

LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL
EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO
VOL. 2 - ANO 2011

LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

DIRETORES ADJUNTOS: Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo, Rogelio Ponce de León,
Rosa Bizarro

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Fátima Outeirinho e Thomas Hüsen

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Monção (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

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

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

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

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

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

Lutz Götze (Universität des Saarlandes, Alemanha)

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

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

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

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 - Serviços de Publicações e Gestão de Permutas ou
SPGP - telef. +351 226 077 130
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Via Panorâmica s/n
4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, temas, público:

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

Temas: didática de línguas

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

CAPA: José Osswald
IMPRESSÃO: Invulgar - Artes Gráficas, Lda.
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.

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 2 - ANO 2011

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional 9
Flávia Vieira

O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para
uma didática do PL2 em Cabo Verde 27
Jorge Pinto

El sistema de acreditación de competencia lingüística en la Universidad de
Extremadura: un caso práctico de lengua portuguesa 43
Juan M. Carrasco González

Assessing metaphor comprehension as a metasemantic ability in students
from 9-to-14 years-old 57
Maria Antonietta Pinto, Sergio Melogno, Paolo Iliceto

Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia
y respeto hacia el "otro" 79
M^a Silvina Paricio Tato

La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme 91
Martine A. Pretceille

Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de
línguas 103
Matilde V. R. Scaramucci

Do ensino da língua à língua no ensino 121
Olívia Maria Ferreira Gonçalves Figueiredo

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Jean-Paul Bronckart
Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas 141
Eunice Barbieri de Figueiredo

Guilhermina Lobato Miranda Ensino <i>Online</i> e Aprendizagem Multimédia	145
Fátima Outeirinho	
Paul Kußmaul Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr-und Arbeitsbuch	147
Thomas J. C. Hüsgen	
	VARIA
Tatiana Slama-Cazacu 1920-2011	153
Maria da Graça L. Castro Pinto	
	NOTÍCIAS
Notícia Breve	159
Instructions to Authors	163

EDITORIAL

Em maio de 2010, neste mesmo espaço, anunciava-se o aparecimento do primeiro volume da revista *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, justificava-se a sua existência e traçavam-se os seus objetivos principais.

Volvido um ano, é também neste espaço que nos cumpre agradecer todos os incentivos que nos chegaram de várias proveniências. A leitura de *Linguarum Arena* ultrapassou fronteiras geográficas, tendo chegado a leitores detentores de diferentes graus. Por outros termos, a revista *Linguarum Arena* não foi unicamente lida pelos estudiosos nacionais e estrangeiros que poderiam estar mais diretamente implicados na sua temática, ela também contribuiu para que estudantes escrevessem notas de leitura, comentassem e lessem os artigos que a integram. Mais, a revista permitiu que o nosso programa doutoral se tornasse mais conhecido. A todos quantos se empenharam, das mais diferentes formas, na divulgação da revista *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* e também do *Programa de Doutoramento em Didática de Línguas da Universidade do Porto* só podemos estar muito gratos.

Quando comparado com o primeiro, o conteúdo do segundo volume de *Linguarum Arena*, com contribuições de especialistas de Portugal e do estrangeiro (a quem testemunhamos o nosso agradecimento público), tal como sucedeu com o primeiro, concorre para demonstrar com clareza que a oferta que a Didática de Línguas comporta é de facto abrangente, algo que, de resto, já se tinha deixado registado nos objetivos da revista, aquando da sua apresentação. Sai assim reforçada a ideia de que a Didática de Línguas é um domínio de saber alargado e plural, uma área de pesquisa que não exclui, antes convoca a confluência de abordagens provindas das mais variadas disciplinas.

Ademais, à semelhança do que se passa com todos os projetos que se iniciam, este tenta ir paulatinamente ao encontro de um dos seus talvez principais desígnios: apostar na participação ativa dos estudantes do programa de doutoramento que serve de subtítulo à revista e que afinal motivou a sua criação. Torna-se pois relevante que este espaço de escrita chamado *Linguarum Arena* comece a ser conquistado pelos estudantes de doutoramento, sempre naturalmente sob a supervisão dos docentes mais próximos dos seus domínios de investigação. Assim, neste volume, apresenta-se já o resumo do primeiro doutoramento defendido em 2011 em Didática de Línguas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto sob orientação de um dos docentes ligados à revista e publica-se uma nota de leitura/recensão de um dos estudantes de doutoramento. O desafio está lançado e espera-se que, em próximas edições da revista, os estudantes do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto se aproximem deste meio de

divulgação do saber, não exclusivamente através da sua leitura, mas sobretudo por meio de textos em que partilhem, num primeiro momento em coautoria, o que a sua pesquisa lhes tem revelado de particular.

Neste volume, a memória da Prof.^a Tatiana Slama-Cazacu será destacada seja porque teve um papel de relevo no ensino de línguas, área de que a Didática de Línguas não pode alhear-se, seja porque, em virtude da sua importância enquanto psicolinguista, não deveria ser desconhecida dos que agora iniciam as suas carreiras científicas.

A Direção da *Linguarum Arena. Revista de Estudo Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* espera que a leitura deste segundo volume também motive nos especialistas em Didática de Línguas o desejo de submeterem artigos, notas de investigação ou notas de leitura/recensões para apreciação, no intuito de tornar a *Linguarum Arena* um veículo de transmissão de saber numa temática que é seguramente de interesse para muitos.

A Diretora

Maio - 2011

— ARTIGOS —

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COMO ESPAÇO DE (TRANS)FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Flávia Vieira

flaviav@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Resumo: No presente artigo, defende-se a centralidade da experiência nos processos de (trans)formação profissional. Por referência a uma disciplina de mestrado que articula as questões da educação em línguas e da supervisão pedagógica, propõe-se uma abordagem em que os professores-formandos são atores principais da construção do conhecimento e da mudança educativa, num enquadramento ético-concetual que valoriza a autonomia dos sujeitos. Nessa abordagem, a dimensão profissional da didática institui-se como eixo de desenvolvimento da sua dimensão formativa. Numa lógica de (auto)questionamento e emancipação profissional, e colocando a investigação ao serviço da pedagogia, os professores exploram o espaço entre o real e o ideal, interrogando e reconstruindo o sentido da experiência educativa. Desta perspetiva, a didática profissional é uma didática-em-movimento indissociável da ressignificação da experiência, sempre transitória e inacabada.

Palavras-chave: experiência educativa, formação de professores, didática profissional

Abstract: The present paper advocates the centrality of experience in the process of professional transformation. With reference to a post-graduate course that articulates language education with pedagogical supervision, an approach is proposed where trainee teachers are the main actors in knowledge construction and educational change. In this approach, professional didactics is the axis for the development of teacher education. Through self-questioning and professional empowerment, and by putting research in the service of pedagogy, teachers explore the space between real and ideal, thus interrogating and reconstructing the meaning of educational experience. From this perspective, professional didactics is didactics-in-motion. It cannot be dissociated from re-signifying experience and is always transitional and unfinished.

Keywords: educational experience, teacher education, professional didactics

1 – A invisibilidade da experiência na investigação em educação em línguas

Nas últimas décadas, a didática das línguas em Portugal tem vindo a consolidar-se como um campo legítimo das ciências da educação. Contudo, as dimensões investigativa, curricular/ formativa e profissional¹ do “tríptico didático” (Alarcão 1994), e ainda a dimensão política, relativa ao papel das políticas educativas e linguísticas na configuração das práticas investigativas, formativas e escolares (Alarcão & Araújo e Sá 2010), não têm tido um protagonismo equitativo no desenvolvimento do campo e entretecem relações *em tensão*. Aqui, centro-me apenas nalgumas características da investigação didática que remetem a didática profissional para uma posição de maior ou menor *invisibilidade*, apesar de ela constituir a sua razão de ser. Essa invisibilidade reflete e reforça a subvalorização, a menoridade, a ocultação ou o silenciamento do trabalho pedagógico dos professores.

Após um período em que a institucionalização da didática curricular nos cursos de formação de professores era a principal preocupação da comunidade de didatas, e à medida que o campo foi ganhando alguma estabilidade no nosso país, a atenção foi-se voltando para a investigação didática e o seu impacto na didática profissional (Alarcão 2006). Contudo, e embora a interação entre investigadores académicos e professores de línguas na construção do conhecimento didático tenha vindo a crescer, nomeadamente no âmbito da pós-graduação mas também no seio de comunidades profissionais (v. Alarcão 2011; Alarcão & Araújo e Sá 2010; Andrade & Pinho 2010; Vieira 2009a), chegando-se mesmo a incluir os professores na categoria de “didatas”, estamos ainda muito longe de conhecer o papel do conhecimento didático na transformação das práticas de educação em línguas, e sobretudo *pela voz dos seus atores*, já que os ecos desse papel nos chegam principalmente através dos investigadores académicos², ou dos “professores em contexto académico” (Canha 2001), que falam e escrevem *sobre* os professores e *em nome* dos professores de um ponto de vista fundamentalmente *investigativo*, relegando a experiência educativa para segundo plano, em favor da sua decomposição e teorização.

Temos de reconhecer que o papel dos professores na produção e disseminação do conhecimento didático é ainda muito marginal, sendo poucos os projetos em que atuam como verdadeiros atores do processo investigativo, à exceção das dissertações e teses que realizam e cujo potencial transformador raramente é avaliado. Quando nestes trabalhos os professores assumem o papel de investigadores participantes e inovam as suas práticas (o que se torna cada vez mais difícil nos cursos de mestrado pelas restrições temporais de realização da

¹ Embora em Alarcão & Araújo e Sá (2010) se proponha a integração das dimensões curricular/ formativa e profissional numa única dimensão – a dimensão *formativa*, relativa à formação profissional e ao ensino/ formação escolar –, prefiro mantê-las separadas por se reportarem a contextos distintos da vertente praxeológica da disciplina, cuja articulação não é necessariamente pacífica.

² Incluo aqui o número crescente de bolsiros de doutoramento e pós-doutoramento com nenhuma ou escassa experiência profissional e que, à semelhança dos didatas de carreira, tendem a representar sobretudo a voz da academia e não a voz dos professores.

investigação), algumas das experiências que desenvolvem distinguem-se pelo seu caráter inovador e ilustram uma *didática profissional de exceção* que pode inspirar outros educadores, mas para que essa ressonância ocorra é necessário que as suas experiências sejam amplamente divulgadas em linguagens e formatos não-acadêmicos, o que acontece bem menos frequentemente do que o desejável.

Mesmo no caso dos poucos projetos que envolvem comunidades de professores de investigadores/ formadores acadêmicos, o que tende a acontecer é que os professores são integrados em contextos de formação e experimentação/ avaliação de práticas, mas participam menos na produção e disseminação do conhecimento didático, e as suas experiências individuais, naquilo que têm de único, acabam por ter pouco destaque. Esta foi uma das conclusões de um estudo de publicações relativas a cinco projetos europeus que envolviam professores e investigadores acadêmicos/ formadores na promoção de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras, o que parece indicar que existem limites à democratização da investigação educacional (Jiménez Raya & Vieira 2008).

Em suma, no âmbito da investigação em didática das línguas (e na didática em geral), e em resultado dos modos dominantes de produção e disseminação do conhecimento na academia, podemos dizer que a experiência educativa dos professores é bastante *invisible* (e inaudível) e a questão é saber se esta situação pode ser revertida. Diria que é muito difícil, por razões que não irei aqui aprofundar e se prendem com uma cultura académica onde o trabalho dos/ com os professores é considerado pouco “rentável” do ponto de vista da produtividade científica, assumindo um papel marginal na carreira dos investigadores diretamente. A captação de verbas para projetos a prazo e a sujeição a agendas políticas relacionadas com o financiamento das instituições, tudo isto num quadro de prestações de contas centrado na contabilização de publicações e na internacionalização, são fatores que afetam necessariamente a *relação com o educativo*. Como sugere Boada (2010: 199), “investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible”. 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).

Embora o reforço do papel dos professores na investigação didática seja necessário e benéfico ao desenvolvimento do campo, diria que o contexto mais propício para lhes dar voz é o campo da formação. Como refere Alarcão (2006: 476), o professor de didática reúne na sua ação as dimensões investigativa, curricular e profissional do seu objeto de trabalho, não podendo alhear-se da realidade do ensino nas escolas sob pena de tornar essa ação desadequada. Isto implica desenhar programas e estratégias que instituem a dimensão profissional da didática como eixo de desenvolvimento da sua dimensão curricular ou formativa, numa lógica de valorização da experiência do professor, dando-lhe voz ativa na construção do conhecimento e na transformação das práticas, e também na narrativização e partilha de experiências.

Neste cenário, o papel dos formadores será, essencialmente, criar condições para que os professores desejem e sejam capazes de olhar criticamente a sua

experiência educativa, procurando os seus *sentidos e sem sentidos* (Contreras & Pérez de Lara 2010), e caminhando em direção a um ideal. No caso da abordagem a seguir apresentada, esse ideal reporta-se à autonomia do sujeito (professor e aluno), definida como a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya *et al.* 2007: 2).

Perante a complexidade do ato educativo e as forças históricas e estruturais que atuam no sentido de manter as ordens estabelecidas, a transformação da educação, e portanto também o desenvolvimento profissional, situam-se num espaço entre o real e o ideal, o *espaço re(ide)alista da possibilidade*, alimentado pela esperança e movido pela vontade de construir uma educação melhor (Jiménez Raya *et al.* 2007; Vieira 2010). Concordo com Perrenoud (1997) quando refere que importa encontrar um equilíbrio entre “realismo conservador” e “idealismo ingênuo”, através de um “realismo inovador” que, reconhecendo as condições e a natureza da profissionalidade docente, seja portador de mudança. Será este o terreno fértil da didática profissional enquanto *didática-em-movimento*, uma didática (auto)reflexiva e intimamente associada à ressignificação da experiência educativa e da identidade profissional, onde a questão do educador não é apenas “Quem sou eu, neste momento?”, mas também, e sobretudo, “Quem é que eu quero ser?” (Marcelo 2009: 12). Importa, portanto, desenvolver uma *pedagogia da experiência* na (trans)formação dos professores. Este será o assunto dos pontos seguintes, baseados na minha experiência de formadora no contexto da pós-graduação.

2 – Para uma pedagogia da experiência na (trans)formação dos professores

Se defendermos uma concepção emancipatória da formação, teremos de colocar algumas questões essenciais ao desenho das práticas formativas: Que conhecimento é privilegiado e por quem? Quem o produz, como, e que interesses serve? Quem avalia a sua qualidade? Qual é a sua relevância social? No cerne destas questões está a noção de *conhecimento profissional*, o qual é aqui entendido como sendo prático e normativo mas também teórico e reflexivo, autobiográfico e local mas também socialmente construído, ideologicamente determinado e determinante, moral e incerto (Vieira 2009b: 37-38). É também um conhecimento paradoxal, situado entre *saber o que fazer e aceitar não o saber* (Contreras 2010: 247). Assim, a sua (des/re)construção implica processos (trans)formativos muito diversificados, como por exemplo (Vieira *ibidem*):

- . Explicitação e confronto de quadros de referência na análise da experiência e contextos de ação
- . Interrogação do tácito/certo, instauração da dúvida como método e tolerância da ambiguidade
- . Focalização no auto(des)conhecimento, posicionamento crítico e

reposicionamento do eu

- . Diálogo crítico, comprometimento com o outro e reconfiguração do eu na relação com o outro
- . Formulação de questões e (des)construção de problemas
- . Desocultação de forças históricas e estruturais que condicionam e fossilizam o pensamento e a ação
- . Identificação de obstáculos epistemológicos/ razões na não-compreensão e da inércia
- . Imaginação da possibilidade e construção de alternativas re(ide)alistas (não ingênuas)
- . Orientação para a plenitude, aceitando a incompletude
- . Complexificação da visão da realidade educativa

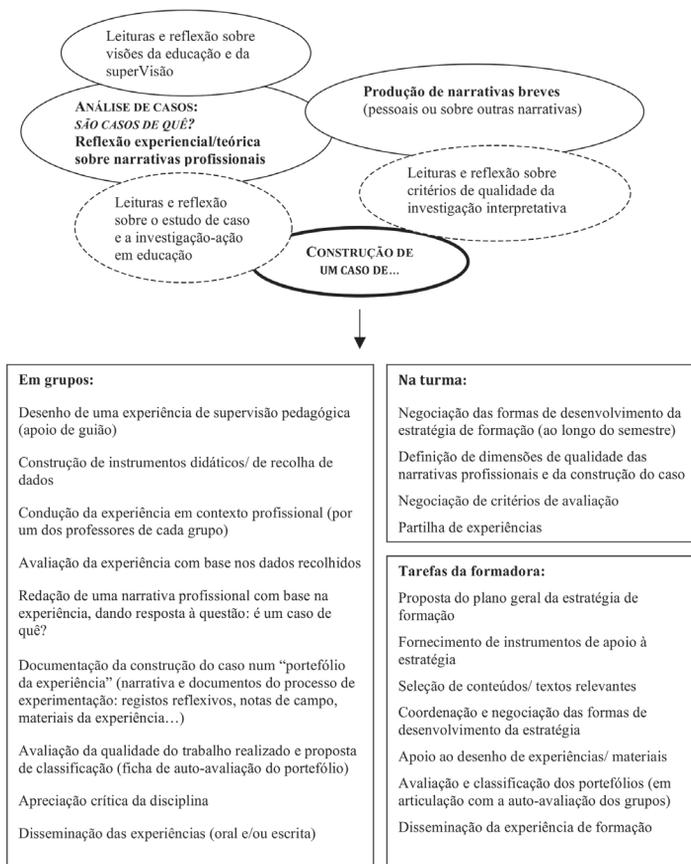
No sentido de criar condições para que processos desta natureza ocorram, tenho vindo a colocar a didática profissional no centro das práticas de formação, explorando o seguinte princípio geral de ação:

Deslocação do núcleo da pedagogia da formação para o terreno da ação profissional, de forma a promover processos de teorização da experiência e autenticação das teorias com uma finalidade transformadora, facilitando a construção de teorias práticas razoáveis, localmente validadas e socialmente úteis, que permitam ao professor compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam, favorecendo-se a sua autonomia epistemológica na indagação crítica de teorias, práticas e contextos, assim como uma posição de maior resistência aos constrangimentos e dilemas que enfrenta.

A abordagem aqui proposta é operacionalizada pela análise e construção de casos e encontra-se esquematizada na Figura 1 (Vieira 2006). Designo-a como *pedagogia da experiência* (v. Vieira 2009b), radicada na ideia de *uma educação da, através da e para a experiência* (Dewey 1963: 29). Tem vindo a ser consolidada desde 2005/2006 no âmbito de uma disciplina de um mestrado dirigido a professores de línguas estrangeiras, que articula as questões da educação em línguas com as questões da supervisão pedagógica, e onde a “superVisão” é definida em estreita relação com a pedagogia escolar, como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem* no quadro de uma visão democrática da educação (Vieira et al. 2010)³.

³ Trata-se da disciplina *Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica*, que integra o primeiro semestre do plano de estudos do *Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras* (Universidade do Minho). Tem a duração de 1 semestre, com 15 sessões presenciais semanais de 2h30m. O seu desenvolvimento articula-se com outras disciplinas do mesmo semestre: *Metodologia da Educação em Línguas Estrangeiras* (mais focada em estratégias didáticas) e *Metodologia de Investigação em Educação* (ver ovais a tracejado na Figura).

Figura 1 - Pedagogia da experiência: estratégia de formação



Nesta abordagem, assume particular relevo a construção de casos, através do desenho, desenvolvimento, avaliação e narrativização de experiências de supervisão colaborativa incidentes em áreas de interesse dos professores e relativas a dilemas e problemas da educação em línguas estrangeiras. As experiências são desenhadas e avaliadas em grupos, sendo implementadas em sala de aula (duas ou três aulas) por um dos professores de cada grupo, numa modalidade de investigação-ação. Este trabalho efetua-se em estreita relação com a análise de casos e a reflexão teórica nos campos da educação em línguas, supervisão pedagógica e investigação educacional⁴. O produto final é um portefólio da experiência, que tem como elemento central a sua narrativa (20-25 páginas), onde cada grupo descreve e interpreta a sua ação. Sempre que possível, os professores disseminam e publicam

⁴ A análise de casos consiste na interpretação de narrativas profissionais à luz de input teórico relativo à educação em línguas e à supervisão pedagógica. Os textos analisados são narrativas produzidas no âmbito desta disciplina, com autorização prévia dos professores-autores.

as suas experiências em congressos e encontros profissionais, num movimento de partilha e coletivização do conhecimento profissional construído⁵.

Embora a noção de “caso” não seja consensual na literatura sobre formação de professores (v. J. Shulman 1992), aqui refere-se à *interpretação de uma experiência (de outrem ou pessoal) que ilustra uma ou mais situações, ideias, princípios, dilemas... da pedagogia escolar e/ou do desenvolvimento profissional do professor, e que encontra nessa propriedade ilustrativa o seu estatuto enquanto caso de um fenómeno mais vasto*. O termo “interpretação” reporta-se à concetualização da experiência por parte de quem a desenvolve ou de quem lê o seu relato, resultando fundamentalmente da(s) resposta(s) à questão: “esta experiência é um caso de quê?” Segundo L. Shulman (2004a), esta questão encoraja movimentos de associação de um dado caso a outros, mas também a conceitos e princípios teóricos que apoiam a compreensão da realidade, o que incentiva a busca de sentidos e a teorização da experiência vivida.

A análise e a construção de casos podem desenvolver o conhecimento proposicional e estratégico dos professores, situando o seu leitor/ autor entre pensamento e ação, entre razão e afetividade, entre o particular e o universal, entre experiência vivida e experiência possível. Neste *lugar-entre*, adquire relevo a dimensão ética da formação profissional, nomeadamente pela análise dialógica de dilemas e paradoxos da educação, que assume “a voz plural, local, historicamente contextualizada dos seus intervenientes, vozes e visões que conflituam no interior de cada um e no confronto entre diversos”, mas que também incorporam “princípios e valores básicos, entendidos como universalizáveis” (Caetano & Silva 2009: 58).

Os casos podem constituir uma espécie de *língua franca* das comunidades de desenvolvimento profissional (Shulman 2004b: 544) e devem ser objeto de processos de narrativização, tornado-se acessíveis a essas comunidades. Contudo, *narrativizar* a experiência é mais do que *narrar* o acontecido. A experiência tem um conteúdo narrativo que a escrita pode evocar, não para reproduzir as vivências mas antes para ampliar o seu sentido, refletir sobre elas e provocar a reflexão nos outros, uma reflexão em aberto e sem respostas definitivas para os problemas e dilemas abordados. Nesta perspetiva, “la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre viver y pensar” (Contreras & Pérez de Lara 2010: 81). Enquanto estratégia de (re)significação, a escrita representa um método de (auto)descoberta que, paradoxalmente, nos afasta do vivido para logo nos reunir a ele de uma forma mais íntima e sustentada, permitindo-nos entrever “as estruturas existenciais da experiência” (van Manen 1990: 127).

No ponto seguinte, com base numa narrativa construída em 2010/2011 por um grupo de três professoras de língua estrangeira (Inglês), evidencio algumas características do processo de (trans)formação pela indagação da experiência educativa no espaço da possibilidade, ou seja, de uma didática-em-movimento.

⁵ Os congressos, as atas e os *Cadernos* do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), que coordeno desde 1997 (v. Vieira 2009a), têm constituído lugares privilegiados de disseminação das experiências pelos professores. Muitos deles tornam-se membros do Grupo após a conclusão do mestrado.

3 – O que nos diz a experiência dos professores: uma didática-em-movimento

Esta secção foi construída a partir da narrativa “Apresentações orais na aula de Inglês – um caso de (in/ter)dependências” (Ribeiro *et al.* 2011), onde se relata uma experiência levada a cabo pela Silvina com uma turma do 9º ano de escolaridade, desenhada, analisada e narrativizada por ela e pelas colegas Laura e Susana. O meu texto procura ficar próximo da sua narrativa, apoiando-se nalguns dos seus excertos, mas incorpora também a ressonância da sua experiência e da narrativa em mim, e por isso as reinterpreta, procurando evidenciar marcas de uma didática-em-movimento: *a forma como falamos da educação constrói o nosso olhar; a forma como olhamos a educação constrói a nossa ação; a construção da ação é sempre incerta e inacabada.* Apesar de estar aqui a falar *sobre* as professoras e *em seu nome*, espero fazer justiça à sua experiência e às suas palavras, num registo próximo de ambas⁶.

2.1 – A forma como falamos da educação constrói o nosso olhar

A ideia presente neste título é tomada de Contreras & Pérez de Lara (2010: 82), que sugerem que é urgente inventar novas palavras para falar de educação, palavras que sejam mais consonantes com a nossa experiência, que nos ajudem a vê-la de outra forma e a construir novas perceções da realidade. Por isso incentivo os professores a usarem uma linguagem criativa nas suas narrativas, uma linguagem que os liberte das amarras da linguagem escolarizada e os lance na aventura da descoberta de novos sentidos para a experiência educativa. A este propósito, atentemos no “índice” da narrativa destas professoras, a que poderíamos também chamar “roteiro de viagem” ou “retrato de uma experiência”, por serem expressões que melhor descrevem o que aí se apresenta:

Índice

A patologia

Os pacientes

A terapêutica

Planificação da experiência

Aplicação de um questionário inicial

Definição de estratégias

Preparação inicial de apresentações orais

Observação da aula de preparação das apresentações orais

Treino prévio

Apresentações orais e avaliação

Reflexão com os alunos sobre a avaliação

⁶ Uma versão quase final deste texto foi enviada às professoras, que validaram as interpretações feitas. Agradeço a sua leitura e o facto de me permitirem usar aqui excertos da sua narrativa.

Aplicação de um questionário final Reavaliação do diagnóstico inicial

Numa secção prévia que não faz parte do índice e que as autoras designam como “A metáfora nos títulos”, explicam os títulos das secções e o subtítulo da narrativa – *um caso de (in/ter)dependências*:

Na escolha do subtítulo da narrativa e dos títulos das suas principais secções, pretendemos estabelecer um paralelo entre a temática das apresentações orais dos alunos que participaram na experiência – as toxicodependências – e as práticas pedagógicas da professora-experimentadora, isto é, quer as primeiras quer as segundas necessitam de *tratamento*.

Identificada a *patologia*, impôs-se a necessidade de uma intervenção em que os *pacientes*/ participantes seriam atores na construção e aplicação da *terapêutica*/ desenvolvimento da experiência pedagógica, que procurou a *cura*/ transformação positiva da prática pedagógica. Seriam também eles os agentes da reflexão e análise associadas à *reavaliação do diagnóstico inicial*, ou seja, à produção de conclusões a partir do estudo em causa.

Assim, em *Um caso de (in/ter)dependências*, o prefixo *inter* reporta-se às interdependências das três professoras que constituíram o grupo de trabalho, interdependências dos alunos na experiência pedagógica, e interdependências geradas entre as primeiras e os últimos. Em suma, refere-se ao trabalho colaborativo que norteou as opções deste estudo.

Por outro lado, o prefixo *in* em *independências* remete para a promoção da autonomia dos alunos e das professoras, que, como a descrição da experiência tornará claro, assentou precisamente no trabalho colaborativo, não havendo nada de paradoxal na premissa de que a autonomia se constrói pela interdependência dos atores educativos. (Ribeiro *et al.* 2011: 3)

Trata-se, portanto, de um caso de constatação de *dependências* (nos alunos e nos professores) e de criação de *interdependências* e *independências* na busca de melhorias da prática educativa. Na sua origem estava um problema pedagógico: “são consideráveis e recorrentes as dificuldades dos alunos no que toca às competências de produção, sobretudo nas atividades/tarefas de produção oral, onde se registam baixos índices de empenho e envolvimento” (p. 4). No caso concreto desta turma, “os resultados da avaliação das apresentações orais realizadas no início do primeiro período do ano letivo indicavam que, para além das dificuldades manifestadas por vários dos alunos, era fraco o envolvimento dos alunos da turma neste tipo de tarefas (um número considerável não realizou a tarefa, nove alunos num universo de vinte e um, e cinco tiveram prestações insatisfatórias)” (p. 6). Daí a necessidade de questionar e transformar a prática pedagógica anterior, reconhecidamente incapaz de resolver o problema detetado e, por isso mesmo, também ela problemática, caminhando-se em direção a uma pedagogia mais reflexiva e participada:

Com esta experiência, pretendeu-se aumentar o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de tarefas associadas à produção oral, promover a sua participação activa em todo o processo de ensino e aprendizagem e criar condições para o sucesso das suas aprendizagens. Pretendeu-se igualmente promover uma atitude de criticidade e de reflexividade relativamente a práticas educativas e aos processos de aprendizagem, por parte dos alunos e das professoras, que se deseja que tenha um alcance que ultrapasse o âmbito específico deste caso. (Ribeiro *et al.* 2011: 7)

Mas porquê falar em *patologia*? Será que as práticas de ensino e aprendizagem, assim com os seus atores, sofrem de alguma coisa de *anormal* ou *doentio* a necessitar de *tratamento*? Quais são as *dependências* das quais se devem libertar? O que *intoxica* a relação educativa?

Na verdade, são inúmeros os *sem sentidos* das práticas escolares que nos provocam sensações de frustração, impotência, vazio, absurdo... Assim, “la pregunta por el sentido de la experiencia es también la pregunta por el sinsentido” (Contreras & Pérez de Lara 2010: 38). Como sugerem Schostak & Schostak (2008: 250), “addressing ‘wrongs’ is the radical heart of emancipatory research methodologies and educational practice. [...] It is a return to the beginning: what sort of community is desired?”. Na busca de respostas a esta pergunta, é muitas vezes preciso *descarrilar do sistema* (Schostak 2000), questionando rotinas e criando percursos alternativos. Foi o que estas professoras decidiram fazer, a partir da reconstrução do olhar sobre a experiência educativa.

2.2 – A forma como olhamos a educação constrói a nossa acção

O tema não se cingiu apenas à problemática de produção oral, abrindo outras frentes que se impunha explorar. Era essencial aplicar uma metodologia adequada ao caso, que favorecesse o questionamento, o debate e a negociação, a reconstrução de teorias e de práticas e o desenvolvimento de uma maior autonomia dos alunos através da promoção da sua reflexividade sobre o processo de ensino/aprendizagem. Surgiu também a necessidade de analisar os papéis desempenhados pelos participantes, alunos e professoras, e iniciar o movimento de transformação destes e, conseqüentemente, das práticas associadas aos modelos/papéis tradicionais. (Ribeiro *et al* 2011: 7).

Com estas intenções em mente, movidas pela vontade de se tornarem melhores educadoras e favorecerem a aprendizagem dos seus alunos, as professoras iniciaram uma viagem re(ide)alista pelo espaço da possibilidade, norteada pela seguintes questões pedagógicas (pp. 6-7): “(1) Quais os fatores que afetam o desempenho dos alunos nas apresentações orais dos seus trabalhos? (2) Como envolver os alunos numa experiência pedagógica neste domínio? (3) Que estratégias/atividades podem contribuir para uma melhor preparação e conseqüente desempenho nas apresentações orais em Inglês? (4) Que impacto pode ter uma experiência desta

natureza no desempenho dos professores e dos alunos?”

Usando uma metodologia de investigação-ação, partiram do questionamento dos alunos acerca das suas representações da oralidade, das dificuldades sentidas e de estratégias que os pudessem ajudar, para a construção de uma intervenção didática consonante com os seus propósitos, que sintetizam conforme o Quadro 1 (p. 9).

Quadro 1 – Síntese da experiência pedagógica (Ribeiro *et al.* 2011)

Dezembro	Aplicação de um questionário aos alunos para conhecer os fatores que afetam a preparação das apresentações orais Análise e tratamento das respostas ao questionário Definição de estratégias para a preparação e apresentação dos trabalhos dos alunos
Janeiro	Implementação de estratégias/atividades concebidas para a preparação de uma apresentação oral sobre <i>Addictions</i> Observação da aula destinada a esta tarefa por um elemento do grupo de trabalho Apresentação dos trabalhos pelos alunos, que inclui a gravação áudio das apresentações e a auto-avaliação dos alunos
Fevereiro	Reprodução das gravações áudio e registo das reações mais significativas por parte dos alunos <i>Feedback</i> aos alunos sobre a avaliação da professora e as suas auto-avaliações Aplicação de um questionário aos alunos sobre a realização das suas apresentações orais no âmbito desta experiência

No que diz respeito à preparação, desenvolvimento e avaliação das apresentações orais dos alunos, as professoras mantiveram algumas estratégias que já faziam parte da experiência anterior da Silvina, mas introduziram novas práticas que respondiam às necessidades e sugestões dos alunos e à intenção de promover a sua autonomia. No Quadro 2, apresenta-se a tabela onde explicitam este movimento de “reconstrução da prática pedagógica” (p. 11), sinalizando a sombreado as diferenças relativamente à prática anterior, as quais abrem possibilidades a uma pedagogia mais colaborativa, reflexiva, estratégica e inclusiva. Tratava-se, em suma, de pôr em ação uma determinada visão da educação.

Quadro 2 – Reconstrução da prática pedagógica (Ribeiro *et al.* 2011)

Prática pedagógica anterior	Experiência pedagógica	Estratégias de aprendizagem (O'Malley, 1985)*
Não há indicação de referências para consulta	Indicação/sugestão de endereços sítios na Internet úteis para realização do trabalho pelos alunos	<i>Self-management</i> <i>Resourcing</i>
Preparação e apresentação oral do trabalho individual	Preparação e apresentação oral do trabalho em pares	<i>Cooperation</i>
Conhecimento das categorias de avaliação da oralidade	Apresentação de descritores simplificados que esclarecem sobre o que concretamente é avaliado em cada categoria de avaliação	
Indicação de um tema único	Possibilidade de escolha de entre três subtemas	
Apresentação de uma proposta de estrutura para o trabalho e seleção de estruturas linguísticas úteis (com a colaboração dos alunos)	Apresentação de uma proposta de estrutura para o trabalho e seleção de estruturas linguísticas úteis (com a colaboração dos alunos)	<i>Advance organizers</i> <i>Transfer</i>
Redação do texto fora da sala de aula para a apresentação	Redação do texto na sala de aula para a apresentação (com recurso a dicionário bilingue)	<i>Advance preparation</i> <i>Resourcing</i> <i>Recombination</i> <i>Contextualization</i> <i>Question for clarification</i> <i>Note-taking</i> <i>Translation</i>
Envio do texto para a professora via correio eletrónico para correção	Envio do texto para a professora via correio eletrónico para correção	<i>Self-management</i>
Memorização do texto para a apresentação oral fora da sala de aula	Memorização do texto para a apresentação oral fora da sala de aula	<i>Repetition</i>
Não há possibilidade de treino na sala de aula	Aula para treino da apresentação oral sem que os alunos estejam sujeitos a avaliação	<i>Self-management</i> <i>Advance preparation</i> <i>Self-monitoring</i> <i>Question for clarification</i>
Apresentações orais finais dos alunos sem gravação áudio	Gravação áudio aquando das apresentações orais finais dos alunos	
A professora apresenta os resultados da avaliação imediatamente após a realização de todas as apresentações orais	A professora não apresenta os resultados da avaliação imediatamente após a realização de todas as apresentações orais	
Não há auto-avaliação dos alunos após a realização das apresentações orais	Auto-avaliação dos alunos após a realização das apresentações orais	<i>Self-evaluation</i>
	Audição das suas prestações seguida de uma segunda auto-avaliação	<i>Self-monitoring</i> <i>Self-evaluation</i>
	Comparação e análise dos resultados da avaliação da professora e das auto-avaliações dos alunos	<i>Self-evaluation</i>

* Taxonomia apresentada em A. Wenden & J. Rubin, eds., 1987, *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge: Prentice Hall.

2.3 – A construção da ação é sempre incerta e inacabada

No desenvolvimento da estratégia delineada, foram encontrados contratempos, como sempre acontece na vida em sala de aula, porque a pedagogia é também um encontro com o inesperado, exigindo ações criativas, transitórias, inacabadas. Dada a sua natureza *inefável*, nada pode ser considerado como um dado adquirido (van Manen 1990).

Por exemplo, na aula dedicada à preparação, em pares, de um texto de apoio à apresentação oral, anteriormente à qual os alunos deveriam ter efetuado pesquisas na internet sobre o tema de trabalho, verificou-se o seguinte:

Rapidamente a professora se apercebeu de que nenhum aluno trouxera materiais/textos de apoio resultantes da pesquisa online sugerida anteriormente. Para além das dificuldades que os alunos normalmente manifestam face ao processo de escrita, a falta deste material foi um contributo adicional para a morosidade e hesitações na fase de planeamento e de execução.

Os alunos compensaram esta ausência de informações pertinentes com estratégias distintas: um par apoiou-se em informação constante no manual do aluno e iniciou a construção do texto a partir de frases e expressões que lá constavam; outros começaram a redigir o texto com um forte apoio no dicionário bilingue (estavam disponíveis alguns dicionários em suporte de papel e um em suporte digital); três pares começaram a redigir o texto em português (previam usar um programa de tradução para o verter para inglês, o que foi fortemente desaconselhado pela professora, pois ocorrências anteriores demonstraram que esse produto não era sequer revisto ou melhorado, não havendo lugar a um processo de escrita). Estes últimos alunos encontram-se entre aqueles com um aproveitamento mais insatisfatório na disciplina e que, na formação de pares, se agruparam com alunos com níveis de aprendizagem da língua similares. Na generalidade, os alunos revelaram dificuldades em respeitar a estrutura sugerida previamente para o trabalho e nenhum grupo concluiu a redação do texto durante a aula. (Ribeiro *et al.* 2011: 14).

Apesar deste e outros contratempos que revelam *dependências* dos alunos face a uma tradição escolar transmissiva, a avaliação da experiência, realizada com base na observação, notas de campo, diálogo e questionários aos alunos, revelou que a “terapêutica” foi bem acolhida e contribuiu para atenuar alguns “males” das apresentações orais, como se verifica no Quadro 3, onde as professoras comparam as perceções iniciais dos alunos sobre dificuldades sentidas (muitas vezes ou às vezes), recolhidas no primeiro questionário, e as suas perceções de melhoria, recolhidas no questionário final (p. 19):

Quadro 3 – Perceções dos alunos: dificuldades iniciais e melhorias (Ribeiro *et al.* 2011)

	Muitas vezes/ Às vezes	Senti melhorias
Timidez / Vergonha	16	11
Receio de errar / Insegurança	21	10
Troça por parte dos colegas	12	8
Falta de treino	14	11
Falta de vocabulário	16	12
Dificuldade em construir frases	19	14
Dificuldades na entoação e pronúncia	19	12
Desinteresse pelo tema	6	4
Receio da avaliação	16	4
Dúvidas sobre os critérios de avaliação	4	5

Apesar da avaliação positiva da experiência, as professoras reconhecem que a sua estratégia é apenas uma abordagem possível, tendo iniciado um caminho cujos frutos só poderão ser colhidos a longo prazo:

Esta narração não deve ser encarada como a prescrição da panaceia no domínio da produção oral, nomeadamente nas apresentações orais em inglês, já que o nosso intuito foi apresentar e descrever uma proposta de *praxis*, na qual se constatou não só uma maior participação dos alunos na tarefa comunicativa em estudo, mas também melhorias nas suas prestações orais. Esta experiência pedagógica pretende funcionar como um convite à reflexão sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa, porém somente a continuidade desta atitude indagatória e de partilha trará benefícios consistentes e relevantes a longo prazo, já que “o ensino que faz diferença, que faz sentido tanto para uns como para outros, é o que compromete, joga, alicia os alunos activamente no processo de aprender a língua e à volta da língua” (Programa de Inglês e Organização Curricular - LE1 - 3º Ciclo - 1997: 65). (Ribeiro *et al.* 2011: 22-23).

A semente para uma prática pedagógica mais reflexiva e mais sustentada em pressupostos de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas ficou lançada nesta experiência, onde se construiu um futuro pela transgressão do passado. Através dela, as professoras complexificaram a sua visão da educação e aprenderam que é possível transformar práticas estabelecidas, caminhando lentamente rumo a um ideal.

3 – Sobre a didática profissional: quem sabe, talvez

Hacer sonar la palabra “experiencia” en educación tiene que ver, entonces, con un no y con una pregunta. Con un no a eso que se nos da como necesario y como obligatorio, y que ya no soportamos. Y con una pregunta que se refiere a lo otro, que encamina y señala hacia lo otro (hacia otros modos del pensamiento, y del lenguaje, y de la sensibilidad, y de la acción, y de la voluntad) pero, eso sí, sin determinarlo. Sólo porque aún queremos seguir vivos, seguir. Y porque aún intuimos, o creemos intuir, un afuera. Un afuera de ese sótano que nos encierra, pero del que sabemos que no será nunca lo que creemos que podría ser. Hay que abrir la ventana. Pero sabiendo que lo que se ve cuando la ventana se abre nunca es lo que habíamos pensado, o soñado, nunca es del orden de lo pre-visto. Por eso la pregunta por el “de qué otro modo” no puede ser otra cosa que una apertura. Hacia lo que no sabemos. Hacia lo que no depende de nuestro saber ni de nuestro poder ni de nuestra voluntad. Hacia lo que solo puede indeterminarse como un quién sabe, como un quizás. (Larrosa Bondía 2010: 88).

Colocar a experiência educativa no cerne dos processos de (trans)formação profissional implica pensar, agir, falar e escrever *a partir de si* (Contreras & Pérez

de Lara 2010), num movimento de exploração do espaço entre o real e o ideal, interrogando e reconstruindo o sentido da experiência e, assim, a identidade profissional. Diria que é exatamente nesse espaço re(ide)alista da possibilidade, sempre transitório e inacabado, onde os professores convivem com a incerteza e lutam contra as irracionalidades do processo educativo, que a didática profissional como didática-em-movimento pode ganhar visibilidade e *quem sabe, talvez*, abrir janelas ao desconhecido e instaurar novos modos de viver a educação.

Recebido em maio de 2011; aceite em junho de 2011.

Referências

- Alarcão, I. 1994. A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In: A. Estrela; J. Ferreira (Eds.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Lisboa: AFIRSE, 723-732.
- Alarcão, I. 2006 (inicialmente publicado em 2003). Revisitando “Fantasmas, Sonhos, Realidades”. In: I. Sá-Chaves; M. H. Araújo e Sá; A. Moreira (Eds.). *Isabel Alarcão – Percursos e Pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 467-484.
- Alarcão, I. 2011. A Constituição da Área Disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*. 1 (1): 61-79.
- Alarcão, I.; Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma Vez... a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S. 2010. *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo. Perspectivas a Partir de um Projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Boada, M. C. 2010. Investigar en Educación: un Espacio Posible y Sobre Todo Imposible. In: J. Contreras; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 199-210.
- Caetano, A. P.; Silva, M. L. 2009. Ética Profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 8: 49-60. Consultado em Maio de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Canha, M. 2001. *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de mestrado não publicada).
- Contreras, J. 2010. Pedagogias de la Experiencia y la Experiencia de la Pedagogia. In: J. Contreras.; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 241-271.
- Contreras, J.; Pérez de Lara, N. 2010. La Experiencia y la Investigación Educativa. In: J. Contreras; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 21-86.

- Dewey, J. 1963. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Jiménez Raya, M.; Lamb, T.; Vieira, F. 2007. *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- Jiménez Raya, M.; Vieira, F. 2008. Teacher Development and Learner Autonomy: Images and Issues from Five Projects. In: M. Jiménez Raya; T. Lamb (Eds.). *Pedagogy for Autonomy in Language Education – Theory, Practice and Teacher Education*. Dublin: Authentik, 283-302.
- Larrosa Bondía, J. 2010. Herido de Realidad y en Busca de Realidad. Notas sobre los Lenguajes de la Experiencia. In: J. Contreras; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 87-116.
- Marcelo, C. 2009. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 8: 7-22. Consultado em Maio de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Perrenoud, Ph. 1997. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Ribeiro, L.; Ferreira, S.; Pereira, S. 2010. *Apresentações Oraís na Aula de Inglês – um Caso de (In/ter)dependências*. Narrativa profissional (não publicada) produzida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Schostak, J. 2000. Developing Under Developing Circumstances: the Personal and Social Development of Students and the Process of Schooling. In: H. Altrichter; J. Elliot (Eds.). *Images of Educational Change*. Buckingham: OUP, 37-52.
- Schostak, J.; Schostak, J. 2008. *Radical Research – Designing, Developing and Writing Research to Make a Difference*. London: Routledge.
- Shulman, J. (Ed.) 1992. *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. 2004a (inicialmente publicado em 1996). Just in Case – Reflections on Learning from Experience. In: L. Shulman (ed. S. Wilson). *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey Bass, 463-482.
- Shulman, L. 2004b (inicialmente publicado em 1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. In: L. Shulman (ed. S. Wilson). *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey Bass, 521-544.
- Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vieira, F. 2006. Democratizar as Condições da Construção do Conhecimento Profissional: o Caso da Pós-graduação em Supervisão Pedagógica. In: F. Moreira et al. (Eds.). *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, 3147-3161.
- Vieira, F. 2009a. Enhancing Pedagogy for Autonomy Through Learning Communities – Making our Dream Come True?. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 3 (3): 269-282.
- Vieira, F. 2009b. Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-Graduada

de Professores. *Indagatio Didactica*. 1 (1): 32-75.

Vieira, F. 2010. Formação em Supervisão: (Re)produzir a Pedagogia no Espaço da Possibilidade. In: R. Bizarro; M. A. Moreira (Eds.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago, 149-170.

Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I. S. 2010 (2^a ed.; 1^a ed. 2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS E O FOCO NA FORMA: CONTRIBUTOS PARA UMA DIDÁTICA DO PL2 EM CABO VERDE

Jorge Pinto¹

jalpinto@clul.ul.pt

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Portugal)

Resumo: O objetivo principal deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e a abordagem foco na forma, pela importância que têm atualmente na aprendizagem de uma L2 e ainda por se considerar que poderá possibilitar uma aprendizagem mais eficiente e eficaz da Língua Portuguesa em Cabo Verde. O ELBT procura desenvolver a interlíngua dos alunos através da execução de uma tarefa, durante a qual necessitam de utilizar a língua para a resolver. Com o recurso à abordagem foco na forma, procura-se chamar a atenção dos alunos para as formas linguísticas, que surgem espontaneamente em atividades cujo foco fundamental é o significado, o caso do ELBT. Com base nestes princípios teóricos, apresenta-se o resultado parcial de um estudo com três professores cabo-verdianos, que adotaram durante um mês o ELBT, incluindo, para o ensino da gramática, uma abordagem foco na forma, como alternativa ao ensino mais tradicional que predomina nas aulas de língua.

Palavras-chave: Ensino de línguas baseado em tarefas, Foco na forma, Ensino e Aprendizagem do Português Língua Segunda, Cabo Verde.

Abstract: The main purpose of this article is to present a reflection on the Task Based Language Teaching (TBLT) and the focus on form approach due to the importance they currently have in the learning of an L2 and because they are thought to allow a more efficient and effective learning of Portuguese in Cape Verde. The TBLT aims to develop the students' interlanguage through the execution of a task in which the students need the language to solve it. By resorting to the focus on form approach we want to call students' attention to the linguistic forms that come up spontaneously in activities whose main focus is the meaning, which is the case of TBLT. Based on these theoretical principles, we present the partial results of a study that counted with the participation of three Cape Verdean teachers who have adopted the TBLT for a month and have included a focus on form approach for the teaching of grammar as an alternative to the more traditional teaching that predominates in the language lessons.

¹ O autor beneficia de uma bolsa de Pós-Doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/70757/2010).

Keywords: Task-based language learning, Focus on Form, Portuguese Second Language learning and teaching, Cape Verde.

1 - Introdução

Em Cabo Verde, a situação linguística observada é sobretudo de diglossia e não do tão pretendido bilinguismo (Veiga 2004). O Português é a língua oficial, a língua de prestígio, usada sobretudo em situações formais, na comunicação social, na administração pública, na literatura e no ensino, tendo o estatuto de L2. O Crioulo, de base lexical portuguesa, é a língua materna, nacional, usada no quotidiano (sobretudo oralmente) e que tem vindo a adquirir um espaço maior em relação à primeira. Este apresenta duas variantes: a do Barlavento, falada em Santo Antão, S. Vicente, S. Nicolau, Sal e Boavista, e a do Sotavento, falada no Maio, Santiago, Fogo e Brava. No entanto, para além dos fatores geográficos que contribuem para a diferenciação linguística,

[...] outros factores concorrem igualmente para esta diferenciação, como o contacto e a exposição à língua portuguesa (LP), que se processam diferentemente dentro da mesma ilha e de grupo social para grupo social. Desta forma há um continuum de variedades desde as mais afastadas do português, as basilectais, até às mais próximas do português, as acrolectais. (Ançã 2000: 1031)

A problemática da co-habitação destas duas línguas coloca-se especialmente devido ao não ensino da LM e às metodologias usadas no ensino da L2. O ensino desta segue abordagens próprias do ensino de uma LM, o que dificulta a sua aprendizagem, pois pretende-se que os alunos façam tábua rasa da sua própria língua e adquiram a segunda como se se tratasse da primeira (Pinto 2004). As estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa não são adequadas à situação linguística de Cabo Verde e, por conseguinte, o seu reflexo na aprendizagem dos alunos é claramente negativo. Estes avançam ao longo dos anos escolares com lacunas que se vão perpetuando e que não se resolvem mesmo ao nível do ensino superior. Os professores recorrem a estratégias predominantemente relacionadas com o ensino tradicional de línguas, em que se observa um estudo da gramática mnemónico, sem qualquer reflexão (Ançã op. cit.), e baseiam-se sobretudo nas propostas dos manuais existentes, também estes desadequados (Pinto 2010).

Importa-nos, pois, verificar em que medida a inclusão de novas estratégias, no âmbito de uma língua segunda, como o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) e o foco na forma, potenciará a aprendizagem da Língua Portuguesa naquele país. Neste sentido, procedemos previamente à construção de um guião, com estratégias baseadas no ELBT e na abordagem foco na forma, a fim de ser utilizado por três professores do 7.º ano, de três escolas da cidade da Praia, como recurso didático, durante um período experimental de um mês, numa turma selecionada por cada um deles. A esta fase, seguiu-se a realização de entrevistas

que nos permitiram ter um feedback das percepções destes professores sobre as estratégias aplicadas e cujos resultados, obtidos através de uma análise de conteúdo, apresentamos mais adiante como ilustração e prova dos princípios que defendemos no decorrer deste texto.

2 - O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) e o foco na forma – uma complementaridade no ensino/aprendizagem de L2

O ensino de língua baseado em tarefas consiste numa abordagem para ensinar línguas segundas ou estrangeiras que envolve os alunos na aprendizagem da língua, que usam para executar tarefas e obter informações, refletir e dar a opinião. O ELBT propõe o uso de tarefas como principal componente das aulas de línguas, uma vez que criam melhores situações para ativar os processos de aquisição dos alunos e promover a aprendizagem da L2. Richards & Rodgers (2001: 228) sugerem isso, dado que *“tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning”*. Estamos perante uma abordagem baseada numa série de ideias saídas da filosofia da educação, das teorias de aquisição de uma língua segunda, de estudos empíricos sobre estratégias educativas eficazes e das exigências da aprendizagem de línguas na sociedade contemporânea.

Ao realizarem uma tarefa, os alunos centram-se no sentido; a sua comunicação é motivada por uma finalidade, que se deve aproximar da vida real. *“By engaging in meaningful activities, such as problem-solving, discussions, or narratives, the learner’s interlanguage system is stretched and encouraged to develop”* (Foster, 1999: 69). Na execução da tarefa, os alunos envolvem-se numa atividade comunicativa que reflete muito de perto a linguagem utilizada fora da sala de aula. Neste sentido, a tarefa implica uma atividade na qual o aluno se implica a fim de conseguir cumprir um objetivo não-linguístico mas para o qual precisa de um meio linguístico. É fundamental que eles sejam expostos às características do discurso espontâneo, pois têm de ser preparados para o mundo real: pessoas que falam rapidamente, usam abreviaturas, linguagem vaga, isto é, aspetos muitas vezes não abordados em situação de aula.

O facto de pôr o foco no *significado* não implica que o ELBT exclua o foco na forma. Efetivamente, segundo Long & Norris (2000: 599), a união entre significado e forma configura um dos elementos constitutivos essenciais do ELBT:

Task-based language teaching... is an attempt to harness the benefits of a focus on meaning via adoption of an *analytic* syllabus, while simultaneously, through use of *focus on form* (not forms), to deal with its known shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned.

A abordagem ELBT procura, por um lado, proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua a partir de contextos reais; as tarefas têm uma clara relação pedagógica com as necessidades comunicativas do mundo real (Long &

Crookes 1992). Portanto, é importante que se tenha em conta o contexto social em que a língua é usada e que os alunos tenham consciência desta dimensão social, pois *“el contexto del aula en realidad no es otra cosa que un fiel reflejo de aquellas problemáticas sociales que prevalecen en la sociedad”* (Vez 2004: 14). Em simultâneo, também é necessário consciencializar os alunos para a forma como a língua é usada nesses contextos, pois deste modo eles poderão verificar que a língua varia de acordo com o contexto social, os propósitos e as circunstâncias em que é usada. O ELBT permite ainda que os alunos, ao trabalharem em conjunto para concluir uma tarefa, tenham a oportunidade de interagir bastante. Pensa-se que tal interação facilita a aquisição de língua, uma vez que estes têm de trabalhar para se entenderem uns aos outros e se exprimirem (Larsen-Freeman 1986).

Pedagogicamente, o ensino baseado em tarefas reforçou os seguintes princípios e práticas (Nunan 2004):

- a seleção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- a ênfase na aprendizagem comunicativa, através da interação na língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos nas situações de comunicação;
- a possibilidade de os alunos focalizarem não só a língua como também o processo de aprendizagem em si mesmo;
- o aumento da própria experiência pessoal dos alunos como um importante contributo para a sua aprendizagem na sala de aula;
- a relação da língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula.

Estamos, pois, perante uma abordagem que baseia o ensino de língua em tarefas, sendo que estas têm uma conotação diferente de exercícios de língua. A tarefa tem características próprias, formas e etapas de ensino. Existem vários tipos de tarefas, mas o objetivo de cada uma é resolver uma situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem uma relação com a vida real e a experiência dos alunos, o que desperta o interesse destes e o seu envolvimento na aprendizagem (Willis 1996; Bygate, Skehan & Swain 2001; Ellis 2003; Nunan 2004). O Conselho da Europa (2001: 218), no *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, precisa esta contextualização das tarefas, esta situação real de comunicação que funciona como fator de motivação:

As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar.

As tarefas implicam ainda processos cognitivos como seleção, raciocínio, classificação, organização de informação e transformação da informação de uma

forma de representação para outra (Prabhu 1987). É a tarefa que faz o sistema do aluno progredir, ativando os processos de aquisição (Long & Crookes 1993). O ELBT vê o processo de aprendizagem como uma aprendizagem pela realização; é por se ocupar principalmente do sentido que o sistema do aluno é estimulado a desenvolver-se.

Levanta-se, agora, uma questão: qual a relação entre a tarefa e a língua que a sustenta ou através da qual é realizada? Importa, pois, saber se uma estrutura gramatical específica é essencial para que uma tarefa seja finalizada com sucesso, ou se é possível completar a tarefa com êxito utilizando qualquer estrutura linguística disponível. Uma questão-chave, então, para o ELBT é a de saber se as tarefas devem ser focalizadas ou não focalizadas. Uma tarefa focalizada implica o uso de uma determinada estrutura para que seja concluída; uma tarefa não focalizada é aquela em que os alunos conseguem utilizar quaisquer recursos linguísticos à sua disposição para a terminar (Ellis 2003; Nunan 2004).

Loschky & Bley-Vroman (1993) pensam que enquanto uma determinada estrutura pode não ser fundamental para a conclusão bem sucedida de uma tarefa, é de esperar que algumas estruturas ocorram naturalmente durante a realização da tarefa. Os autores realçam ainda que o uso de algumas formas linguísticas irá facilitar muito o término das tarefas, mesmo que algumas dessas formas planificadas pelo currículo, pelo livro ou pelo professor, possam não ser consideradas essenciais.

Willis & Willis (2001: 173/174) restringem a noção de tarefa *focalizada* ou, como os autores designam, *metacomunicativa*:

The use of the word 'task' is sometimes extended to include 'metacomunicative tasks', or exercises with focus on linguistic form, in which learners manipulate language or formulate generalizations about form. But a definition of task which includes an explicit focus on form seems to be so all-embracing as to cover almost anything that might happen in a classroom. We therefore restrict our use of the term 'task' to communicative tasks and exclude metacomunicative tasks from our definition. One feature of TLB (task-based learning), therefore, is that learners carrying out a task are free to use any language they can to achieve the outcomes: language forms are not prescribed in advance.

Todavia, não quer isto dizer que numa sequência de ensino/aprendizagem não se deva incluir um exercício de foco na forma, mas apenas que este não deve ser designado de tarefa (Nunan op. cit.). É, pois, importante fazer-se uma distinção entre tarefa focalizada e exercício de gramática (Ellis op. cit.): no caso da primeira, os alunos não são informados do foco numa estrutura linguística e, por isso, realizam a tarefa do mesmo modo que o fariam se não se tratasse de uma não focalizada, colocando primeiro a tónica no conteúdo da mensagem; o que não significa que os alunos não se apercebam, de modo acidental, no decurso da tarefa, da forma-alvo. Relativamente ao exercício gramatical, aqueles são informados da estrutura linguística em foco e, portanto, ao executarem a tarefa, esforçar-se-ão

por utilizá-la com correção. Neste caso, a atenção na forma é intencional.

As tarefas focalizadas são importantes para os professores, uma vez que elas proporcionam um meio de ensino das estruturas linguísticas específicas de forma comunicativa, em situações reais de funcionamento (Pinto 2010).

Ellis (op. cit.) defende uma variante específica das tarefas focalizadas que ele designa de “*consciousness raising (CR) tasks*” e que já se encontra muito próxima da “*language awareness*”. As tarefas “*consciousness raising*” são idealizadas para chamar a atenção dos alunos para um item linguístico específico, através de uma variedade de procedimentos indutivos e dedutivos. Não se pressupõe que o item selecionado incorpore de imediato a interlíngua dos alunos, mas que seja um primeiro passo nesse sentido. Ellis (op. cit.: 162/163) estabelece uma distinção entre as tarefas “*consciousness raising*” e os outros tipos de tarefas focalizadas como as tarefas de compreensão e as de produção:

First, whereas structure-based production tasks, enriched input tasks and interpretation tasks are intended to cater primarily to implicit learning, CR-tasks are designed to cater primarily to explicit learning – that is, they are intended to develop awareness at the level of ‘understanding’ rather than awareness at the level of ‘noticing’ (see Schmidt 1994). Thus, the desired outcome of a CR-task is awareness of how some linguistic feature works. Second, whereas the previous types of task were built around content of a general nature (e.g. stories, pictures of objects, opinions about the kind of person you like), CR-tasks make language itself the content. In this respect, it can be asked whether CR-tasks are indeed tasks. They are in the sense that learners are required to talk meaningfully about a language point using their own linguistic resources. That is, although there is some linguistic feature that is the focus of the task learners are not required to use this feature, only think about and discuss it. The ‘taskness’ of a CR-task lies not in the linguistic point that is the focus of the task but rather in the talk learners must engage in order to achieve an outcome to the task.

Ao planificar uma tarefa “*consciousness raising*”, o primeiro passo é isolar um determinado item linguístico para focalizar. Os alunos recebem exemplos ilustrativos da utilização desse item e também lhes pode ser dada a regra que rege o seu uso. Pretende-se, pois, que eles compreendam a regra, ou, no caso de esta não lhes ter sido fornecida, que descrevam a estrutura gramatical em questão.

No ELBT, como podemos verificar, considera-se importante o foco na forma e a gramática para uma aprendizagem eficiente e uma comunicação eficaz. Long (1991) destaca a importância do foco na forma para aprendizagem de uma L2, no contexto de uso da língua pelo sentido, como forma de orientar a atenção dos alunos para aspetos do input que de outra forma poderiam passar despercebidos e não ser aprendidos:

Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated [...] during an otherwise meaning-focussed classroom lesson, focus on form often consists of an

occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems in communication. (Long & Robinson 1998: 23)

Long (op. cit.) defende, então, uma abordagem foco na forma como uma tentativa de manter a atenção dos alunos direcionada principalmente para a comunicação, rompendo, simultaneamente, com os problemas enfrentados no foco no sentido. De acordo com o autor, a comunicação permanece como o objetivo central da instrução, sendo que a diferença principal é a tentativa de resolver problemas que surjam na interação, focalizando brevemente a atenção em aspetos linguísticos. Para Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit.), o ensino através do foco no sentido centrava-se pouco tempo ou tempo nenhum nas particularidades da língua; pelo contrário, o interesse era o uso da língua em situações reais de comunicação. Este tipo de ensino está presente, por exemplo, na Abordagem Natural (Krashen, 1985), que, em teoria, bane o ensino direto da gramática. Em oposição, aqueles autores sustentam que o foco ocasional em formas da L2 através da correção, explicações diretas, reformulações, etc., pode ajudar os alunos a terem consciência delas, compreenderem-nas, e por fim adquirirem essas formas mais complexas. O *QEQR* também considera importante que o ensino de línguas não se detenha exclusivamente no significado e isso é possível através da abordagem por tarefas:

[...] no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem. (Conselho da Europa op. cit.: 218)

Verifica-se, pois, uma mudança ocasional da atenção dos alunos para a forma linguística, resultando numa intervenção reativa, uma vez que se baseia nas formas que provocam dificuldades na interação. Assim, professor e alunos prestam em primeiro lugar atenção ao uso da língua com fins comunicativos e não à aprendizagem sobre a língua. Apesar deste foco no sentido, vão surgindo momentos em que se torna fundamental recorrer ao foco na forma. Este possibilita aos alunos efetuarem uma pausa no foco no sentido para se concentrarem em certas formas gramaticais que regularmente representam um problema. Neste sentido, Basturkmen, Loewen & Ellis (2002) consideram que o foco na forma permite aos alunos prestarem atenção às formas gramaticais no input e que esta focalização facilita o aperfeiçoamento da sua interlíngua. Schmidt (1990) acredita também que a atenção na forma é fundamental, pois a aquisição só ocorre se os alunos tiverem uma percepção consciente da forma no input. Por conseguinte, Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit.) defendem que o ensino formal de uma L2 deve dar

grande parte da sua atenção à exposição dos alunos aos discursos escrito e oral que refletem a vida real, como, por exemplo, realizando entrevistas de emprego, escrevendo cartas a amigos, interagindo em debates na aula. Nesses momentos, quando o professor verifica que os alunos enfrentam dificuldades na compreensão ou produção de uma determinada forma gramatical na L2, aquele deve ajudá-los chamando a atenção para os usos errados e/ou para a compreensão das formas e dar-lhes explicações adequadas e exemplos dessas formas. O professor pode também ajudar os seus alunos e estes, os seus colegas, alertando-os para as formas de que eles necessitam em determinado momento; estes devem ainda ter consciência, para além disso, do seu global desenvolvimento gramatical na L2.

Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit) consideram a abordagem foco na forma diferente dos modos de ensino que, habitualmente, tinham como finalidade ensinar formas gramaticais específicas na L2, em vez de apresentarem a língua como um sistema de comunicação. Este tipo de ensino, que Long & Robinson denominam “*focus on forms instruction*”, era característico dos programas de métodos como, por exemplo, o audio-oral. Nestes métodos, o ensino avançava à medida que os alunos provavam dominar as sequências gramaticais estudadas, não existindo uma preocupação comunicativa, no sentido que aqueles não eram envolvidos em situações reais de comunicação. Estes métodos preocupavam-se com as formas gramaticais da L2 estabelecidas pelos programas e que os professores transmitiam aos seus alunos, tratando-se de métodos centrados no professor. Pelo contrário, a abordagem foco na forma é centrada no aluno, devido ao objectivo daquela de responder às necessidades evidenciadas por ele de modo espontâneo (Pinto 2010).

As afirmações de VanPatten & Cadierno (1993), paralelamente às de Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit), determinam que o “*processing instruction*” é melhor do que o “*traditional instruction*”. O primeiro compreende o foco no sentido e nas formas na L2, e, portanto, é, sem dúvida, a abordagem foco na forma. Contrariamente, o segundo só diz respeito a exercícios mecânicos dos itens gramaticais em estudo – uma típica abordagem foco nas formas.

O foco na forma pode possibilitar a aquisição da língua de outro modo: fornece o impulso para o que Swain (1985, 1995) designou “*pushed output*”, isto é, o output aumenta a competência dos alunos pela necessidade de expressarem uma ideia na língua, de forma correta e adequada. Por exemplo, quando o professor reage aos erros dos alunos através de um feedback corretivo, ele cria condições para que eles próprios produzam as formas corretamente em usos posteriores, o que Lyster & Ranta (1997) designam de “*uptake moves*”. O “*uptake*” pode ser entendido como uma indicação de que os alunos prestaram atenção às formas linguísticas e procuraram incorporá-las devidamente nos seus discursos. Embora o “*uptake*” possa não ser visto como uma evidência de aquisição, Lightbown (1998: 193) defende que “*a reformulated utterance from the learner gives some reason to believe that the mismatch between learner utterance and target utterance has been noticed, a step at least toward acquisition*”.

O foco na forma sucede quando um professor isola uma ou duas formas

específicas para o estudo, estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais, e começa a explorar essas formas fora do contexto de uma atividade comunicativa, sendo depois introduzidas na realização de uma outra atividade comunicativa (Willis & Willis 2007).

Doughty & Williams (1998a) propõem que a intervenção foco na forma tenha três aspetos claros, a saber:

- antes da focalização nos itens linguísticos, os alunos devem trabalhar com o sentido, certificando-se de que as formas-alvo são necessárias para que a tarefa seja concluída;
- os itens linguísticos devem ser selecionados através de uma análise das necessidades dos alunos, feita de forma reativa ou pró-ativa;
- o tratamento dado a esses itens deve ser breve e claro, garantindo que não represente, por um lado, um constrangimento à atividade comunicativa principal, e que seja, por outro, relevante para os alunos.

O foco na forma (realizações que incluem noções como “*consciousness-raising*”, “*form-focused instruction*”, ou “*form-focused intervention*”) também pode integrar as interações conversacionais modificadas, com o objetivo de tornar a mensagem compreensível, chamando a atenção dos alunos para as relações de forma, de sentido e de função da L2 (Pica 2002).

3 - Perceções dos professores quanto ao recurso ao ELBT e ao foco na forma

Os professores que participaram no estudo têm consciência de que habitualmente seguem uma metodologia que não corresponde aos interesses dos alunos, que não produz o efeito pretendido na aprendizagem da língua, mas, como é exposto por um dos entrevistados, eles não têm conhecimentos científico-didáticos que lhes possibilitem ultrapassar este problema e avançar sozinhos para novas metodologias mais adequadas. Consequentemente, mantém-se a tónica no ensino, nos conteúdos a ensinar, e as necessidades dos alunos, as suas características cognitivas e socioculturais, interesses e motivações, continuam relegados para segundo plano. No entanto,

A eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes, o que consequentemente conduz a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e materiais. (Grosso 2005: 35).

Outros fatores também indicados pelos professores e que contribuem para uma desadequação metodológica prendem-se com a inexistência de materiais didáticos apropriados ao ensino de L2 e com a existência de um único manual para o 7.º e 8.º anos. Dado não haver outros recursos disponíveis que permitam aos professores variar as suas estratégias, verifica-se um uso ilimitado do manual que parece ser um dos principais problemas: conteúdos descontextualizados, leituras sem prazer, gramática normativa, não uso de outras linguagens e pouco,

ou nenhum, espaço para a realidade dos alunos.

Uma forma de alterar esta situação passa pela implementação de novas estratégias, que sejam diversificadas e que se adequem a um ensino da língua segunda. Portanto, a experiência com o ELBT e a abordagem foco na forma foram para estes professores uma oportunidade para saírem das suas rotinas e testarem juntamente com os seus alunos novas formas de ensinar e aprender a Língua Portuguesa.

Todos os professores reagiram favoravelmente às novas estratégias pelo seu carácter dinâmico e interativo, que permite aos alunos comunicarem efetivamente na língua-alvo, usando-a de forma contextualizada, autêntica ou semiautêntica na sala de aula. O facto de os alunos se terem envolvido na realização de tarefas possibilitou-lhes compreenderem melhor a língua-alvo, manipularem-na e interagirem com os colegas nessa mesma língua, tendo um propósito comunicativo subjacente (cf. Nunan 1989). Segundo os docentes, a diversidade das tarefas que os alunos tiveram que executar foi igualmente um elemento motivador, pois quebrou com a monotonia das atividades a que estão habituados. Parece-nos óbvio que qualquer aluno necessita de se sentir motivado para a aprendizagem, pois a monotonia acaba por conduzir mais cedo ou mais tarde à insatisfação, sendo assim a mudança e a diversidade necessárias.

Os professores realçaram ainda que o ELBT, do ponto de vista do ensino, também é mais estimulante para eles, pois há muitas vezes uma inércia natural em repetir atividades já elaboradas há algum tempo e até algum receio ou falta de vontade em fazer alterações. Esta abordagem permite que eles tenham um papel menos interventivo, mais discreto, ainda que participante, e se limitem a orientar os alunos ao longo dos seus trabalhos, nas suas dúvidas e problemas, mas sem interferirem demasiado no funcionamento dos grupos.

Não obstante os pontos positivos enunciados pelos docentes, existem alguns pontos que, segundo eles, prejudicam a aplicação destas estratégias: por um lado, as turmas numerosas que são um obstáculo à boa execução do ELBT; por outro lado, a resistência dos próprios professores a estas estratégias novas que exigem uma atenção especial e uma maior preparação. Na nossa opinião, o facto de as turmas serem normalmente numerosas prejudica sempre a promoção de um ensino diferenciado, em que todos os alunos podem participar. No entanto, o ELBT pode resolver este problema, pois os alunos ao trabalharem em grupo na prossecução de objetivos comuns acabam, aí sim, por se envolver todos ativamente, uma vez que cada um tem uma função a desempenhar na execução da tarefa; todos contribuem para o resultado final (Ellis 2003; Nunan 2004; Willis & Willis 2007). Portanto, por oposição às aulas magistrais, em que uma parte dos alunos não tem possibilidade de participar, surge o ELBT em que todos interagem, introduzindo na turma, ainda que numerosa, uma maior dinâmica que na forma tradicional, de facto, não acontece. Portanto, cremos que este problema colocado pelos professores ao ELBT acaba por ser um não-problema. No nosso entender, o segundo entrave referido – a provável falta de adesão por parte do corpo docente – poderá realmente representar um obstáculo inicial. Se os professores se

deixam vencer pelos obstáculos e vivem num estado de frequente ou permanente resistência às inovações não trarão nada de novo ao ensino da Língua Portuguesa; viverão profissionalmente estagnados. Contudo, ao nos referirmos a este obstáculo como sendo apenas inicial, acreditamos, tal como Antúñez, Cerda & Bonals (2002), que se se envolverem os professores nos planos de inovação e mudança, será difícil estes resistirem a uma decisão de mudança na qual eles próprios participaram. Portanto, estabelecer objetivos comuns a um grupo e determinar métodos de trabalho para que todos os professores possam intervir são princípios que levam a que os docentes se impliquem nas tarefas e haja um aumento da sua participação na discussão e práticas das novas metodologias que se pretende adotar para o ensino/aprendizagem do PL2.

Os professores entrevistados mostraram-se igualmente favoráveis a uma abordagem foco na forma, por oposição ao foco nas formas (de acordo com a nomenclatura de Long, op. cit.) e ao foco no sentido. Esta nova abordagem significou para estes docentes uma novidade positiva, uma vez que estavam (e estão) habituados às duas últimas. Por um lado, ao foco nas formas, em que há uma visão da língua segmentada em léxico, regras gramaticais, pronúncia... (cf. Long & Robinson 1998), sendo os conteúdos apresentados de forma linear e cumulativa. Por outro lado, ao foco no sentido, em que o modelo de aquisição de uma L2 se aproxima dos modelos de aquisição de uma LM. Ora, neste tipo de abordagem em que há um nível elevado de input, os alunos conseguem atingir um bom nível de fluência, mas não atingem a competência linguística, que caracteriza os falantes nativos.

As novas estratégias que estes professores experimentaram, durante este estudo, permitiram comprovar que, à semelhança de outros estudos (cf. Lightbown & Spada 1990), ao incluir a abordagem foco na forma e o ELBT nas suas práticas, os resultados dos alunos na aprendizagem da língua foram mais positivos, pois não só esteve em causa a abordagem em si, como a própria motivação daqueles, que se implicaram mais ativamente na construção do seu conhecimento e na dos colegas.

4 - Reflexões finais

O ELBT possibilita aos alunos partilharem informações na língua-alvo com outros colegas, interajam recriando situações reais, onde as convenções sociais do grupo intervêm na sua aprendizagem. Isto num ambiente colaborativo, onde se promove a discussão e o diálogo entre eles e com o professor. Logo, ouvir os outros, explicar e defender a opinião são atividades fundamentais que os leva a refletirem e repensarem as suas próprias ideias. Este tipo de ensino permite, pois, que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem da língua e que a vejam não como um objeto de estudo difícil e aborrecido, mas como um meio de comunicação, com as suas particularidades, que eles aprendem, comunicando. As tarefas que executam estão sujeitas a negociações e reinterpretações de professores e de alunos, havendo por conseguinte um trabalho conjunto na sala de aula. “Il

s'agit d'une approche qui motive les élèves et qui les fait participer activement à l'apprentissage. C'est donc compatible avec la pédagogie centrée sur l'élève" (Pinto c.p. 2009: s/p). O professor pode, pois, atuar como um mediador, um facilitador, mas o papel central é do aluno, que constrói ativamente o seu conhecimento da e sobre a língua. Há uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e com o foco na competência linguística contextualizada nos propósitos comunicativos da estrutura em causa, o que é sugerido pela abordagem foco na forma.

Parece ser consensual, entre os diversos autores, que, na aprendizagem de uma L2, as atividades de foco na forma não prejudicam o processamento do sentido, mas que, pelo contrário, estão ao serviço deste. De acordo com Doughty & Williams (1998b), o que importa é focalizar a forma numa tarefa comunicativa, em vez de partir de um objetivo comunicativo para abordar um conteúdo linguístico. Ainda segundo Long (op. cit.) e Long & Robinson (op. cit) quer o ensino através do foco nas formas, quer através do foco no sentido são válidos, mas devem complementar-se em vez de se excluírem. O ensino pelo foco na forma, na sua opinião, mantém um equilíbrio entre os dois, fazendo com que professor e alunos se ocupem da forma quando necessário, num contexto comunicativo.

No estudo realizado, elaborámos inicialmente uma série de tarefas diferentes que criaram oportunidades para os alunos usarem diversos itens gramaticais e refletirem sobre os seus usos, no próprio contexto em que os utilizaram para cumprir as tarefas comunicativas. Com essa reflexão pretendíamos que os alunos prestassem atenção à gramática enquanto resolviam as tarefas que focalizavam o sentido.

Com recurso ao ELBT, os professores envolvidos conseguiram, por um lado, que os seus alunos participassem mais ativamente na sua aprendizagem da língua e que se sentissem mais implicados na construção dessa aprendizagem; e, por outro lado, que o estudo da gramática se realizasse de forma mais atrativa e com sentido, ou seja, que os alunos compreendessem as regras, claro, mas que principalmente compreendessem os usos dos diversos itens gramaticais nos seus contextos, em situações reais de comunicação.

Verificámos que estes três professores, ao direcionarem a atenção dos alunos para aspetos fundamentais da gramática do PL2, no decorrer de uma tarefa comunicativa, que privilegia a troca de sentidos, não interromperam o ato comunicativo para o estudo e prática de itens gramaticais, de uma maneira isolada, mas apenas provocaram um desvio temporário da atenção dos alunos, enquanto estes estavam empenhados em realizar uma determinada tarefa de compreensão e/ou de produção. O que foi ao encontro do que pretendíamos inicialmente, pois a abordagem foco na forma chama a atenção para a forma, mas não a isola da comunicação (Doughty & Williams 1998b).

Parece-nos evidente que centrando-se a aula nos alunos e selecionando estratégias diversificadas, dinâmicas e adequadas ao ensino/aprendizagem de uma L2 facilmente se conseguirá motivar os alunos cabo-verdianos e despertar o seu interesse para a Língua Portuguesa. A metodologia desajustada que

ainda se observa, em Cabo Verde, deve-se ao facto de a noção de L2 ainda não estar devidamente explorada e fundamentada no meio docente. Como se sabe, a aprendizagem de uma L2 segue um percurso metodológico específico, que difere da metodologia usada no ensino da LM. Portanto, propusemos uma nova abordagem, naquele contexto de PL2, recorrendo ao ELBT e à abordagem foco na forma, com o intuito de provarmos que o ensino da língua pode ser bem mais significativo do que a simples memorização e aplicação de regras gramaticais descontextualizadas.

Recebido em abril de 2011; aceite em maio de 2011.

Referências

- Ançã, M. H. 2000. Conhecimentos em português – língua segunda: Cabo Verde e Angola. In: *Didáctica da língua e da literatura: actas do V Congresso Internacional da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina, 1031-1042.
- Antúñez, S.; Cerda, R.; Bonals, J. 2002. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Basturkmen, H.; Loewen, S.; Ellis, R. 2002. Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. *Language Awareness*. **11** (1): 1-13.
- Bygate, M.; Skehan, P.; Swain, M. 2001. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman
- Conselho da Europa 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Doughty, C.; Williams, J. 1998a. Issues and terminology. In: C. Doughty; J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-14.
- Doughty, C.; Williams, J. 1998b. Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty; J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-262.
- Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. 1999. Task-based learning and pedagogy. *ELT Journal*. **53** (1): 69-70.
- Grosso, M. J. 2005. O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*. **27**: 31-36.
- Krashen, S. 1985. *The natural approach language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. 1998. The importance of timing in focus on form. In: C. Doughty; J.

- Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.
- Lightbown, P.; Spada, N. 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. **12** (4): 429-448.
- Long, M. 1991. Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In: K. Bot; R. Ginsberg; C. Kramsch (Eds.). *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam. Benjamins, 39-52.
- Long, M.; Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*. **26** (1): 27-56.
- Long, M.; Crookes, G. 1993. Units of Analysis in Syllabus Design: the Case for Task. In: G. Crookes; S. Gass (eds.), *Tasks in Pedagogic Context: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-54.
- Long, M.; Norris, J. M. 2000. Task-based teaching and assessment. In: M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching*. London: Routledge, 597-603.
- Long, M.; Robinson, P. 1998. Focus on form: theory, research, practice. In: C. Doughty; J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.
- Loshcky, L.; Bley-Vroman, R. 1993. Grammar and task-based methodology. In: G. Crookes; S. Gass (Eds.). *Task and Language Learning*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 123-167.
- Lyster, R.; Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. **19**: 37-66.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. 2002. Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?. *The Modern Language Journal*. **86** (1): 1-19.
- Pinto, J. 2004. O ensino das línguas em Cabo Verde: a questão da interlíngua. In: I. Duarte; J. V. Adragão (orgs.). *Actas do Encontro Regional Associação Portuguesa de Linguística. O Ensino das Línguas e a Linguística*. Setúbal: APL/ESE Setúbal (CD-ROM).
- Pinto, J. c.p. 2009. L'approche par tâches dans l'enseignement du Portugais langue étrangère. Comunicação apresentada na Mesa Redonda *La Didactique des Langues*, realizada na Fundação Abdul Aziz Al Saoud pour les Etudes Islamiques et les Sciences Humaines, Casablanca, 20-21 Março.
- Pinto, J. 2010. *Contributos para a formação contínua de professores de português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*. Tese de Doutoramento. Universidade Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Prabhu, N. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.; Rodgers, T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. **11** (2): 129-158.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass; C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook; B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- VanPatten, B.; Cadierno, T. 1993. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*. **15**: 225-243.
- Veiga, M. 2004. *A construção do bilinguismo*. Praia: IBNL.
- Vez, J. M. 2004. La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*. **1**: 5-30.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow. Longman.
- Willis, D.; Willis, J. 2001. Task-based language learning. In: R. Carter; D. Nunan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 173-179.
- Willis, D.; Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA: UN CASO PRÁCTICO DE LENGUA PORTUGUESA.

Juan M. Carrasco González

jcarrasc@unex.es

Universidad de Extremadura (España)

Resumen. Estudio del ejercicio de Portugués propuesto en las pruebas de acceso a la Universidad de Extremadura para mayores de 25 años como un ejemplo del sistema de acreditación de lengua extranjera. También se analizan los errores cometidos.

Palabras clave: Didáctica del Portugués; Portugués LE; errores sistemáticos.

Abstract: We focus on the study of the Portuguese admission test proposed by the Universidad de Extremadura for people over 25 as an example of a foreign language proficiency verification system. We also analyze the mistakes.

Keywords: Teaching Portuguese; Portuguese as a foreign language; systematic mistakes.

1 - La acreditación de lengua extranjera en la Universidad de Extremadura

La adaptación de la Universidad de Extremadura al Espacio Europeo de Educación Superior se completó en el curso 2009/2010 con el inicio de los nuevos Grados que han sustituido a la totalidad de titulaciones hasta entonces impartidas. Sin embargo, esta adaptación no ha contemplado una adecuada formación en lenguas extranjeras. De hecho, se puede constatar una regresión en esta formación, pues en numerosas ocasiones los Grados actuales han suprimido la oferta de asignaturas de este ámbito de estudio que sí poseían las antiguas Licenciaturas y Diplomaturas. En el caso del Portugués, ha dejado de ofrecerse en varios Grados de la Facultad de Filosofía y Letras (Historia, Historia del Arte, Geografía y Estudios Ingleses), a pesar de que su Departamento pertenece al mismo centro. También ha desaparecido de los Grados de Magisterio en Cáceres, donde era asignatura optativa, y de todo el Campus de Badajoz, donde se ofrecía como créditos de libre configuración en Medicina, Magisterio, Economía, Ciencias, Ingeniería Técnica Industrial, etc. Solo la Facultad de Estudios Empresariales y Turismo de Cáceres ha incrementado la carga docente de este idioma en sus Grados.

El informe sobre *Un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*, elaborado por el Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones en febrero de 2005, insiste en la importancia del estudio de lenguas extranjeras en todas las titulaciones. Advierte que el estudiante tiene mayor facilidad de inserción en el mercado de trabajo cuando su especialización de estudios viene “acompañada de una competencia más limitada en otras áreas, tales como lengua extranjera” (GTMC: 31):

En muchos casos, el atractivo de un estudiante para el mercado de trabajo y también su propio desarrollo personal pueden aumentar mediante la combinación de una concentración mayoritaria en un determinado campo con conocimientos a menor nivel en otras áreas, como por ejemplo, una concentración en el área de económicas completada con un dominio de una o más lenguas extranjeras a nivel instrumental [...] (GTMC: 116)

De hecho, los alumnos que ingresan en la universidad española deben demostrar un determinado dominio en idiomas, tanto en las Pruebas de Acceso a la Universidad para alumnos provenientes de la enseñanza media como en las pruebas para alumnos mayores de 25 años que no poseen ninguna titulación que les permita el acceso regular a los estudios universitarios. Por otro lado, para la obtención de determinados títulos o para el acceso al segundo ciclo (Máster) de algunas titulaciones también se exige el conocimiento de idiomas en un nivel A2 o B1, según la definición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Esta situación ha obligado a la Universidad de Extremadura a crear un sistema de acreditación en lengua extranjera, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, a establecer una normativa propia y a convocar unas pruebas de acreditación de competencias lingüísticas. A partir del curso 2011-2012 se creará un Instituto de Lenguas Modernas (con sedes en Cáceres, Badajoz, Mérida y Plasencia) que ofrecerá a toda la comunidad universitaria la posibilidad de formación en distintas lenguas, incluyendo cursos de Español para extranjeros. En su seno acogerá igualmente a los distintos centros culturales existentes y gestionará la oferta de exámenes para la acreditación oficial de idiomas que actualmente se ofertan en virtud de diferentes convenios con el Instituto Camões, el Instituto Cervantes, la Xunta de Galicia (Secretaría Xeral de Política Lingüística), la Universidad de Cambridge (PET y FCE), etc. Finalmente, también se ocupará de la acreditación de las competencias lingüísticas de los estudiantes universitarios. Para ello deberá modificar el sistema actual, que se ha revelado muy deficiente e insatisfactorio.

En este contexto, el estudio que proponemos a continuación pretende analizar, en primer lugar, la adecuación de una de las pruebas de competencia lingüística: el ejercicio de Portugués en las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años en 2011. Intentaremos averiguar en este caso si el sistema de evaluación resulta idóneo para determinar el nivel de idioma que se exige a los candidatos y si éstos, en su preparación para las pruebas, reciben la formación necesaria.

En segundo lugar, llevaremos a cabo un análisis de los errores cometidos por los alumnos para comprobar cuáles son las dificultades más relevantes en el aprendizaje de Portugués por parte de hispanohablantes en un nivel de iniciación, sin conocimientos previos del idioma. Como punto de referencia, tanto en un caso como en otro, he analizado también los resultados de realizar la misma prueba a alumnos de Lengua Portuguesa en el primer año del Grado (especialidades de Portugués, Francés y Español).

2 - Convocatoria del acceso a la Universidad para mayores de 25 años

La convocatoria para la realización de las pruebas se lleva a cabo según Resolución de 25 de enero de 2011 del Rector de la Universidad de Extremadura “por la que se convocan las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años y mayores de cuarenta y cinco y acceso mediante acreditación de experiencia laboral o profesional para mayores de cuarenta años” (Diario Oficial de Extremadura, número 26, de 8 de febrero de 2011). Se rige por el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre (Boletín Oficial del Estado de 24 de noviembre de 2008) “por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las Universidades Públicas Españolas”, así como por la legislación autonómica derivada del mencionado Decreto: la Orden de la Consejería de Economía, Comercio e Innovación, de 14 de enero de 2010 (Diario Oficial de Extremadura de 21 de enero de 2010) y la Orden de la Consejería de Economía, Comercio e Innovación de 11 de febrero de 2010 (Diario Oficial de Extremadura de 19 de febrero de 2010) por la que se modifica la anterior.

Según se establece en la convocatoria, habrá un ejercicio de lengua extranjera obligatorio para todos los candidatos al acceso a la Universidad según la modalidad de mayores de 25 años. Se exige en la convocatoria que los candidatos hayan cumplido 25 años antes del 1 de octubre de 2011 y “no poseer ninguna titulación académica habilitante para acceder a la universidad por otras vías”. El nivel de este ejercicio debe corresponderse con el de Graduado en Educación Secundaria, como el resto de las pruebas. Sin embargo, como veremos a continuación, el tipo de prueba que se ha escogido y los resultados obtenidos con ella no son adecuados para ese nivel ni parecen garantizar la demostración de las competencias que en tal nivel se exigen.

Los candidatos que se presentan a la convocatoria pueden presentar características muy dispares, como son dispares las causas por las que en determinado momento decidieron abandonar los estudios. Hay, por lo tanto, una gran diversidad de formación y conocimiento entre los candidatos. La gran mayoría, sin embargo, no ha seguido estudios recientes de un idioma extranjero (por ejemplo, en Escuelas Oficiales de Idiomas o en academias privadas). En algunos casos, no muy abundantes, se trata de inmigrantes que, si proceden del Este de Europa, es frecuente que cuenten con una sólida formación obtenida en sus países de origen, incluso de tipo medio o superior, pero sin posibilidad de

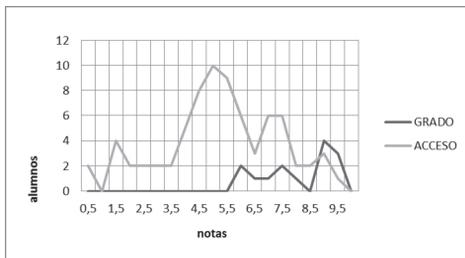
homologar los títulos. Son casos muy infrecuentes, que apenas se dejan notar entre todos los que se presentan a las pruebas.

Salvados, pues, los casos más raros de dominio de un idioma extranjero, la inmensa mayoría de candidatos posee de él un conocimiento muy deficiente, si no completamente nulo, cuando comienza su preparación para las pruebas. En el caso del Portugués, por ser un idioma que hasta época muy reciente no estaba introducido en el sistema educativo extremeño, podemos asegurar que los candidatos nunca tuvieron contacto con él hasta que se matricularon en alguna academia privada con el fin de presentarse en la siguiente convocatoria. Como hay una convocatoria anual, las academias diseñan un programa de estudios para cada ejercicio (fase general de Comentario de Texto, Lengua Española y Lengua Extranjera, y fase específica según la opción del candidato) que ocupa aproximadamente un año. En ese tiempo, el alumno deberá pasar de un nivel cero al nivel de la E.S.O.: “El nivel de conocimientos exigible en las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años será el equivalente al que capacita para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria” (Orden de 14 de enero de 2010 de la Consejería de Economía, Comercio e Innovación, D.O.E. de 21 de enero, Artículo 5).

El ejercicio, para todos los idiomas, consiste en la traducción de un texto al español con ayuda de diccionario bilingüe durante un máximo de una hora. El tipo de lenguaje debe corresponderse con el registro moderno, no especializado ni literario. Para el Portugués, se tomó como base una información de Clara Viana publicada en el diario *Público* (“Portugueses não se sentem ligados a outros países”) que puede consultarse en el Anexo. Se analizaron 75 traducciones. Para el análisis de los resultados de esta prueba, se compararon con los resultados del mismo ejercicio realizado por los alumnos de 1º de Grado en la Facultad de Filosofía y Letras: 14 traducciones correspondientes a los 14 alumnos que ese día asistieron a clase. Estos alumnos también iniciaron sus estudios sin conocimientos previos de portugués y, obviamente, solo dedicaron al aprendizaje de esta lengua los 8 meses aproximadamente que llevaban de curso. Para evitar que los alumnos de Grado tuviesen alguna ventaja, se les hizo el ejercicio sin previo aviso y sin haber practicado anteriormente ejercicios similares. De hecho, en la metodología de aprendizaje para ese grupo, no se utiliza la traducción directa por escrito. Además, los alumnos realizaron el ejercicio sin ayuda de diccionario y en un tiempo máximo de 25 minutos.

Después de corregidos los errores, se evaluaron todos los ejercicios exactamente igual (mismo número de errores y del mismo tipo equivalía a una misma puntuación, de 0 a 10 puntos) en la prueba para mayores de 25 años y en los alumnos de Grado.

Figura 1 – Número de alumnos por cada puntuación obtenida



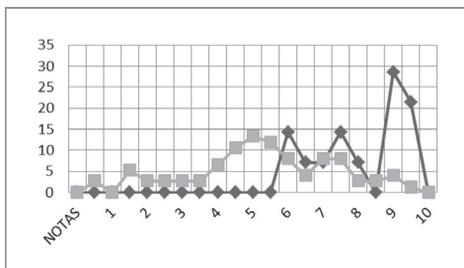
Los resultados que se muestran en la Figura 1 señalan con claridad la enorme diferencia entre las pruebas de acceso a la Universidad y de 1º del Grado: mientras que todos los alumnos del Grado obtuvieron notas superiores a los 6 puntos, la mayoría de los alumnos mayores de 25 años consiguieron una nota entre 0,5 y 6 puntos: 52 alumnos (frente a los 23 que obtuvieron una nota superior). La nota media obtenida (5,29 frente a 8,07) también muestra claramente la diferencia de resultados:

Tabla 1 – Notas obtenidas por los dos grupos

	Nota de 6 puntos o superior	Nota media
Grupo del Grado	38,66%	5,29
Grupo de Acceso a la UEx	100%	8,07

En la Figura 2 mostramos el porcentaje de notas obtenidas entre los alumnos mayores de 25 años y los del Grado. De esta manera se puede apreciar mejor la diferencia sin que perturbe la diferencia entre el número de ejercicios corregidos. Obsérvese que la nota que obtiene un mayor porcentaje de ejercicios es 9 entre los alumnos del Grado y 5 entre los mayores de 25 años.

Figura 2 – Porcentaje de notas obtenidas entre los alumnos del Grado (línea oscura) y los mayores de 25 años.



Estos resultados demuestran, sin duda, que aquellos que se preparaban las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años no recibieron una formación propiamente dicha en lengua portuguesa, pues los resultados hubieran sido muy distintos. Por el contrario, el tipo de prueba escogida (una mera traducción directa con diccionario) más bien nos lleva a pensar que los candidatos fueron “entrenados” repitiendo y corrigiendo este tipo de traducciones, obviándose cualquier otra actividad que pretendiese aumentar sus competencias lingüísticas. Dadas las exigencias de formación en lengua extranjera que tiene actualmente la universidad española, parece sensato proponer otro tipo de ejercicio que obligue a un estudio lingüístico completo, aunque sea solo a un nivel de iniciación (tipo A2). Existen muchas posibilidades, incluso si se quiere limitar a un ejercicio escrito (la prueba oral sería imposible de llevar a cabo en un día) que fuese rápido de hacer (1 hora) y de corregir: audición de un texto para responder brevemente sobre el contenido, construir alguna frase en portugués, responder en portugués a algunas preguntas sobre un texto escrito, etc.

3 - Análisis de errores

Aunque los alumnos de Grado y los candidatos al acceso a la Universidad presentan una preparación muy distinta, el tipo de errores que cometen son (salvo en algunos casos en los que nos detendremos más adelante) básicamente coincidentes: inciden sobre aquellos aspectos que más afectan a los estudiantes hispanohablantes, cualquiera que sea su formación, y revelan, por eso mismo, lo importante que es su análisis en la preparación de nuestros programas de Portugués en España.

Ya desde los primeros trabajos de análisis de errores cometidos por hispanohablantes aprendiendo portugués (los llevados a cabo desde los primeros años 80 en la Universidade de Campinas y otros centros de investigación brasileños) se viene llamando la atención sobre las grandes diferencias que estos alumnos presentan en relación a estudiantes que poseen otra lengua materna. La proximidad entre español y portugués permite una rápida intercomunicación y facilita mucho la asimilación de sus estructuras lingüísticas. Sin embargo, se comprobó que era difícil evitar la interferencia de una lengua sobre la otra y, en consecuencia, se frustraban frecuentemente los intentos de lograr un nivel de perfeccionamiento superior. Es decir, la mayor dificultad no se encuentra en que el alumno asimile bien las formas más distantes, sino en que sea capaz de distinguir adecuadamente las diferencias de uso entre las más próximas: “Estas características parecem estar relacionadas com o fato de que, num processo cognitivo, fica mais difícil assimilar elementos parecidos, especialmente a nível fonético e sintático” (Patrocínio & Rodea 1990: 56). Así, por ejemplo, los errores sistemáticos cometidos por hispanohablantes demostraban, para Leonor C. Lombello, la especial dificultad para usar correctamente aquellos elementos existentes en ambas lenguas:

[...] o fato de a mesma palavra (*como*, por exemplo), ser usada em espanhol e em português, e ter a mesma função em alguns casos, faz com que se torne mais difícil para o aprendiz perceber quando ela é usada com outra função. No caso de um adulto escolarizado que já tenha adquirido o sistema de relações de sua língua materna, pode haver maior demora na percepção das diferenças entre os dois sistemas e na internacionalização do sistema português (Lombello 1983: 108-109).

Es por ello fácil de explicar el interés que ha suscitado el estudio de los falsos amigos entre español y portugués (Lorenzo 1992, Lorenzo & Hoyos-Andrade 1996, Ferreira 1996, Marzano 2001, Bugueño 2003, etc.), si bien las interferencias entre ambas lenguas no se limitan solo al léxico (cfr. Ceolin 2003). Dentro de nuestro análisis de errores hemos eliminado los ejercicios correspondientes a dos alumnas extranjeras del Programa Erasmus que se encontraban en el aula del Grado el día que realizamos la prueba. De esta forma, garantizamos que todos los errores fueron cometidos por alumnos españoles.

Tabla 2 – Datos generales de los errores cometidos.

Grupo:	Acceso a la Universidad	Alumnos del Grado
Número de ejercicios:	75	12
Total de errores:	3381	268
Índice de errores por ejercicio:	45,08	22,33

Como se puede observar en la Tabla 2, el número de errores cometidos en cada ejercicio (“Índice de errores”) es más del doble entre los mayores de 25 años (45,08) que entre los alumnos del Grado (22,33). Estos datos coinciden con el análisis previo sobre la escasa formación en Portugués de los candidatos al acceso a la Universidad. Sin embargo, si observamos la relación detallada de errores cometidos (véase la Tabla 3), constatamos que cada tipo de errores presenta un porcentaje muy similar en ambos grupos, salvo algunos pocos casos que deberán ser explicados más adelante: (5) Partículas, (7) Morfología y concordancia o (9) Formas menos adecuadas.

Tabla 3 – Tipos de errores.

		Acceso	Grado
1) Errores generales de traducción	Número de errores: Porcentaje: Índice:	719 21,26% 9,59	71 26,49% 5,92
2) Falsos amigos	Número de errores: Porcentaje: Índice:	141 4,17% 1,88	13 4,85% 1,08
3) Reproducción de la forma portuguesa:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	57 1,68% 0,76	1 0,37% 0,08
4) Errores por traducción literal:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	40 1,18% 0,53	5 1,86% 0,41
5) Partículas:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	477 14,11% 6,36	25 9,33% 2,08
6) Uso del artículo:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	159 4,70% 2,12	11 4,10% 0,91
7) Morfología y concordancia:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	163 4,82% 2,17	7 2,61% 0,58
8) Traducción libre:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	16 0,47% 0,21	5 1,86% 0,42
9) Formas menos adecuadas:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	789 23,34% 10,52	13 4,85% 1,08
10) Errores por adición:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	67 1,98% 0,89	1 0,37% 0,08
11) Fantasía:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	38 1,12% 0,51	0 0% 0
12) Formas sin traducir:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	425 12,57% 5,67	16 5,97% 1,33
13) Errores formales:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	786 23,25% 10,48	91 33,95% 7,58
14) Puntuación:	Número de errores: Porcentaje: Índice:	270 7,98% 3,60	9 3,36% 0,75

(1) Errores generales de traducción: Son casos que no presentan particularidades dignas de mención. Ejemplos del grupo de acceso a la Universidad: *A seguir vem a Suécia* > “Le siguen también Suécia [sic]”, *referenciado* > “preferido”, *férias* > “semanas”, *ensimesmados* > “entusiasmos”, etc. Ejemplos del grupo del Grado: *A seguir vem* > “Siguiéndolo viene”, *Em média* > “En general”, *sem reflexos nos afectos* > “sin pensar en los afectos”, etc. Aunque el grupo de Grado comete muchos menos errores (índice de 5,92 frente al 9,59), el porcentaje es similar.

(2) Falsos amigos: También los errores relacionados con falsos amigos léxicos

presentan un porcentaje similar en ambos grupos (4,17% y 4,85%), lo que revela su importancia siempre que trabajamos con alumnos hispanohablantes, incluso con alumnos ya iniciados en la lengua portuguesa. Coinciden en ambos grupos casos como *local* > “local”, *férias* > “ferias”, *ligados* > “ligados”, *inquiridos* > “inquiridos”. El grupo de acceso a la Universidad comete, además, otros casos más graves en que se salta la categoría de la palabra. De esta forma, la contracción *pele* se confunde con el sustantivo español “pelo” y el verbo *faz* (3ª p. plural de *fazer*) se confunde con el sustantivo “faz”.

(3) Reproducción de la forma portuguesa: Son errores que están ciertamente relacionados con los de tipo (2) y (4), pues todos se producen como consecuencia de la proximidad entre ambas lenguas. El alumno reproduce la forma portuguesa porque piensa que puede existir en castellano o porque no sabe cómo se escribe realmente en castellano, con lo que demuestra graves deficiencias en el dominio de su propia lengua. No es de extrañar, por ello, que haya notable diferencia entre ambos grupos (índices de 0,76 y 0,08), pues el grupo de acceso a la Universidad no posee los estudios secundarios completos que sí poseen los alumnos del Grado. Mientras que entre éstos solo existe un error (*ensimesmados* > “ensimesmados”), el grupo de acceso a la Universidad comete 57: *ensimesmados*, *referenciado*, *esteja*, *imigrantes*, *sétimo*, *quatro por cento*, etc.

(4) Errores por traducción literal: Son muy similares a los del caso anterior; se diferencian en que ahora las formas reproducidas sí existen en castellano, aunque no son correctas en la traducción propuesta o están usadas inapropiadamente. Por ese motivo, los índices de errores se igualan en ambos grupos (0,53 y 0,41). Ejemplos: “hace con que Portugal” (*faz com que Portugal*), “Ahora en lo que respecta” (*Já no que respeita*), “En media” (*Em média*), “e Hungría” (*e Hungria*), etc. Son confusiones por la proximidad entre las formas españolas y portuguesas, por lo que frecuentemente coinciden con los falsos amigos.

(5) Partículas: He optado por individualizar este tipo de errores de traducción porque son muy significativos en revelar el escaso nivel de competencias lingüísticas. Por ese motivo existe una gran diferencia entre el grupo de acceso a la Universidad (representa un 14,11% de todos los errores y posee un índice de 6,36) y el grupo del Grado (9,33% y 2,08 respectivamente). En la traducción de partículas de todo tipo (artículos, conjunciones, preposiciones, contracciones, formas verbales del verbo *ser*, etc.) es muy difícil acertar usando solo un diccionario, pues requiere un mínimo de conocimientos gramaticales. Algunos ejemplos del grupo de acceso a la Universidad: *É, pelo menos* > “O, por lo menos”, *no Luxemburgo, 82 por cento dizem* > “Luxemburgo con un 82% dicen”, *no Luxemburgo* > “no Luxemburgo”, *e a Espanha* > “y a España” (confusión con la preposición española), *Já no que respeita às férias* > “Los que no tienen vacaciones” (el problema surge porque confunde *no* con el adverbio de negación español), *A média* > “A media”, *Na Holanda* > Con Holanda, *nos afectos* > “ni afectos”, *é* > y (error por buscar en el diccionario la entrada *e*), *ai* > “hay”, *um anónimo* > “uno anónimo”, *são* > “solo”, *são* (verbo) > “sano” (otro error por buscar la forma en el diccionario), etc. Como se ve, en muchos casos de traducción de partículas podríamos hablar también de falsos

amigos. Los errores en el grupo del Grado son más escasos y suelen relacionarse con expresiones complicadas que el alumno no ha entendido bien: *na base da afinidade* > “en la base de afinidad”, “en base de afinidad”, *sem reflexos nos afectos* > “sin reflexiones ni afectos”, etc.

(6) Uso del artículo: Aunque no hay muchas diferencias entre español y portugués en el uso del artículo, el texto propuesto presentaba dos casos muy abundantes: el uso antes de tantos por ciento (inexistente en portugués y obligatorio en español) y el uso ante nombres de países (incorrecto en español). Si el traductor poseyera seguridad en sus competencias lingüísticas de español, raramente cometería un error de este tipo. Como ocurre en estos casos, el grupo de acceso a la Universidad tiene un índice de errores (2,12) muy superior al grupo del Grado (0,91). Algunos ejemplos de estos errores: “82 por ciento dicen sentir”, “es referida por apenas tres por ciento”, “seguido por un anónimo ‘otros’ que recogen 11 por ciento”, “la Francia”, “La Alemania”, etc.

(7) Morfología y concordancia: Se trata de errores gramaticales, pues aparecen formas en singular que debían estar en plural, o femeninos que debían aparecer en masculino, o verbos que no concuerdan con su sujeto, o adjetivos que no concuerdan con sus sustantivos, personas y tiempos verbales trastocados, etc. Este tipo de errores también revela la escasa preparación del grupo de acceso a la Universidad, con un índice cuatro veces más alto que el del grupo del Grado: 2,17 frente a 0,58. Algunos ejemplos de ambos grupos: *afinidades* > “afinidad”, *fins-de-semana* > “fin de semana”, *o que sugerem* > “los que sugieren”, *Ser um país de emigrantes* > “Es un país de emigrantes”, *ser* > “es”, *Esta percentagem* > “Esta porcentaje” (error inducido por el portugués), *figuram* > “figura”, *faz* > “hacen”, *afirmam* > “afirmaban”, *aqueles* > “aquellas”, *esteja* > “estuviera”, etc.

(8) Traducción libre: Son errores que se producen por utilizar expresiones en español más alejadas (menos transparentes) de las que se podían haber utilizado, dando un resultado no aceptable. Se parecen mucho a los errores del tipo (9) porque la versión se aproxima mucho a una traducción correcta y da a entender que el traductor ha entendido casi perfectamente el original portugués. Representa un porcentaje escaso de casos tanto en el grupo de acceso a la Universidad (0,47%) como en el grupo del Grado (1,86%). Algunos ejemplos: *A seguir vem a Suécia* > “Después de Luxemburgo va Suecia”, *no que respeita às* > “En cuanto a lo que respecta a las”, *com outro ou outros países* > “con unos u otros países”, *local habitual* > “destino habitual”, etc.

(9) Formas menos adecuadas: Son traducciones en las que se ha optado por formas menos precisas o que no expresan de la mejor manera el sentido original, aunque no sean siempre incorrectas. La imprecisión en estas opciones es muy superior en el grupo de acceso a la Universidad (con un índice del 10,52 frente al 1,08 del grupo del Grado), quizás porque también para evitar este tipo de errores se necesitase una buena formación previa en la lengua materna. Algunos ejemplos del grupo de acceso a la Universidad: *esteja* > “se sitúe”, *familiares* > “familia”, *fora* > “en otro lado”, *divulgado ontem* > “publicado ayer”, *o referem* > “lo dicen”, *ensimesmados* > “absortos”, etc.

(10) Errores por adición: En estos casos, el traductor siente la necesidad de añadir algo que no existía en el texto original, porque piensa que no consigue explicarse bien. No son muchos casos (1,98% y 0,37% del total de errores de ambos grupos), pero sí es significativo un índice diez veces mayor en el grupo de acceso a la Universidad (0,89) que en el grupo del Grado (0,08). De hecho, solo encontramos un error de este tipo en el Grado: *82 por cento dizem* > “el ochenta y dos por ciento de la gente afirma”. Ejemplos de errores en el grupo de acceso a la Universidad: *que são encabeçados* > “y que están escabezados”, *três por cento* > “un 3% de los encuestados”, *divulgado ontem* > “que ha sido divulgado ayer”, *afirmam sentir alguma relação* > “han querido afirmar que sienten alguna relación”, *a França é o mais referenciado (13 por cento)* > “es de Francia la que menos referencia hacen con soló [sic] el 13 por ciento”, etc.

(11) Fantasía: Dentro de este tipo he incluido aquellas traducciones completamente inventadas y sin relación alguna con el texto original. Es obvio que el traductor no ha entendido absolutamente nada y propone un texto cualquiera con el fin de evitar que su nota se vea perjudicada en exceso. También en este caso observamos una notable diferencia entre los dos grupos analizados, pues el grupo del Grado no presenta ninguna ocurrencia de este tipo de error. Algunos ejemplos: *Entre aqueles que menos dizem ter amigos ou familiares fora figuram Itália, França e Hungria* > “Entre los cuales que nuestros amigos o familiares que en Italia, Francia y Hungría”, *Já no que respeita às férias* > “Ya el que respeta las vacaciones”, *estão em sétimo lugar* > “nos sentimos de cualquier lugar”, etc.

(12) Formas sin traducir: El traductor deja sin traducir palabras, expresiones o frases que no entiende, o bien, quizás en algunos casos, da un salto involuntario en la lectura del texto. Es relativamente frecuente en el grupo de acceso a la Universidad (un 12,57% de los errores son de este tipo, con un índice del 5,67) y muy escaso en el grupo del Grado (5,97% y 1,33). Un solo ejercicio del grupo de acceso a la Universidad presentaba 79 formas seguidas sin traducir. Parece revelar una gran impotencia por parte del traductor.

(13) Errores formales: Se recogen aquí faltas de ortografía y acentuación, palabras mal escritas por despiste o defecto de pronunciación (por ejemplo, porque les falta la ‘s’ final) y similares, como escribir “por ciento” con el símbolo “%”, utilizar los signos numéricos en lugar de los adjetivos numerales escritos en letra, no usar las comillas y paréntesis, etc. Este tipo de errores, junto con el último de nuestra propuesta, no es un indicio del nivel de conocimiento de Portugués, pero sí de cierta falta de formación en la lengua propia, lo que produce un texto traducido inapropiado. Curiosamente, estos errores formales presentan unos índices similares en ambos grupos (10,48 y 7,58), lo que revela las deficiencias que posee la enseñanza de la lengua española en los estudios preuniversitarios españoles. Ejemplos del grupo del Grado: “Suécia”, *sétimo* > “7º”, “países”, “recoje”, “inmigrates”, “A penas”, etc. Ejemplos del grupo de acceso a la Universidad: “pais”, “países”, “Itália”, “Suécia”, *É* > “es”, “Portuga”, “haí”, “ayí”, etc.

(14) Puntuación: Errores en el uso de los signos de puntuación (comas, puntos, párrafos, etc.) El descuido en la puntuación revela la falta de atención a estos

aspectos y la ignorancia que el traductor posee sobre su uso. En este caso, los errores son mucho más numerosos en el grupo de acceso a la Universidad (con un índice de 3,60) que en el grupo del Grado (0,75).

5 - Conclusiones

1/ El tipo de ejercicio escogido (una traducción directa con diccionario) es inadecuado para evaluar el verdadero conocimiento de la lengua portuguesa.

2/ La traducción directa con diccionario propicia que los alumnos se preparen solo para superar este tipo de ejercicio, obviando cualquier otra formación en las verdaderas competencias lingüísticas en portugués.

3/ Los errores sistemáticos analizados revelan la existencia de problemas específicos de los alumnos hispanohablantes, cualquiera que sea su formación previa, como es el caso de los falsos amigos.

4/ Una buena formación en la lengua propia facilita el correcto aprendizaje de otros idiomas y, muy especialmente, la posibilidad de traducir correctamente.

Recebido em maio de 2011; aceite em junho de 2011.

Referencias

- Bugueño Miranda, F. 2003. Consideraciones para un nuevo diccionario de falsos amigos español-portugués. *Polifonia*. 6: 103-127.
- Ceolin, R. 2003. Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. *Ianua. Revista Philologica Romanica*. 4: 39-48.
- Ferreira Montero, H. J. 1996. La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes. In: Carrasco González, J. M.; Viudas Camarasa, A. (Eds.). *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera (Cáceres, 1 al 3 de diciembre de 1994)*. Cáceres: Universidad de Extremadura, II: 189-277.
- Lombello, L. C. 1983. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de español. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 2: 89-111.
- Lorenzo Feijó Hoyos, B. 1992. *Diccionario de falsos amigos del español y del portugués / Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*. São Paulo: Página Aberta / Consejería de Educación de la Embajada de España (colaboração e prólogo de R. E. Hoyos-Andrade).
- Lorenzo Feijó Hoyos, B.; Hoyos-Andrade, R. E. 1996. Diccionarización de los falsos amigos del español-portugués: historia, metodología y resultados. In: Montesa Peydró, S.; Gomis Blanco, P. (Eds.) *Tendencias actuales en la*

enseñanza del español como lengua extranjera I – Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE, Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994. Málaga: ASELE.

GTMC (Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones). 2005. *Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (febrero de 2005)*. Retrieved May 18, 2011, from the World Wide Web: http://www.unizar.es/ees/doc/Marco_cualificaciones.pdf.

Marzano, F. 2001. *Dicionário Espanhol-Português de Falsas Semelhanças. Mais de 1400 falsos cognatos com definições e exemplos*. Rio de Janeiro: Campus.

Patrocínio, E. F. do; Colín Rodea, M. 1990. Planejamento de Curso de Português para falantes de espanhol: uma proposta de bases alternativas em contexto de imersão. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (In: Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 16: 55-66).

Universidad de Extremadura: Pruebas de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años. Retrieved May 18, 2011, from the World Wide Web: <http://www.unex.es/organizacion/servicios/alumnado/funciones/m25>.

Viana, C. 2011. Portugueses não se sentem ligados a outros países. *Público*. Retrieved May 10, 2011, from the World Wide Web: http://www.publico.pt/Sociedade/portugueses-nao-se-sentem-ligados-a-outros-paises_1487953.

APPENDIX



PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES DE VEINTICINCO AÑOS Curso 2010/2011

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Ejercicio de PORTUGUÉS

Tiempo máximo de la prueba 1 HORA.

Traduzca el siguiente texto:

Portugueses não se sentem ligados a outros países

Ser um país de emigrantes e de imigrantes parece ser vivido pelos portugueses como uma imposição, sem reflexos nos afectos. É, pelo menos, o que sugerem os resultados do Eurobarómetro "Os Novos Europeus", divulgado ontem. Apenas 37 por cento dos portugueses inquiridos afirmam sentir alguma relação com outro país.

Esta percentagem faz com que Portugal esteja entre os oito países mais ensimesmados, que são encabeçados pela Itália. Pelo contrário, no Luxemburgo, 82 por cento dizem sentir uma relação de proximidade com outro ou outros países. A seguir vem a Suécia (82 por cento). A média na UE é de 51 por cento. Entre os portugueses que dizem ter afinidades com outro país, a França é o mais referenciado (13 por cento), seguido por um anónimo "outros", que recolhe 11 por cento das preferências, e a Espanha com 10 por cento. A Alemanha, onde Portugal tem uma forte comunidade, é referida por apenas três por cento.

Em média existem três razões principais na base da afinidade com outro Estado: ser um local habitual de férias ou de fins-de-semana, ter aí amigos e/ou familiares. Os portugueses estão em sétimo lugar quanto a esta última razão, que é apresentada por 39 por cento dos inquiridos. Já no que respeita às férias, apenas quatro por cento o referem. Na Holanda são 65 por cento. Entre aqueles que menos dizem ter amigos ou familiares fora figuram Itália, França e Hungria.

ASSESSING METAPHOR COMPREHENSION AS A METASEMANTIC ABILITY IN STUDENTS FROM 9-TO-14 YEARS-OLD

Maria Antonietta Pinto

mariantonietta.pinto@uniroma1.it

University of Rome «La Sapienza» (Italy)

Sergio Melogno

sergiomelogno@tiscali.it

University of Rome «La Sapienza» (Italy)

Paolo Iliceto

paolo.iliceto@libero.it

www.laboratoriopsicometrico.it

Abstract: This article presents a test for assessing metaphor comprehension (MCT) in explicit linguistic form for subjects aged 9- to 14 years-old, i.e. in a transitional age where significant qualitative changes appear for this type of ability. Metaphor is viewed as a form of semantic conflict induced by the anomalous combination of the conventional meanings of its main constituents - tenor and vehicle - and metaphor comprehension is framed as a metasemantic ability based on the analysis of these meanings (Gombert 1990), that can have implications both for teaching and for learning strategies. The authors propose a functionalist piagetian frame, based on Piaget's latest equilibration model (1975), for analysing how this semantic conflict can be faced and solved by children in the developmental span considered. The test is paper-and-pencil, composed of 12 items subdivided into 2 groups of metaphors: Psycho-physical (PP) and Conceptual (C), mainly drawn and adapted to Italian language from international literature on metaphor comprehension. The sample is composed of 874 Italian children from 4th to 8th grade, with gender balance, of average social background. By means of Principal Components Analysis, with *oblimin* rotation, a two-factor solution emerged, that espouses the C/PP metaphors distinction. All corrected item-total correlation coefficients $>.30$ were representative and acceptable. Correlation coefficients between MCT and Standard progressive Matrices (SPM38) and some validated metalinguistic subtests were all significant at $p < .01$ level, showing good convergent validity. *Cronbach's Alpha* coefficients for the two subscales were: .62 (C), .51 (PP) and .70 for MCT total score. Test-retest correlation coefficients for the two subscales were .79 (C), .69 (PP), and .83 for MCT total score. *Cohen's Kappa* coefficients

for interrater reliability are: .75 (4th-5th), .74 (6th), .67 (7th), .81 (8th). A two-factor ANOVA (gender and age) showed that the test is gender-sensitive in favour of females but that age is an even stronger factor, which underlines the developmental character of the test. Limitations and possible research developments are analysed in the Discussion.

Keywords: Metaphor comprehension, metasemantic abilities, late childhood, mid-adolescence, assessment, Italian language

1 – Introduction

The problematics of metaphor comprehension have been extensively studied by developmental psychologists during the past five decades, since the pioneering study by Asch and Nerlowe (1960), and explored in their cognitive, linguistic, metalinguistic and methodological aspects (for a review, see Winner 1997). Starting from the Eighties of last century, a convergent interest for metaphor understanding coming from separate disciplinary fields, such as Cognitive Linguistics (Lakoff & Johnson 1980), Clinical Psychology related to the Theory of Mind line of research (Happé 1993; 1995), Metalinguistics (Tunmer, Pratt & Herriman 1984; Gombert 1990), Language Teaching (Ortony, ed. 1979; Danesi 1986; Zhang & Hu 2009), Linguistic Anthropology (Duranti, ed. 2001) magnified its relevance in psychological, clinical, anthropological and educational areas.

In this paper we will present a test for assessing metaphor comprehension (MCT, *henceforth*) in an age range, 9- to 14 years-old, that covers late childhood up to mid-adolescence, in developmental terms, and the transition from elementary to Junior school, in educational terms. We will first outline the theoretical reasons that brought us to create a test for this precise developmental span and its implications for education. Then we will describe the methodology used for implementing this project: the standardisation sample, the rationale for the creation of the items, the administration and rating procedures and the essential psychometric characteristics of the test. Finally, we will discuss limitations and possible further developments.

1.1- Metaphor comprehension: a complex metasemantic ability for solving a peculiar semantic conflict

Metaphors, as other figures of speech, can be grasped on very intuitive grounds at any age and for various reasons. But, as scholars, we may be interested in studying more advanced levels of awareness by asking *to analyse the reasons why a given metaphor produces its characteristic semantic effect*. This leads to analyse the peculiar semantic combination underlying all metaphors, namely, the combination between the conventional meanings of the first part of the metaphor – canonically called ‘tenor’ and those of its second part – ‘the vehicle’ (Richards 1936), which normally pertain to independent semantic areas. The essence of

the surprise generated by new metaphors lies precisely in the strangeness of this semantic combination, which forces the interpreter to search for a possible 'common ground' (Richards 1936) for reconciling the respective meanings of tenor and vehicle. If, moreover, metaphors are presented in purely linguistic form and can be considered exclusively in linguistic form, the cognitive and linguistic processes elicited have a definite metalinguistic character. Specifically, the type of metalinguistic ability required is *metasemantic*, as focus is mainly on meanings and their reciprocal relations (Gombert 1990). This type of task is cognitively demanding both for the nature of the linguistic meanings that constitute its object and for the metalinguistic level at which subjects are solicited. This is the challenge underlying the creation of MCT, whose age range enables to measure significant qualitative changes in the way children process metaphors.

The concern for a relatively late achievement in metaphor comprehension can be questioned, since we know of studies reporting much earlier achievements (Billow 1975; Gentner 1988 & Siltanen 1986). For instance, since the mid Seventies of last century some scholars have explored the facilitating role of certain types of metaphors in relation to the cognitive characteristics of early ages. Apparently, when children were presented metaphors based on perceptual features, close to their experience and also to those metaphors they spontaneously produce, they were able to grasp metaphorical meanings as early as 4 years-old. (Winner 1988; Gentner 1988; Siltanen 1986; Melogno & Pinto 1996). During the Seventies and the Eighties of last century, other studies also produced evidence of early achievement when children were given the opportunity to respond in nonverbal form, for instance by choosing among figurative alternatives or precoded verbal responses or enacting metaphorical meanings with toys (Billow 1975; Vosniadou *et al.* 1984; Waggoner & Palermo 1989).

All these successful outcomes, while they opened interesting perspectives on semantic processing in very young children, did not inform us on how these subjects coped with metaphors at a specific metalinguistic level (Cometa & Eson 1978), which is precisely the level that the whole process of schooling tends to stimulate in order to bring students toward an abstract, context-independent way of thinking, what M. Donaldson (1978) called «desembedded thought»¹. To this end, metalinguistic abilities have a special role because they are highly involved in text comprehension, critical reading, paraphrasing skills, notetaking, all reflective abilities crucial to academic achievement. Beside their involvement in study skills in first language, metalinguistic abilities have been studied in relation to bilingualism as one of its possible beneficial effects (Reynolds 1991; Bialystok (ed) (1991); Hamers & Blanc 2000; Jessner 2006), and metalinguistic awareness, in general, has been viewed as the strongest predictor of good proficiency in second or third language acquisition (Lasagabaster 1997, 1998; Perales & Cenoz 2002; Jessner 2006).

¹ For the role of schooling under this respect, see also Olson, 1996; Olson & Bruner 1996.

Within the various forms of metalinguistic abilities - metagrammatical, metasemantic, metaphonological, metapragmatic, etc. (Tunmer *et al.* 1984; Gombert 1990) - those involved in metaphor comprehension come into play *not only for understanding special usages in literary texts*, but also for understanding ordinary teachers' communication in the classroom. It is a common instructional practice, in fact, to convey new notions and concepts through metaphors, often spontaneously created on the spot.

To give an instance of this practice, we will consider an item of the MCT, namely: "Intelligence is a skyscraper". If we take each word separately, "intelligence" pertains to the domain of mental functions and "skyscraper" to that of "architectural works", but their juxtaposition induces a semantic bridging where intelligence is likely to be seen in its incremental, multilayered and challenging features, on one hand, and, on the other, the skyscraper may be viewed as an expression of intelligence. All these aspects are suddenly visualised in a new light when the separate words, «intelligence» and «skyscraper», are juxtaposed for the first time. Under this respect, comprehending a new metaphor is an act of thought in a full sense, as Lakoff and Johnson have argued (Lakoff & Johnson 1980). At the same time, when we are asked to interpret a metaphor of the type 'A is B', as in the above instance, we must implicitly accept a sort of 'fiction game', since our interlocutor cannot state that 'A is B' on *literal* grounds and we must interpret his/her communicative intention. Therefore, understanding metaphors is partly also a form of 'sociocognitive decentering' in a piagetian sense, in relation to someone else's mind, to which we attribute the capability of creating 'intriguing', 'odd meanings'. Not surprisingly, children with severe communicative difficulties, as in the autistic spectrum troubles, show a specific deficit in elaborating metaphors produced by others, in spite of relatively normal cognitive and linguistic potentials (Thomas *et al.*, 2010; Rundblad & Annaz 2010; Melogno *et al.* 2011). Furthermore, as all metaphors draw their meanings from a given culture and are acknowledged within its borders and might be nonsensical in other cultures or in a different historical period of the same culture, we may say that the ability to interpret metaphors is partly also an ability to play a sort of 'cultural game'. Before skyscrapers existed, the utterance «Intelligence is a skyscraper» would have been a nonsense.

We will propose to view *metaphor as a form of semantic conflict generated by the anomalous combination of the conventional meanings of tenor and vehicle*. The solution of this conflict requires the analysis of both terms and the selection of those relevant features likely to justify the metaphorical 'ground' that links tenor to vehicle in such an anomalous combination. To be able to analyse linguistic meanings and to select just those relevant to solve a semantic conflict is precisely a form of *metasemantic* processing, as anticipated (see above, p.58).

In constructing the assessment scale of MCT, we drew on Piaget's last model of equilibration (1975), where Piaget posited the existence of three types of what he called "mental regulations" for coping with cognitive tasks. We remind of the fact that, for Piaget, any advance in the process of knowing arises from the perturbation

of a given equilibrium both in the outer world and in mental representation. Therefore, the activation of cognitive processes comes from a conflictual source, as it typically appears in any conservation task, when children are confronted with the problem of identity of substance, weight, volume, length, etc..., that remain the same in spite of the transformations of the form of the objects (Piaget & Inhelder 1941; Piaget *et al.* 1948).

According to Piaget's latest conception of equilibration, there can be three types of "mental regulations" for solving these cognitive conflicts, called "alfa", "beta" and "gamma". With *alfa regulations*, subjects just ignore perturbations, whether by denying the very existence of the conflict or by simply refusing to cope with it. With *beta regulations*, the conflict is acknowledged and partially faced, but only by means of local and gradual adjustments. With *gamma regulations*, subjects have an immediate sight of how conflicting data can be composed in a new equilibrium and, consequently, their solution is at the same time consistent and mentally anticipated. For instance, in conservation tasks, when they reach the concrete operational level, children are immediately able to say that "things are still the same", in spite of changes in form, because what has been lost in one dimension (e.g. length or height or width, etc.) can be exactly compensated by something that has increased in another dimension, or that "If you transform things the other way round, it will all come back as it was at the start".

If we try to transpose this piagetian schema to the solution of the peculiar type of semantic conflict generated by creative metaphors, the following possibilities can be envisaged.

- *Alfa regulations: subjects ignore the essence of the semantic conflict or refuse to cope with it.* They might refuse the metaphorical usage in global terms or deny the very legitimacy of the metaphor or else accept it only on exceptional grounds, which confirms that, according to them, a metaphor is normally something semantically unacceptable. A further variant of this level can be a response that is simply overvague or exclusively centred on tenor or on vehicle. For instance, for the item: "Intelligence is a skyscraper", responses at the alfa level can range from:

I don't know" to: "No, you can't say it: skyscrapers have nothing to do with intelligence" (or the reverse), or: "Yes, in skyscrapers there may be intelligent people working in it", "In movies you sometimes see intelligent managers in skyscrapers", or else: "It (intelligence) never stops working", "The skyscraper can go up to the sky.

- *Beta regulations: instead of thinking that tenor ("intelligence") and vehicle ("skyscraper") are irreconcilable or concilable only on physical grounds as in real life, or in movies, in the media, etc..., subjects try to analyse some relevant characteristic of each term and find some common feature. The semantic conflict is apparently acknowledged, although faced tentatively: responses tend to focus on features midway between physical and symbolic.*

Ex.: "Yes, you can say this because intelligence can be very high"... or "it ("intelligence") can have many floors"... "many steps"... "with intelligence you can go upward..."

In fact, each of these responses can be interpreted whether as physical or as metaphorical, but the comparative process upon which the whole metaphor is built is not made explicit and therefore they have been considered as intuitive and approximative solutions.

Gamma regulations: the implicit comparison that the metaphor establishes between tenor and vehicle is made explicit and framed at its proper symbolic level, beyond physical analogies. By distinguishing both differences and similarities between tenor and vehicle and by coordinating them appropriately, the semantic conflict is at the same time acknowledged and recomposed in a consistent way. At this level, subjects underline the fact that intelligence, like skyscrapers but *not physically* inside skyscrapers, appears as:

a never-ending process", "something where the final step is difficult to see, and still there must be some", that "there are steps in intelligence just as in skyscrapers there are many floors", "that intelligence is a sort of challenge like a skyscraper for architects.

We are aware that, in previous studies, Piagetian theory has been used for interpreting the development of metaphor comprehension in children, but within a structuralist framework. For instance, Cometa & Eson (1978) exploring the relation between a metaphor comprehension task and a Piagetian class intersection task, found a positive correlation. On the other hand, the concept of equilibration belongs to the functionalist part of the theory, that Piaget particularly developed during the last decade of his scientific activity (Inhelder 1982)². To our knowledge, the possibility of using the Piagetian schema of mental regulations as a key for interpreting metaphor comprehension in children has not been explored so far. We attempted to do it in the present study as we believe that it can illuminate the way children process metalinguistic tasks³.

2 - Method

2.1 - Items development

The MCT was originally composed of 12 items subdivided into two groups of metaphors: the psycho-physical (P.P.) and the conceptual (C.), based on a different

² About the shift from a structuralist to a functionalist approach to the whole thought-language relation in Piaget's theory in its last decade, see Montangero (1989).

³ In fact, this applies precisely to three Italian metalinguistic tests, respectively for 4- to 6 year-old children (TAM-1, Pinto, Candilera 2000), 9- to 14 year-old children (TAM-2, Pinto, Candilera, Iliceto 2003), late adolescence to adulthood (TAM-3, Pinto, Iliceto 2007). Currently, they are validated in Italian language but also exist in English translation as MAT-1, MAT-2 and MAT-3 (Pinto *et al.*, 1999), and in Spanish, as THAM-1, THAM-2 and THAM-3 (Pinto *et al.* 2000), although not validated in these languages.

type of link between tenor and vehicle. In P.P. metaphors, tenor is a human being and vehicle an object or a non human animate being, whereas in the C group of metaphors, tenor is a general concept or a category of objects, and vehicle is a single object or, sometimes, also a category of objects. The items have been drawn mostly from seminal research articles on the development of metaphor processing, such as Winner, Rosentel & Gardner's (1976), Johnson & Pascual Leone's (1989), or Nippold & Sullivan's (1987), Waggoner & Palermo's (1989), Silberstein's et al. (1982), whereas others are taken from spontaneous metaphorical sentences created by children of the age range considered for the test. All the items are in Italian language⁴, mostly translated and partially adapted from the original English ones and some spontaneously produced by Italian children. Here is the list of the 12 items.

Psycho-physical (P.P.) metaphors

Trial item: This baby-sitter is a cup of chocolate.

- 1) The guardian of the prison is a rock (*ad. from Winner, Rosentel & Gardner 1976*)
- 2) My sister is a butterfly (*ad. from Johnson & Pascual Leone 1989*)
- 3) This child is a train without the locomotive (*ad. from Nippold & Sullivan 1987*)
- 4) This man is a volcano (*ad. from Silberstein et al. 1982*)
- 5) Betty is a soap bubble (*ad. from Waggoner & Palermo 1989*)
- 6) This child is a doggy without the leash (*ad. from Nippold & Sullivan 1987*)

Conceptual (C.) metaphors

Trial item: Mind is a computer.

- 1) Family is an umbrella (*ad. from Evans, Gamble 1988*)
- 2) Flowers are a garden's calendar (*ad. from Evans, Gamble 1988*)
- 3) Friendship is a coat (*ad. from Fonzi, Negro Sancipriano 1975*)
- 4) Autumn leaves are old photographs (*ad. from Silberstein et al. 1982*)
- 5) Intelligence is a skyscraper (*from spontaneous production*)
- 6) Memory is a sieve (*from spontaneous production*)

2.3 - Administration

MCT is a paper-and-pencil test that can be administered whether individually in face-to-face interaction, with the examiner writing the responses on a special protocol, or in a group, for instance in a classroom, where children write the responses on their own protocol. Whatever the condition, individual or collective, before starting each part of the test the examiner presents two trial items with the following directions: "You are going to listen to some sentences where words

⁴ Some years ago, Pafumi (2005) translated the MCT into Spanish and administered the Italian and the Spanish version to two subsamples of randomly chosen pupils, from 4th to 8th grade, of an Argentinean school where Italian is taught as a compulsory second language. Results showed the same developmental pattern in each subsample, beyond differences in the language of the test, although performances were better in the Spanish version, which is the first language of the subjects.

are used in a slightly different way from usual; try to explain in what sense these sentences can be understood. For instance, if we say: "This baby-sitter is a cup of chocolate" (P.P. type of metaphors), in what sense can we understand it?", or if we say: "Mind is a computer" (C. type of metaphors), in what sense can we understand it?".

The examiner and the child, if face to face, start to analyse features of tenor and vehicle in search of a common semantic denominator. If the child remains silent, the examiner takes the initiative and stimulate him/her to continue on his/her own until a satisfactory solution is found on the basis of the above criteria and then recapitulates the relevant common features of tenor and vehicle that make the trial item plausible and understandable (E.g.: "Baby-sitter" and "cup of chocolate" are both "sweet and good", "psychologically and physically supportive", "energizing", "comforting", "rewarding", etc...). Then the examiner says: "Now you will do it yourself", and starts presenting the items one after the other. If the test is administered in a classroom, the presentation is the same as with the individual child, the only difference being that more children are likely to contribute the analysis of the trial items and point to different aspects; this generally enriches discussion and facilitates the examiner's recapitulation. The time required for individual administration ranges from 15 to 30 minutes, depending on age and mental characteristics of each child, whereas the administration to groups takes from a minimum of 40 to a maximum of 60 minutes, including the initial presentation. In order to see if the quality of the responses could vary as a function of the way of administering the test, individual or in group, a pilot study has been conducted with 120 children, 60 for each modality, with 15 children per age level, but no significant differences appeared.

2.4 - The assessment scale

Above, we indicated three fundamental levels of metaphor comprehension, in terms of levels of processing of a semantic conflict between tenor and vehicle. These will be considered as general criteria for building a 4-step scale for MCT assessment. Below, some examples for the aforementioned item "Intelligence is a skyscraper".

- **Level 0 (score: 0):** *the semantic conflict is whether denied or refused. Refusals and/or denials can take the following forms.*

- a) No responses: blanks in written protocols or "I don't know" responses in oral and written form.
- b) "No, it's nonsense".
- c) Metonymic responses: "A skyscraper is full of people who work in it and are intelligent".
- d) Overvague responses or responses exclusively focused on vehicle or on tenor: "if you are intelligent you are grown up and tall", "It ("intelligence") never stops working", "It ("the skyscraper") can go up to the sky".

- **Level 1 (score: 1):** *the conflict is faced but tentatively, with a common ground based on features midway between physical and symbolic:*

Ex.: "Intelligence and skyscrapers are high and have many floors", "It ("intelligence") gets built gradually", "It ("intelligence") is something which goes higher and higher.

- **Level 2 (score: 2):** *the conflict is explicitly acknowledged and the structure of the metaphor is justified; both psychological characteristics of the tenor and physical characteristics of the vehicle are mentioned but on a clearly distinct basis.*

Ex.: "With intelligence you can reach any goal and important positions in life, as a skyscraper that has many floors", "It may mean that there are different levels of intelligence in people, as there are floors in skyscrapers".

- **Level 3 (score:3):** *This is a refinement of the previous level, based on a deeper and more exhaustive analysis of the psychological characteristics of the tenor "intelligence", in relation to the vehicle "skyscraper".*

Ex.: "As in a staircase, the more you go upward the more you can understand, but only to a certain point, because there must be a threshold, some limitations, also depending on age".

"As you grow up, levels of intelligence also open up, because they cannot develop all at once, and as in skyscrapers you see things gradually".

"When you grow up in intelligence you can look at things from an upper level and understand them better, as in skyscrapers you discover things and they look small."

The first two steps of the above scale (score 0 and 1) globally correspond to a "pre-metaphorical" level, since the essence of the semantic conflict is either ignored or responded elusively. Symmetrically, at the third and fourth step (score 2 and 3) responses are specifically metaphorical. For each subset of metaphors, P.P. and C., the total score results from the addition of the separate score of each item and, in turn, the total score of MCT results from the sum of the total P.P. and the total C. scores.

2.5 - Participants

The sample is composed of 874 children (410 males and 464 females) from different regions of Italy, Northern, Central and Southern (Lombardy, Latium, Abruzzi, Campania, Calabria), aged 9 to 14 years, an age range that corresponds to grades 4th to 8th in the Italian school system. Table 1 reports subjects' distribution, by age and gender. Socio-cultural background, based on instruction and profession indicators of both parents, was homogeneous and average, following the current standards for Italian cities of medium size⁵.

⁵ For instance, in each family, level in education ranged from 8th grade, which is the end of compulsory studies in Italy, and the degree, but for one parent only.

Table 1 – Characteristics of sample

School grade		Male	Female	Total
4 th -5 th grade	N	112	111	223
	%	27.3%	23.9%	25.5%
6 th grade	N	94	119	213
	%	22.9%	25.6%	24.4%
7 th grade	N	97	109	206
	%	23.7%	23.5%	23.6%
8 th grade	N	107	125	232
	%	26.1%	26.9%	26.5%
Total	N	410	464	874
	%	100.0%	100.0%	100.0%

2.6 - Procedure

Seven graduate students, specifically trained, collected and independently rated the 874 protocols of the sample. Pilot studies, conducted with children of the same age range, offered a broad spectrum of examples, 3 for each of the 4 levels of the assessment scale and for each of the 12 items (144 examples in all). Every student tried his/her assessment on his/her own; all doubtful cases were gathered and discussed within the training group until a solution was found within one of the 4 levels of the above scale. For calculating interrater reliability, the protocols of 120 subjects (30 for each grade) were randomly selected and scored independently by two raters, one of the co-authors and one doctoral level psychologist having undergone the same type of training as the students having collected the data.

2.7 - Data analysis

To determine interrater reliability we used weighted Cohen’s Kappa for the 4-way classification score that provides an index of agreement between evaluators. Descriptive statistics for item of MCT were provided: *mean* as measure of central tendency, *standard deviation* as measure of dispersion, *skewness* and *kurtosis* to test the normality of shape of the distribution. Principal components analysis (PCA) with *oblimin rotation* was performed. The number of factors was determined by *scree plot* and by *eigenvalues* greater than 1.0. Items were identified for each subscale by their factor loadings. Subscales were scored by adding up the score of items endorsed on each component. MCT total was composed by the sum of subscale scores. *Cronbach’s Alpha* was used as a measure of internal consistency for each subscale and MCT total. To compare MCT total and subscale mean scores by grade and gender we used analyses of variance (ANOVA) with Duncan test for *post hoc* comparisons. Corrected item-total correlations, test-retest stability and convergent validity were evaluated using Pearson’s *r* correlation coefficients. All statistical analyses were conducted using SPSS 15.0 for Windows.

3 - Results

3.1 - Factor structure

The shape of the distribution and factor analysability of the matrix were assessed through descriptive statistics, *skewness* and *kurtosis* between -1 and 1, all measures of sampling adequacy (MSA's) > .800, Bartlett's test of sphericity ($\chi^2 = 969.5$; $p < .000$) and the Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) test = .832 (Table 2).

Table 2 – Descriptive statistics

	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis	MSA
Intelligence is a skyscraper	,94	,83	,595	-,222	,815
My sister is a butterfly	1,24	,87	,351	-,499	,824
Memory is a colander	1,42	1,10	-,038	-,344	,827
Flowers are a garden's calendars	1,04	,94	,310	-,118	,867
Betty is a soap bubble	1,09	,83	,448	-,296	,855
This child is a train without the locomotive	1,39	,92	,102	-,825	,825
Autumn leaves are old photographs	1,18	,87	,217	-,748	,828
The guardian of the prison is a rock	1,82	,77	-,025	-,660	,805
Family is an umbrella	1,57	1,02	-,242	-,879	,843
Friendship is a coat	1,42	1,00	-,117	-,635	,833
This child is a doggy without the leash	1,37	,90	-,088	-,881	,813
This man is a volcano	1,57	1,05	-,381	-,097	,863

The correlations matrix of MCT items of the 874 participants was subjected to a Principal Components Analysis. Based on the results of the *scree plot* (Cattell & Vogelman 1997) a two-factor solution was extracted, easily interpretable after *oblmin rotation* with *eigenvalues* > 1.0 and accounting for 32.78% of the variance. The initial *eigenvalue* for the first component, which accounted for 17.69% of the variance after rotation, was 2.86. The *eigenvalue* for the second component (15.09% of the variance after rotation) was 1.07. These two components were correlated ($r = .394$). These two factors partially correspond to the two groups of metaphors we initially classified as C. and P.P., although unequally distributed: 5 vs 7 instead of 6 vs 6 in each part. The item that mostly contributes to the definition of the first factor, with highest factor loading (0.727), is the one analysed so far: "Intelligence is a skyscraper", whereas the item that mostly contribute to the definition of the second group is: "The guardian of the prison is a rock" (factor loading = 0.672), which, by the way, has become a classical quote in the literature on the development of metaphor comprehension.

Nevertheless, we must note that two of the items that had been viewed as metaphors of the C. type shifted towards the P.P. type after factor analysis, which calls for interpretation. The items in question are: "Family is an umbrella" and "Friendship is a coat", that, in general terms, apparently meet with the requirements of Conceptual metaphors, where tenor must be a general concept or category and vehicle a single object. But in a child's perspective it is also understandable that the concepts of "family" and of "friendship" become representable by means of concrete experiences with actual individuals belonging to these categories.

In other words, the idea of “family” is known through the experience of actual relatives just as the idea of “friendship” is known through the experience of actual friends. Note that these two concepts are the only ones having to do with human beings within the list of the 6 originary C. items, contrary to the other 4, that are based either on mental functions (“intelligence” and “memory”) or on categories of physical objects (“autumn leaves” and “flowers”). Conversely, in the list of metaphors initially viewed as P.P., 3 items shifted towards the C. part after factor analysis: “My sister is a butterfly”, “Betty is a soap bubble” and “This child is a train without the locomotive”, where, on formal linguistic grounds, the tenor is represented by a human being and the vehicle by an object, following a typical P.P metaphorical connection. But if we look at the vehicle in these items we can note that all 3 refer to some escaping physical feature, difficult to touch and seize: a bubble soap, a moving train or a butterfly. Besides, their escaping character is precisely the idea that these metaphors intend to suggest in relation to the human individuals they refer to. On the other side, in the remaining initial list of P.P items, the vehicle is something more stable and tangible as a rock, a volcano or a doggy. In short, although the originary list of items had been based on the usual criteria for to the C./P.P. metaphor distinction, children processed some of these metaphors on semantic grounds partially different from those of adults, probably introducing some aspects of their actual experience.

In the definitive protocol, items are still grouped in two categories, following the results of factor analysis, and since more than a half of the items in each group still pertain to the initial classification, the corresponding P.P and C denominations have been kept. In practice, the items of the first factor have been considered as “prevalingly” pertaining to the P.P. type and those of the second factor as “prevalingly” pertaining to the C. type.

Construct validity has been assessed by using the corrected item-total correlation, i.e. the correlation of an item with the sum of the remaining items in the scale. All coefficients $>.30$ are representative and highly acceptable (Nunnally & Bernstein 1994) (Table 3).

Table 3 – Corrected Item-total correlations and factor loadings (N = 874)

	Factors		Item-total correlations
	C.	P.P.	
Intelligence is a skyscraper	.727	-.203	.328
My sister is a butterfly	.664	-.014	.405
Memory is a sieve	.620	-.048	.356
Flowers are a garden's calendars	.499	.067	.343
Betty is a soap bubble	.373	.270	.336
This child is a train without the locomotive	.371	.205	.380
Autumn leaves are old photographs	.354	.183	.316
The guardian of the prison is a rock	-.080	.672	.319
Family is an umbrella	-.047	.627	.317
Friendship is a coat	.033	.573	.339
This child is a doggy without the leash	.043	.519	.308
This man is a volcano	.239	.347	.339
Eigenvalues	2.86	1.07	
% Explained variance (after rotation)	17.69	15.09	

Boldfaced items with highest loadings on factors

3.2 - Convergent validity

Convergent validity has been studied on a subsample of 642 children, 304 males and 338 females. Correlations have been calculated between MCT, 3 subtests of an Italian Metalinguistic battery, already validated for the same age range (TAM-2, Pinto, Candilera, Iliceto 2003, see footnote 2, p. 62), namely the subtests of *Synonymy*, *Acceptability* and *Ambiguity* and the SPM38 (Standard Progressive Matrices 1938, Raven 1982).

The metalinguistic tests have been selected for their metasemantic nature, i.e. for the fact that correct responses require reflection on meanings of single linguistic units, lexical and grammatical, something involved also in explaining the semantic grounds of metaphors in a plausible way. In all subtests of the TAM-2 assessment is based on a distinction between intuitive and explicit metalinguistic processing, respectively coded as L and ML. L stands for *Linguistic*, based on an intuitive knowledge of the rules of the language that ensures that a given response, in yes-or-no form, is likely to be the correct one. ML stands for *Metalinguistic*, and refers to the subsequent response to the same item, where subjects have to justify the grounds of their previous L response and therefore analyse language more reflectively.

On the other hand, the SPM38 have been chosen not only as an emblematic test of abstract non verbal intelligence but also because it is based on a type of reasoning that share some resemblance with the analysis of the structure of metaphors. On structural grounds, Raven's Progressive Matrices can be considered as a class intersection task. In order to find the appropriate figure that goes into the blank in each matrix requires to abstract the composition principles that underly the horizontal and the vertical axis of the matrix itself, and to combine these principles in a consistent way. Something similar takes place when we analyse the linguistic

meanings of tenor and vehicle in a metaphor, detect relevant analogies and differences and compose them in a plausible common ground.

In Table 4 we can visualise the correlations between all the L and ML scores of the 3 metalinguistic subtests and the 3 scores of the MCT, where, aside from the L part of the Synonymy subtest, all the values are positive and significant and the correlations between the SPM38 and the MCT are also positive and significant.

Table 4 - Correlations Matrix (Pearson’s r) between MCT, TAM-2 and SPM38 (N= 642, * p<.05, ** p<0.01)

	C. metaphors	P.P. metaphors	MCT total
Synonymy L	.044	.066	.065
Synonymy ML	.106*	.105*	.125*
Acceptability L	.153*	.185*	.196*
Acceptability ML	.211**	.235**	.258**
Ambiguity L	.256**	.215**	.271**
Ambiguity ML	.243**	.254**	.286**
SPM38	.326**	.260**	.324**

3.3 - The role of gender and school grade

Being the MCT a developmental test, applied to a sample stratified by school grade and gender, we thought it relevant to study the influence of these two factors by means of a two-factor ANOVA, analysing main effects and interactions. No significant interaction emerged, contrary to what happened with gender and school grade as separate factors, that both generated significant differences in results. Girls obtained significantly higher scores than boys in C. metaphors and in the MCT total, as shown in Table 5, below. Nevertheless, in both cases, the *effect size* is under the lower limit: $\eta^2 < .06$ (Cohen 1988).

Table 5 - MCT results: ANOVA in relation to gender (N=874)

Gender	Mean	S.D.	F _(1,866)	p
C. Metaphors				
Boys	7.94	3.37	7.70	<.006
Girls	8.62	3.64		
P.P. Metaphors				
Boys	7.57	2.77	2.49	n.s.
Girls	7.91	2.76		
MCT Total				
Boys	15.50	5.25	7.28	<.007
Girls	16.53	5.52		

ANOVA results referred to school grade (Table 6) underlined the strength of this factor, with very significant differences in each score of the test and a high *effect size*, over the upper limit: C. metaphors: $\eta^2 >.14$; P.P. metaphors: $\eta^2 >.14$; MCT Total: $\eta^2 >.19$ (Cohen 1988). The post hoc Duncan test highlighted a regular incremental pattern, grade by grade and in each score of the test, as indicated by the letters a,b,c,d, next to the mean of each school grade. Therefore each advance in school grade brings a significant improvement in results, whatever the type of score, partial or total.

Table 6 - MCT Results: ANOVA in relation to school grade (N=874)

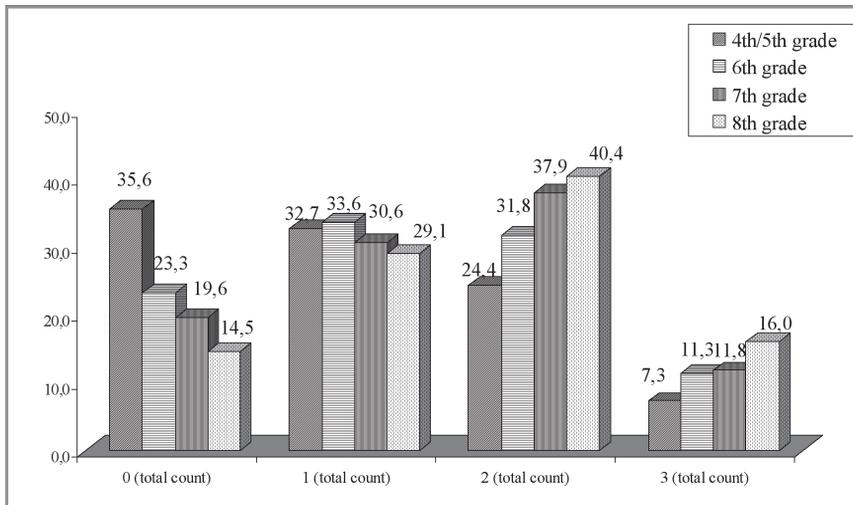
School grade	Mean	S.D.	F _(3,866)	p
C. Metaphors				
4 th -5 th grade	6.22 ^a	2.91	50.55	<.000
6 th grade	8.16 ^b	3.03		
7 th grade	8.89 ^c	3.58		
8 th grade	9.90 ^d	3.47		
P.P. Metaphors				
4 th -5 th grade	6.19 ^a	2.72	48.11	<.000
6 th grade	7.58 ^b	2.62		
7 th grade	8.14 ^c	2.40		
8 th grade	9.05 ^d	2.49		
MCT Total				
4 th -5 th grade	12.41 ^a	4.57	71.33	<.000
6 th grade	15.74 ^b	4.67		
7 th grade	17.03 ^c	5.13		
8 th grade	18.94 ^d	5.03		

a, b, c, d Significant differences of Duncan *post hoc* test ($p <.05$).

Different superscripts indicate significant difference.

This gradual growth is even clearer when we analyse how the percentages of each of the 4 qualitative levels of the assessment scale are distributed in relation to school grade. In Fig. 1, we can see the gradual decrease, with age, of the first two levels of response, that we called 'pre-metaphorical', and a symmetrical increase of the second and third level, where metaphors are processed on a symbolic plane, as required. Although the third level of response is visibly less frequent - as it is based on a more sophisticated analysis - the incremental pattern in relation to school grade is very similar to that of the second level.

Figura 1 - MCT total(%)



For each school grade and each type of score, standardized T-scores have been calculated as reference points into which empirical results can be converted at the corresponding age level. Within the total interval of the standardized T-scores (range: 0 - 100), 5 levels of metaphor processing have been defined, corresponding to the following 5 ranges: 0-30 as deficitary; 31-40 as low-average 41-60 as average; 61-70 as high-average and 71-100 as superior level.

3.4 - Reliability

Reliability has been studied as internal consistency by calculating the Cronbach's Alpha coefficients on the whole sample and by applying the test-retest method to a subsample of 240 subjects. Results, are shown in Table 7, below, and can be considered satisfactory.

Table 7 - Reliability coefficients for the MCT total and its parts. Cronbach's Alpha (N=874) and test- retest (N=240) coefficients.

Tasks	Cronbach's Alpha (N= 874)	Test-retest (N=240)
C. Metaphors	0.62	0.78
P.P. Metaphors	0.51	0.69
MCT Total	0.70	0.83

3.5 - Interrater reliability

On a subsample of 120 protocols, subdivided into the 4 school grade groups and assessed by two independent raters, interrater agreement has been calculated by using Cohen's Kappa coefficient (1960). A very satisfactory agreement has been reached, as shown in Table 8, where coefficients and standard errors for each school grade are reported.

Table 8 - Interrater reliability (Cohen's Kappa coefficients and standard errors) for the 4 school grade groups.

4th-5th gr. (N=30)		6th gr. (N=30)		7th gr. (N=30)		8th gr. (N=30)	
K	k _{se}	K	k _{se}	K	k _{se}	K	k _{se}
.75	.027	.74	.028	.67	.030	.81	.024

4 - Discussion

The aim of this study was to present a developmental test for assessing a special type of metasemantic ability, namely the ability of analysing and justifying the semantic structure of metaphors on explicit grounds. The targeted age range, from late childhood to mid-adolescence, has been chosen as an interval where important changes take place in cognitive and linguistic abilities, towards a more abstract type of processing; these, in turn, are likely to bring about a significant transition from literal to symbolic responses in metaphor comprehension. By studying the role of age and gender, the developmental nature of the test clearly appeared as age proved to be the dominant factor, with a steady incremental pattern from pre-metaphorical to fully metaphorical responses in the age range considered.

Results from principal components analyses revealed two main dimensions, that partially correspond to the structural distinction between conceptual (C.) and psycho-physical (P.P.) metaphors in the initial list of items. In the discussion of the factor structure (see above, pp. 67-69), we provided a possible explanation for the discrepancies between the original classification of the items and the results of factor analysis. These discrepancies could point to modalities of semantic processing that children of a transitional age are elaborating along criteria different from those of adults. This phenomenon affects the processing of tenor in some of the C. metaphors - where tenor is a concept made out of human beings - and, symmetrically, it affects the processing of vehicle in some of the P.P metaphors, where vehicle is not as seizable and tangible as the other vehicles involved in this type of metaphors. In order to test this hypothesis, further research could devise two tenors of conceptual items with more abstract characteristics, such as to discourage from processing them on experiential grounds, and three vehicles of P.P. metaphors with more stable physical characteristics, easily representable by the child.

The study of convergent validity could be further explored and reinforced by administering the whole battery of the metalinguistic test adopted, the TAM-2 (Pinto et al. 2003), which comprises three more subtests and, above all, three total scores likely to highlight interesting correlations with the MCT scores. These are the total L score, i.e. the sum of the scores assessing metalinguistic processing at a first, intuitive level, the total ML score, i.e. the sum of the scores assessing metalinguistic processing at an explicit, analytical level and the total TAM-2 score, i.e. the sum of the total L and ML scores.

This study described the nature and the psychometric characteristics of the MCT, a test for assessing metaphor comprehension from 9- to 14 years-old. While further research can refine and strengthen some of its aspects, for instance through cross-linguistic research in other languages, the test offers itself as a measure of a peculiar type of metasemantic ability. As such, this instrument is of interest to developmental psychologists concerned with first language development, but also to L1 or L2 language teachers.

Recebido em fevereiro de 2011; aceite em fevereiro de 2011.

References

- Ash, S.; Nerlove, H. (1960), "The Development of Double Function Terms in Children: an Exploratory Study", in B. Kazlan, S. Wapners (Eds.), *Perspectives in Psychological Theory* New York: International University Press.
- Bialystok, E. (ed). 1991. *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billow, R. M. 1975. A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension. *Developmental Psychology*. 11: 415-423.
- Cattell, R.B.; Vogelmann, S. 1977. A comprehensive trial of the scree and KG criteria for determining the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*. 12: 289-325.
- Cohen, J. 1960. A coefficient of agreement for nominal scales, *Educational and Psychological Measurement*. 20: 37-46.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cometa, M. S.; Eson, M. E. 1978. Logical operations and metaphors interpretation: A Piagetian Model. *Child Development*. 49: 649-659.
- Danesi, M. 1986. The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. 18: 1-10.
- Donaldson, M. 1978. *Children's minds*. Glasgow: Collins.
- Duranti, A. (ed). 2001. *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, MA: Blackwell.
- Evans, M.A.; Gamble, L. 1988. Attribute Saliency and Metaphor Interpretation in

- School-age Children. *Journal of Child Language*. 15, 435-449.
- Fonzi, A.; Negro Sancipriano, E. 1975. *La magia delle parole. Alla riscoperta della metafora*, Torino: Einaudi.
- Gentner, D. 1988. Metaphor as Structure-Mapping: The Relational Shift. *Child Development*. 59 : 47-59.
- Gombert, J. E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Hamers, J.; Blanc, M. 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Happé, F. 1993. Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. *Cognition*. 48:101-119.
- Happé, F. 1995. Understanding minds and metaphors: insight from the study of figurative language in Autism. *Metaphor and Symbolic Activity*. 10: 275-95.
- Inhelder, B. 1982. Sulle ultime ricerche di Jean Piaget. In: L. Camaioni, L. (a cura di), *La teoria di Jean Piaget. Recenti sviluppi e applicazioni*. Firenze: Giunti Barbera.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edimburgh: Edimburgh University Press.
- Johnson, J.; Pascual Leone, J. 1989. Development Levels of Processing in Metaphor Interpretation. *Journal of Experimental Child Psychology*. 48: 1-31.
- Lasagabaster, D. 1997. *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral – Universidad del País Vasco – Vitoria Gasteiz.
- Lasagabaster, D. 1998. Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3, *ATLANTIS*. XX (2): 69-79.
- Lakoff, G.; Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live by*, Chicago: University of Chicago Press.
- Melogno, S.; D’Ardia, C.; Mazzoncini, B. ; Levi, G. 2011, La métaphore chez les enfants avec troubles envahissants du développement non spécifiés. Etude d’un cas clinique. *Neuropsychiatrie de l’enfance et de l’adolescence*. 1: 41-47.
- Melogno S.; Pinto M. A. 1996. La comprensione di metafore in bambini dai 4 ai 6 anni. Una ricerca in contesto italiano. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. 3: 43-74.
- Montangero, J. 1989. Introduction. In: J. Montangero and A. Tryphon (Eds), *Language and Cognition*, pp. 1-6: Geneva: Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget.
- Nippold, M.A.; Sullivan, M. P. 1987. Verbal and Perceptual Analogical Reasoning and Proportional Metaphor Comprehension in Young Children. *Journal of Speech and Hearing Research*. 27: 197-205.
- Nunnally, J.C.; Bernstein, I.H. 1994. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olson, D. R. 1996. Literate mentalities: Literacy, consciousness of language and modes of thought. In: D.R. Olson, N. Torrance (Eds.). *Modes of thought*, 141-151. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.R.; Bruner, J. 1996. Folk psychology and folk pedagogy. In: D.R. Olson, N. Torrance (Eds.). *The handbook of education and human development*,

- Cambridge: Blackwell Publishers.
- Ortony, A.(ed.).1979. *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pafumi, M. L. 2005. La comprensión de metáforas en alumnos bilingües español-italiano de 9 a 14 años. Un estudio translingüístico en Argentina. *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*. 1-2: 59-80.
- Perales, J.; Cenoz, J. 2002. The effect of individual and contextual factors in adult second language acquisition in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*. 15, 1: 1-15.
- Piaget, J.; Inhelder, B.; Szeminska. 1948. *La géométrie spontanée chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. 1975. *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: PUF.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1941. *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé.
- Pinto, M. A.; Candilera, G. 2000. *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il TAM-1 (Test di abilità metalinguistiche n. 1: 4 – 6 anni.*, Milano: Franco Angeli.
- Pinto, M. A.; Candilera, G.; Iliceto, P. 2003. TAM-2. *Test di abilità metalinguistiche n. 2 (9-14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e scuola media. Manuale di istruzioni*. Roma: Scione.
- Pinto, M. A.; Iliceto, P. 2007. TAM-3. *(Test di abilità metalinguistiche n.3)*. Fascia adolescente-adulta. Roma: Carocci.
- Pinto, M. A.; Melogno, S.; Intaglietta, B. 2000. Il primo sviluppo metalinguistico e la comprensione di metafore in rapporto all'apprendimento precoce di una lingua straniera. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. 2-3: 75-106.
- Pinto, M. A.; Titone ,R.; Trusso, F. 1999. *Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments*. Pisa-Roma: I.E.P.I.
- Pinto, M. A.; Titone, R.; Gonzales Gil, L. 2000. *La consciencia metalingüística: Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: I.E.P.I.
- Raven, J.C. 1982. *Progressive Matrices 1938. Manuale di istruzioni*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Reynolds, A. G. 1991. The cognitive consequences of bilingualism. In: A.G. Reynolds (ed.). *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 145-182.
- Richards, I.A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*, Oxford: Oxford University Press.
- Rundblad, G.; Annaz, D. 2010. The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*. 14: 29-46.
- Silberstein, L.; Gardner, H.; Phelps, E.; Winner, E. 1982. Autumn leaves and old photographs: the development of metaphors preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*. 34: 135-150.
- Siltanen, S. A. 1986. "Butterflies are rainbows?": A developmental Investigation of Metaphor Comprehension, *Communication Education*. 35: 1-10.
- Thomas, M.S.C.; Van Duuren, M.; Purser, H.; Meschal, D.; Ansari, D.; Karmiloff-Smith, A. 2010. The development of metaphorical language comprehension in typical development and in Williams syndrome. *Journal of Experimental*

- Child Psychology*. 106: 99-114.
- Tunmer, W. E.; Pratt, C.; Herriman, M. L. 1984. *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer.
- Vosniadou, S.; Ortony, A.; Reynolds, R.E.; Wilson, P.T. 1984. Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*. 55: 1588-1606.
- Waggoner, J. E.; Palermo, D. S. 1989. Betty is a Bouncing Bubble: Children's Comprehension of Emotion-descriptive Metaphors. *Developmental Psychology*. 25: 152-163.
- Winner, E. 1997. *The Point of Words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Harvard: Harvard University Press.
- Winner, E.; Rosentiel, A. K.; Gardner, H. 1976. The Development of Metaphoric Understanding. *Developmental Psychology*. 12: 289-297.
- Winner, E. (1988), *The Point of the Words*, Cambridge (M.A.): Harvard University Press.
- Zhang, F.; Hu, J. 2009. A Study of Metaphor and its Application in Language Learning and Teaching. *International Education Studies*. Vol.2, N. 2: 77-81.

CONTRIBUCIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS AL DESARROLLO DE ACTITUDES DE TOLERANCIA Y RESPETO HACIA EL "OTRO"

M^a Silvina Paricio Tato

e-mail: cheri@wanadoo.es

Instituto de Enseñanza Secundaria Elviña (España)

Resumen: La finalidad de este artículo es analizar el currículum de Lengua Extranjera vigente en España para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria poniendo el énfasis en el modo en que se aborda el componente cultural y la dimensión intercultural. El texto parte de la premisa de considerar el currículum como un campo complejo en el que se entrecruzan diversos agentes y esferas de la vida social y que antes de su materialización en la realidad del aula atraviesa por diversas fases de concreción. El análisis que efectuamos corresponde al currículum elaborado por la Administración, el *currículum prescrito*. Además de ello, se argumenta que las lenguas extranjeras que se decide incluir en el sistema educativo de un país en un momento socio-histórico concreto se ven condicionadas por un contexto exterior, el de la relación que mantienen los países en la esfera internacional. Ese contexto exterior -en nuestro caso el proceso de construcción europea y la globalización de los intercambios económicos a escala mundial- está ejerciendo una influencia decisiva en el enfoque teórico y metodológico a adoptar en la enseñanza de lenguas, orientando ésta hacia la dimensión plurilingüe e intercultural. Resulta indispensable en este estudio referirse a los objetivos perseguidos por la Unión Europea, que defiende la importancia de aprender lenguas extranjeras y considera la riqueza lingüística de Europa como un rico patrimonio que hay que conservar. Igualmente ineludible es la referencia al modo en que se recoge la perspectiva intercultural en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Instituto Cervantes 2002), que es una especie de guía que indica las directrices y orientaciones a seguir para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa, incorporando los desarrollos teóricos más recientes de la didáctica de la materia, desarrollos que abogan por una enseñanza más integrada de lengua y cultura. Partiendo de la base de que el aprendizaje de las lenguas extranjeras posee un componente formativo muy importante, que va más allá de la simple adquisición de una competencia lingüística "a secas", se efectúa un análisis del texto oficial centrado en los aspectos socioculturales y la conciencia intercultural. Dicho análisis pone el acento en aquellos fragmentos relacionados con el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia lo diferente. El artículo

concluye con unas breves notas dirigidas al profesorado para el desarrollo de esa dimensión intercultural.

Palabras-clave: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, currículum, lengua y cultura, dimensión plurilingüe e intercultural.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the present state of Foreign Languages in Spain for Compulsory Secondary Education, putting the emphasis on the way in which it approaches the cultural component and the intercultural dimension. The text starts from the premise to consider the curriculum as a complex field in which diverse agents and spheres of social life converge, and that before its materialization in the reality of the classroom it is crossed by diverse phases of development. The analysis that we carried out corresponds to the curriculum prepared by the Administration which is the prescribed curriculum. In addition, it is argued that the foreign languages that are chosen to be included in the education system of a particular country are conditioned by an outer context, the relationship that maintains the countries in the international sphere. That outer context - in our case is the process of European construction and the globalización of the economic interchanges on world-wide scale which are exerting a decisive influence in the theoretical and methodological approaches adopted in the teaching of foreign languages, orienting one towards an intercultural and plurilingual dimension. It is important in this study to talk about the goal pursued by the European Union, that defends the importance of learning foreign languages and considers the linguistic wealth of Europe like a rich patrimony that must be preserved. Equally important is the reference to the way in which the intercultural approach appears within the *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and evaluation* (Cervantes Institute 2002), which is a kind of guide that indicates the directives and the directions to follow for the teaching and learning of languages in Europe, incorporating the more recent theoretical developments of the Didactics of the matter, developments that call for a more integrated teaching of language and culture. Assuming that the learning of foreign languages has a very important formative component that goes beyond the simple acquisition of a linguistic competence, an analysis of the official text centered in the sociocultural aspects and the intercultural conscience takes place. This analysis puts the accent on those fragments related to the development of tolerant attitudes and respect towards the "other". The article concludes with brief notes directed to the teaching staff for the development of that intercultural dimension.

Keywords: Teaching and learning of foreign languages, curriculum, language and culture, intercultural dimension, plurilinguism.

1 - Introducción

El objetivo de este artículo es analizar las prescripciones oficiales vigentes en España para el área de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria dictadas al amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006), poniendo el énfasis en el modo en que en ellas se incluye el componente cultural y la dimensión intercultural (Real Decreto 1631/2006. BOE de 5 de enero de 2007).

La enseñanza de las lenguas extranjeras implica un componente formativo importante que va más allá de la adquisición de la competencia comunicativa, teniendo como objetivo el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad y la diferencia. En nuestro análisis del texto oficial tendremos ocasión de demostrar que ello es así.

Asumimos, como premisa básica, que las lenguas extranjeras que se enseñan en el sistema educativo de un país en un momento concreto de la historia no son el resultado de un simple capricho o azar, sino que su elección está condicionada por la relación que mantienen los países en la esfera internacional. Este contexto exterior al medio educativo puede condicionar incluso el enfoque teórico y metodológico del diseño de los currículos oficiales. El actual marco de la Unión Europea, unido a la globalización de los intercambios económicos a escala mundial, está teniendo una repercusión tanto en las lenguas extranjeras que se considera necesario aprender –y, por tanto, incluir en los sistemas educativos– como en los planteamientos metodológicos de su enseñanza, que se ven orientados hacia la dimensión plurilingüe e intercultural.

El presente trabajo parte, pues, de la base de considerar el currículum –en nuestro caso el de Lengua Extranjera– desde un enfoque procesual, asumiendo que en su diseño, planificación e implementación se entrecruzan diversos agentes y esferas de la vida social. Abordar su estudio conlleva analizarlo como un campo en el que convergen múltiples influencias y factores, tanto externos al sistema educativo como internos a la institución escolar. Así pues, antes su materialización en la práctica real del aula, el currículum –en nuestro caso el de lengua extranjera– atraviesa por toda una serie de fases o procesos de concreción que es necesario conocer en profundidad para poder comprenderlo en toda su complejidad. Estos planteamientos teóricos acerca del currículum encuentran su base en las aportaciones de diversos estudios como los efectuados por Gimeno Sacristán (1988: 123-125), Torres Santomé (1991: 204-207) o Venezky (1992: 438-441).

El primer determinante importante de los contenidos y áreas que configuran el currículum del sistema educativo de un país en un momento socio-histórico concreto ha de buscarse en el contexto económico, cultural, político y social externo al medio escolar. Nuestra tarea comenzará por el análisis de ese contexto exterior a las instituciones educativas.

Dentro de la esfera propiamente dicha, el currículum es objeto de regulación por parte de la Administración educativa. Sus áreas y contenidos se inscriben en un marco legislado a nivel oficial que concreta cuáles son las metas o finalidades

asignadas a la educación. Este nivel, el del *currículum prescrito* para la materia de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria será el foco central de nuestro estudio.

En esa esfera que atañe al *contexto exterior*, en el momento actual es el proceso de construcción europea el que indica el camino a seguir. El conocimiento de las lenguas comunitarias es un elemento clave para favorecer la libre circulación de personas y la cooperación cultural, económica y tecnológica entre los estados miembros. Se prepara así al alumnado para vivir en un contexto cada vez más internacional, multicultural y plurilingüe. La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa se ve pues orientada por el plurilingüismo y la dimensión intercultural.

2 - Objetivos de la Unión Europea respecto al aprendizaje de lenguas

El objetivo que persigue desde hace años la Unión Europea –y que se ve reflejado en un buen número de textos oficiales, como el *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (Comisión Europea 1995), es que la ciudadanía europea conozca dos lenguas comunitarias además de la propia, objetivo que se materializa, por ejemplo, en el caso de España, en la inclusión de una Segunda Lengua Extranjera en el currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Los discursos comunitarios justifican la necesidad de que la ciudadanía europea aprenda lenguas en base a los siguientes argumentos: 1) aprender lenguas nos ayuda a abrirnos a otras personas y a comprender otras culturas; el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el otro se convierte en esencial en un mundo amenazado por el racismo y la xenofobia; además, en edades tempranas, un conocimiento de otras lenguas ayuda a dominar la propia; 2) dominar lenguas es una condición esencial para mejorar la competitividad económica de Europa merced a una mejor comunicación intercultural con nuestros socios comerciales comunitarios; 3) se requiere superar las barreras lingüísticas para permitir una mayor movilidad de los estudiantes y trabajadores por todo el territorio de la Unión. Hasta tal punto ello es así que la falta de conocimiento de idiomas y de algunos aspectos culturales es alegada como uno de los principales impedimentos para lograr la necesaria movilidad transnacional (Comisión Europea 1996).

El currículum de Lengua Extranjera indica que el aprendizaje de una lengua trasciende el marco de los aprendizajes lingüísticos para ser utilizados en situaciones comunicativas, conteniendo un importante componente actitudinal:

La competencia para comunicarse en varias lenguas extranjeras supone también el acceso a otras culturas, costumbres y formas de ver la vida y fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral y desarrolla el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, al tiempo que permite conocer mejor la lengua propia.

(Real Decreto 1631/2006: 765).

3 - La perspectiva intercultural y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Hoy por hoy, al hablar de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa, es ineludible citar un documento elaborado por el Consejo de Europa como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* –en adelante MCERL- (Instituto Cervantes 2002). Esta especie de "manual" indica las directrices y orientaciones a seguir para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa, incluyendo una perspectiva intercultural inspirada en los más recientes desarrollos teóricos de la didáctica de la materia que apuntan hacia una visión más integrada de lengua y cultura y a superar la simple competencia lingüística como única meta a alcanzar en la enseñanza de las lenguas. Estos nuevos enfoques teóricos tienen su origen en autores como Buttjes y Byram (1991); Byram (1997), Byram y Risager (1999); Byram y Fleming (2001); Byram y Zarate (1997); Kramsch (1993, 2001); Neuner (2003); Sercu (2004); Starkey (2003, 2005); o Zarate (1986). De estos desarrollos proceden términos como el *hablante intercultural* (mediador entre lenguas y culturas), la *competencia comunicativa intercultural* (que pone en relación a los hablantes de dos o más lenguas y culturas diferentes, permitiéndoles comunicarse), la *consciencia intercultural* (conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad objeto de estudio, que incluye la diversidad regional y social de ambos mundos) (Instituto Cervantes 2002: 98), las *destrezas interculturales* o el tratamiento que debe darse a los *contenidos socioculturales*. El documento también pretende servir como referente para valorar la competencia en las distintas lenguas de un hablante. Si mencionamos aquí este documento es porque en el Real Decreto 1631/2003:742-743 se especifica que el MCERL "constituye un referente claro del diseño curricular para la etapa que nos ocupa".

De acuerdo con el MCERL (Instituto Cervantes 2002:162)

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencias de varias culturas. Esto no se contempla como la yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja incluso compuesta que el usuario puede utilizar.

4 - La dimensión intercultural en el currículo de Lengua Extranjera

Al aprendizaje de una lengua extranjera se atribuye en la *introducción* del texto oficial del mencionado Real Decreto una doble finalidad: dominio de las destrezas discursivas necesarias para utilizarlas en ámbitos de comunicación diversos, y contribución a la formación integral del alumnado "en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas, desarrolla la consciencia intercultural, es un vehículo para la comprensión de problemas globales" (Real Decreto 1631/2006:742). Las lenguas extranjeras conllevan así un

claro componente actitudinal y suponen un enriquecimiento personal al contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas.

Por otra parte, en esta perspectiva intercultural, se asume la imposibilidad de disociar lengua y cultura o, por decirlo de otro modo, se parte de la premisa de que toda lengua es el vehículo de expresión de una cultura. La adquisición de una competencia lingüística lo más cercana posible a la del hablante nativo –en detrimento de la atención a los aspectos socioculturales- era el objetivo a alcanzar en los enfoques comunicativos predominantes hasta no hace muchos años. Hoy por hoy, el "hablante nativo" debe ser sustituido por el "hablante intercultural" (Byram 1997: 31; Byram y Risager 1999; Byram y Zárata 1997; Kramersch, 2001).

4.1 - Estructura

El currículum consta de una breve *introducción* -de la que ya nos hemos ocupado-, seguida de un apartado consagrado a la *contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas*, apartado en el que destacaríamos, desde la óptica que nos ocupa, el papel de las lenguas extranjeras en el desarrollo de la *competencia social y ciudadana*, donde nuevamente se señala que las lenguas "son vehículo de comunicación y transmisión cultural y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de las diferencias culturales y de comportamiento" (Real Decreto 1631/2006:743)¹. Entre las otras competencias que ayuda a desarrollar la lengua extranjera, la más directa es la *competencia en comunicación lingüística*, basada en el desarrollo de habilidades comunicativas que contribuyen a enriquecer la competencia lingüística general del que aprende. La lengua extranjera guarda estrecha relación igualmente con la *competencia de aprender a aprender y la competencia en tratamiento de la información y competencia digital*, esta última por las posibilidades que ofrece de comunicarse con gente de otros países y de acceder a informaciones en la lengua objeto de estudio como algo inherente a la materia. Por otra parte, dado que la materia incluye un acercamiento a manifestaciones culturales propias de los países donde se habla la lengua objeto de aprendizaje, podemos decir que contribuye a la adquisición de la *competencia artística y cultural*.

Además de los dos apartados indicados, el currículum especifica objetivos, definidos a nivel de etapa; y contenidos y criterios de evaluación, definidos para cada curso.

Del total de diez *objetivos* a alcanzar por el alumnado a lo largo de toda la etapa, destacaríamos, por su componente actitudinal, el noveno:

Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales

(Ibidem: 743).

¹ Uno de los autores que más se ha ocupado de relacionar la enseñanza y aprendizaje de lenguas con la educación para la ciudadanía es Starkey (2003, 2005).

Los *contenidos*, a su vez, se distribuyen en cuatro bloques: 1) Escuchar, hablar y conversar; 2) Leer y escribir; 3) Conocimiento de la lengua; y 4) Aspectos socioculturales y conciencia intercultural. Es evidente que estos bloques no constituyen compartimentos estancos, sino que están interrelacionados. En el último de estos bloques se encuentra una vez más el componente actitudinal, ya que sus contenidos

contribuyen a que el alumnado conozca costumbres, formas de relación, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera [...] Este conocimiento promoverá la tolerancia y la aceptación, acrecentará el interés en el conocimiento de las diferentes realidades sociales y culturales y facilitará la comunicación intercultural porque las lenguas son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión

(Ibidem: 742).

Consignaremos aquí los contenidos referidos a este cuarto bloque para los distintos cursos, muy similares entre sí, para efectuar posteriormente una síntesis de sus rasgos más relevantes. Un aspecto que nos parece importante destacar es que estos contenidos aparecen como evaluables al mismo nivel que los restantes.

Contenidos para primer curso:

- Reconocimiento y valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación en el aula, y con personas de otras culturas.
- Identificación de costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera.
- Uso de fórmulas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales.
- Conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

Del total de ocho criterios de evaluación, el último guarda relación con este bloque de aspectos socioculturales y contiene elementos actitudinales: "Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos". La pretensión es "comprobar que se conocen algunos rasgos importantes del contexto sociocultural y geográfico de los países donde se habla la lengua extranjera y se muestra interés y aprecio por hábitos culturales distintos a los propios y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos" (Ibidem: 745).

Contenidos para segundo curso:

- Reconocimiento y valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación internacional.
- Identificación y respeto hacia las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera.
- Ampliación de formas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales.
- Conocimiento de acontecimientos culturales diversos de tipo histórico, aspectos geográficos o literarios, obteniendo la información por diversos medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

Una vez más el octavo criterio de evaluación se relaciona directamente con este bloque y contiene un componente actitudinal, ya que se pide al alumnado "identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos." Con este criterio, además de apreciar

el conocimiento de los rasgos más importantes y característicos de la sociedad, cultura, historia, geografía y literatura de los países donde se habla la lengua extranjera (...) se evaluará si alumnos y alumnas muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de ese modo algunos estereotipos.

(Ibidem: 747).

Contenidos para tercer curso:

- Valoración del uso de la lengua extranjera como medio para comunicarse con personas de procedencias diversas.
- Identificación de rasgos comunes y de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia, y respeto hacia los mismos.
- Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación (cortesía, acuerdo, discrepancia...).
- Conocimiento de los elementos culturales más significativos de los países donde se habla la lengua extranjera: literatura, arte, música, cine...; obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, usando soporte papel o medios digitales.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

Esta vez en el séptimo criterio de evaluación se señala que "se tendrá en cuenta si el alumnado valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, su actitud hacia la lengua extranjera y sus intentos por utilizarla" (Ibidem: 748). Por su parte, el octavo criterio de evaluación conlleva "identificar los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, señalar las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y mostrar una valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios" (Ibidem). Se pretende así valorar si "muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de este modo algunos estereotipos" (Ibidem).

Contenidos para cuarto curso:

- Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.
- Identificación de las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos de los propios.
- Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.
- Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia,..
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

En el octavo criterio de evaluación se pide

identificar y describir los aspectos culturales de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos

(Ibidem: 750).

La intención de este criterio es "comprobar si conocen algunos rasgos significativos y característicos de la cultura general de los países donde se habla la lengua extranjera, si establecen semejanzas y diferencias entre algunos de sus rasgos perceptibles en relación con los propios y si valoran y respetan patrones culturales distintos a los propios" (Ibidem).

Efectuando una pequeña síntesis de estos contenidos, destacaríamos: respeto hacia las costumbres y rasgos de la vida cotidiana de los países en que se habla la lengua extranjera; conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos, así como acontecimientos culturales de los países donde se habla la lengua objeto

de estudio y respeto hacia los mismos; valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación; interés por comunicarse con personas que hablan la lengua objeto de estudio; enriquecimiento personal que supone la relación con personas de otras culturas; toma de conciencia de los rasgos comunes y diferencias entre la propia cultura y la extranjera y respeto hacia la misma; y empleo de fórmulas lingüísticas adecuadas a las diferentes situaciones comunicativas.

5 - Implicaciones para el desarrollo de la dimensión intercultural por el profesorado

El desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera implica, como hemos tenido ocasión de comprobar, que las finalidades van más allá de la adquisición de la competencia comunicativa y podríamos resumirlas, siguiendo a Byram, Gribkova y Starkey (2002:6) en cuatro: 1) proporcionar al alumnado competencia intercultural y competencia lingüística; 2) prepararlo para la interacción con gente de otras culturas; 3) capacitarlo para permitirle comprender y aceptar a gente de otras culturas como personas con distintas perspectivas, valores y comportamientos; y 4) ayudarle a ver que dicha interacción constituye una experiencia enriquecedora.

Recebido em março de 2011; aceitação em março de 2011.

Referencias

- Buttjes, D.; Byram, M. (Eds.). 1991. *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M.; Risager, K. 1999. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Zarate, G. 1997. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence

- socioculturelle. In: M. Byram; G. Zarate; G. Neuner. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 7-36.
- Comisión Europea. 1995. *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburg: Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Commission européenne. 1996. *Libre vert. Les obstacles a la mobilité transnationale*. Documento recuperado el 21 de febrero de 2011 de Internet: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11033_fr.htm.
- Gimeno Sacristán, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Instituto Cervantes 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2001. El privilegio del hablante intercultural. In: M. Byram; M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006.
- Neuner, G. 2003. Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et apprentissage des langues vivantes. In: M. Byram (Coord.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 15-66.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE de 5 de enero de 2007.
- Sercu, L. 2004. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education. In: K. van Esch; O. St. John (Eds.). *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 115-130.
- Starkey, H. 2003. Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique: incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. In: M. Byram (Coord). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 67-88.
- Starkey, H. 2005. Language teaching for democratic citizenship. In: A. Osler; H. Starkey. *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke on Trent: Trentham Books, 23-39.
- Torres Santomé, J. 1991. *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Venezky, R. L. 1992. Textbooks in school and society. In: Ph. W. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: MacMillan, 436-461.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE: ENTRE MULTICULTURALISME ET UNIVERSALISME

Martine A. Pretceille

martine.pretceille@laposte.net

Professeur des universités (France)

Resumé: L'auteur se propose de démontrer que la pédagogie interculturelle s'inscrit dans une tension entre une exacerbation des différences et un universalisme malheureusement confondu avec le principe éthique d'universalité. En effet, le traitement de l'hétérogénéité culturelle suppose d'adosser l'analyse et l'action sur une philosophie à la fois morale et pragmatique au sens où il s'agit de chercher à comprendre des pratiques, des discours et des comportements ancrés non pas dans des catégories culturelles distinctes, homogènes et hermétiques les unes aux autres, mais au contraire dans des processus de métissage et de « créolisation ».

Apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui renvoie à l'expérience de l'altérité et non à un apprentissage des cultures. Cette expérience s'acquiert et se travaille. Ainsi, la prise en compte de la culture ne se limite pas à l'introduction d'une variable supplémentaire conduit à se détacher de toute conception différencialiste, déterministe et causaliste et au contraire de construire un humanisme du divers.

Mots-clés: diversité, identité, altérité, interculturalisme.

Abstract: The author intends to show that intercultural education is characterized by two conflicting approaches - an exacerbation of differences, and a universalism that, unfortunately, tends to be confused with the ethical principle of universality. Indeed, the treatment of cultural heterogeneity implies lean analysis and action from a moral and pragmatic philosophical viewpoint, that understands the practices, discourses and behaviours as rooted not in culturally distinct, homogeneous and hermetic categories, but rather as part of a process of miscegenation and "creolization".

Learning to observe, listen, and be attentive to others is the way in which we experience otherness, while avoiding what one may call the "learning of a culture". This experience has to be acquired and developed. Thus, taking into account culture does not mean the mere introduction of an additional variable, but mainly aims to build up a humanism of the otherness.

Keywords: diversity, identity, alterity, interculturalism.

1 - Penser la diversité et non la différence

Il nous faut partir d'un constat : nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. C'est une diversité à caractère exponentiel. Au sein de chaque groupe voire au sein de chaque individu, on constate une pluralisation de plus en plus forte. L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation notamment. Celle-ci n'a pas pour unique conséquence une homogénéisation du monde, confondue d'ailleurs trop souvent avec une forme d'américanisation. Au contraire, la mondialisation favorise et multiplie les contacts, les lectures, les rencontres et entraîne une ouverture des identités. Chaque individu, même le plus casanier, est, par ses lectures, par la télévision, par internet, etc... en contact avec le monde entier. L'étrangeté est devenue quotidienne et proche. Chaque individu construit son identité selon des modalités de plus en plus différenciées en s'appuyant sur des exemples extérieurs à son groupe de naissance.

Cette complexité et cette hétérogénéité croissantes du tissu social et des pratiques culturelles imposent de reconstruire le concept de culture car celui-ci ne permet plus de rendre compte de la diversité culturelle. Il nous faut donc repenser le mode d'accès aux cultures car la société ne se réduit pas à une juxtaposition de groupes et de sous-groupes supposés homogènes.

La modernité, au sens anthropologique du terme se caractérise par la surabondance événementielle et spatiale ainsi que par l'individualisation des références et non, comme on a trop tendance à le croire, par une mondialisation des cultures. Cette segmentation du temps et de l'espace ainsi que la fragmentation des groupes favorisent les « jeux culturels ». La multiplication des contacts et des échanges pulvérise la notion d'acculturation qui dépasse largement la confrontation binaire et s'inscrit dans une multipolarisation des appartenances. Ainsi, plus aucun individu ne peut se sentir à l'aise dans un seul cadre culturel.

Pour comprendre la diversité culturelle d'aujourd'hui, il ne suffit pas de diviser la société en une succession d'homogénéités selon le principe, malheureusement non remis en question, que les individus qui ont une même nationalité, une langue commune, une religion partagée sont identiques et ont une obligation de ressemblance. On ne peut appréhender l'hétérogénéité à partir d'un simple découpage en plusieurs unités présentées comme homogènes qui, en réalité, sont des homogénéités artificielles, construites *a priori* et donc arbitraires. Ainsi, par exemple, un patronyme ne peut plus, de nos jours, être considéré comme une marque d'appartenance à un groupe ethnique, national ou linguistique. Il est en de même pour la religion ou tout autre critère d'identification. On ne peut plus penser l'hétérogénéité en termes de catégories d'autant que chaque individu ne représente que lui-même et a ses manières personnelles d'exprimer sa ou ses

appartenances. On ne peut estimer qu'il est le représentant d'une culture, il ne représente que lui-même.

Il convient donc de prendre en compte la tension entre l'individuel et le collectif. Le rattachement systématique d'un comportement particulier à une appartenance culturelle groupale doit être nuancé par rapport à des variations intra-groupales. Les cultures sont des modes opératoires qui permettent, justement, de parler des cultures mais qui ne correspondent pas en fait à une réalité. En ce sens, elles ne sont que des artefacts.

Le multiculturalisme ou le pluralisme culturel se définit comme une addition de groupes culturels. Or, aujourd'hui, la diversité ne peut pas être réduite à une addition de cultures. Au contraire, les cultures ne sont que variations, changements, labilité, dynamique. C'est ce que les anthropologues appellent une culture bariolée, créolisée, métissée. La culture est baroque. Ainsi, le concept de culture, entendu comme structure, comme système, comme catégorie, devient inopérant car il renvoie à une entité statique, à la notion de différence et de catégorisation. Les catégorisations s'effectuent sur des critères qui n'ont plus de pertinence : le nom, le faciès, la religion.... Ces différents éléments de caractérisation sont de plus en plus mêlés. Une personne peut être née à l'étranger, avoir un nom étranger mais cela n'autorise pas à l'identifier *a priori* comme un étranger. La catégorie «immigrée» est aussi devenue une entité très complexe et le seul vocable «immigré» ne signifie rien *a priori*.

Pour comprendre la pluralité de notre modernité la discipline de référence est d'avantage l'anthropologie que l'ethnologie. Le premier domaine se réfère essentiellement au principe de variation alors que l'ethnologie repère les différences. De même, c'est l'altérité qui est le concept central pour l'anthropologue alors que c'est celui de culture pour l'ethnologue.

Le travail d'un ethnologue se fait, en réalité, en deux temps. Dans un premier temps, l'ethnologue découvre des différences, découvre une autre forme d'altérité. Il met en évidence d'autres manières de faire, de penser, de voir, d'agir. On a tendance à valoriser voire sur-valoriser ce premier moment. En effet, une fois ces premières découvertes effectuées, le travail de l'ethnologue consiste à ré-interroger son milieu d'appartenance pour vérifier s'il n'y retrouve pas des modalités culturelles semblables à celles qu'il vient d'identifier ailleurs. C'est ce double mouvement, d'aller et de retour qui définit le cheminement de l'ethnologue. Si des modalités d'être, de faire et de penser peuvent être valorisées par un groupe à un moment donné et dans un espace déterminé, ces modalités ne sont pas exclusives à ce groupe et peuvent par ailleurs évoluer dans le temps. Elles sont potentiellement observables dans tous les lieux de la planète. En conséquence, c'est la variation et non la différence qui est primordiale.

2 - Pour une anthropologie du divers

Apprendre à penser la diversité et en finir avec l'homogénéité, apprendre à penser la tension singularité/universalité sont des impératifs liés à la diversification et à l'internationalisation du quotidien. Valoriser à outrance les différences revient à sombrer dans le différentialisme qui produit de la distance entre les individus et les groupes. *A contrario*, mettre l'accent uniquement voire exclusivement sur l'universalité au détriment de la reconnaissance de la diversité, c'est courir le risque de sombrer dans une forme d'universalisme qui n'est qu'une extrapolation au plus grand nombre de traits singuliers.

La différence sert, non pas à attribuer une identité mais à identifier. Elle répond à une volonté de marquage. A travers cette opération de marquage et de stigmatisation, il s'agit d'établir des frontières et des distances qui elles-mêmes servent à justifier l'exclusion. Celui qui énonce la différence s'institue implicitement comme le référent, comme la norme. Par ailleurs, l'objectif de cette identification par distinction est de désigner et d'assigner le groupe ou l'individu à un sort qui très souvent est celui de la marginalisation. La fonction de désignation est non de dire en quoi l'autre est différent mais qu'il est différent. En réalité, c'est la différence en tant que telle que visent les discours racistes et non le degré de réalité ou de vérité.

La diversité est ce qui caractérise l'humain et conduit par là même à l'universalité. La reconnaissance des singularités ne doit pas nous conduire à nier le principe de l'universalité de la culture et de la nature humaine. Geza Roheim (1950) dès 1950 estimait que les différences entre les cultures ont été considérablement exagérées pour des raisons psychologiques, on pourrait dire aussi, de nos jours, qu'elles le sont pour des raisons politiques.

Face à la pesanteur d'une pensée de l'homogène qui se retrouve dans les conceptions culturalistes comme le pluralisme culturel ou le multiculturalisme ou sa forme dérivée qu'est le communautarisme, il est nécessaire de forger une notion susceptible de forcer le regard et l'analyse. Il nous faut oser déconstruire le concept de culture afin de mieux rendre compte des mutations socio-anthropologiques actuelles. Les usages du concept de culture renvoient malheureusement trop souvent à des formes de simplisme et de réductionnisme alors que les enjeux se situent, au contraire, sur le registre de la complexité, de la fluidité et des dynamiques.

C'est en ce sens que la notion de «culturalité» paraît opportune car la culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, sur les manipulations et les stratégies.

Les emprunts provisoires ou durables ponctuent et structurent le paysage culturel. On assiste à une vacillation de l'affiliation au profit d'une personnalisation de la culture par le biais d'emprunts et de glissements. Ceci conduit les sujets à

des pratiques de « zapping culturel » et au butinage complexifiant d'autant les processus de décodages et de compréhension.

La culture, les cultures sont prises actuellement dans une tension dont les pôles sont définis l'un par l'enfermement et le repli l'autre, par l'ouverture et le métissage. Malgré une tendance à « l'ilotisme culturel » et aux différentes formes d'intégrisme, de culturalisme et d'ethnisme qui sont des réponses collectives (certes négatives, mais des réponses tout de même), le mouvement est davantage à une diversification et une hétérogénéisation. Ce mouvement est renforcé par un phénomène de brassage, de transgression et de « créolisation » des cultures, selon l'expression d'Edouard Glissant.

Les références ne sont plus seulement celles du stable et de l'homogène mais celles du changement et du complexe. A « l'imaginaire de l'identité racine-unique » est substitué « l'imaginaire de l'identité-relation » qui conduit au « chaos-monde » qu'Edouard Glissant (1993) définit comme le choc des cultures dont nous n'avons pas commencé à saisir ni le principe, ni l'économie.

Plus que le métissage des cultures, c'est la culture du métissage qui tend à devenir l'axe de création des processus culturels. L'anthropologie du métissage reste à faire et ce, de manière urgente compte tenu de l'accroissement des contacts. Il est significatif de noter l'amplification du recours à la diversité et à la marginalité à travers par exemple, des ouvrages comme *Marges* de J. Derrida (1972), *L'Art des confins* de J.F. Lyotard (1972), *L'âme tigrée* de G. Durand (1980) et *Le Tiers Instruct* de M. Serres (1991).

Face à une « culture ouverte » pour reprendre une formule en la transposant d'Umberto Eco, le concept de culture devient obsolète et nous lui préférons celui de culturalité qui renvoie à l'émergence d'une pensée complexe, d'une pensée qui suit les chemins de traverse, les interstices, les diagonales.

Le « baroque culturel » est une invitation à sortir du piège identitaire, du récit sur les racines et les origines. Entre les concepts de culture et de culturalité, il n'y a pas qu'un simple jeu sémantique mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus complexes et aléatoires.

Cette réfraction à l'infini des cultures à travers le temps et l'espace, à travers les conjonctures et les subjectivités, les structures et les circonstances pose la question de la pertinence d'une initiation aux cultures. Le baroque, par son idée de juxtaposition d'une quantité d'éléments divers et variés, hors de tout ordonnancement systématique et rigide, illustre l'ambivalence actuelle du concept de culture. Le « baroque culturel » est, en quelque sorte, une invitation à sortir du piège identitaire. C'est à la compréhension de l'errance, du butinage, à l'initiation d'une « pensée de la trace par opposition à la pensée du système » (Glissant 1993) qu'il nous faut aboutir.

3 - Du multiculturalisme à une altérité plurielle et dynamique

Les approches culturelles inspirées du modèle culturaliste survalorisent la variable culturelle et présupposent l'existence et donc la cohabitation de groupes

ethniques homogènes. Le culturalisme par son accentuation systématique de la variable culturelle débouche sur une forme de « scientisme culturel », une forme de dogmatisme voire d'intégrisme culturel qui induit la négation de la dimension universelle de tout individu. Ces postures ne tiennent pas compte de la complexité actuelle du tissu social.

On assiste à une définition de l'appartenance culturelle non plus par filiation mais par personnalisation et création, par affiliation. L'individu n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs, identités qui ne sont pas exclusives les unes des autres et qui sont, parfois en harmonie, parfois en contradiction.

On se trouve dans une réalité sociale polychrome, labile et mouvante. C'est pourquoi, il devient de plus en plus difficile de définir l'individu à partir de sa seule appartenance culturelle, ethnique ou même nationale. Les marqueurs traditionnels d'identification (nom, nationalité, âge, culture, statut social...etc.) ont perdu leur pertinence et ne permettent plus d'identifier autrui encore moins de le catégoriser.

La formule d'Emmanuel Levinas, « rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme » prend tout son sens. Les cultures n'existent pas en dehors des individus qui les portent et les actualisent.

Ainsi, en focalisant l'analyse sur les cultures, on occulte paradoxalement le rapport à autrui. Ancrée dans l'histoire, dans les contextes, dans des relations, les cultures sont des lieux de mise en scène. Le « faux en écriture culturelle » affleure en permanence et c'est là que se développe la création et le mouvement. Il existe une distance indéniable entre les modèles culturels théoriques et les usages de la culture au quotidien dans la communication, dans les relations, c'est-à-dire dans les différentes occasions de rencontres d'autrui. C'est dans cet écart que se situe une éducation à l'altérité et à la diversité. C'est aussi dans cet écart que se situent les sources de dysfonctionnements et de conflits.

En situation de diversité et de diversification culturelles, l'enjeu ne peut être de connaître les cultures, mais de comprendre l'expérience humaine dans ses singularités mais aussi dans sa totale universalité. Ce qui compte, ce sont moins les connaissances que l'expérience de l'altérité qui s'appuie inéluctablement sur l'éthique. Si la reconnaissance des cultures a, dans un premier temps, développé une demande de formation en ethnographie, une demande sur les spécificités culturelles des communautés et des groupes, les perspectives sont désormais davantage du côté de la reconnaissance de l'individu et donc d'une philosophie adossée à une éthique, une éthique de l'altérité et du divers, ce que j'appelle un humanisme du divers.

L'objectif est d'apprendre à interpréter et à comprendre les informations culturelles, qui sont ambiguës car elles sont manipulées par les acteurs dans leurs discours et leurs pratiques. En termes de formation, il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés. Toute anthropologie essentialiste dont une des formes dérivées est le culturalisme, ne peut aboutir qu'à un scientisme culturel et donc à la négation de l'homme dans les sciences humaines, ce qui est, pour le moins, paradoxal.

Que ce soit par le retour des intégrismes et des ethnismes ou l'internationalisation du quotidien, la diversité culturelle est à la fois banalisée et dramatisée. Dans les deux cas, c'est essentiellement la culture de l'Autre qui fait l'objet, soit d'un rejet, soit d'une acceptation au détriment d'une meilleure reconnaissance de l'Autre en tant qu'Autre, en tant que sujet singulier et universel. La plupart des travaux procèdent par éviction du principe d'altérité au profit d'études sur la culture qui conduisent à une connaissance par identification. Conscience d'autrui et connaissance d'autrui sont trop souvent confondues.

Une culture n'existe que si elle est « vue », si elle « lue », ce qui implique de doubler et de dépasser l'approche sémiologique par une phénoménologie sociale qui permet d'éviter le réductionnisme culturel en reconnaissant la vision et l'interprétation des acteurs. C'est pourquoi, plutôt que de connaissances culturelles on parlera de questionnements et de formulations d'hypothèses.

Travailler sur la question de la culture, c'est nécessairement, rencontrer les philosophies de la diversité, de l'universalité, de l'altérité et de la singularité. Or, cette irruption de l'altérité exige une mise en perspective plurielle et fluide, qui suggère davantage une posture, afin de ne pas entrer dans un discours de maîtrise. L'Autre n'est pas un objet, mais une aventure, un processus, un devenir, un événement et donc ne peut pas être réduit, ni momifié, ni aseptisé. Pour E. Levinas (1991 : 18), « Autrui n'est pas un objet de compréhension d'abord et interlocuteur ensuite. Les deux relations se confondent ». L'anthropologie rejoint en ce sens la philosophie et est solidaire d'elle.

La culture de l'autre n'est pas une culture cible et ne peut, à ce titre, être érigée en objet autonome d'étude. Marquée par le contexte, inscrite dans un réseau d'intersubjectivités, la culture est utilisée pour signifier quelque chose, pour dire et pour agir. Elle assure ainsi une fonction pragmatique au détriment des fonctions structurale, dénotative dans lesquelles on a trop tendance à l'enfermer. De ce fait, elle échappe d'une part à toute logique normative qui pointe les différences, d'autre part à toute logique attributive qui vise la connaissance sur ..., la connaissance de..., en adjectivant l'Autre.

Si la culture est perçue à travers une théorie mécaniste, c'est-à-dire comme un ensemble de signes géré par des règles, les dysfonctionnements seront analysés comme des erreurs de codage et de décodage d'où l'appel à la connaissance et aux savoirs factuels. Or, le fait d'admettre que la culture est davantage un espace social et relationnel nécessite le recours à une science qui s'intéresse aux processus et à leur mise en scène, à une science qui s'attarde sur le contexte d'émergence plus que sur les signes eux-mêmes. De fait, pour comprendre, non pas une culture, mais un propos dont la dimension culturelle est forte, il ne suffit pas de s'arrêter aux éléments observables – relevant de ce que l'on suppose ou détermine comme étant de l'ordre du culturel – mais de tenter une analyse de la signification qui, elle, ne se situe pas toujours au premier degré.

Il s'agit ainsi d'opérer un changement radical de point de vue par rapport aux tentatives effectuées pour enseigner les cultures. De même qu'il est « impossible d'interpréter un acte de communication dans les limites d'une analyse purement

linguistique» (Bourdieu 1992 : 118), il est impossible de comprendre une culture à partir d'une analyse purement culturaliste, c'est-à-dire à partir de la connaissance de faits culturels.

Terrain fertile pour les connotations, la culture en tant que production suggère une lecture complexe notamment au niveau des silences, des implicites, des non-dits, des « pudeurs » et des retenues. Comme toute lecture, comme toute démarche de compréhension, il s'agit d'opérer une opération de décryptage « textuelle et intertextuelle.

Il convient d'abandonner la position de jugement (si facile pour tout ce qui concerne la culture) au profit de celle d'interprète. La lecture des signes culturels suppose des opérations complexes et non pas un simple décodage de signes préconstitués, car les signes eux-mêmes sont des textes et non pas des unités simples. C'est pourquoi, les signes culturels qui sont susceptibles d'articulation multiple ne peuvent faire l'objet d'une traduction et d'une interprétation intégrales.

Cette analyse conduit une définition de la culture dans un espace de relations et une praxis et donc à un nouveau paradigme, celui de l'interculturel.

4 - Multiculturalisme ou interculturelisme ?

Le concept de multiculturalisme est appréhendé de manière différente en France et en Amérique du Nord. Souvent confondu avec l'interculturelisme en France, il a en réalité, une origine et correspond à des choix politiques, philosophiques, sociaux et historiques différents. Le multiculturalisme est concomitant à la lutte des Droits civiques des années 60 suite à une politique migratoire caractérisée par l'idéologie du melting-pot (c'est-à-dire l'intégration des immigrants de toutes provenances et de toutes conditions sociales dans une même culture). En Europe, le terme de multiculturalisme s'applique surtout aux minorités ethniques ou migrantes, selon les formulations des pays, qui doivent s'intégrer dans des Etats dont la tradition nationale est ancienne. En France, l'expression est officiellement inexistante quoique les pratiques et les discours en soient parfois imprégnés mais sans en avoir une claire conscience. La référence au multiculturalisme est soit absente, soit confondue avec des pratiques et des discours sur l'interculturel. La situation est d'autant plus confuse que la question de la diversité culturelle n'est pas posée qu'en dehors des crises et des polémiques.

Pour faciliter les débats, nous précisons que le modèle multiculturel (essentiellement d'inspiration anglo-saxonne) donne la possibilité à tout, ou plus exactement oblige l'individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-Nation. Quant au modèle interculturel, d'inspiration francophone, il n'a pas encore donné lieu à des prises de position officielles et stabilisées. Il n'en représente cependant pas moins une alternative forte face au courant multiculturel. Que ce soit le modèle anglo-saxon ou le modèle français, on notera que ces modèles sont adaptés à des sociétés qui ont un fort degré d'homogénéité politique. Le développement de l'option interculturelle en France s'explique par

une tradition philosophique et historique fondamentalement différente de celle du multiculturalisme. Le poids de la Philosophie des Lumières et du principe d'universalité, allié à une tradition juridique explique que le multiculturalisme soit, en France, resté extérieur (pour combien de temps ?) à la réflexion et aux initiatives destinées à résoudre la question de la diversité culturelle.

L'utilisation synonymique des termes "multiculturel/interculturel" révèle le flou sémantique mais aussi les enjeux symboliques et politiques. Le terme de "pluralité" renvoie à un état, à une situation. Le multiculturalisme est un mode de traitement de cette pluralité qui consiste à reconnaître la co-présence de groupes distincts et homogènes. Le préfixe "inter" de "interculturel" indique au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus. L'interculturel ne correspond pas à un état, à une situation mais à une démarche, à un type d'analyse. C'est le regard qui confère à un objet, à une situation la caractère d'interculturel. Ainsi, selon la nature de l'objet on évoquera, la pédagogie interculturelle, la communication interculturelle.

L'usage de l'adjectif "interculturel" pour désigner un projet politique ou social relève d'un glissement de sens, car il ne suffit pas de reconnaître le caractère pluriel de la société, il faut aussi énoncer dans le même temps, les modalités de sa prise en compte et de son traitement. Les désaccords se situent essentiellement à ce niveau.

Le cadre conceptuel d'une approche interculturelle s'organise autour de quelques principes :

- La place accordée au sujet dans les interprétations et les perceptions. L'approche interculturelle rompt avec le point de vue objectiviste et structuraliste puisqu'elle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même. La culture a perdu, dans un contexte hétérogène, sa valeur de détermination unique des comportements. Elle s'intéresse aussi aux stratégies développées par l'individu pour affirmer son identité.
- Le retour du "je", le retour de l'acteur consacre aussi le retour du "tu", c'est-à-dire que c'est la relation et donc l'interaction qui définit les places et les caractéristiques des acteurs. L'approche interculturelle s'appuie sur les interactions, sur le réseau d'intersubjectivités. L'accent est donc mis sur les rapports entre les individus et les groupes plus que sur leurs caractéristiques. Ce sont les stratégies, les manipulations, les dynamiques et non les structures, les caractéristiques ou encore les catégories qui sont les objets privilégiés de l'approche interculturelle.
- Le troisième axe de structuration est la tension universalité/singularité. L'interculturalisme s'élabore à partir d'un équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier. Ainsi, par exemple, rencontrer une personne étrangère, est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d'être étrangère ? En d'autres termes est-ce la singularité ou l'universalité qui définit le sujet?

La question de l'altérité se pose moins à partir d'une connaissance par marquage, catégorisation et description que par une compréhension inter-subjective. C'est dire que sont privilégiées les philosophies de la différence - même si nous contestons ce terme, au profit de celui de diversité - avec Derrida, Deleuze, Foucault, M. de Certeau, Lyotard et F. Jacques, les philosophies de l'altérité avec Labarrière, Ricoeur, Lévinas, la pensée du complexe vulgarisée notamment par E. Morin, mais aussi les pensées de la variation avec I. Stengers, H. Atlan, M. Serres et A. Jacquard, notamment.

Il ne s'agit pas de former à « l'interculturel », ni de s'engager dans des formations spécifiques en fonction de publics dits particuliers (les migrants, les Arabes, les Chinois, les Asiatiques, les Africains...). La compréhension d'autrui exige un travail sur soi afin d'éviter de sombrer dans une projection et un jeu de miroir ou de sombrer dans une forme de tautologie expérientielle où chacun ne fait que reproduire, consciemment ou non, du même.

On ne rencontre plus Yves, António, Mohamed..., mais le stéréotype acquis et renforcé à partir justement des connaissances culturelles factuelles, ponctuelles, partielles voire partiales sur les Français, les Portugais, les Arabes... Les connaissances abstraites et globalisantes des cultures oblitèrent la re-connaissance de l'individu singulier, elles obscurcissent la dynamique de formation en fonctionnant comme un filtre voire un écran.

Ces quelques éléments de réflexion montrent bien les difficultés, les craintes et les ambiguïtés dans lesquelles se situe l'action éducative. Très cadrée dans les années 70, la prise en compte des différences culturelles à travers notamment la scolarisation des enfants immigrés n'est plus au centre des initiatives. Si on peut considérer qu'une survalorisation de la question migratoire est néfaste au traitement du problème, on peut cependant s'interroger sur l'absence d'initiatives officielles par rapport au traitement de la diversité culturelle à l'école et de la construction d'un humanisme du divers.

En abandonnant le paradigme conceptuel de la culture, des aires culturelles, et sa traduction socio-politique dans le multiculturalisme et le communautarisme, ce sont les fractures, les écarts, les métissages, les chemins de traverse qui sont porteurs de sens (Abdallah-Pretceille 1996). A. Appadurai (2001 : 85) propose de « penser la configuration des formes culturelles comme fondamentalement fractales, c'est-à-dire comme dépourvues de frontières, de structures ou de régularités euclidiennes » tout en les combinant avec leurs chevauchements et leurs ressemblances. Le paradigme interculturel fait partie de ces voies qui tentent de penser l'hybride, le segmentaire et l'hétérogénéité.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. 1996. Pour un autre paradigme de la culture : De la culture à la culturalité, pour en finir avec « Babel ». *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Appadurai, A. 2001. *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot (Ed or.1996).
- Bourdieu, P. 1992. *Réponses*. Paris: Seuil.
- Derrida, J. 1972. *Marges*. Paris: Ed. de Minuit.
- Durand, G. 1980. *L'âme tigrée. Les pluriels de psyché*. Paris : Denoël Gonthier.
- Glissant, E. 1993. Carrefour des littératures européennes. *Le Monde*, 5 Novembre.
- Levinas, L. 1991. *Entre Nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris: Grasset.
- Lyotard, J. F. 1972. *L'art des confins*. Paris: Ed Galilée.
- Roheim, G. 1950, 1967. *Psychanalyse et anthropologie. Culture, personnalité et inconscient*. Paris : Gallimard (1967, trad. Fr de M. Moscovici ; Ed. or. 1950).
- Serres, M. 1991. *Le Tiers Instruit*. Paris: François Bourin.

VALIDADE E CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS DAS AVALIAÇÕES EM CONTEXTOS DE ENSINO DE LÍNGUAS*

Matilde V. R. Scaramucci

matilde@unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Resumo: O conceito de validade é tão central à avaliação que seria praticamente impossível pesquisá-la ou praticá-la sem considerá-lo. Motivado, em grande parte, pelos desenvolvimentos recentes sobre avaliação de desempenho, que pressupõe a avaliação do uso da linguagem em contextos sociais, entretanto, esse conceito passou, nos últimos anos, por uma extensa revisão tanto em sentido como abrangência, a ponto de tornar-se um dos conceitos mais polêmicos e discutidos na área de avaliação no momento ou, para Chappelle (1999), uma das áreas mais interessantes e importantes dentro da Linguística Aplicada. Discuto, neste trabalho, o conceito moderno ou expandido de validade/validação, que considera não apenas as bases evidenciais, mas também as consequências sociais/efeitos retroativos no processo (Messick 1989).

Palavras-chave: validade, validação, testes de línguas, consequências sociais, efeitos retroativos

Abstract: The concept of validity is so central to testing and assessment that it would be practically impossible to research it or practice it without taking this concept into consideration. Motivated largely by the recent developments of performance assessment, which assesses language use in social contexts, however, this concept has been through extensive review in meaning and comprehensiveness to the point of becoming one of the most discussed and controversial concepts in the field of language assessment nowadays, or, as pointed out by Chappelle (1999), one of the most interesting and important aspects in Applied Linguistics. My aim in this article is to discuss the modern or expanded concept of validity/validation (as opposed to the traditional concept), which takes into consideration not only the evidencial basis but also the social consequences/washback in validating a test (Messick 1989).

Keywords: validity, validation, language tests, social consequences, washback.

* As reflexões sobre o tema em questão foram conduzidas durante o estágio de pós-doutorado realizado na Universidade de Melbourne, Austrália. Meus agradecimentos à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelos recursos para a realização do estágio.

1 - Introdução

Grandes desenvolvimentos têm caracterizado a pesquisa em avaliação de línguas nos últimos anos, com contribuições importantes para a área de Linguística Aplicada. Uma das questões que tem mobilizado grande parte dos teóricos da avaliação é a busca de um entendimento mais preciso do que se convencionou chamar de testes ou avaliação de desempenho. As discussões motivadas pela complexidade dos fatores envolvidos nesse conceito foram tão intensas a ponto de determinarem reformulações não apenas das visões de linguagem e de proficiência subjacentes às avaliações tradicionais, mas, principalmente, dos conceitos utilizados como parâmetros para avaliar a qualidade/aceitabilidade desses instrumentos.

Como conseqüência, pudemos presenciar, a partir dos anos 90, uma verdadeira revolução no conceito de validade/validação que, entretanto, não ocorreu repentinamente, uma vez que suas bases foram estabelecidas de forma gradativa, a partir de contribuições de teóricos distintos durante os anos 80. De acordo com Chapelle (1999), esses elementos foram a noção de *afeto* (a medida em que um teste causa ansiedade indevida, levantado por Madsen (1983); efeito retroativo (efeito que o teste exerce nos processos de ensino e aprendizagem, levantado por Hughes (1989/1994)¹ como uma quarta qualidade de um teste, além das três validades; e ética, tratada nas questões “por que avaliar”, juntamente com “o quê” e “como avaliar”, levantada por Canale (1987).

Algumas publicações, ocorridas a partir de 1985, no entanto, foram decisivas para o que se poderia chamar uma nova teoria de validade: o código oficial de prática profissional nos Estados Unidos (*AERA/APA/NCME² Standards for Educational and Psychological Testing*); e os trabalhos de Cherryholmes (1988), Moss (1992) e Wiggins (1993) por questionarem as bases filosóficas da visão tradicional, retomadas no artigo seminal de Messick (1989) intitulado “Validade”, publicado na terceira edição do *Handbook of Educational Measurement*.

2 - Alguns conceitos básicos

Não poderia apresentar o que se convencionou chamar na literatura de conceito de validade moderno ou expandido sem antes abordar o conceito de validade tradicional. Importantes também se fazem, para o entendimento dessa problemática, de pelo menos mais dois outros conceitos: o de avaliação de desempenho e o de efeito retroativo/impacto das avaliações no ensino/aprendizagem. Abordo, em primeiro lugar, o conceito tradicional de validade, em seguida o de avaliação de desempenho, seguido pelo de impacto/efeito retroativo; por fim, retomo o conceito de validade, já expandido pelas contribuições dessas duas áreas.

¹ Menção a esse conceito já pode ser encontrada em Morrow (1986).

² *American Educational Research Association, American Psychological Association e The National Council on Measurement in Education, respectivamente.*

2.1 - Validade/validação: visão tradicional

Tradicionalmente, validade tem sido definida como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade. Se examinarmos as definições em livros que trazem noções básicas de avaliação publicadas nos anos 80, encontraremos definições como a de Hughes (1989/1994): um teste é válido se mede precisamente aquilo que deve medir. Essa visão, entretanto, também pode ser observada naqueles publicados nos anos 90, como Alderson, Clapham & Wall (1995), que retoma a definição de Henning (1987:96):

Validade em geral refere-se à adequação de um teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste deve medir. Um teste é válido na medida em que mede o que deve medir. Assim, o termo válido, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado pela preposição “para”. Qualquer teste, dessa forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. (Henning 1987 apud Alderson et al. pg 89)³.

Além de enfatizar a validade como uma característica do teste, Henning (1987) reconhece o fato de não ser um atributo de tudo ou nada; mais adequado para explicar o conceito seria um contínuo com graus de validade que devem ser julgados em relação ao propósito do teste.

Frequentemente, a validade tem sido abordada em relação à confiabilidade, mas, algumas vezes, também à praticidade, ambas vistas como outras qualidades de um teste. Um teste não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente. Se uma prova é corrigida por dois corretores e as notas obtidas são completamente distintas (10 e 0), por exemplo, qual dos resultados devemos tomar como evidência daquilo que pretendemos avaliar?

Por outro lado, um teste confiável pode não ser válido, entretanto. Um teste de produção escrita em língua estrangeira que solicita aos candidatos escreverem a tradução de 500 palavras em sua língua materna (Hughes 1989/1994) pode ser considerado um teste confiável, mas está longe de ser válido, na medida em que escrever em língua estrangeira é muito mais do que apenas traduzir palavras. Um teste de desempenho de produção escrita que, por outro lado, solicita aos candidatos redigirem um texto pode ser um teste válido, embora não necessariamente confiável, se não forem estabelecidos critérios claros para a correção, se os corretores não forem treinados para a tarefa, e assim por diante. Dessa forma, um aumento de validade geralmente leva a uma diminuição de confiabilidade e vice-versa, revelando a tensão existente entre os dois parâmetros.

³ Validity in general refers to the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is purported to measure. A test is said to be valid to the extent that it measures what is supposed to measure. It follows that the term valid when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition for. Any test then may be valid for some purposes, but not for others (citação original).

A praticidade é ainda outra característica discutida juntamente com validade e confiabilidade: diminui com um aumento de validade e aumenta com uma diminuição de validade. O inverso ocorre em relação à confiabilidade. Assim, podemos dizer que é inversamente proporcional à validade e diretamente proporcional à confiabilidade, uma vez que validade e confiabilidade estão em tensão. Retomando o exemplo de Hughes (1989/1994) acima, podemos dizer que o teste de tradução de palavras é muito mais prático para ser aplicado e corrigido do que o teste em que o candidato é solicitado a escrever um texto.

Embora vários tipos de validade têm sido, tradicionalmente, reconhecidos na literatura, na medida em que essa característica pode ser estabelecida através de diferentes métodos, não parece haver concordância quanto aos nomes e definições dados a esses tipos. Hughes (1989/1994), por exemplo, refere-se à validade de *construto*, de *conteúdo*, *relacionada a critério* (que pode ser *preditiva* ou *paralela*) e de *face*.

Alderson *et al.* (1995), por sua vez, embora, seguindo Thorndike e Hagen (1986), saliente três tipos principais de validade – *racional*, *empírica* e *de construto* – prefere usar os termos *interna*, *externa* e *de construto*. Como o nome diz, *interna* tem a ver com os estudos que analisam o conteúdo do teste e seu efeito percebido, enquanto *externa* relaciona-se aos estudos que comparam as notas obtidas com medidas externas da competência/capacidade avaliada e, portanto, são correlacionais. Dentro do conceito de validade interna são discutidas as *validade de face*, *de conteúdo* e *de resposta* e, no de validade *externa*, os conceitos de *paralela* e *preditiva*. Um terceiro tipo ainda seria a *validade de construto*, que Alderson *et al.* (1995) tratam separadamente, por ser, segundo os autores, a mais complexa de explicar e uma espécie de termo superordenado, para o qual as validades externa e interna contribuem.

Uma definição breve de validade de construto fornecida por Gronlund (1985:58 apud Alderson *et al.* (1995:183) seria “a medida em que o desempenho em um teste pode ser interpretado como uma medida significativa de uma determinada característica ou qualidade”. Uma definição mais completa é fornecida por Ebel e Frisbie (1991:108)⁴:

O termo *construto* refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura. Validação de construto é o processo de coleta de evidência para dar apoio ao argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores querem que meça. O objetivo, nesse caso, é determinar o significado os escores ou notas do teste para garantir que eles signifiquem o que o especialista esperava que significassem.

⁴ The term *construct* refers to a psychological construct, a theoretical conceptualisation about an aspect of human behaviour that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension. Construct validation is the process of gathering evidence to support the contention that a given test indeed measures the psychological construct the makers intend it to measure. The goal is to determine the meaning of scores from the test, to assure that the scores mean what we expect them to mean (citação original).

Dessa forma, a validação de construto pode ser vista como uma atividade de pesquisa, através da qual teorias são testadas e confirmadas, modificadas ou abandonadas.

2.2 - Avaliação de desempenho

A busca de um entendimento mais preciso do que se convencionou chamar de *avaliação de desempenho* (*performance assessment*) tem mobilizado grande parte dos teóricos da avaliação nos últimos anos. Fornecer concepções ou construtos que descrevam adequadamente a linguagem e o que significa dominá-la, ou ser proficiente tem sido um grande desafio (vide Shohamy 1995, para revisão e contribuições desses construtos).

O termo, que não teve origem na área de Linguística Aplicada, mas em contextos de educação geral e vocacional, tem-se referido à avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência⁵ almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. Testes de desempenho oferecem ao avaliando a oportunidade de produção espontânea e desempenho real para operar a língua em situações comunicativas autênticas (Morrow 1977), envolvendo-o em um ato de comunicação, seja oral ou escrito. O que se pretende avaliar, nesse caso, é a capacidade do avaliando de agir no mundo através da linguagem, num ato que, embora conjunto, exige a coordenação de ações individuais (Clark 2002). Nesse sentido mais amplo, essa capacidade é caracterizada por apresentar um requisito de desempenho que pressupõe o uso integrado de habilidades linguísticas e pragmáticas. Assim, não se restringe apenas à comunicação oral, mas envolve também a compreensão oral e escrita, e a produção escrita.

A avaliação de desempenho pressupõe, portanto, que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, simularmos situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações.

Avaliações de desempenho contrapõem-se às de conhecimento, na medida em que, no primeiro caso, a proficiência é determinada com base no conhecimento sobre a língua sem a necessidade de prová-la em situações de uso, enquanto que, no segundo, é imprescindível a demonstração desses conhecimentos. Enquanto testes de conhecimento especificam, em termos exatos, os elementos que deverão fazer parte da proficiência, os testes de desempenho definem proficiência a partir do comportamento esperado em situações de uso. Isso quer dizer que testes de conhecimento focalizam a precisão da gramática e do vocabulário, ao passo que testes de desempenho levam em consideração o uso desses elementos dentro de uma atividade comunicativa e, portanto, consideram como critério “dizer a coisa

⁵ Para uma discussão mais aprofundada do conceito de proficiência, vide Scaramucci 1999a.

certa na hora certa para a pessoa certa”. Enquanto testes de conhecimento são geralmente vistos como “confiáveis”, testes de desempenho são frequentemente vistos como subjetivos, não confiáveis e não precisos, principalmente quando se trata da oralidade (Shohamy 1995).

Essa modalidade de avaliação tem sido usada não apenas em situações de avaliação de rendimento, internas aos processos de ensino/aprendizagem, mas também naquelas de proficiência, que pressupõem uso futuro da língua. A elaboração de projetos, produção de textos, *portfolios*, simulações de problemas reais, entrevistas, debates, atividades de simulação em geral são alguns exemplos de avaliações de desempenho, alguns mais usados em avaliações de rendimento e outros de proficiência.

Vale lembrar que avaliações em geral são baseadas em inferências sobre um determinado critério, visto como o conjunto de comportamentos que se deseja avaliar. Esses comportamentos são subseqüentes a um teste e, portanto, não observáveis. A única maneira de torná-los observáveis é caracterizá-los para que possam ser simulados ou representados, sempre de forma amostral, na elaboração do instrumento. Os dados de desempenho observados a partir da aplicação do teste serão usados para fazermos inferências sobre o critério, permitindo observar o que antes não era observável (McNamara 1996). É importante, portanto, uma distinção clara entre o critério, ou seja, o comportamento comunicativo na situação alvo que se quer avaliar e o teste ou instrumento para avaliá-lo. Nos testes de desempenho, diferentemente dos testes tradicionais, a situação que serve como critério é simulada em um grau muito maior. Apesar de realistas, entretanto, as situações de avaliação não serão reais, mas sempre situações de avaliação, que somente poderão ser consideradas reais pelo fato de ocorrerem na vida real. É importante ressaltar, entretanto, que mesmo quando testes simulam comportamentos do mundo real – leitura de um jornal, simulação de uma conversa com um paciente, assistir uma palestra – salienta McNamara (2000), não são os desempenhos em si que são importantes, mas sim, as informações que fornecem em relação ao desempenho do avaliado em tarefas semelhantes ou relacionadas àquelas da vida real.

Avaliações de desempenho, portanto, procuram mostrar que, pelo fato de a linguagem ser essencialmente social, essa dimensão não pode ser ignorada na avaliação, mesmo que sua consideração leve a uma complexidade maior dos processos avaliativos (vide Scaramucci 2005 e Schlatter, Garcez & Scaramucci 2004, para variáveis relacionadas à correção, grades e corretor; vide também Sakamori 2006, para questões relativas ao comportamento dos entrevistadores em exames de desempenho).

2.3 - Efeito retroativo e impactos/conseqüências sociais

Muito popular em Educação e mais especificamente em Linguística Aplicada há anos, o conceito de *efeito retroativo* (*washback* ou *backwash*) tem sido usado para

referir-se ao impacto ou influência⁶ que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem⁷ podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola (vide especialmente Alderson & Wall 1993; Watanabe 1996; Alderson & Hamp-Lyons 1996; Bailey 1996; Cheng 1999; Wall 2000; Cheng, Watanabe & Curtis 2004. No Brasil, Scaramucci, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 2000/2001, 2002, 2003, 2004; Avelar 2001; Pessoa 2002; Bartholomeu 2002; Souza 2002; Correia 2003; Lanzoni 2004; Retorta 2007).

Mal compreendido e pouco pesquisado, visto até os anos 90 de forma determinista – um bom exame terá um efeito benéfico, um mau exame um efeito maléfico⁸ – o fenômeno⁹ teve sua compreensão ampliada pelos estudos recentes, que mostraram não apenas sua complexidade, mas, sobretudo, a ingenuidade da visão determinista predominante. Outras forças presentes na sociedade e na escola – entre as quais destaca-se a formação do professor “ao de – interagem” com as características do exame na determinação de seu impacto. Um mesmo exame pode influenciar pessoas de formas distintas, dependendo de características pessoais, da natureza das inovações propostas pelos exames e das estratégias usadas para gerenciar as mudanças em contextos particulares (Markee 1997).

O efeito ou impacto pode manifestar-se de várias maneiras: de forma positiva, fazendo com que os alunos estudem mais, preparem-se melhor para as aulas e façam as lições de casa; ou de maneira maléfica ou negativa, na medida em que são responsáveis por um aumento de pressão e, conseqüentemente, de ansiedade, fazendo com que os alunos se sintam ansiosos por terem que agir sob pressão, com resultados negativos em seu desempenho e naquele do professor, que passaria a ensinar os conteúdos do exame, ou a “ensinar para o exame”, causando um indesejável estreitamento do currículo (Alderson & Wall 1993).

Entretanto, além de um efeito que independe das características do exame, também são reconhecidos efeitos positivos ou negativos relacionados às características propriamente ditas do exame, que teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais. Entretanto, a forma como a avaliação tem sido usada, nesse caso, apenas como mecanismo de exclusão e manutenção do *status quo* tem recebido críticas contundentes por contemplar

⁶ Neste texto, efeito retroativo e impacto são considerados sinônimos, seguindo Cheng, Watanabe & Curtis (2004). Para Alderson & Wall (1993), dentre outros, entretanto, impacto refere-se aos efeitos de um exame na sociedade em geral, enquanto efeito retroativo refere-se àqueles que ocorrem na sala de aula. Essa distinção também é feita por Messick (1996).

⁷ A avaliação de rendimento também pode ser externa. Vide, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

⁸ Essa constatação não elimina a necessidade de se implementarem inovações e mudanças nas práticas avaliativas: elaborar um “bom” exame seria uma condição necessária, embora não suficiente, para desencadear mudanças.

⁹ Convém ressaltar que efeitos retroativos ocorrem, potencialmente, com mais internidade em exames/avaliações de alta relevância (*high-stakes*), exames a partir dos quais decisões importantes são tomadas.

apenas os valores de grupos dominantes, não contribuindo necessariamente para a implementação de mudanças positivas. No Brasil, a implementação de mudanças educacionais através de exames já pode ser observada. Vide, por exemplo, exames tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Prova Brasil, dentre outros, e, mais recentemente, com o novo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a proposta de criação de um índice de desempenho baseado em avaliações, além da Provinha Brasil, para avaliar a eficácia das escolas na alfabetização de crianças de 6 a 8 anos. Observa-se, entretanto, que essas implementações,

muito menos que no cenário internacional têm sido acompanhadas de evidências empíricas. Constata-se nesse caso, muito frequentemente, que exames são inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação (Scaramucci 2004:204).

A dimensão social da avaliação de línguas, salientada acima nas considerações sobre avaliação de desempenho, é retomada nos estudos sobre efeito retroativo e impacto sob outra perspectiva – aquela do papel e efeito da avaliação de línguas na determinação e reforço de determinadas políticas, na manutenção de identidades e de relações de poder na sociedade (McNamara & Rover 2006).

2.4 - Validade / validação: novo conceito

Retomo, nesta seção, o conceito de validade, já expandido pelas contribuições decorrentes das teorizações sobre avaliação de desempenho e efeito retroativo acima apresentadas.

A crítica principal ao conceito tradicional de validade era o fato de ser fragmentado e incompleto, elaborado exclusivamente por especialistas em medidas, seguindo uma visão essencialmente psicométrica e, como tal, não levar em conta, como base para ação, as implicações de valor do significado dos resultados ou escores e nem as conseqüências sociais do uso desses resultados, ou seja, a dimensão social e política que devia estar presente na avaliação de línguas, pelo fato de ser uma prática social. O novo conceito, embora contemplando múltiplas facetas, unifica-se em torno da validade de construto, passando a considerar não apenas bases evidenciais, mas também as consequenciais, como veremos mais adiante.

Para Messick (1989), validade pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação. Validade, portanto, não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados. Importante nesse caso é o argumento de validade, que tem como objetivo coletar informações a favor ou contra uma determinada interpretação dos escores do teste. O que é validado, portanto, são

as inferências derivadas dos resultados ou outros indicadores, assim como as implicações para ação determinadas pela interpretação.

No novo conceito de validade, Messick (1989) identifica seis diferentes tipos de evidência ou métodos para investigar hipóteses, que passam a substituir as três validades (*interna, externa e de construto*) do conceito tradicional. São elas: *validade de conteúdo, substantiva, estrutural, passível de generalização, externa e consequencial*.¹⁰

A Tabela 1, extraída de Chapelle (1999:258), apresentada a seguir, é elucidativa das mudanças ocorridas no conceito de validade.

Tabela 1 - Resumo dos contrastes entre as concepções tradicionais e modernas de validade (Chapelle 1999:258).

Passado	Hoje
Validade era considerada uma <i>característica de um teste</i> : a medida em que mede aquilo que pretende medir.	Validade é considerada um <i>argumento</i> relativo à interpretação e uso: a medida em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
Confiabilidade era vista como distinta e uma <i>condição necessária para validade</i> .	Confiabilidade pode ser vista como <i>um tipo de evidência de validade</i> .
A validade era frequentemente estabelecida através de <i>correlações</i> de um teste com outros.	Validade é argumentada com base em um número de tipos de <i>justificativas</i> e evidências, incluindo as conseqüências da avaliação.
Validade de construto era vista como um dos <i>três tipos de validade</i> (conteúdo, relacionada a critério e construto).	Validade é um <i>conceito unitário</i> , em que a validade de construto ocupa uma posição central (validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência da validade de construto).
O estabelecimento da validade era uma tarefa de responsabilidade de <i>pesquisadores da avaliação</i> , responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de <i>todos os usuários de um teste</i> .

¹⁰ Foge do escopo deste trabalho um aprofundamento dessas noções.

Para caracterizar melhor a proposta moderna de validade, verdadeiro paradigma para a discussão da pesquisa e prática em medidas educacionais e psicológicas, apresento o que tem sido denominada como a “matriz progressiva de Messick”.

Figura 1 - Matriz progressiva de Messick (1989:20).

	Inferências	Usos
Base evidencial	Validade de construto	Validade de construto + Relevância/utilidade
Base consequencial	Validade de construto + Implicações de valor	Validade de construto + Implicações de valor + Relevância /utilidade + Conseqüências sociais

Essa matriz oferece diretrizes no sentido de orientar como evidências podem ser produzidas, ou o que constituem métodos para validação. Ela permite avaliar não apenas a avaliação de línguas, mas também os efeitos retroativos de um exame, como mostrarei mais adiante. Podemos observar que a dimensão social da avaliação está representada em duas das células da matriz: naquela que considera as implicações de valor, focalizando o caráter social e cultural dos significados atribuídos aos escores do teste; e naquela que leva em conta as conseqüências sociais relativas ao uso prático dos testes.¹¹

3 - Validade e conseqüências sociais

A partir dos fios condutores da discussão sobre os conceitos teóricos abordados na seção anterior busco tecer a relação entre “validade” e “conseqüências sociais” assim como justificar sua importância na avaliação em contextos de língua, considerando que tanto a língua como a avaliação são práticas sociais.

Um grande argumento em favor de avaliações de desempenho, em contraposição a avaliações de conhecimento, conduzidas, em geral, através de itens de múltipla escolha tem sido seu efeito potencial positivo na melhoria do ensino e aprendizagem de línguas. Alguns autores chegam até mesmo a afirmar que, por serem autênticas e diretas, as avaliações de desempenho têm *validade sistêmica* (*systemic validity*) (Frederiksen & Collins 1989), capazes de induzirem mudanças

¹¹ Essa matriz, por exemplo, foi utilizada nos estudos de Kunnan (1999) e Hamp-Lyons & Lynch (1998) para mostrar – a partir de uma análise dos processos de validação conduzidos nos últimos anos em práticas de língua estrangeira e segunda língua – que, praticamente dez anos após o novo conceito de validade ter sido proposto, os métodos de validação, pelo menos até o final dos anos 90, ainda se concentravam na *Interpretação do teste com base na categoria de base evidencial*, enquanto muita pouca atenção tinha sido dada às outras.

que levariam ao desenvolvimento das capacidades/habilidades/conhecimentos/competências que pretende avaliar. Conceito semelhante (*validade retroativa ou washback validity*) é proposto por Morrow (1986): um teste tem validade retroativa se influenciar as pessoas a fazerem coisas que não necessariamente fariam sem o exame e, portanto, deve ser avaliado pelo grau de influência positiva no ensino.

Retomando a matriz acima, podemos observar que Messick (1996) considera as consequências de uso de um exame – *validade de consequência (consequential validity)* – um dos aspectos importantes da validade de construto, e efeito retroativo¹² um tipo de consequência. Nesse tipo de validade, são consideradas as implicações de valor decorrentes da interpretação dos resultados do teste como base para a ação ou para as decisões a serem tomadas (reprovar o aluno, fazê-lo rever conteúdos, entre outras), assim como as reais e potenciais consequências de uso do teste na sociedade, especialmente decorrentes das fontes de invalidade envolvendo questões como viés (*bias*), justiça (*fairness*), além do efeito retroativo.

Entretanto, da mesma forma que Alderson & Wall (1993), o autor discorda do uso dos conceitos de *validade sistêmica e validade retroativa* propostos por Frederikson & Collins (1989) e Morrow (1986), mostrando que esse tipo de evidência não pode ser considerado de forma isolada, uma vez que os valores sociais dos resultados pretendidos e não pretendidos decorrentes da interpretação e do uso derivam e contribuem para o significado dos resultados.

Para construir seu argumento em defesa de um conceito unificado de validade, o autor salienta que o efeito retroativo de um teste somente pode ser relacionado à sua validade se pudermos ter evidência de que o efeito foi realmente do teste e não de outras forças existentes na sociedade. Assim, bons scores ou notas em um dado exame podem não ser necessariamente decorrentes de sua qualidade, mas de um bom ensino, de professores bem formados, entre outros fatores. Nesse caso, efeito retroativo seria apenas um dos aspectos a serem considerados na validação de construto, nos levando a concluir que não seria desejável, portanto, que as consequências de um teste em geral e nem muito menos os efeitos retroativos em particular fossem utilizados, de forma independente, para estabelecimento de sua validade. Os aspectos consequenciais deveriam ser considerados em conjunto com as outras evidências propostas por Messick em sua matriz; um teste válido seria aquele que apresentaria um conjunto de evidências convergentes (Messick 1996).

Qual seria a explicação, de acordo com Messick (1996), para um efeito retroativo potencial maior das avaliações de desempenho? Avaliações autênticas, pontua o autor, implicam tarefas que valem a pena e são envolventes, aplicadas em cenários realistas ou contendo simulações próximas às tarefas que acontecem na vida real, tanto em termos de tempo como de recursos. Como a maior preocupação, nesse caso, é de que nada seja deixado de lado, essas tarefas satisfazem o padrão de “mínima sub-representação do construto” (*minimal construct underrepresentation*) (vide Araújo 2007, para uma discussão sobre o conceito de autenticidade nas

¹² Vide nota 9.

avaliações de língua estrangeira). Da mesma forma, o fato de serem diretas ou abertas, uma vez que o avaliado pode responder sem estar contido pelo tipo de formato ou de método¹³, que poderia introduzir fatores contaminantes, faz com que as avaliações de desempenho satisfaçam outro padrão de validade, ou seja, “não conter variância irrelevante ao construto” (*construct irrelevant variance*). Nesse caso, portanto, tanto a sub-representação do construto – que compromete a autenticidade – como a variância ou dificuldade que é irrelevante ao construto, que compromete o fato de ser direto – são ameaças à validade.

No primeiro caso, teríamos um exame que, por ser definido de forma estreita, deixa de incluir dimensões importantes do construto focal. Poderíamos, como exemplo, citar um teste de leitura que contempla itens de localização de informações, deixando de lado aqueles que avaliam a capacidade de fazer inferências; ou, ainda, um teste de proficiência geral que focaliza apenas a competência linguística a partir de itens de múltipla escolha, deixando de avaliar a competência comunicativa na interação face a face. Nesse segundo caso, o teste, por incluir aspectos irrelevantes ao construto – dificuldades relativas ao método de múltipla escolha, implicando possivelmente macetes para resolvê-las –, além da sub-representação da competência comunicativa, teria menores chances de exercer efeitos retroativos positivos. No processo de validação, portanto, o que necessitamos é coletar evidências que permitam balancear essas duas ameaças à validade de construto desse teste.

O argumento principal de Messick (1989) é que, minimizando as fontes de invalidade na concepção do teste, suas deficiências e aspectos contaminadores, estimuladores potenciais de efeitos negativos, aumentaríamos a probabilidade de efeitos positivos ocorrerem. Se o exame contiver fontes de invalidade, os scores altos obtidos não poderão ser atribuídos ao exame, mas às boas práticas de ensino, bons professores, etc. Essas invalidades, por outro lado, poderão exercer efeitos negativos, levando a práticas ruins.

Retomando os exemplos acima, podemos dizer, portanto, que o fato de o teste de leitura acima mencionado não incluir itens que avaliam a inferência de sentidos a partir do contexto, mas apenas habilidades de localização das informações explícitas poderia ser interpretado pelos professores que ler significa apenas localizar informações explícitas, incentivando práticas em que as habilidades sub-representadas estarão ausentes¹⁴. No caso do teste de proficiência geral, que enfatiza o conhecimento da gramática através de itens de múltipla escolha há grandes chances de os professores passarem a dar mais atenção às dificuldades envolvidas na resolução de itens de múltipla escolha de gramática do que ao desenvolvimento da competência comunicativa propriamente dita.

Nessa linha de argumentação, podemos dizer que os testes que conseguem minimizar as sub-representações do construto e suas dificuldades irrelevantes e,

¹³ Métodos são meios de se avaliar. A múltipla escolha e o resumo, por exemplo, são métodos de avaliação de compreensão em leitura. Todo método tem efeitos contaminantes.

¹⁴ Não podemos nos esquecer que a prática do professor tem-se fundamentado, em geral, em uma visão de leitura como decodificação e, portanto, o exame, nesse caso, poderia reforçar essa prática.

portanto, são válidos, também podem apresentar escores ruins que, nesse caso, não seriam atribuídos ao uso do teste. De acordo com Messick (1989), entretanto, tais conseqüências adversas associadas ao uso de um instrumento válido não seriam de responsabilidade do elaborador, mas resultado de uma política educacional e social.

As implicações do argumento de Messick (1989) para a consideração sobre efeito retroativo na validação de instrumentos é clara: em vez de buscarmos efeitos retroativos positivos como um sinal de validade do teste (o que é pressuposto nos conceitos de *validade sistêmica e retroativa*), deveríamos buscar validade no projeto de elaboração do teste como base para alcançarmos esses efeitos (o que tanto Messick (1989) como Alderson (2004) denominam de *washback by design*), ou seja, para melhorá-lo nos aspectos que podem, potencialmente, apresentar problemas ou levar a conseqüências ruins ou que estão realmente causando conseqüências ruins. Assim, testes válidos, que, baseados nos seis aspectos da validade de construto, buscam minimizar a sub-representação do construto e suas irrelevâncias, devem aumentar a probabilidade de efeito retroativo potencial e ajudar a separar o que é apenas efeito retroativo do teste de práticas educacionais boas e ruins, apesar da qualidade do teste. (Messick 1996).

4 - O grande debate

Torna-se desnecessário dizer que a visão de Messick não é consensual, embora endossada por muitos, dentre os quais podemos destacar Kane (2001), Linn (1997) e Shepard (1997). Há, entretanto outros, dentre os quais Mehrens (1997) e Popham (1997) que, apesar de reconhecerem a importância das evidências obtidas a partir de estudos sobre efeito retroativo/impactos sociais, não as consideram parte de um conceito de validade.

Nesse debate, posições distintas podem ser identificadas assim como um conflito existente entre o ponto de vista do teórico em avaliação e o do prático, aquele responsável pelo desenvolvimento de exames. Embora a maioria dos autores concorde que as conseqüências do uso de um instrumento de avaliação têm que ser consideradas, não há unanimidade em que a investigação de conseqüências intencionais e não intencionais faça parte de um plano de validação. Alguns autores que argumentam a favor dessa investigação salientam que exames que se propõem a promover mudanças no ensino e na aprendizagem, além do propósito de selecionar ou classificar, devem ser avaliados em relação à consecução dessas intenções. Convém lembrar que muitos exames, nos últimos tempos, tanto no cenário internacional como no Brasil, têm sido elaborados como instrumentos de política educacional e pública, tendo em vista o poder que exercem nas pessoas e na sociedade em geral. O que muitos autores questionam é se realmente esses instrumentos têm promovido mudanças benéficas na educação, principalmente quando acompanhados de punições e recompensas para os professores e escolas (conceito tradicionalmente conhecido como responsabilização (*accountability*)). Não estariam apenas levando as escolas a uma preocupação com resultados positivos

nas avaliações, em tentar apenas a aumentar os escores, sem resultados positivos na aprendizagem? Não estariam apenas levando as escolas a treinamentos para os exames, principalmente no caso em que lhe são atribuídas responsabilidades pelas mudanças intencionadas? Portanto, nesse caso, para esses autores, as conseqüências deveriam ser avaliadas como parte fundamental do processo de validação, mesmo que isso torne o processo muito mais complexo.

Os oponentes, por outro lado, argumentam que embora as conseqüências sejam importantes, elas não devem fazer parte de um plano de validação, na medida em que uma consideração de conseqüências pressupõe considerações políticas e sociais, que fogem do controle do elaborador de exames. Na maior parte das vezes, o elaborador não tem a autoridade para decidir avaliar as conseqüências sociais do exame que elabora uma vez que essa é uma atribuição dos responsáveis pelas políticas implementadas a partir de exames. Nesse caso, a responsabilidade pela coleta de evidências sobre as conseqüências tem sido atribuída a todos os protagonistas do contexto em questão, ou seja, também o usuário, além dos pais, professores, alunos, etc. Se a validação é um processo contínuo e sem fim, caberia a todos os envolvidos a coleta de dados sobre esse processo.

O exame e a documentação de conseqüências são, portanto, considerados questões bastante difíceis, em que obstáculos variados são encontrados. Um deles, talvez o principal é que, para muitos, conseqüências implicam uma relação de causa-efeito e os dados teriam que ser coletados de maneira a mostrar evidências dessa relação. Para outros, entretanto, conseqüências, não implicam uma relação determinista de causa-efeito, uma vez que esse impacto é mediado por outras forças (formação do professor, por exemplo).

Outra questão que merece destaque é a importância de estudos de base (*baseline studies*), entre outros, em que o contexto de implementação seja bem descrito, de forma que se possa explorar com mais profundidade a relação entre conseqüências desejadas ou intencionais e conseqüências reais.

Não podemos nos esquecer, ainda, da dificuldade decorrente do fato de que a questão envolve valores: o que é uma conseqüência positiva e o que é uma negativa depende de quem faz a pesquisa, suas crenças e valores.

5 – Considerações finais

Meu objetivo, neste artigo, foi discutir o novo conceito de validade, que passou por reformulações nos últimos anos, passando a incluir as conseqüências intencionais e não intencionais assim como as conseqüências reais das avaliações no ensino, na aprendizagem, na vida das pessoas em geral como parte das evidências de validade no processo de validação.

Apesar do reconhecimento praticamente unânime da importância dessas evidências, não podemos deixar de salientar que, na visão de Messick, seu principal proponente, no entanto, somente podemos contabilizar como conseqüências de uma avaliação aquelas que realmente puderem ser atribuídas ao teste e a nada mais. O que nos coloca um problema de difícil solução: se as características desse

instrumento interagem com outras forças na sociedade, como podemos separar o que é efeito de um teste de outras ações, tais como bom ensino, por exemplo?

O que podemos fazer – como elaboradores, usuários e elaboradores de políticas que se utilizam de exames – é, na opinião de Messick (1989) e também de Alderson (2004), analisar as conseqüências de um teste não para concluir se é válido ou não, mas apenas para melhorá-lo nos aspectos que podem, potencialmente, apresentar problemas ou levar a conseqüências malélicas ou que já estão apresentando conseqüências malélicas. Mesmo em testes considerados inovadores os impactos podem ser negativos dependendo de como as pessoas interpretam essas características.

Autores como McNamara & Roever (2006), no entanto, consideram “tímida” a forma como Messick (1989) incorpora as conseqüências e valores sociais/culturais em seu conceito de validade. Na opinião do autor, a consideração das conseqüências sociais parece andar na contramão da teoria de validade, que ainda permanece calcada, em grande parte, pelos princípios decorrentes de suas origens no campo da psicologia, individualista e cognitivamente orientado. Para ele, um problema que Messick (1989) nunca resolveu é a relação entre as duas dimensões menos socialmente orientadas da linha superior da matriz e as duas dimensões da linha inferior, o que permanece como uma das questões fundamentais da área.

Recebido em junho de 2011; aceite em junho de 2011.

Referências

- Alderson, J. C. 2004. Foreword. In: L. Cheng; Y. Watanabe; A. Curtis (Eds.) *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alderson, J.C.; Hamp-Lyons, L. 1996. TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing*, 13: 280-297.
- Alderson, J. C. ; Clapham, C; Wall, D. 1995. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. ; Wall, D. 1993. Does washback exist? *Applied Linguistics*. 14 (2): 115- 129.
- Araújo, K. da S. 2007. *A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.
- Avelar, S.L.T. 2001. *Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.

- AERA/APA/NCME. 1985. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bailey, K. 1996. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*. 13: 257-279.
- Bartholomeu, M. A. 2002. *Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.
- Canale, M. 1987. The measurement of communicative competence. In R. B. Kaplan, et al. (eds) *Annual Review of Applied Linguistics*. 8: 67-84. New York: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. 1999. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*. 19: 254-272.
- Cheng, L. 1999. Changing assessment: washback on teacher perspectives and actions. *Teaching and teacher education*. 15 (3): 253-271.
- Cheng, L.; Watanabe, Y.; Curtis, A. 2004. *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cherryholmes, C. 1988. *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press.
- Clark, H. 2002. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, 9:49-71. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS.
- Correia, R. M. D. 2003. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.
- Ebel R. L.; Frisbie, D. A. 1991. *Essentials of Educational Measurement*. 5th edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gronlund, N. E. 1985. *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.
- Frederiksen, J. R.; Collins, A. 1989. *Essentials of Educational Measurement*. 5th edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hamp-Lyons, L.; Lynch, B. K., 1998. Perspectives on validity: a historical analysis of language testing conference abstracts. In: A.J. Kunnan, (Editor). *Issues in Language Testing Research: Conventional Validity and Beyond*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 253–277.
- Henning, G. 1987. *A Guide to Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. 1989/1994. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kane, M.T. 2001. An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*. 112: 527-535.
- Kunnan, A. J. 1999. Recent developments in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*. 19: 235-253.
- Lanzoni, H. 2004. *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em*

- Inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. Tese de doutorado inédita. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.
- Linn, R. L. 1997. Evaluating the validity of assessments: The consequences of use. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 16(2):14-16.
- Madsen, H. S. 1983. *Techniques in testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Markee, N. 1997. The diffusion of innovation in language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13: 229-243.
- McNamara, T. 2000. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman.
- McNamara, T.; Roever, C. 2006. *Language Testing: The social dimension*. Blackwell Publishing Limited.
- Mehrens, W. A. 1997. The consequences of consequential validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 16(2): 16-18.
- Messick, S. 1996. Validity and washback in language testing. *Language Testing*. 13(3): 241-256.
- Messick. 1989. Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3th edition). New York: American Council on Education & Macmillan, 13-103.
- Morrow, K. 1986. The evaluation of tests of communicative performance. In M. Portal (Ed.), *Innovations in language testing*. London: NFER/Nelson.
- Morrow, K. 1977. *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London: Royal Society of Arts.
- Moss, P. A. 1992 Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of Educational Research*. 62: 229-258.
- Pessoa, A. R. 2002. *O efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília no Ensino de língua estrangeira do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, DF.
- Popham, W. J. 1997. Consequential validity: Right concern – wrong concept. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 16(2): 9-13.
- Retorta, M. S. 2007. *O efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. Tese de doutorado inédita. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.
- Sakamori, L. 2006. *A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.
- Scaramucci, M. V. R. 2005. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? Em Flores, V. do N. et al. (orgs.), *A redação no contexto do Vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva*. Editora UFRGS, 37-57.
- Scaramucci, M. V. R. 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 43 (2): 203-226.

- Scaramucci, M. V. R. 2003. Evaluación de “proficiencia” em lengua extranjera: relaciones com la enseñanza y evaluación de rendimiento. Palestra apresentada no Sexto Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Buenos Aires, Argentina.
- Scaramucci, M. V. R. 2002. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2(1): 61-81.
- Scaramucci, M. V. R. 2000/2001. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). *Revistas Contexturas*. 5:97-109, APLIESP, São José do Rio Preto, SP.
- Scaramucci, M. V. R. 1999a. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. 36:11-22.
- Scaramucci, M. V. R. 1999b. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: M. J. Cunha; P. Santos (orgs.) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, DF. 75-81.
- Scaramucci, M. V. R. 1999c. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. (34): 7-20.
- Scaramucci, M. V. R. 1999d. University entrance examinations and EFL teaching: a study of washback in a Brazilian context. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics (AILA99), em Tóquio, Japão.
- Scaramucci, M. V. R. 1998a. Vestibular: instrumento direcionador do ensino de segundo grau? Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (V CBLA), em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Scaramucci, M. V. R. 1998b. O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. Relatório final de pesquisa, FAPESP 95/06551-9.
- Schlatter, M. Garcez, P. M.; Scaramucci, M. V. R. 2004. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*. 39 (3): 345-378.
- Shepard, L. A. 1997. The centrality of test use and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 16(2):5-13.
- Shohamy, E. 1995. Performance assessment in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*. 15: 188-211.
- Souza, L. G. 2002. *Ensino da produção escrita em língua estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou da concepção de escrita do professor?* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.
- Thorndike, R. L.; Hagen, E. P. 1986. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Macmillan.
- Wall, D. 2000. The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? *System*. 28(4):499-509.
- Watanabe, Y. 1996. Does grammar translation come from entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*. 13(3): 318-333.
- Wiggins, G. P. 1993. *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

DO ENSINO DA LINGUA À LÍNGUA NO ENSINO

Olívia Maria Ferreira Gonçalves Figueiredo

olivia.figueiredo@clix.pt

oliviaf@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumo: Apresenta-se neste artigo um panorama das principais tendências que nos últimos cinquenta anos constituíram a base das metodologias no campo da didática da língua materna, relacionando três aspetos fundamentais: os aspetos psicológicos, os aspetos linguísticos e os aspetos pedagógicos. Parte-se de metodologias inspiradas em métodos para passar para um exame dos traços essenciais mais destacados da metodologia comunicativa. Destaca-se a necessidade de estabelecer princípios que se adaptem às circunstâncias concretas de cada situação de aprendizagem e ensino.

Palavras-chave: Didática da língua, língua materna, metodologia comunicativa, estratégias de aprendizagem.

Abstract: In this article we offer an overview of the main trends that have been the methodological basis of the field of mother tongue didactics, particular by over the last fifty years, relating essential aspects such as: psychological, linguistic and pedagogical. Methods based on essential traits of communicative methodology are analysed. The need to establish principles aimed at pointing out each learning situation are highlighted.

Keywords: Language didactics, mother tongue, communicative methodology, learning strategies.

A lógica da linguagem se tem alguma coisa
a ver com a lógica da matemática
é com o número π [pi] que é interminável.
A linguagem não dá resto zero.
(Gonçalo M. Tavares, *Ler*, nº 97: 32)

Introdução

Sempre que se pensa a didática da língua tem de pensar-se a língua. Do tom axiomático desta afirmação ressalta um postulado: a conceção do ensino da língua releva do conceito que se tem sobre a língua e as condições do conhecimento humano. Assim, o propósito deste artigo é fazer brevemente o histórico teórico-científico no concernente à aquisição-aprendizagem da língua ao mesmo tempo que se vai procurar acompanhar o itinerário atual de alguns paradigmas interdisciplinares que, de alguma forma, contribuam para o esclarecimento e enquadramento metodológico de investigações e atividades nesta área. Saber como se adquire-aprende, como se compreende-usa uma língua são conhecimentos úteis para ensinar e úteis para dominar os conteúdos a ensinar. Mais do que nunca, a didática tem de fazer lei e reivindicar hoje um espaço multidisciplinar próprio, numa convergência disciplinar entre as ciências da linguagem e as ciências da educação. Como afirma sabiamente Bronckart:

Réinvestissant le terme didactique [...], se dessine actuellement un courant qui se veut à la fois informé et autonome par rapport à la psychologie et à la linguistique. [...] La didactique vise en réalité à la «prise de conscience», dans la pratique, des finalités à l'oeuvre dans l'enseignement de la langue maternelle. (J.-P. Bronckart 1985: 15).

Ao longo dos tempos, vários têm sido os paradigmas que formulam hipóteses pautadas em várias correntes epistemológicas. Até à década de sessenta do século passado, predomina um estudo intraorgânico onde a preocupação maior residia na reflexão sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ao behaviorismo interessava uma orientação condutista. A Chomsky interessou, nas suas primeiras investigações, a relação quase biológica entre estrutura do pensamento e estruturas da linguagem o que influenciou posteriormente a sua orientação cognitiva; a Piaget interessou a epistemologia genética do ser humano; a Vygotsky, a mediação semiótica da consciência. Na atualidade, com os desenvolvimentos da psicologia cognitiva, com a preocupação em distinguir entre conhecimentos declarativos e conhecimentos procedimentais (Winograd 1975) e com a preocupação com o “homem social”, os estudos orientam-se numa via interorgânica onde a reflexão se centra na língua como conduta social (Halliday 1978: 18-23).

Dentre as várias correntes epistemológicas, são de destacar, pela influência que tiveram e que estão (ou podem estar) a ter no ensino, o condutismo e o cognitivismo, o construtivismo e o interacionismo social, as ciências cognitivas e os

automatismos cognitivos, os paradigmas funcional e comunicativo, a pragmática linguística.

1 – Do condutismo e do cognitivismo

A psicolinguística, disciplina estruturada nos anos cinquenta, teve nas suas origens uma orientação condutista de carácter behaviorista.

O behaviorismo, na sua versão mais avançada com Skinner (1957), sublinha a significação do organismo como um todo e a sua importância nos processos superiores do comportamento. Esta corrente epistemológica ao considerar o aluno como uma “tábua rasa”, sujeito a uma programação de ensino baseada numa lógica comportamental, considera que a evolução se desenvolve por condicionamentos e repetições, ao sabor de conhecimentos escalonados, segundo uma progressão imaginada das estruturas mais simples da língua para as mais complexas.

Esta ideia de que a língua é mais condicionamento e comportamento, que é mais sistema que atividade levou a que, depois de investigações atinentes aos mais diversos campos científicos, estas visões simplificadoras e redutoras fossem substituídas por paradigmas que enfocam as relações entre sistema e atividade, entre pensamento e linguagem.

A partir dos anos sessenta, produz-se uma mudança de paradigma e vincula-se explicitamente língua e conhecimento e ativa-se o conceito de competência no que confluem a psicologia piagetiana e a linguística generativa.

Asteses de Chomsky sobre a linguagem mudaram o percurso da psicolinguística da sua via condutista e orientaram-na para uma via cognitiva.

A convicção de que a língua se adquire por determinismos comportamentais foi combatida por Chomsky que, num artigo célebre de 1955, introduz o conceito de “competência linguística” ao mesmo tempo que propõe a existência de uma gramática universal inata, de base sintática (Chomsky 1965) e inscrita biologicamente no cérebro de cada indivíduo. Este dispositivo mental dotaria o indivíduo de capacidades para adquirir por si mesmo a sua língua materna oral, bastando, para isso, o contacto com adultos nos primeiros quatro anos da sua existência. A função da escola e dos professores seria a de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades através da atuação (*performance*) concreta, limitada pelas construções elaboradas pelos falantes em atividades socializadas. De destacar que o paradigma formal ou linguístico de Chomsky (por oposição ao paradigma funcional ou comunicativo de Dik, 1994) não subestima o papel da atuação (estrutura superficial constitutiva da língua adquirida pelo falante), mas considera-a subordinada à competência, apresentando-se esta como a «gramática universal» de base sintática e constitutiva da estrutura profunda. Embora o fundamento epistemológico da teoria chomskiana – isolar a competência da atuação – se mantenha ainda no essencial, hoje fala-se mais em princípios que em regras de geração das estruturas linguísticas (Chomsky 1982: 19-22), no sentido de explicar determinadas regularidades sintáticas e semânticas. Mesmo assim, com esta nova perspetiva, continua o alheamento aos aspetos funcionais e

comunicativos tão necessários no ensino e aprendizagem de uma língua, embora esse não fosse, bem entendido, o objetivo do próprio Chomsky que se confessa cético acerca do valor que podem ter diretamente as suas investigações para o ensino da língua. No que se apresenta como fundamental é que a gramática generativa transformacional não são os esquemas arborescentes efêmeros que a teoria propõe, e que a escola numa determinada fase apresentava simplificada no ensino da língua, mas o percurso que a teoria sugere para resolver um problema de sintaxe, os instrumentos que propõe para evidenciar certas propriedades duma frase, a formulação de hipóteses abstratas que permitam explicar e justificar tais propriedades com a ajuda de argumentos. Como se depreende, este é um trabalho de linguistas e não de pedagogos.

2 – Do construtivismo e do interacionismo social

Pela mesma época, Piaget e Vygotsky repunham autorizadamente as questões sobre pensamento e linguagem na ordem do dia. Piaget, a partir da década de sessenta, introduz o termo «construtivismo» perspetivando-o numa ideia unificadora não só de construção de categorias e de estruturas, como de noções epistémicas que nelas se alicerçam. Assim, a noção de “construção” visa a reflexão sobre os dispositivos gerais da construção das categorias, das estruturas e do conhecimento epistémico.

Os estudos encetados por Piaget, cuja primeira obra remonta a 1923, procuram provar que a gramática se desenvolve na criança antes da lógica. Com efeito, a criança é capaz de manipular formas linguísticas numa determinada fase, mas ainda não ter adquirido a capacidade para as operacionalizar intelectualmente nem estabelecer entre elas relações de causalidade, condicionalidade ou até mesmo relações de temporalidade. A criança usa as estruturas gramaticais por imitação do contexto familiar e social e só muito tardiamente, na etapa do “desenvolvimento interior” e por um processo de desenvolvimento cognitivo a criança sofre uma profunda mudança: a linguagem torna-se racional e o pensamento verbal. A descoberta de que cada referente tem uma designação é fruto de um processo de aquisição da linguagem socializada, determinada por um processo histórico-cultural. Nesta perspetiva, o termo «epistemologia» surge como o indicativo linguístico que tem mais a ver com a episteme do que com o conhecimento em sentido lato. Como não há ciência sem sujeito, para avaliar o desenvolvimento cognitivo do sujeito epistémico só há um meio científico: o método psicogenético.

A consideração de que o desenvolvimento comportamental é governado por leis gerais do desenvolvimento histórico das sociedades humanas e que a criança, na sua senda para o domínio da linguagem exterior, operacionaliza a língua de forma dedutiva, ou seja da parte para o todo, é uma evidência que a didática pode aproveitar.

A criança começa por referenciar pragmaticamente o mundo por meio de uma palavra para, seguidamente, lhe ir associando outras palavras. Numa fase posterior, estrutura sintaticamente os conjuntos de palavras em frases simples

e complexas, pondo seguidamente em marcha a estruturação do discurso em seqüências coerentes de frases. Com este procedimento, atinge-se o domínio das unidades semânticas distintivas.

Estudos posteriores aos de Piaget confirmaram esta mesma realidade: a criança desenvolve primeiro os aspetos pragmáticos (atos de fala diretos e indiretos) e só tardiamente e de modo paulatino os elementos semânticos e sintáticos.

Esta evidência não é sem importância para a didática das línguas, embora Piaget tenha estabelecido o seu estudo do desenvolvimento do pensamento nas crianças de forma completamente independente do seu processo de aprendizagem, postulando que a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Em virtude deste princípio, o ensino não teria nenhum efeito no decurso do desenvolvimento.

Reflexões posteriores teorizaram em sentido diverso: os dois processos, o de desenvolvimento e o de aprendizagem, condicionam-se reciprocamente e atuam simultaneamente de forma que os progressos no plano do desenvolvimento correspondem a progressos similares no plano da aprendizagem. Assim, os dois processos não contactariam pela primeira vez na idade escolar, mas estariam em conjunção desde os primeiros dias, bem antes da aprendizagem institucional. Esta assunção não era de todo estranha a Piaget quando considerava a impossibilidade de estruturação epistémica sem o recurso às estruturas lógicas-matemáticas, ou a impossibilidade do desenvolvimento cognitivo sem as inter-relações entre o cognitivo e o biológico. A recusa da teoria da «tábua rasa» não significa, pois, a defesa do inatismo, mesmo considerando Piaget a existência de um núcleo inato restrito no processo da construção cognitiva como é o caso que parece existir entre um plano cognitivo e um outro biológico, uma vez que não há funcionamento sem organização e organização sem fundamento, nem descontinuidade funcional.

A resposta ao “porquê” da construção ter de ser procurada no dinamismo cognitivo do sujeito foi um dos objetivos das ciências cognitivas cuja intenção principal era descrever e explicar as principais disposições e capacidades do espírito humano (linguagem, raciocínio, percepção, coordenação motora, planificação...). Nascidas na década de sessenta, as ciências cognitivas abrangem disciplinas como a linguística, a psicologia, a filosofia, a inteligência artificial, as neuro-ciências. E o autor que mais contribuiu com as suas concepções para a clarificação do objeto da linguística, Noam Chomsky (1968), foi o que mais marcou o cognitivismo desde as suas origens até aos nossos dias.

Mas será com Vygotsky, cuja primeira obra remonta a 1934, que os estudos na área do desenvolvimento na criança se vão orientar na direção que hoje é pautada ainda de essencial. A constatação de que o grau de desenvolvimento mental da criança não se confina a uma atividade de imitação de proveniência familiar ou social, mas que evolui para uma outra, a atividade autónoma da criança, é um dos aspetos mais interessantes da teoria deste autor.

Segundo o método inaugurado por Vygotsky, um ensino orientado para um estágio já adquirido é ineficaz. A teoria da *zona próxima de desenvolvimento* traduz esse sentido quando afirma que o único bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento, uma vez que é previsível a existência de uma relação entre um

nível dado de conhecimentos e a capacidade potencial da aprendizagem.

Pedagogicamente, este método veio trazer contributos decisivos às teorias que relacionam desenvolvimento e aprendizagem, no sentido de que é na instituição escolar, na relação professor-aluno que se interioriza, constrói e relaciona a maior parte dos signos com a maior parte das significações sociais.

Didaticamente, a teoria da *zona próxima de desenvolvimento* informa e ajuda o professor a detetar e a compreender, a cada momento, o grau de desenvolvimento atual do aluno e a sua capacidade potencial de aprendizagem, ao mesmo tempo que confere os saberes e os saberes-fazer já adquiridos e infere aqueles que podem estar em vias de aprendizagem.

Linguisticamente, a teoria de Vygotsky vai no sentido de que a organização linguística está ligada à contextualização extra e intralinguística e que a interpretação dos enunciados depende dos contextos nos quais estão enraizados.

Le langage a dlabord une fonction de communication. Il permet le contact social, l'interaction sociale et la coordination social des comportements. Ce n'est que plus tard, en appliquant à eux-mêmes ce même mode de comportement, que les êtres humains développent le langage intérieur. Dans ce processus, ils conservent telle quelle la fonction d'interaction sociale dans leur comportement individuel. Ils appliquent à eux-mêmes le mode social d'activité. C'est ainsi que, dans son essence, la fonction individuelle devient une forme unique de collaboration interne avec soi-même. (L. S. Vygotsky 1956: 450-451).

Deste modo, a linguagem apresenta-se como um sistema semiótico que se esquematiza na seguinte ordem: linguagem social, linguagem egocêntrica, linguagem interior.

Centrando as suas reflexões nas propriedades funcionais e estruturais da linguagem interior, pelo viés das propriedades sintáticas e semânticas, Vygotsky (1956: 355, citado por Wertsch, 1985) refere o aspeto sintático destacando o caráter "fragmentaire, abrégé, du langage intérieur par rapport au langage externe". Tal afirmação consistiria "à abrégé les expressions et les phrases en conservant le prédicat et les parties de la phrase qui lui sont associés au prix de l'omission du sujet et des mots qui lui sont associés" (*idem* 1956: 356).

O que Vygotsky entendia por "sujeito" é o que a Escola de Praga veio a classificar como "informação dada" ou "informação conhecida"; o que entendia por "predicado" veio a classificar-se, pela mesma corrente, como "informação nova" (Jiménez Juliá 1986). Este fenómeno foi formulado posteriormente por Halliday (1970), que considera este "sujeito psicológico" na perspectiva do falante, como um mecanismo tematizado, vinculando a estrutura informativa e temática.

Quanto às propriedades semânticas da linguagem interior, Vygotsky refere algumas, de que se destacam aqui apenas duas, que se inter-relacionam entre si em permanência: a predominância do "sentido" em relação à "significação", na consideração de que uma palavra depende mais do contexto do que dum sistema de significação estável; a "instalação dos sentidos numa palavra", segundo a qual o

sentido de uma palavra muda todas as vezes que tal palavra se combina com outras o que não pode acontecer com a sua significação que não muda. Nesta perspectiva, as origens desta linguagem interior só podem situar-se na linguagem social.

A ideia da gênese social do pensamento, segundo a qual a cooperação social se exerce na atividade por meio de signos verbais, num processo de construção do pensamento consciente de si e do outro consigo mesmo, irá ser a tese fundadora do interacionismo social. Para os seus defensores,

Ápparition du langage au cours de la deuxième année de vie de l'enfant, est le résultat de la fusion de deux filières de développement, l'une de type socio-communicatif, l'autre de type logico-représentatif [...]. Par son interaction avec le milieu physique, l'enfant se construit des représentations logiques (intelligence sensori-motrice au sens de Piaget) mais simultanément, dans ses contacts avec le milieu social et parlant, il élabore des règles d'échange et d'usage propres au groupe. (J - P. Bronckart 1985: 64-65).

3 – Das ciências cognitivas e dos automatismos cognitivos

Datada dos últimos anos da década de setenta, a expressão «ciências cognitivas» nasce num contexto científico deveras marcado pelo surgimento da informática e pelo desenvolvimento das técnicas do tratamento formal da informação. Historicamente, a investigação reparte-se por quatro áreas como a linguagem, o raciocínio, a percepção (sobretudo a visão) e a ação (planificação e motricidade) e afirma-se pela sua interdisciplinaridade. Linguistas, psicólogos, filósofos, lógicos partilham objetivos, afinam metodologias e elegem campos de investigação de que se destacam os processos cognitivos das representações mentais de uma linguagem interna. Esta linguagem, concebida como uma linguagem formal, tal como a da lógica matemática, possui, por um lado, regras morfológicas e sintáticas que lhe conferem uma autonomia formal e, por outro, regras semânticas que precisam as relações entre expressões da linguagem e entidades ou situações representadas.

Noam Chomsky foi o investigador que mais contribuiu para a clarificação do objeto da linguística e que marcou o cognitivismo desde as suas origens, como foi referido antes.

Inscritos no quadro da psicologia cognitiva, os estudos dos automatismos desenvolveram-se na década de noventa, num contexto epistemológico dominado pela abordagem “cognitiva”, e tendo como quadro complementar a referência a conceitos como os de consciência, atenção e controlo voluntário. Os trabalhos sobre os automatismos aparecem hoje em campos de investigação diversificados indo de estudos sobre as componentes autónomas do sistema de compreensão da linguagem, sobre a relação entre modularidade e automaticidade, sobre a distinção entre aquisições automáticas e as que requerem participação atencional e consciente por parte do sujeito até ao modo de como se distinguem as componentes conscientes, verbalizáveis, às inconscientes e automáticas do tratamento da informação. Esta última vertente tem a sua pertinência para o ensino da língua.

Schneider & Shiffrin (1977a) sistematizaram, num artigo célebre, a distinção entre um processo controlado e um processo automático de tratamento da informação. Este contributo veio esclarecer alguns aspetos da aprendizagem humana, ao mesmo tempo que serviu para destacar e caracterizar os instantes dos desenvolvimentos de competências através dos índices de atuação (performances). Num artigo posterior, Schneider & Shiffrin (1977b) precisam mais finamente os dois conceitos nos seguintes termos:

[...] *le traitement automatique* est généralement un traitement rapide, en parallèle, requérant assez peu d'effort qui n'est pas limité par la capacité de la mémoire à court terme, n'est pas sous le contrôle direct du sujet et réalise des comportements d'une habilité bien développée. [...] *Le traitement contrôlé* est souvent, généralement en série, requiert de l'effort, limite la capacité, est régulé par le sujet et employé pour traiter une information nouvelle ou originale. (citado por J. Leplat 1988: 150).

Todos os autores que, de alguma forma, estudam formas de aprendizagem, sejam elas perceptivas, motoras ou sensori-motoras, cognitivas ou adquiridas por condicionamentos, estão de acordo que a aprendizagem (de uma língua) parece implicar variáveis atencionais e reconhecem que a aprendizagem ou a aquisição se traduzem por uma transformação e evolução da competência do sujeito.

A linguagem pedagógica limita habitualmente a noção de aprendizagem aos efeitos eficazes de situações intencionalmente planificadas para o desenvolvimento de competências, mas não põe de parte que o comportamento do sujeito é também determinado por aquisições que escapam à sua própria consciência. No entanto, sem negar que ambas (aprendizagem e aquisição dizem respeito a dois tipos de representações) respeitam o exercício do pensamento.

A distinção de estes dois modos de representação em conhecimentos declarativos e conhecimentos procedimentais foi popularizada em psicologia, graças a um artigo de Winograd (1975). De acordo com os seus modos de manifestação, os conhecimentos declarativos, que expressam uma existência independente da sua utilização, são aqueles que “*sactualisent ou sexpriment dans le langage naturel ou un autre langage symbolique, et les connaissances procédurales [conhecimentos procedimentais] dans l'activité finalisée*” (George 1988: 104). Os conhecimentos declarativos (*saberes ou saberes que*) estariam inscritos no sistema na forma de proposições e os conhecimentos procedimentais (*saberes-fazer ou fazer como*) atuariam numa sequência organizada de ações em atividades finalizadas.

As vantagens da distinção entre estas duas espécies de conhecimentos são evidentes para a aprendizagem, como destaca Winograd; por um lado, os conhecimentos declarativos permitem uma aprendizagem rápida, podendo cada um deles ser modificado sem haver necessidade de tocar no outro; por outro lado, os conhecimentos procedimentais permitem integrar e selecionar outros conhecimentos nomeadamente para a resolução de problemas. No entanto, há que se ser cuidadoso porque não se passa facilmente de um sistema a outro

nem se convertem facilmente conhecimentos declarativos em saberes-fazer nem conhecimentos procedimentais em recomendações verbais: por exemplo, a descrição precisa e exaustiva numa forma verbal não garante a sua execução correta. Por duas razões: porque não basta “aplicar”, é preciso submeter a forma linguística a um controlo cognitivo numa sequência organizada de ações finalizadas; porque não basta utilizar corretamente as regras da língua, é preciso utilizá-las eficazmente na execução das tarefas e na elaboração de procedimentos novos aquando da resolução de problemas.

Apesar das limitações fundamentais desta oposição concetual no que concerne a questões de como se faz a passagem do declarativo ao procedimental, de que R. C. Anderson (1981) se ocupou devidamente, a questões de como se ativam as instruções verbais e a questões de como se processam as condições da duração da aprendizagem, este modelo é um bom paradigma para a didática da língua porque mostra que os conhecimentos poderão ter dois modos de representação e que os elementos de um poderão inter-relacionar-se com os elementos do outro.

4 – Do paradigma funcional e comunicativo

Na sequência do interacionismo social, a quem interessava os determinismos históricos e socioculturais, a linguagem passa a ser considerada como uma forma de conduta regulada socialmente (Vygotsky). Neste ponto, destaca-se a coincidência entre Hymes (1973) e Halliday (1978), entre outros, que consideram o funcional e o social, a par do formal, como as componentes constitutivas de um modelo de língua que é conhecimento mas também atividade. Para Halliday, o sistema é sempre uma construção elaborada pelos falantes a partir da atividade:

[...] adoptamos un criterio funcional de la lengua, en el sentido que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella; y de que tratamos de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado. (Halliday, 1978: 27).

A novidade da teoria da comunicação para Hymes, por seu lado, está em enquadrar na competência comunicativa aspetos concernentes não só ao formal (era só para esta componente formal que aponta a competência linguística para Chomsky), mas também ao sociofuncional. O termo «comunicação», no sentido que lhe atribuiu Hymes, inclui tanto o diálogo com o outro, como a reflexão e o diálogo consigo mesmo, o que faz com que a teoria se aproxime das considerações similares de Bakhtine quando perspetivava as inter-relações entre consciência, pensamento verbal e linguagem exterior. Bakhtine destaca o carácter dialógico e polifónico do discurso e estabelece a diferença entre discursos primários (constituídos na comunicação imediata da vida prática) e discursos secundários (surgidos na comunicação cultural, mais desenvolvida e organizada). O carácter social da enunciação e a diversidade do discurso, interior e exterior, são as bases

que vão orientar os estudos da linguagem. Formula-se assim um princípio teórico cujos ecos se encontram muitos anos mais tarde em Hymes e Halliday.

A consideração das duas dimensões, a formal e a sociolinguística, gera contributos importantes para a teoria, mas também para a prática docente no sentido da adoção de critérios científicos que orientam a flexibilização da distribuição metodológica de possíveis subcompetências integradas numa competência global. A dimensão formal objetiva-se na competência gramatical; a dimensão sociolinguística realiza-se na competência estratégica (adequação do discurso às intenções e aos efeitos esperados), na competência textual (organização dos enunciados em tipos de textos) e discursiva (atividade de enunciação, exercida por aquele que fala no momento em que fala).

Na aquisição da língua materna, como descreve Halliday, a criança começa por adquirir os usos unifuncionais ligados ao seu contexto de atuação (satisfazer as necessidades do próprio "eu") por meio do aparato formal da língua dos adultos. A gramática e os significados referenciais começam por ser elaborados pela criança a partir da imitação de usos e só mais tardiamente, depois de um longo período de aprendizagem institucional, este valor unifuncional e contextualizado vai progredir para um uso descontextualizado e recontextualizado nos discursos (Bronckart 1977 e Hickmann 1984 e 1987) orais e escritos, cujo domínio só se vai alcançando a partir dos dez ou doze anos (Hickmann 1984: 28).

As inspirações atuais apostam na ideia vygotskyana de que o domínio da língua pela criança vai da vinculação a um contexto situacional, muitas vezes de caráter deíctico, a um progressivo domínio multifuncional dos signos e dos enunciados. Este desenvolvimento multifuncional da linguagem só se conseguirá se as aprendizagens privilegiarem situações comunicativas variadas por meio de interações verbais socializadas que incluam o meio linguístico, a situação social e as crenças dos falantes. Conhecer a totalidade de contextos possíveis de todas as formas linguísticas é o problema central da semântica da enunciação e da pragmática, o mesmo que preocupava Austin e Searle. A teoria dos atos de fala põe em circulação uma ideia inovadora de atividade comunicativa e a consciência da diversidade das suas funções.

5 - Da pragmática e da língua nos seus usos

O diálogo permanente ao longo do século XX entre as ciências da linguagem e o ensino fizeram mudar a conceção de língua: interessa a língua como sistema mas também como processo.

A linguística teórica e a gramática formal levam a pensar que se é linguista ou gramático; a pragmática linguística recorda que se é professor de língua. Se é verdade que não se pode estudar o uso de uma língua sem se ter em conta a sua forma, ainda é mais verdade que não se comunica com êxito fora de situações socialmente significantes.

Só uma parte do que se comunica está codificado na língua e só uma parte do que é comunicado depende do significado linguístico dos enunciados. Que

a comunicação humana é anterior à linguagem, tanto na filogênese como na ontogênese, prova-o a criança que, antes de articular as palavras de uma língua, comunica com o outro de um modo ostensivo e inferencial.

Vários são os autores que investigaram nesta área. Morris (1938) propôs que o estudo da semiótica deveria enquadrar três disciplinas: a sintaxe, a semântica e a pragmática. Esta última ocupar-se-ia do estudo da relação entre os signos e seus intérpretes. Posteriormente, desde as décadas de sessenta do passado século, vários autores, entre eles os filósofos da linguagem John Austin, John R. Searle e muito especialmente Herbert Paul Grice ocuparam-se desta disciplina e teorizaram sobre a língua nos seus usos e descreveram uma série de instrumentais teóricos que estão a permitir preencher um oceano vazio no ensino das línguas, tanto maternas como estrangeiras.

Em linhas gerais, a teoria de Austin (1962) afirma que os enunciados realizam distintos atos (locutórios, ilocutórios, perlocutórios) para transformar a realidade; por seu lado, a teoria de Searle (1969) segue a corrente de Austin, mas acrescenta-lhe a teoria dos estados mentais, segundo a qual a intencionalidade é regida pela força ilocutória dos atos de fala diretos e indiretos. A teoria inferencial de Grice (1975) coloca a hipótese de que a comunicação humana, além de ser ostensiva, é também inferencial. Esta característica inferencial obter-se-ia, segundo o mesmo filósofo da linguagem, pela aplicação do princípio de cooperação, princípio comum a todos os seres humanos quando comunicam entre si.

A este princípio neogriceano vem juntar-se o princípio da pertinência (Sperber & Wilson 2002) segundo o qual, na comunicação humana, se procura a pertinência para obter as implicaturas oportunas e que quem comunica proporciona um estímulo ostensivo para chegar a um certo sentido e este sentido é inferido pelos recetores a partir do estímulo (Wilson & Sperber 2002: 249). As ideias da teoria cognitiva de Sperber (2002) de que o humano antes de desenvolver a faculdade codificadora da linguagem tem já uma capacidade inferencial e que no percurso existencial a sua comunicação segue a máxima da pertinência, dado o codificado da língua não proporcionar toda a informação necessária, trouxeram um novo alento para a correta descrição das expressões referenciais que, como se verá, terá a sua importância no ensino, uma vez que ensinar língua é ensinar os usos interpretativos dos conceitos pertinentes num contexto determinado e numa progressão pedagógica que leva o aluno a comunicar eficazmente por meio da obtenção do maior número de efeitos contextuais pertinentes com o menor esforço cognitivo. Através deste procedimento, ao mesmo tempo cognitivo e pragmático, o falante explicita muitos efeitos de sentido que nenhuma linguística estrutural permitiria explicar como é o caso das expressões referenciais metafóricas, irónicas, elípticas, as expressões ambíguas, os mal-entendidos, entre outras.

6 - Das teorias e do ensino da língua

Intervir no desempenho linguístico dos alunos requer da parte do professor conhecimentos bem fundamentados e atualizados de teorias científicas de como

se descreve a língua e de modelos pedagógicos de como se concebe a sua aquisição e desenvolvimento. Perante a diversidade grupal da escola e social dos alunos e perante a heterogeneidade de problemas psicossociais que essa diversidade gera, com grande repercussão no desenvolvimento linguístico, uma atualização teórico-prática do professor é sempre fundamental em mudanças profundas como é o caso das sociedades contemporâneas.

A aprendizagem de uma língua é acima de tudo a aquisição de um sistema complexo de crenças e atitudes e não somente um corpus de conhecimentos intelectuais. Tradicionalmente, o estudo sobre as partes do discurso, a prioridade centrada nas formas em detrimento das construções, a ênfase posta nas exceções e nas regularidades linguísticas de superfície, de forma atomista, a apresentação dogmática das definições e explicações, a incidência nas regras de gramática e o recurso sistemático à norma escrita constituíam obstáculos à compreensão do sistema e ao acesso à língua em funcionamento. Mas esta opção pedagógica vai ser seriamente posta em causa com o desenvolvimento da psicologia behaviorista (que veicula uma conceção de aprendizagem) e da linguística estrutural (que veicula uma conceção da linguagem) nos anos cinquenta do século transato, embora permaneça, no estudo da língua, uma orientação dedutiva e nocional com incidência no código escrito. Nos anos sessenta, a conceção generativa transformacional chomskiana traz para a ribalta contributos essenciais não só no plano linguístico, mas também psicológico. E as convergências em alguns pontos das teorias de Chomsky e Piaget são evidentes. Piaget lembrou isso mesmo, aquando do debate no colóquio de Royaumont em 1975:

Je suis d'accord avec lui sur ce qui me paraît être le principal apport de Chomsky à la psychologie, c'est que le langage est un produit de l'intelligence ou de la raison et non pas d'un apprentissage au sens behavioriste du terme. (Piatelle-Palmarin 1979: 95).

Que a aquisição da língua proceda por operações dedutivas guiadas pelo conhecimento de universais linguísticos inatos (Chomsky) ou resulte do desenvolvimento cognitivo que atua por concetualizações e reconcetualizações sucessivas (Piaget), e estes são contributos importantes que a didática adota com proveito, o facto é que aprender e ensinar língua por um lado, e como fazê-lo por outro, necessita de outros instrumentos heurísticos que permitam estabelecer pontes entre os trabalhos encetados e desenvolvidos por linguistas, psicólogos e pedagogos.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, passando a língua a ser considerada como jogo de interações pessoais e como instrumento de comunicação, e com os estudos atuais na área da psicologia, considerando-se que quem aprende está no centro do processo em termos de descoberta individual, de autonomia, de desenvolvimento de capacidades e atitudes, a didática da língua dispõe hoje de um aparato concetual que a posiciona num campo de ação e intervenção humanista da aprendizagem.

Do construtivismo piagetiano ao interacionismo social de Vygotsky, do cognitivismo de inspiração chomskyana à corrente funcional da linguagem (Austin, Searle, Grice), da conceção da língua como instrumento de comunicação, que atende a todas as dimensões da competência comunicativa (gramatical, textual, pragmática, sociolinguística), vai todo um panorama que lança um repto aos professores de língua que deverão adotar, perante tanto ecletismo, uma atitude flexível e aberta, baseada em conhecimentos sólidos do que é em essência ensinar e aprender língua. Este processo, que integra os contributos de variadas disciplinas, não pode consistir na simples transmissão de conhecimentos e saberes transmitidos de modo atomístico ao aluno, nem deve o professor atuar como um simplório mediador-monitor. Deve, sim, procurar “transformar los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicos adecuados a las capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente” (Coll 1987: 22-34). De facto, a transposição didática apresenta-se como um dos processos mais complexos do campo pedagógico. Mobilizar e transformar os objetos teóricos e transformá-los em objetos a ensinar exige um tipo de professor de língua capaz de identificar, entre os vários saberes de referência, os que são pertinentes e eficazes para a elaboração de um programa de ensino pertinente e capaz de controlar o processo de transposição para evitar derivações reificantes, situações de ininteligibilidade dos objetos de ensino e contradições entre os conteúdos didatizados e os estudos teorizados (Bronckart & Plazaola Giger 1988). E se ensinar tem como objetivo “expor o aprendente à língua nas suas múltiplas facetas”, terá também de competir à “escola uma atitude metodológica compatível com um tal objetivo” (Pinto 2010: 84-85), na medida em que a escola hoje tem de situar-se na órbita do social e dar atenção às dimensões comunicativas e não só às cognitivas individuais. A gramática tradicional e a gramática generativa coincidem no estudo da frase; a pragmática linguística e a análise do discurso adotam uma perspetiva semântica, abrem os estudos à enunciação e focalizam os estudos gramaticais numa visão pragmático-funcional. Neste estado atual do conhecimento, impõe-se, pois, a construção de um modelo pedagógico, no quadro da análise do discurso, elaborado com os contributos das várias disciplinas de referência de modo a que o aluno no seu progressivo caminhar desenvolva todas as componentes da competência verbal, mais concretamente o desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão – falar, ouvir, ler, escrever – num processo de amplificação das aprendizagens da etapa anterior. Este processo deve integrar todos aqueles âmbitos da atividade discursiva que os alunos não têm oportunidade de usar na sua vivência normal e que não poderiam alcançar por si sós, mas que têm de dominar porque lhes serão úteis e indispensáveis nas suas vivências complexas de adulto.

7 – Problemas e perspetivas

Nos capítulos anteriores foram apresentadas disciplinas e abordagens que podem ilustrar os aspetos que tocam de perto modelos educativos e padrões de

ensino e aprendizagem, e que enquadram comportamentos do professor e de alunos ao longo dos tempos. Num ensino mecanicista da língua dava-se pouca importância às características que definem a individualidade do aluno, pouca atenção ao jogo das interações pessoais e nenhuma concessão ao microcosmos que sempre se deve criar na sala de aula. Com o desenvolvimento das ideias nos campos da psicologia, da sociologia e da linguística passou-se a compreender melhor os factos educativos e linguísticos, e os processos de aprendizagem em termos de desenvolvimento de capacidades e atitudes. Dos métodos às abordagens, as experiências foram várias, de acordo com o que aconselhavam as circunstâncias e os contextos.

Aceitando, hoje, que a língua é essencialmente um instrumento de comunicação, então o objetivo primordial do ensino e aprendizagem deve privilegiar os seus usos em contextos de comunicação real e em que os enunciados surjam como corretos (em termos gramaticais) mas também adequados (em termos pragmáticos). Deste modo perfilam-se as linhas mestras da didática da língua: atendimento a todas as dimensões da competência comunicativa (gramatical, textual, pragmática, sociolinguística); uso de materiais fidedignos da diversidade linguística e sociocultural; formulação e negociação de objetivos de aprendizagem em função das necessidades e do perfil psicológico, social e cultural dos alunos; atuação pedagógica flexível e adaptativa às circunstâncias; centragem na figura do aluno; insistência na motivação para a aprendizagem cooperativa, interativa, intercultural e autónoma.

Este seria o caminho desejável. Mas diante da diversidade de abordagens e propostas disciplinares falta concordância aos didatas na hora de elaborar objetos de ensino. Como afirma Riestra:

El campo educativo e formativo es un campo de prácticas o de acciones y las disciplinas que se dedican a este campo son disciplinas de intervención. Por lo tanto, los determinismos que operan en el terreno deben analizarse antes de tomar en préstamo e las nociones de las disciplinas científicas constituidas, así como deben investigarse los medios que permitan legitimar y fundar procesos de reorientación de los fenómenos observados. (Riestra 2008: 66).

De facto, em cada momento didático é necessário efetuar recapitulações gerais sobre as implicações dos modelos teóricos para o ensino da língua porque:

l'institution scolaire a ses limites: ni le maître, ni les manuels ne permettent fournir des réponses toutes faites à tous les problèmes que soulèvent le système et le fonctionnement d'une langue; où la nécessité de donner une plus large place aux capacités de découvrir, de comprendre et d'apprendre des élèves, et de fournir à ceux-ci les instruments heuristiques nécessaires et des données suffisamment riches. [...] l'enseignement se fondera sur le principe souvent rappelé par Piaget qu'on apprend bien et durablement ce qu'on a pu comprendre et reconstruire soi-même. (Roulet 1980: 83).

Dar lugar às capacidades de descoberta dos alunos, como afirma Roulet, é proporcionar-lhes o desenvolvimento:

“[d]as capacidades em auto-avaliar os procedimentos utilizados aquando de tarefas complexas como a da resolução de problemas. É aqui que a conduta do professor é importante no sentido de orientar para actividades que desenvolvam a ligação entre conhecimentos novos e conhecimentos antigos e de dar meios para ajudar a planificar o [discurso], a desenvolvê-lo em função da situação dada e adaptá-lo ao destinatário [...]. (Figueiredo 2003: 398).

Em síntese: para que a mudança que se espera nos sistemas educativos e na formação inicial e contínua do professor de língua não seja apenas epidérmica, como o é frequentemente, é necessária uma reforma profunda nas metodologias vigentes, informadas por disciplinas de referência que sejam operativas para o ensino. Neste particular, apetece dizer da didática, que se apresenta como uma metadisciplina e que, por isso mesmo, tem de incluir todas as outras, o que José Gil (2010: 45) diz da língua: “As sensações vivem no caos e a linguagem ordena-as”.

Recebido em maio de 2011; aceite em maio de 2011.

Referências

- Anderson, R. C. 1981. *Cognitive skills and this acquisition*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Austin, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- Bakhtine, M. 1977. *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Bakhtine, M. 1979. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Bronckart, J.-P. 1977. *Teorías del lenguaje*. Madrid: Herdes, [1985].
- Bronckart, J.-P. 1985. *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?*. Lausanne: Unesco.
- Bronckart, J.-P.; Plazaola Giger, I. 1988. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*. 97-98: 35-58.
- Chomsky, N. 1955. *The logical structures of linguistic theory*. Cambridge: MA, M.I.T. mimeo.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MA, M.I.T. Press.
- Chomsky, N. 1968. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral [1971].
- Chomsky, N. 1982. *La nueva sintaxis. Teoría de la rección y el ligamiento*. Barcelona: Visor, 1989.
- Chomsky, N. 1988. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor, 1989.

- Coll, C. 1987. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Dik, S. C. 1994. *La gramática funcional*. Madrid: SGEL [1980].
- Figueiredo, O. M. 2003. *A anáfora nominal em textos de alunos. A língua no discurso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Firbas, J. 1964. *On defining the theme in Functional Sentence Analysis. Travaux linguistique de Prague I*: 267-280.
- George, C. 1988. Interactions entre les connaissances déclaratives et procedurals. In: P. Perruchet (Ed.) *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Pierre Mardaga. 103-137.
- Gil, J. 2010. *A arte como linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan, *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 41-58.
- Halliday, M. A. K. 1970. Estructura y función del lenguaje. In: J. Lyons (Ed.) *Nuevos horizontes de la lingüística* (introducción y selección). Madrid: Alianza.
- Halliday, M. A. K. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica. [1986].
- Hickmann, M. 1984. Fonction et contexte dans le développement du langage. *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2.
- Hickmann, M. 1987. *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press Inc.
- Hymes, D. 1973. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Jiménez Juliá, T. 1986. *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga: Ágora.
- Leplat, J. 1988. Les habilités cognitives dans le travail. In: P. Perruchet (Ed.) *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Pierre Mardaga. 139-172.
- Morris, C. 1938. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona. Paidós, 1985.
- Perruchet, P. 1988. *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Piaget, J. 1923. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris. Alcan.
- Piaget, J. 1946. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé.
- Piattelli-Palmarini, M. (Ed.) 1979. *Théories du langage – Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil.
- Pinto, M. da G. L. 2010. A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In: A. M. Brito (Org.). *Gramática: História, teorias, aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 65-98.
- Riestra, D. 2008. *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- Schneider, W.; Shiffrin, R. M. 1977a. Controlled and automatic human information processing: I. Detection search and attention. *Psychological Review*. **84**: 1-66.
- Schneider, W.; Shiffrin, R. M. 1977b. Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a

- general theory. *Psychological Review*. **84**: 127-190.
- Searle, J. R. 1969. *Speech acts*. London: Cambridge University Press.
- Shiffrin, R. M.; Schneider, 1984. Automatic and controlled processing revisited. *Psychological Review*. **91**, **2**: 269-276.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Sperber, D. & Wilson, D. 2002. Pragmatics, modularity and mind-reading, *Mind and Language*, **17**, 3-23.
- Vygotsky, L. S. 1934. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987.
- Vygotsky, L. S. 1956. *Izbrannye psukhologicheskie issledovaniya* (Oeuvres choisies de psychologie). Moscou. Izd. Akad. Pedag. Nank.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Wilson, D.; Sperber, D. 2002. *Relevance theory*. *UCL Working Papers in Linguistic*. **14**: 249-287.
- Winograd, T. 1975. Frame representation and the declaration – procedural controversy. In: D. G. Bobrow & A. Collin (Eds). *Representation and understanding*. New York: Academic Press.

— RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS —

Jean-Paul BRONCKART. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl/Pedro Miño. 2010, 2ª ed.
192 pp.
ISBN: 978-84-9571-63-1

Eunice Barbieri de Figueiredo

eunicebarbieri@gmail.com

Doutoranda em Didática de Línguas

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Jean-Paul Bronckart é professor de didática das línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e dirige atualmente o grupo LAF (*Language, Action, Formation*), constituído por investigadores de diferentes áreas da educação, psicologia, filosofia, linguística, filologia e é autor de mais de duzentas publicações científicas.

O Autor apresenta, nesta obra, um amplo repertório teórico sobre a linguagem humana, na sua dupla dimensão (social e discursiva), sobre os processos genéticos da relação entre a linguagem e o pensamento e, em consequência, sobre os procedimentos didáticos das línguas. O livro consta de nove capítulos precedidos dum breve prólogo onde são apresentados os conceitos-chave em relação com as temáticas desenvolvidas em cada um dos capítulos. No final da obra é referenciada uma extensa bibliografia fundamental e atualizada.

Centrando a sua investigação na relação entre as atividades humanas, os textos e os discursos, pelo viés do quadro epistemológico geral do interacionismo sócio-discursivo, Bronckart advoga que a atividade humana é mediatizada pelos sistemas cognitivo e social que é a linguagem, a qual se expressa nas práticas sociais em geral e através dos discursos que a veiculam e a reproduzem. Com um enfoque multidisciplinar (filosofia, linguística e psicologia), pretende o Autor assentar as bases teóricas de uma análise que estabeleça e aprofunde “el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano” (p. 13).

No Capítulo 1, *Las condiciones de construcción de los conocimientos humanos*, o Autor procura responder a três questões: como se constroem os conhecimentos humanos, que condições para o seu desenvolvimento e qual o tipo de desenvolvimento procurado, para quem e para quê. As respostas vai o Autor tentar buscá-las nos quatro paradigmas sobre o desenvolvimento humano (o behaviorismo, o construtivismo, o cognitivismo e o interacionismo social), concluindo-se que o interacionismo social (que tem na sua origem as obras de Dewey, Durkheim, Mead e Vygotsky) tem a vantagem de se focalizar no atuar subjetivo e social de forma a produzir efeitos na transmissão e no desenvolvimento das pessoas.

O Capítulo 2, intitulado *Constructivismo piagetiano e interaccionismo vygotkiano*.

Sus aportes a una concepción de los aprendizajes y de la formación, aborda ainda J.-P. Bronckart problemáticas ligadas à noção de “desenvolvimento humano”. Distinguem-se as duas abordagens, a do interacionismo lógico (Piaget) e a do interacionismo social (Vygotsky), para concluir das orientações epistemológicas e metodológicas diversas nas suas relações problemáticas da educação/formação. A de Piaget que se pautou pela teoria dos estádios de desenvolvimento; a de Vygotsky que assegura que o pensamento humano se constrói na interação com as atividades verbais do meio social. É deste princípio que nasce o conceito programático de “zona de desenvolvimento próximo”.

Já no Capítulo 3, *De la actividad colectiva a la acción y al pensamiento individuales. Homaje a Gérard Vergnaud*, Bronckart retoma algumas ideias-chave do Capítulo 2 (as teorias de Piaget e de Vygotsky, que segundo Gérard Vergnaud são complementares) para observar e concluir que o desenvolvimento do pensamento consciente não depende de uma “transposição direta” do esquematismo sensori-motor no plano mental, como julgava G. Vergnaud, mas que provém de uma ação intencional, condição essencial da participação humana na atividade praxiológica.

Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico é o título do Capítulo 4. Aborda-se aqui o programa da filosofia da linguagem que Voloshinov esboçou no início do século XX. O conceito de “atuar socializado” leva o Autor a discutir as noções de atividade (ordem do sociológico) e de ação (ordem do psicológico) e, conseqüentemente, a definir as noções de texto e de discurso. Por sua vez, os textos diversificados em “classes” dão origem a géneros de discurso ou géneros de textos. Para desambiguar estes termos, recorre Bronckart a variadas teorias de variados autores (Bakhtine, Adam, Slakta, Lundquist, Rastier, Roulet...) para concluir que aprender géneros de texto é “la ocasión para los aprendizajes sociales, relacionados globalmente con la adaptación del actuar verbal a las diversas formas del actuar general” (p. 85).

No Capítulo 5, *Desafíos epistemológicos del análisis del discurso*, apresentam-se os princípios essenciais do interacionismo social, destacando-se os seus fundadores (Dewey, Mead, Vygotsky), e propõem-se modelos de análise do discurso, segundo este quadro teórico. Na perspetiva do interacionismo social, o discurso constitui o instrumento fundamental da mediação e da socialização do ser humano que, através dele, cria as condições para a construção dos seus conhecimentos.

La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. Neste Capítulo, o sexto, J.-P. Bronckart e Itziar Plazaola Giger debruçam-se sobre a noção de “transposição didáctica”, noção que se deve a Chevallard, e explicitam a ideia de que este conceito, como as noções de “saberes científicos” e de “saberes didatizados” (que se devem também a Chavallard), estão no centro da problemática didática. A partir daqui são debatidas as etapas do movimento transposicional diferenciando-se os conteúdos didatizados em conteúdos a ensinar e os conteúdos efetivamente ensinados. Seguidamente, passam os Autores em revista os procedimentos aplicacionistas (o construtivismo, o condutismo aplicado, a linguística aplicada, o cognitivismo aplicado) afirmando que quase todos foram rejeitados e advogam que o campo educativo, hoje, tem de ser um campo de

práticas ou de ações que atuam no terreno de modo a que os empréstimos-transposições evitem derivações adversas no jogo didático e confusões nos níveis de análise. Para isso, haverá que atribuir à didática o lugar que lhe compete: validar as propostas teóricas provenientes das ciências sociais/humanas: epistemologia, sociologia, psicologia, linguística, ciências do discurso... .

No Capítulo 7, *La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales*, Bronckart debruça-se sobre a conceção de língua e as suas consequências didáticas, considerando-a por um lado do ponto de vista da teoria da representação e por outro da comunicação. A teoria da representação baseia a linguagem na natureza e, por consequência, a língua mantém uma relação convencional ou arbitrária com os objetos que designam, e não constitui mais que reflexos naturais da lógica pré-existente do mundo. Para a teoria da comunicação, a linguagem tem uma origem social e histórica e não uma origem natural. Nesta sequência de reflexão, Bronckart sugere uma didática da língua em que se tenha em conta uma renovação didática: os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno só evoluem segundo um compromisso de dois eixos paralelos: atividades sobre a língua como sistema (apreensão das noções e regras) e atividades sobre a língua nos seus diversificados usos. Para isto, a investigação levada com rigor em Genebra incide em campos diversificados: evolução histórica dos processos de ensino; análise de programas e manuais; formação de professores; disciplinas de referência e sua transposição didática; construção de instrumentos pedagógicos, entre outras áreas de pesquisa.

O capítulo 8, cujo título é *La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales*, reflete-se sobre o conceito de competência e o seu escopo na corrente pedagógica. Historia-se esta noção e destaca-se o caráter da lógica da formação por competências e evidencia-se a sua contradição na chamada Educação Moderna: os métodos continuam sendo os da tradição escolástica em que a aprendizagem se fazia por memorização, dedução e exercícios de aplicação. Debruça-se o Autor, seguidamente, sobre a noção de competência para Chomsky e para Hymes, destacando as suas diferenças: para o primeiro, a competência linguística é de origem biológica e apresenta-se como uma “disposição para a linguagem” inata e universal; para Hymes, a competência é uma capacidade adaptativa e contextualizada que só se consegue com as aprendizagens (formais e informais). A consciencialização deste aparato concetual pode ajudar o pedagogo a eleger com rigor os objetos de ensino ao mesmo tempo que lhe pode dar os ingredientes para mobilizar os conhecimentos pertinentes à situação de modo a o aluno adquirir capacidades a três níveis: de ação, discursivas e linguístico-textuais.

No último Capítulo, *Por qué y como analizar el trabajo del docente*, o Autor interroga-se sobre o trabalho dos professores, historiando as suas práticas desde os finais do século XIX até à atualidade. Neste Capítulo final é apresentada uma proposta de investigação da ação formativa produzida pelo Grupo LAF (lenguaje, acción, formación) onde a pesquisa incide sobre as relações entre a linguagem, o trabalho como ação e a formação como processo. Neste artigo, procura o Autor

dar respostas a questões como: de que forma os professores utilizam os novos programas e os meios para o ensino? Em que medida os novos procedimentos são eficazes e geram reais progressos nos alunos? Mas outras questões, no entanto, mantêm-se em aberto: para que servem os documentos de prefiguração? Por que razão o trabalho concreto dos professores permanece oculto? Como evitar uma espécie de mecanização do trabalho do professor?

Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas é uma obra de investigação multidisciplinar que proporciona numerosos documentos de trabalho e especifica em pormenor os mais variados procedimentos científicos e didáticos, ao mesmo tempo que (in)forma o pedagogo e o ajuda a desenvolver com rigor e com empenho ambicioso as suas atividades de investigador e de professor. Estamos, em resumo, diante de um obra rigorosa e apaixonada, lúcida e pioneira, no antípoda de tantos livros ociosos e desatualizados que por aí circulam sobre a didática das línguas. Este livro apresenta-se como uma Obra de referência de grande utilidade que convida o professor de língua a saber mais sobre a língua, a saber mais sobre como ensinar língua e a saber mais sobre como aprendem e como constroem os alunos os seus conhecimentos.

Recebido em maio de 2011; aceite em junho de 2011.

Guilhermina Lobato MIRANDA (Ed.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*.
Lisboa. Relógio d'Água. 2009.
398 pp.
ISBN: 978-989-641-141-1

Fátima Outeirinho

outeirinho@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa

A importância crescente do ensino *online* na educação, seja na modalidade de *e-learning* seja na vertente *blended learning* com o uso de recursos multimédia tem, desde há vários anos, vindo a ser objeto de reflexão quer ao nível de propostas teóricas quer no que toca a práticas educativas. Sucede porém que, no panorama nacional e em língua portuguesa, a bibliografia crítica neste domínio se encontra bastante dispersa, pouco sistematizada, faltando então a todo aquele que se quer debruçar sobre estas questões ferramentas auxiliares de referência – e de balanço - a permitir pensar um processo de ensino-aprendizagem situado.

É neste contexto que *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*, obra organizada por Guilhermina Lobato Miranda e publicada em dezembro de 2009, se apresenta como um conjunto de estudos que tem como objetivo colmatar tal lacuna, reconhecendo o papel não negligenciável do recurso ao *e-learning* ou ao *blended learning* apoiado no multimédia, em desenvolvimento nos últimos anos, no ensino público e privado, nos diversos graus de ensino e na formação ao longo da vida.

Pretende-se ainda com a presente recolha de textos pôr o leitor em contacto com o que tem sido proposto no âmbito da teoria cognitiva da aprendizagem multimédia, mostrando como as mensagens educacionais multimédia podem conduzir a aprendizagens significativas, quando concebidas como mensagens educacionais eficazes.

Composta por estudos da responsabilidade de especialistas nacionais e estrangeiros, a presente publicação encontra-se estruturada em duas grandes partes: a primeira ergue-se em torno do ensino *online* e a segunda debruça-se sobre aprendizagem multimédia. Como refere a organizadora, numa primeira etapa “Este livro centra-se na conceção de cursos ministrados em regime de *e-learning* e à (*sic*) distância, interessando também às pessoas que fazem formação presencial com uso de recursos eletrónicos”; já a segunda etapa detém-se “no modo como os seres humanos representam e processam a informação que lhes é transmitida por meio de dois canais: o auditivo e o visual” (Miranda 2009: 21 e 22).

Assim, no que respeita ao ensino *online*, os vários contributos equacionam, de modo abrangente, as estratégias e modelos para a organização da educação *online*,

os sistemas de gestão de aprendizagem em *e-learning* (LMS) e opções científicas e pedagógicas que devem sempre presidir às escolhas de plataformas, os fatores a considerar na conceção de conteúdos e cursos *online*, a comunicação e a tutoria *online*, os contextos e práticas de avaliação em educação *online* e, por fim, as comunidades virtuais de aprendizagem.

No que toca à aprendizagem multimédia, apresenta-se um estudo de uma figura de referência no campo da teoria cognitiva da aprendizagem multimédia – Richard E. Mayer-, oferecem-se estudos sobre aprendizagem multimédia em cursos de *e-learning*, design educacional em ambientes de aprendizagem complexa, medida e avaliação da carga cognitiva em ambientes multimédia, aprendizagem multimédia interativa ou ainda sobre literacia dos media como resultado de multi-aprendizagens multiculturais e multi-mediáticas.

Ensino Online e Aprendizagem Multimédia constitui-se como um instrumento bibliográfico bastante útil não apenas pela abrangência das questões em apreço, como ainda pela apresentação detalhada - em termos de índice - dos diferentes conteúdos abordados em cada um dos textos que a integram, permitindo ao leitor identificar de modo claro e imediato os aspetos vários trabalhados nos diferentes artigos e, simultaneamente, orientar de forma seletiva o seu percurso textual.

A preocupação com um esclarecimento eficaz do leitor manifesta-se, de novo, na presença de glossários que acompanham alguns dos estudos como os de Richard E. Mayer, Ruth Colvin Clark ou Jeroen J. G. Van Merriënboer e Liesbeth Kester, a permitir ultrapassar dificuldades terminológicas. Não menos importante são as possibilidades que o aparato bibliográfico, nalguns casos considerável, de que se reveste cada um dos estudos aqui coligidos oferece, abrindo para leituras ulteriores e de eventual aprofundamento, procedendo a uma delimitação do estado da arte através da apresentação de estudos de caso e de abordagens teóricas do ensino *online* e da aprendizagem multimédia.

Recebido em junho de 2011; aceite em junho de 2011.

Paul KUßMAUL. *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*.

Narr: Tübingen. 2007.

217 pp.

ISBN: 978-3-8233-6350-7

Thomas J.C. Hüsgen

thusgen@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP)

O livro *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (Compreender e traduzir. Um livro didático com exercícios) publicado em 2007, destina-se a estudantes e docentes da área da tradução, bem como a um público mais vasto, interessado e com alguns conhecimentos da matéria. O seu autor, Paul Kußmaul, um dos mais proeminentes representantes da escola funcionalista alemã, é autor de livros tão importantes como *Training the Translator* de 1995 e *Kreatives Übersetzen* (A tradução criativa) de 2000, não esquecendo a sua primeira publicação de relevo *Die Strategie der Übersetzung* (A estratégia da tradução), produzida a em co-autoria com o infelizmente já falecido Hans Hönig, em 1982. Como os títulos destas obras deixam adivinhar, estamos perante um autor cuja preocupação se centrou sempre em questões de didática da tradução, a par da teorização sobre o processo tradutivo. E tal como já o provara em publicações anteriores, mostra de novo nesta obra a sua especial mestria neste campo. Segue uma argumentação apoiada no campo teórico pelos pressupostos da chamada “teoria do escopo”, fornecendo, e aqui distingue-se de tantos outros autores, sempre que possível, exemplos práticos que ilustram bem o conhecido lema, que caracteriza aliás toda a obra deste autor, o de que não existe nada tão prático como uma boa teoria.

O livro está subdividido em 8 capítulos que são na sua sequência e substância verdadeiramente programáticos, focalizando-se naqueles aspectos que o autor identifica como os mais relevantes para um processo tradutivo bem sucedido.

O primeiro capítulo “*Der Blick auf die Wörter*” (Um olhar sobre as palavras) tematiza aspetos mais centrados em questões de língua como as de *falsos amigos*, a polissemia e homonímia, as colocações e frases fixas, as conotações e associações ligadas a determinadas palavras ou expressões mais complexas, para além de questões de equivalência, no sentido mais geral do termo. Alargando a perspetiva sobre o processo, o segundo capítulo “*Die Umgebung von Wörtern*” (O contexto de palavras) procura mostrar a importância do contexto extra-verbal de toda a comunicação linguística o que remete, naturalmente, para aspetos culturais, situacionais e estilísticos que fazem com que o tradutor moderno tenha assumido o seu papel de mediador/comunicador entre culturas. Partindo deste pressuposto

coloca então uma questão fundamental no terceiro capítulo *“Wie genau soll eine Übersetzung sein?”* (Qual é o grau de precisão que uma tradução deve ter?). Partindo do pressuposto que a finalidade de qualquer texto define a estratégia tradutiva a adotar, abordagem teórica que já em 1982 na sua obra *“Strategie der Übersetzung”* o leva a propor a substituição do conceito da equivalência pelo de “grau necessário de diferenciação”, Kußmaul define neste capítulo a responsabilidade do tradutor que não traduz simplesmente o que “está no texto”, como muitas vezes se ouve dizer. Por definição a responsabilidade do tradutor, segundo Kußmaul, passa pela sua competência de ser capaz de transmitir as relações complexas entre formas e estruturas linguísticas e o seu significado numa determinada situação de cultura de partida e outras estruturas de significação numa cultura de chegada. E são a situação específica de recepção numa cultura de chegada diferente, o próprio pedido de tradução e a especificidade do destinatário que fazem com que o tradutor não se possa apoiar apenas nas estruturas de superfície do texto a traduzir, tendo que chamar a si a responsabilidade de tomar decisões, num processo complexo de solução de problemas, que lhe permitam adequar o texto de chegada à finalidade específica para a qual foi produzido. Na sequência deste capítulo surge inevitavelmente um 4º capítulo **“Verstehen, Recherche und Textanalyse”** (Compreender, pesquisa e análise de texto) que se ocupa da hermenêutica textual. São aqui apresentados procedimentos que permitem ao tradutor identificar de uma forma sistemática (profissional) os aspetos relevantes a transmitir aos seus destinatários. Análise de texto (compreensão) e pesquisa são os processos centrais que caracterizam esta fase do trabalho tradutivo. O tipo de exercício, proposto no final deste capítulo, é particularmente bem conseguido porque, para além de levar o leitor a considerar várias hipóteses de solução, mostra nas soluções propostas que as opções a tomar terão sempre que ser vistas à luz da sua relevância para a situação de recepção concreta em que o texto será rececionado.

Todos os capítulos restantes, o 5º **“Die Beobachtung von Übersetzungsprozessen”** (A observação de processos tradutivos), o 6º **“Wie kreativ können Übersetzer sein”** (A que ponto deve o tradutor ser criativo?), o 7º **“Visualisieren”** (Visualizar) e o 8º **“Übersetzen als professionelles Problemlösen”** (A tradução como processo profissional de solução de problemas) retomam agora, sob ângulos diferentes, esta abordagem teórica procurando dar respostas práticas às exigências que daí se colocam ao profissional da tradução.

Pelo seu conteúdo e pela sua estrutura, do ponto de vista metodológico e didático muito bem concebido, contextualizando com argumentos teóricos os exemplos práticos e os exercícios propostos, esta obra torna-se, no meu entendimento, essencial para qualquer estudante de tradução. Recomendo, especialmente, uma leitura atenta das soluções apontadas pelo autor, que poderão ser, no contexto de aula, motivo de debate muito produtivo, já que a leitura do livro fornecerá aos estudantes as bases teóricas necessárias para uma discussão cientificamente bem fundamentada levando os futuros tradutores a desenvolver uma argumentação/justificação profissional das suas opções tradutivas.

Naturalmente não há bela sem senão e não se pode deixar de apontar

mais criticamente o facto de, pela própria natureza desta obra, alguns aspetos, porventura menos importantes no entendimento do autor, terem um tratamento menos exaustivo. Refiro-me, mais concretamente, ao 8º capítulo que em apenas 16 páginas, obviamente, não consegue abarcar de uma forma satisfatória questões tão importantes e, infelizmente, muitas vezes remetidas, como aqui, para segundo plano, como a ética profissional, o controle de qualidade e a relação entre cliente e profissional da tradução.

Recebido em junho de 2011; aceite em junho de 2011.

Referências

- Hönig, H. G.; Kussmaul, P. 1991. *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Tübingen: Narr.
- Kußmaul, P. 1995. *Training the translator.* Amsterdam: Benjamins.
- Kußmaul, P. 2000. *Kreatives Übersetzen.* Tübingen: Stauffenburg.
- Kußmaul, P. 2007. *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Tübingen: Narr.

— VARIA —

TATIANA SLAMA-CAZACU 1920-2011

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Foi em setembro de 1983, no Porto, que conheci pessoalmente a Professora Tatiana Slama-Cazacu da Universidade de Bucareste, Roménia, a estudiosa que ao longo dos tempos aprendi a admirar pela forma como sempre tentou transmitir abertura de abordagem numa área – a psicolinguística – que ela soube tratar de uma forma muito especial. Ela advogava uma pesquisa não circunscrita do ponto de vista do conhecimento como prova o seu complexo método dinâmico-contextual (ver, por exemplo, Slama-Cazacu 1984), que colidia precisamente com interpretações reducionistas do poder explicativo psicolinguístico (Mininni & Stame 1994: 9). De resto, esta sua visão abrangente da psicolinguística iria fazer com que a passasse a considerar uma verdadeira “«Science» com “«Multidisciplinary» connections” e não um mero “Interdisciplinary Field”, porquanto a primeira designação se ajusta melhor a um estudo completo da linguagem e da comunicação (Slama-Cazacu 2007: 80) que englobe, entre outros, como está patente na capa da segunda série da revista *International Journal of Psycholinguistics* (1993-1997), a produção e a compreensão da fala, a aquisição da linguagem, a aprendizagem de línguas estrangeiras, a comunicação de aspetos não-verbais, a tradução, a semiótica numa perspetiva psicolinguística, a linguagem e a educação, a linguagem e o poder, o bilinguismo, perturbações da linguagem, a análise do texto literário, modelos de comunicação humana e de tecnologias da fala e meios de comunicação de massa. Um estudo desta ordem teria certamente também de assentar na relação entre uma pesquisa fundamental e uma pesquisa aplicada, visto que a Professora Slama-Cazacu defendia que a pesquisa em psicolinguística só se revestiria de utilidade se fosse de interesse para as condições de vida de uma comunidade particular (Mininni & Stame 1994: 10).

No que concerne ao seu trabalho meticuloso enquanto investigadora, não poderei estar mais de acordo com o que a seu respeito nos transmite Dréyvilion (1994: 20) acerca do método dinâmico-contextual e que eu generalizaria à sua postura enquanto cientista: “Et on ne peut être qu’admiratif devant à la fois les précautions méthodologiques, le raffinement des techniques, la méticulosité des observations et la luminosité des prudentes interprétations du chercheur, chef de file de ce qu’on peut appeler «L’Ecole de Bucarest»”.

Originária de um país em certa medida periférico, a Professora Tatiana Slama-Cazacu soube combater sempre essa falta de centralidade com grande

sucesso. Dizia-me há poucos meses que, porque já lhe era menos fácil deslocar-se e consequentemente viajar, para preparar a sua intervenção de abertura do IX congresso internacional da *International Society of Applied Psycholinguistics*, que se realizou em Bari, Itália, em junho de 2010, tinha encomendado a colegas de países com mais oferta bibliográfica que lhe enviassem o que encontrassem sobre o tema que queria apresentar. Este modo de proceder é bem a prova de como sabia, mesmo em circunstâncias menos favoráveis, apetrechar-se bibliograficamente a fim de poder estar ao corrente do que existia acerca das temáticas que lhe interessava explorar.

Tudo o que até aqui deixei exposto reforça a importância que teve o meu encontro com a Professora Tatiana Slama-Cazacu em 1983, dado que, ao contrário de muitos outros encontros com especialistas das minhas áreas de trabalho ou afins, este não se revelou definitivamente inconsequente.

Estava então a ultimar as minhas provas de doutoramento em assuntos que não eram nem alheios, nem indiferentes à Prof.^a Tatiana Salama-Cazacu: a compreensão verbal na criança e o síndrome da dislexia profunda. Efetivamente, eu vinha a dar-me conta mais tarde, ao ler o seu livro “Langage et contexte” (Slama-Cazacu 1961), que os nossos percursos científicos iniciais tinham afinal muito em comum, o que contribuiu sem dúvida para que se gerasse uma empatia entre ambas a todos os títulos relevante para mim, uma vez que era uma jovem investigadora em áreas (psicolinguística e neurolinguística) que ainda não conheciam, à época, grande tradição em Portugal.

Nesse meu primeiro encontro com a Professora Tatiana Slama-Cazacu, ficou bem visível o seu empenho em que eu participasse em reuniões científicas que ela mesma estava a organizar ou nas quais estava direta ou indiretamente envolvida. O facto de eu ter sido sensível aos seus conselhos e de ter seguido as suas instruções valeu-me a presença com comunicações em reuniões científicas na área da psicolinguística já em 1984 e em 1985. Essas participações e outras em anos subsequentes permitiram-me vê-la com alguma regularidade e vir a conhecer pessoalmente especialistas com quem ela mantinha um relacionamento muito próximo e que para mim até aí não eram mais do que nomes de autores de artigos ou livros que eu precisava de ler para me documentar. Fui-me, então, apercebendo de que, nesses eventos científicos, eu não era ignorada pela Professora Tatiana Slama-Cazacu. Essa atitude, vejo-a hoje como um estilo muito pessoal de encorajar os que se encontravam no início da carreira, como um gesto pleno de significado que visava preparar o percurso de jovens investigadores como eu era na altura.

Não obstante já conhecer alguns textos da Professora Tatiana Slama-Cazacu antes do nosso encontro em 1983, só me dei realmente conta do que ela representava na comunidade científica da sua área e da influência que a sua obra exercia junto dos seus pares nos congressos em que estive por sua indicação. Estávamos naturalmente na primeira metade dos anos oitenta do século passado e eu tinha acabado de me doutorar. Um documento ilustrativo de como a sua obra era estudada e admirada pelos seus pares é o livro publicado em 1994 em sua homenagem, editado por Giuseppe Mininni e Stefania Stame, com o título

“Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu” (Mininni & Stame (Eds.) 1994), apresentado numa sessão, seguramente memorável para quem nela participou, do IV Congresso Internacional da *International Society of Applied Psycholinguistics*, que se realizou em junho de 1994, em Bolonha e Cesena, Itália.

De 1983 até 2011, mantivemos um contacto naturalmente pontuado pelas interrupções que acompanham sobretudo as relações entre pessoas que vivem a uma certa distância geográfica.

Não a voltei a ver desde setembro de 2004, data do último congresso da *International Society of Applied Psycholinguistics* (Cieszyn, Polónia) que contou com a presença da Professora Tatiana Slama-Cazacu. No entanto, ainda comuniquei com ela por telefone pouco tempo antes de nos ter deixado. Nas conversas que tínhamos por essa via, sentia que depositava em mim uma confiança que me faz hoje sentir que, para além de uma ligação radicada na ciência, existia também um laço de amizade que me torna hoje muito mais responsável em termos do que possa ter “herdado” da Professora Tatiana Slama-Cazacu.

Seria ingénuo da minha parte traçar neste texto uma panorâmica bio-bibliográfica da Professora Tatiana Slama-Cazacu, até mesmo porque pode ser consultado *online* o que a própria achou oportuno tornar público do seu trajeto de vida, académico, científico e literário.

Optei pois por selecionar, para figurarem aqui, alguns dos seus escritos científicos em que se torna evidente a sua abertura crítica a tudo quanto a cercava que estivesse diretamente relacionado com a linguagem e a comunicação. Para tal, escolhi alguns artigos seus publicados na segunda série do *International Journal of Psycholinguistics (IJoP)* (1993-1997) de que ela era *Editor-in-chief*.

Os títulos que se seguem anunciam textos em que a Professora Tatiana Slama-Cazacu pretendeu:

- 1) mostrar a importância de incluir novos tópicos de estudo no âmbito da Psicolinguística aplicada (A new “Galaxy” in communication? Hypotheses for future studies and research in psycholinguistics. *IJoP*, 1993, 9 (2): 215-230 e A new framing for psycholinguistics: “A multidisciplinary connected science”? *IJoP*, 1994, 10 (2): 203-216);
- 2) chamar a atenção para a necessidade de usar a terminologia com muito rigor (What are the “psycholinguistic lexical units”? *IJoP*, 1995, 11 (1): 87-99 e How a basic scientific term (Language) may induce confusions in the history of sciences (Psycholinguistics included). *IJoP*, 1996, 12 (1): 51-86);
- 3) apelar para o poder manipulador, persuasor e mascarador da verdade que a linguagem pode ter nas mais variadas situações (The non-dialogue in political interrogations. *IJoP*, 1993, 9 (1): 73-97, Specific stereotypes in language and communication: The “Langue de bois” (Special reference to an Eastern European country). *IJoP*, 1996, 12 (2): 213-250 e Analysis of a text from the “Golden epoch” (of Nicolae Ceausescu). *IJoP*, 1997, 13 (2): 165-176);
- 4) sublinhar o papel da psicolinguística enquanto a ciência tida por ela como a mais adequada e com dever moral para estudar os efeitos do poder através do

uso das palavras (Manipulating by words. *IJofP*, 1997,13 (3): 285-296);
5) reforçar a importância de um estudo cientificamente correto e objetivo (Concerning “Language and social contact”: For the best and for the worse. *IJofP*, 1995, 11 (3): 345-357).

As temáticas assinaladas anunciam, na minha leitura, o que seria a sua derradeira intervenção num congresso organizado pela *International Society of Applied Psycholinguistics*, intitulada “Suggesting new psycholinguistic research against malign communication: on intoxication” (Bari, Itália, 23 de junho de 2010).

A Professora Tatiana Slama-Cazacu já não está na realidade entre nós. Estará, em contrapartida, porém sempre entre nós a sua vasta obra, que a converte numa presença incontornável e, portanto, necessária e constante para quem quiser e necessitar de trabalhar na área em que ela foi indubitavelmente pioneira: a psicolinguística como “multidisciplinarily connected science”.

Referências

- Drévilion, J. 1994. Actes de communication et développement du langage. Hommage à Tatiana SLAMA-CAZACU. In: G. Mininni; S. Stame (Eds.). *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 19-23.
- Mininni, G.; Stame, S. 1994. Introduction. In: G. Mininni; S. Stame (Eds.). *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 9-13.
- Mininni, G.; Stame, S. (Eds.). 1994. *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice.
- Slama-Cazacu, T. 1961. *Langage et contexte. Le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles*. The Hague, The Netherlands: Mouton & Co., Publishers.
- Slama-Cazacu, T. 1984. *Analisi dinamico-contestuale del testo letterario*. Bari: Adriatica.
- Slama-Cazacu, T. 2007. Psycholinguistics, where to in the 21st century? In: J. Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: University of Silesia. Oficyna Wydawnicza, 77-85.

— NOTÍCIAS —

NOTÍCIA BREVE

Realizaram-se no passado dia 10 de fevereiro de 2011, pelas 15h, no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de doutoramento em Didática de Línguas de ANA RAQUEL RODRIGUES DA COSTA AGUIAR. A tese, orientada pela Professora Doutora Rosa Bizarro, encontra-se subordinada ao título “A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira”. O Júri foi composto pelas Professoras Doutoradas Maria da Graça Pinto e Fátima Oliveira (que presidiu), ambas da FLUP, bem como pelas Professoras Doutoradas Flávia Vieira (Universidade do Minho), Helena Araújo e Sá e Gillian Moreira (Universidade de Aveiro) e, ainda, Rosa Bizarro (FLUP).

Cumpridos todos os requisitos e acabadas as provas públicas, o Júri deliberou aprovar com distinção, por unanimidade, a tese da candidata – a primeira realizada no âmbito do Ciclo de estudos conducente ao grau de doutor em Didática das Línguas da FLUP – de que se transcreve, a seguir, o respetivo resumo (em português e em inglês).

Resumo: Assumindo como ponto de partida a aceitação da heterogeneidade na (re)construção de um mundo mais rico, apresentamos, neste trabalho, um compromisso de defesa da Diversidade no campo educativo, valorizando a Educação Intercultural como meio a privilegiar no entendimento da Escola, em geral, e das Línguas Estrangeiras, em particular, elegendo a relação com o Outro, na sua vertente multidimensional, como a base da instituição escolar. Defendemos, entre outros aspetos, a Diversidade como orientação da escola do futuro que visa preparar intelectualmente os alunos para que, enquanto cidadãos, sejam capazes de reajustar as suas vidas face às mudanças sociais. Plenamente conscientes desta realidade, propomos que a Escola, enquanto instituição fomentadora da igualdade de oportunidades, forme alunos que, durante o seu percurso académico, profissional ou pessoal, apresentem capacidade para renovar e transformar competências e conhecimentos, tendo como pano de fundo os ideais de troca, circulação, partilha e diálogo. Neste sentido, na Parte I desta tese, refletiremos sobre o conceito de Educação Intercultural como postura para valorizar a Diversidade e na importância que esta assume no novo entendimento da Didática das Línguas e das Culturas. Analisar-se-á, de seguida, a forma como tem sido perspectivada a cultura na sala de aula de Língua Estrangeira, propondo um novo entendimento do conceito, visando superar a visão antropológica reproduzida ao longo dos séculos e, simultaneamente, sugerindo a Educação Intercultural como um percurso possível no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

Por sua vez, a parte II é dedicada aos resultados de um inquérito por questionário, aplicado a uma amostra de 203 professores das escolas com 3º ciclo do distrito do Porto, tendo como objeto as representações de docentes sobre os conceitos de Diversidade e Educação Intercultural. O tratamento dos dados, feito à luz dos paradigmas quantitativo e qualitativo, permitiu concluir que os professores reconhecem que as suas turmas são, na maior parte dos casos, heterogéneas. No entanto, entendem, frequentemente, a Diversidade em termos dicotómicos: alunos muito bons que se destacam dos outros ou alunos muito maus que impedem o normal funcionamento da aula. Afirmam, igualmente, recorrer a estratégias cognitivas, mas, sobretudo, sócio-afetivas (em percentagem muito elevada) no sentido de valorizar a Diversidade.

No que diz respeito à Educação Intercultural, constata-se que os docentes têm dificuldade em defini-la, sobretudo se compararmos com as propostas teóricas da parte I, apresentando poucas estratégias para o exercício da mesma na aula de Língua Estrangeira. De seguida, através de um estudo de caso realizado com duas turmas de 8º ano de Francês Língua Estrangeira, e que descrevemos pormenorizadamente, tentámos compreender a forma como a docente usava a escrita como um dos meios passíveis para pôr em prática o exercício da Educação Intercultural, contemplando a Diversidade.

Partindo das conclusões do estudo de caso e, tendo como objetivo ajudar os docentes na concretização de atividades ao serviço da Diversidade e da Educação Intercultural, apresentámos, na parte III desta tese, um conjunto de propostas destinadas a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico de LE, visando o desenvolvimento das competências de escrita cooperativa, na medida em que acreditamos que esta constitui um percurso possível, quer no entendimento da Diversidade, quer no exercício da Educação Intercultural, tese que fundamentaremos convenientemente.

Em suma, concluímos que, na escola do presente e do futuro, a evocação dos valores assumir-se-á de forma preponderante, o que implica a promoção dentro do espaço educativo, de uma educação para viver juntos (Carneiro 2000). Na perspetiva que aqui defendemos, esta está na base da relação do homem com o Outro, com a alteridade e com a própria conceção do Eu, fomentando um espírito de Diversidade e incrementando uma Educação Intercultural.

Com a consciência plena de que não há caminhos perfeitos, deixamos aqui um percurso de (re)descoberta do conhecido, com a esperança de que a leitura deste momento presente sirva para melhorar o porvir no âmbito da educação, rumo desconhecido e inquietante.

Abstract: Due to accepting heterogeneity as the starting point in the (re)construction of a richer world, we hereby present through this work a commitment to the safeguarding of Diversity in the educational field, valuing and privileging Cross-cultural Education in relation to the School, in general, and

Foreign Languages, especially focusing on the relationship with the Other in its multidimensional spectrum as the foundation of the school institution.

We defend, among other aspects, Diversity as the orientation of the school of the future which seeks to prepare the students intellectually so that, as citizens, they are capable of readjusting their lives in relation to social changes.

Fully aware of this reality, we propose that it be the School, as an institution that motivates equal opportunities, which forms students who, during their academic, professional or personal journey, present the capacity of renewing and transforming competences and knowledge, having as a backdrop the ideals of change, circulation, sharing and dialogue.

Thus, in Part I of this thesis, we will reflect on the concept of Cross-cultural Education as a way of valuing Diversity, and on the importance with which the latter takes on the new understanding of Didactics of Languages and Cultures. We will analyse the way in which classroom culture when teaching a Foreign Language has been regarded, proposing a new understanding of the concept aimed at surpassing the anthropological vision reproduced throughout the centuries and, simultaneously, suggesting Cross-cultural Education as a possible form of teaching foreign languages. Finally, and substantiating the importance of writing in the teaching of a Foreign Language, we will end this Part with the presentation of possible forms of carrying out Cross-cultural Education in the classroom of Foreign Language class: collaborative writing, metacognition in writing activities and creative writing.

Part II of this thesis, on the other hand, is dedicated to the results of an inquiry done by questionnaire which was applied to a sample of 203 secondary school teachers in the Oporto district, having the representations of teachers on the concepts of Diversity and Cross-cultural Education as its aim. The handling of the facts related to the qualitative and quantitative paradigms allowed for the conclusion that the teachers are aware that the groups are, in most of the cases, heterogeneous. However, they understand that Diversity in a dichotomous outlook often occurs: Very good students, in terms of school performance, who are ahead of others or very bad students that stop the normal class flow. They also state that they appeal to cognitive strategies, but, especially, to socio-emotional ones (in a very high percentage) so as to enrich Diversity.

It appears that teachers have difficulty in defining Cross-cultural Education, especially when compared to the theoretical proposals of Part I, and present few strategies for its execution in the Foreign Language class.

Latterly, through a case study carried out with two groups of 8th year French Foreign Language classes which we have described, we tried to understand the way in which the teacher uses the written form as a passive means so as to put the Cross-cultural Education into practice, thus contemplating Diversity.

In summary, we conclude that, in the school of the present and the future, the summoning of values will be predominant, which implies the promotion of a group education within the educational space (Carneiro 2000). In the outlook

defended here, this is the foundation of the relationship between man and the Other, with his otherness and his own conception of his Self fostering a spirit of Diversity and increasing a Cross-cultural Education.

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 fi rst 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, fi rst line of the abstract text): ABSTRACT., RÉSUMÉ. or RESUMO. (depending on the used language)

. Empty line (11 pt)

. Keywords. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, fi rst 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, fi rst line of the abstract text): ABSTRACT.

. Empty line (11 pt)

. Keywords in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 keywords in the paper's language. Heading (11 pt, fi rst 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 fi rst 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).

Instructions to authors 179

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.

Linguarum Arena - Vol. 1 - 2006

- Chapters in books:

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

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

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

- Documents retrieved from the Internet:

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

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

from the World Wide Web:

<http://www.apa.org/journals/zeichner.htm><http://www.apa.org/journals/zeichner.html>.

For documents not available as printed publications:

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

- Unpublished material and other sources:

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

Appendices

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

Instructions to authors

Proofreading

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

Address for correspondence

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

Prof. Maria da Graça Castro Pinto

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Via Panorâmica, s/n

PT – 4150-564 PORTO

Portugal

Teleph. ++351-22-607 71 00

Fax ++351-22-609 16 10

E-mail: mgraca@letras.up.pt

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

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 2 - ANO 2011

Apoios

 PORTO

 PORTO
FACULDADE DE LETRAS

 FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

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

