American Psychological Association*. Dar a idade cronológica dos sujeitos em anos, anos: meses ou anos: meses.dias (quando for apropriado).

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

Segundo Tusón (2010: 21)...

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

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

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

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

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

Lista de referências

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

Não usar ‘&’ para separar nomes de coautores ou ‘*et al.*’ na lista de referências, embora essas convenções sejam admitidas no texto. Não pôr em maiúsculas os nomes dos autores; para o primeiro nome e o do meio, indicar apenas as iniciais. As várias publicações de um autor no mesmo ano devem ser numerada consecutivamente com um a, b, c... minúsculo e em redondo, depois do ano de publicação. Ver, por favor, os exemplos seguintes, enquanto convenções de estilo para a lista de referências. Verificar, por favor, cuidadosamente, para ter a certeza de que todas as referências incluídas no texto estão na lista de referências final e vice-versa.

- Livros:

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

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

- Artigos em revistas:

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

- Capítulos em livros:

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

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

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

- Documentos retirados da Internet:

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

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

Para documentos não disponíveis em versões impressas:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Disponível em <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>, acessido em 12/06/2014.

- material não publicado e outras fontes:

Dar o máximo de pormenores possíveis. Para manuscritos inéditos ou mimeografados, considerá-los como livros e indicar ‘ms’ em vez da identificação da publicação. Para artigos já submetidos ou no prelo, fazer como se fossem artigos e acrescentar informação como “a publicar”, “no prelo”, “em preparação”.

Apêndices

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

Instruções para os autores

Correção de provas

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

Direção para correspondência

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

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

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Editorial policy

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

Submission and acceptance

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

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

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

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

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

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

Style

Final versions of accepted papers will observe the following specifications.

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

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

Length

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

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

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

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

Languages

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

Instructions to authors

Layout

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

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

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

Page numbers: Page numbers at page bottom, centred.

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

Title, authors' identification, abstract and keywords: u.Top of first page: Title of the paper. Times New Roman, 18 pt, bold, centred, normal capitalisation.

. Empty line (18 pt)

. Author(s)' name(s) (name(s) and surname(s)). Times New Roman, 16 pt, regular, centred, normal capitalisation. One author per line. Together with each name, in a separate line underneath the author's name, give an e-mail address (Times New Roman, 12 pt, regular, centred). In the following line, indicate author's affiliation (institution, country, with the country's name in brackets). Times New Roman, 14 pt, italics, centred, normal capitalisation.

. Empty line (14 pt)

. Abstract in the paper's language. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Abstract:**, **Résumé:**, or **Resumo:** (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Keywords. Times New Roman, 11 pt, bold, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): **Keywords:**, **Mots-clé:**, or **Palavras-chave:** (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Abstract in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): Abstract.

. Empty line (11 pt)

. Keywords in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, bold, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): Keywords.

. 2 empty lines (12 pt)

. Text

Notes and acknowledgements: Footnotes in the text should be identified by superscript numbers and listed consecutively at each page bottom.

Acknowledgements should be made preferably in a first note, marked with an asterisk (this note should be introduced immediately after the title's last word).

Section headings: All sections and subsections should have a heading.

Section headings should be numbered as in the following:

1 – Section title

1.1 – Subsection title level 1

1.1.1 – Subsection title level 2

Examples, tables, figures, etc.: Examples, tables and figures should be inserted in the text and numbered consecutively with Arabic numerals. Each table and figure should have a title, at its bottom (Times New Roman, 12 pt, single-spacing, left-aligned) according to the following examples.

TABLE 1 – Title of table

FIGURE 1 – Title of figure.

Captions must occur at the figure or table bottom: Times New Roman, 11 pt, single-spacing.

In the full printed version and in the electronic copy, tables and figures must be included in their intended locations. On separate sheets and separate files (DOC/RTF and PDF), additional copies of tables and figures should be provided (1 figure or table per A4 page). These additional versions may fit camera-ready quality (clear black print, laser or high quality ink-jet printer). Their lettering should be large enough to be legible after reduction. Only black and white tables and figures can be accepted for final publication.

Italicisation: Do not underline examples or emphasised terms; these should be italicised. Bold type or small capitals can also be used.

Quotations: Short quotations are included in the text, enclosed in quotation marks (Times New Roman, 12 pt). Longer quotations should begin a new line and be indented, in Times New Roman, 11 pt, single space, without any quotation marks. After each long quotation, its source must be indicated (right-aligned, Times New Roman, 11 pt, single-space), following the bibliographical references style (see below). Inside a quotation, a suppression of any original passage should be marked with [...].

Experimental data: Authors should supply sufficient information to enable replication of investigations. Statistical results must be clearly indicated, following the norms of the American Psychological Association. Give subjects' chronological ages in years, years:months or years:months.days (when appropriate).

References in the text: Reference in the text should be to author's name and date. When appropriate, indicate relevant chapter/section or, preferably, page numbers (see following examples).

According to Lloyd (1987: 235)...

Homo erectus probably marks the transition from high to low laryngeal positions (Deacon 1997: 56 ff.).

Infants seem to be more focused on the native contrasts (Werker & Tees 1992; Werker, Gilbert, Humphrey & Tees 1981).

For co-authored papers, include '&' before the last author's surname (see example above). For papers with three or more co-authors, indicate all co-authors' names in the first mention; thereafter, indicate first author's name, '*et al.*' (*italicised*) and date of reference: Mandel *et al.* (1996)

All personal communications should be identified as 'p.c.' after the source name and given a date (if possible) (e. g.: Andrews p.c. 2004).

List of references

References should be listed alphabetically by author at the end of the article. Please type **References** (Times New Roman, 12 pt, bold, small capitals, left-aligned) before the first reference. An empty line (12 pt) should be kept immediately

above and underneath this heading. All references in Times New Roman 12 pt, single-spacing, indented, as in the following examples. For references with more than one author, use a semicolon (;) to separate each author.

Do not use ‘&’ to separate co-authors’ names or et al. in the reference list, although these conventions are admitted in the text. Do not capitalise authors’ surnames; for authors’ first and middle names, indicate their initials only. Same author’s publications in the same year must be numbered consecutively with a small, non-italicised a, b, c... after the publication year. Please see the following examples as style conventions for the reference list. Please check carefully in order to be sure that any reference in the text is included in the final reference list and vice-versa.

- Books:

Kleiber, G. 1987. *Du Côté de la Référence Verbale. Les Phrases Habituelles*. Berne: Peter Lang.

Other relevant dates (reprint, translation, paperback edition a.s.o.) may be indicated at the end of reference, in brackets.

- Papers in journals:

Dubský, J. 1984. El Valor Explicito de las Construcciones Verbales y Verbonominales del Español. *Español Actual*. 41: 13-20.

- Chapters in books:

Hausmann, F.-J. 1985. Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des Lexikographischen Beispiels. In: H. Bergenholtz; J. Mugden (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 118-129.

Do not include the edited volume as a separate entry of the reference list, unless it is explicitly referred to as such in the text. In this latter case, proceed as follows:

Bergenholtz, H.; Mugden, J. (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

- Documents retrieved from the Internet:

For documents that are also available as printed publications, give, whenever possible, all bibliographical details (following the abovementioned rules) and the electronic retrieval details:

Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34 (3): 3-13. Retrieved January 25, 1996,

from the World Wide Web: <http://www.apa.org/journals/zeichner.htm><http://www.apa.org/journals/zeichner.html>.

For documents not available as printed publications:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Retrieved April 19, 2005, from the World Wide Web: <http://www.lang.http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=9ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>.

- Unpublished material and other sources:

Give as many details as you can. For unpublished manuscripts or mimeographs, consider them as books and indicate ‘ms’ instead of publisher’s identification. For submitted or forthcoming papers, treat them as papers and supply information such as ‘forthcoming’, ‘in press’ or ‘in preparation’.

Appendices

When absolutely essential, a final section of appendices can be included after the reference list. This section may contain experimental items, corpora or iconic materials relevant for the illustration of the authors’ points of view or for the demonstration of experimental results. Appendices are ordered consecutively with capital letters (Appendix A, B, C...). The Editor reserves the right to judge any appendix irrelevant and therefore to suggest its suppression from the final publication. The inclusion of a section of appendices should be regarded as exceptional.

Instructions to authors

Proofreading

Once a paper is reformulated on the basis of the referees’ suggestions and its final version is accepted, no substantial modifications will be allowed. Normally, all proofreading will be carried out by the Editorial Committee. Nonetheless, the Editor can ask the author to review a set of page proofs. No alterations other than of printer’s errors will be admitted at this stage.

Address for correspondence

For paper submission and publication, as well as for any subject related with the *Linguarum Arena*, please get in touch with the Editor:

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

