

LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO

FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DE ESTUDOS EM
DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO
VOL. 10 - ANO 2019

LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

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

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Maria Ellison e Simone Auf der Maur Tomé

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Oliveira (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

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

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

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

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

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

Lutz Götze (Universität des Saarlandes, Alemanha)

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

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

Nicolas Hurst (Universidade do Porto, Portugal)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto, Portugal)

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

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

Thomas Hüsgen (Universidade do Porto, Portugal)

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

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

Victor Pavón (Universidad de Cordoba, Espanha)

Porto

FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção eletrónica e postal (para permutas, contactos):

Ana Paula Soares. apsoares@letras.up.pt

Biblioteca Central - 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, tema, público:

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

Tema: didática de línguas

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

CAPA: José Osswald

IMPRESSÃO: Invulgar Graphic - Penafiel

TIRAGEM: 150 Exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 319355/10

ISSN: 1647-8770

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

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

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

● LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 10 - ANO 2019

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

Análise de “Ideias para ensinar português para alunos surdos”. Como fica o ensino da leitura? 9

Cristiane Seimetz-Rodrigues
Ana Cláudia de Souza

Ensino Língua Portuguesa para surdos no Estado Novo: por uma História das Ideias Linguísticas 23

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Repertorios léxicos hispano-lusos en los manuales de conversación de finales del siglo XIX y principios del XX 39

Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana

Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia Linguística 57

Ronaldo de Oliveira Batista
Neusa Barbosa Bastos

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Claude Germain

The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice.

Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2018 73

Ângela Filipe Lopes

Caio César Christiano.

A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira.

Macau: Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa/ Instituto Politécnico de Macau, 2017 83

Daniel Ferreira

ESTATUTO EDITORIAL/CÓDIGO ÉTICO/INSTRUÇÕES
PARA OS AUTORES

Estatuto Editorial/Editorial Statute	89
Código Ético / Ethical Code	91
Instruções para os Autores / Instructions to Authors.....	95

EDITORIAL

Este volume da *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* reúne um conjunto de trabalhos, subordinados ao tema *Para uma história das ideias didáticas da língua estrangeira e da língua materna*. Trata-se, por isso, contrariamente ao habitual, de um volume temático, organizado pelo Diretor Adjunto deste periódico Rogelio Ponce de León, especialista na área da Historiografia Gramatical numa vertente também didática.

A Direção da revista agradece aos autores que responderam à chamada de trabalhos e aos avaliadores que tiveram a tarefa de comentar os artigos submetidos.

Segue-se um breve comentário a respeito do conteúdo de cada um dos contributos constantes deste volume.

Cristiane Seimetz-Rodrigues e Ana Cláudia de Souza estudam diversos aspetos na obra *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (2006), da autoria de Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt; nomeadamente, o ensino da escrita do português, na fase de alfabetização. Partindo da análise da obra realizada pelas autoras do artigo, estas ressaltam, apesar da importância da obra em estudo, as suas limitações na conceção da alfabetização a estudantes surdos.

Ângela Baalbaki analisa, com base na teoria da História das Ideias Linguísticas, os manuais de ensino elaborados por docentes do Instituto Nacional de Surdos do Brasil, durante o período do Estado Novo, marcado por uma política linguística nacionalista. No que toca ao ensino da língua portuguesa a surdos, são analisadas as diferentes abordagens contidas nos manuais, entre as quais sobressai o oralismo, embora também apareçam outras metodologias, como aquela baseada no uso de sinais.

Nerea Fernández de Gobeo descreve repertórios lexicais em espanhol e em português, registados em dois manuais de conversação muito pouco conhecidos: *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guía de conversação com a pronúncia figurada* (Madrid, 1926 [2ª ed.]), de Acácio Lobo – obra para aprendizagem prática do espanhol para portugueses –, e o *Manual de la conversación y del estilo epistolar* (Paris, 1900), de Pedro Carolino Duarte. Esta obra servia para a aprendizagem, também prática, do português por parte dos hispano-falantes.

Ronaldo de Oliveira Batista e Neusa Bastos refletem, numa perspetiva meta-historiográfica, sobre os modos de investigação da história da didática das línguas, discussão esta que vai acompanhada de estudos de caso, com o objetivo de mostrar a idoneidade da metodologia da Historiografia Linguística para explicar práticas pedagógicas implementadas no passado.

Completam o presente número da *Linguarum Arena* resenhas independentes deste número monográfico, mas que, respeitando a vocação editorial da nossa revista, se inscrevem no âmbito da didática das línguas.

Serve igualmente este espaço para divulgar a chamada de trabalhos para o volume 11 da nossa revista, dedicado ao tema: *Novas dinâmicas e desafios no ensino do português língua não materna*.

As organizadoras do próximo volume, também temático, e Diretoras Adjuntas da revista, Isabel Margarida Duarte e Maria de Fátima Outeirinho, pretendem que este volume especial se destine, não apenas a identificar, analisar e refletir sobre questões, dinâmicas e desafios, nomeadamente societais, que hoje se colocam ao ensino e aprendizagem do português língua não-materna (PLNM), objeto de uma demanda crescente, mas também a pensar consequentes caminhos e soluções adotados ou a adotar nesse contexto, face, por exemplo, a domínios como educação e desenvolvimento sustentável, fenómenos de mobilidade ou vulgarização crescente de uma cultura digital. Assim, os eixos de atenção a considerar serão particularmente os seguintes:

- Ensino do PLNM no quadro dos países de língua portuguesa
- Ensino do PLNM e pedagogia do digital
- Ensino do PLNM em contexto de migração
- PLNM como língua de acolhimento para refugiados
- Ensino do PLNM e desenvolvimento sustentável.

Os artigos deverão ser enviados até 31 de dezembro de 2019 e serão objeto, como consta das normas da revista, de avaliação em regime de duplo anonimato (*double-blind peer review*).

A Direção da revista da *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* agradece, desde já, a quem pretender submeter artigos para o próximo volume e deseja uma boa leitura aos que se interessarem pela temática versada neste volume.

A Direção
Porto, julho de 2019

— ARTIGOS —

ANÁLISE DE "IDEIAS PARA ENSINAR PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS"¹. COMO FICA O ENSINO DA LEITURA?

Cristiane Seimetz-Rodríguez

cris.seimetz@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Ana Cláudia De Souza

ana.claudia.souza@ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Resumo: Este artigo visa apresentar e analisar obra acerca do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, na fase de alfabetização, a estudantes surdos no contexto da educação básica formal, qual seja: "Ideias para ensinar português para alunos surdos" (Quadros & Schmiedt 2006). São realizadas análises qualitativas, levando-se em conta o que a obra apresenta conceitualmente e de que forma ela propõe a implementação do ensino da língua portuguesa no que diz respeito à leitura inicial. Os resultados indicam que, embora se trate de importante obra dedicada a um dos aspectos centrais à promoção do sucesso escolar do estudante: a alfabetização, não há indícios que permitam ao professor orientar-se sobre como conceber a alfabetização tampouco sobre como proceder de modo a alfabetizar os estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdez; alfabetização; ensino de leitura; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This paper aims at presenting and analyzing the work for the instruction of written Portuguese, in the initial phase of literacy, for deaf students in the formal basic educational context, such as: *Ideas to teach Portuguese to deaf students* (Quadros & Schmiedt 2006). Qualitative assessments are performed, considering what the work conceptually presents and in what forms it proposes an implementation of the teaching of the Portuguese language regarding initial reading. The results indicate that, although this is an important work dedicated to one of the central aspects for promoting student school achievement: literacy, there is no evidence to allow teachers to guide themselves on how to conceive reading literacy, nor how to proceed in order to deaf students to read.

¹ Este texto é a versão original revista e modificada de artigo cuja tradução para o inglês foi publicada na Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL, 16 (15), 2018. A principal modificação, além das alterações envolvidas no processo de revisão, diz respeito à seleção de atividade para análise.

Keywords: Deafness; literacy, reading instruction; Portuguese language teaching.

1 - Introdução

A necessidade de se ensinar o aprendiz surdo a lidar com textos escritos da língua portuguesa vem tomando corpo desde a aprovação da Lei Federal 10.436, homologada em 24 de abril de 2002, que reconhece o estatuto linguístico da língua brasileira de sinais, tomando o cuidado de apontar que ela não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. De modo a enfrentar essa nova realidade, o governo brasileiro estabeleceu o bilinguismo como meta para a educação de surdos, por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Desde então, o desafio da educação de surdos tem sido formar indivíduos com domínio da língua brasileira de sinais (libras) e capazes de lidar de forma eficaz com textos escritos na língua portuguesa. Nesse contexto, a fim de mais claramente conhecer uma das obras disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) com fundamentos e propostas didáticas relativas ao ensino de leitura e escrita inicial a surdos, neste artigo apresentamos e analisamos o conteúdo de "Ideias para ensinar português para alunos surdos", de autoria de Quadros e Schmiedt (2006), no que concerne especificamente à proposta de ensino de leitura.

Para realizar a análise, foram selecionados excertos a fim de ilustrar a perspectiva das autoras, a qual foi confrontada com pressupostos sobre o ensino e aprendizagem da leitura numa abordagem psicolinguística, quadro que baliza as reflexões feitas neste texto. Assim, importa assinalar que a leitura é aqui compreendida como uma competência cujo desenvolvimento requer ensino formal, sistemático e explícito. Ensino este que tem a responsabilidade de levar os estudantes a se tornarem autônomos na produção de sentidos para o lido de acordo com objetivos, situações e contextos específicos. Para tanto, o professor deve ter domínio das habilidades, processos e conhecimentos requeridos à leitura competente, bem como ter clareza de que a compreensão leitora se alcança pela concorrência de fatores diversos (para uma síntese das autoras acerca desses fatores, ver Souza, Seimetz-Rodrigues, Weirich, 2019), entre os quais o conhecimento dos princípios que regem o sistema de escrita é condição imprescindível ao acesso à escrita, tal qual se discute nas próximas seções.

2 - "Ideias para ensinar português para alunos surdos": uma proposta de alfabetização?

Apesar do título despretensioso, a obra de Quadros e Schmiedt é apresentada por Cláudia Dutra, secretária de Educação Especial, como [...] "um material que aborda a forma bilíngue de efetivar a alfabetização de crianças com surdez, podendo colaborar com a formação continuada de professores" (2006: 08). Tal caracterização parece ser ratificada pelas autoras quando afirmam, na introdução do livro, que o objetivo é tratar da educação bilíngue do aluno surdo tendo em

vista a promoção da aprendizagem da libras como primeira língua – razão pela qual esta é a língua de instrução a ser usada em sala de aula – e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Partindo dessa primeira consideração, chamamos atenção para o fato de que, se a língua portuguesa escrita é tomada como objeto de ensino, deve entrar em cena um processo de alfabetização que permita que o educando tenha acesso ao sistema de escrita, condição necessária para o aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita (Souza 2012a; Britto 2012; Scliar-Cabral & Souza 2011; McGuinness 2006; Soares 2004; Solé 1998). Essa condição para o alcance do domínio da língua portuguesa escrita é reconhecida na obra em discussão:

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (Quadros & Schimiedt 2006: 24).

O reconhecimento supracitado, no entanto, não passa da assunção de um pressuposto. Ao longo do primeiro capítulo, por mais que se dediquem a uma discussão teórica sobre os princípios da alfabetização bilíngue, o que as autoras acabam construindo é um texto lacunar sobre os fundamentos necessários para que o professor alfabetizador possa implementar uma prática de ensino da língua portuguesa escrita consciente e consistente. Por consciente e consistente, entendemos não somente que o educador tenha claros os objetivos a alcançar, mas também os meios a serem empregados na consecução desses objetivos. Nesse sentido, o que a obra tem de positivo é enfatizar as metas a serem alcançadas na educação bilíngue, principalmente no que diz respeito à aquisição da língua de sinais². Como ponto negativo, não há clareza sobre os meios que permitiriam efetivar a alfabetização da língua portuguesa. Não há, inclusive, a delimitação do que se entende por alfabetização e leitura. O mais próximo disso é a proposição, de forma sintética, do que Quadros e Schimiedt (2006:17) entendem por letramento: “[...] estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (Soares, 1998: 36-37)”³.

Essa conceituação de letramento não dá conta das especificidades envolvidas no processo inicial de ensino da leitura. Ou seja, as autoras pressupõem a necessidade de um processo de alfabetização, mas não abordam o tema senão

² É compreensível e desejável a ênfase na necessidade de que a sala de aula seja um espaço para aquisição da língua de sinais. A primeira razão para isso vem do fato de que a maior parte das crianças privadas da audição não tem no seio da família o contato com essa língua, posto que seus familiares não são surdos. A segunda razão é que a aprendizagem da leitura não se pode efetivar sem o domínio de uma língua, o qual, preferencialmente, deve refletir uma capacidade linguística rica, capaz de compreender e empregar recursos expressivos sofisticados. Para uma discussão detalhada sobre a influência da capacidade linguística no aprendizado da leitura, ver McGuinness (2006). Sobre o impacto intelectual, emocional e social da não aquisição de uma língua, com ênfase no sujeito surdo, sugerimos a leitura de Sacks (2010).

³ Soares, M. B. 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

em afirmações pouco esclarecedoras tanto conceitualmente quanto a como efetivar essa etapa fundamental à aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa. Exemplo disso é a identificação do início do processo de alfabetização com atividades que visam garantir a aquisição da língua de sinais: "O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua" (op.cit.: 28).

Evidentemente, o domínio de uma língua em toda a sua riqueza e complexidade, neste caso o domínio da libras, é condição fundamental para a alfabetização, assim como o desenvolvimento da linguagem oral-auditiva nas crianças ouvintes é requisito para o mesmo fim. No entanto, a alfabetização ela mesma, responsável por garantir ao futuro leitor os meios de acessar o texto escrito, só tem início a partir do momento em que o aprendiz – surdo ou ouvinte – é instruído sobre como lidar com a escrita e, particularmente, com os princípios que regem o sistema alfabético da língua portuguesa, no caso em questão. O ensino e a aprendizagem da leitura requerem a demonstração explícita quanto à forma de operar com aquilo que se apresenta aos olhos: os símbolos gráficos que se materializam no papel. Naturalmente, esse é apenas o primeiro passo em direção ao alfabetismo pleno, visto que não basta ao educador ensinar a operar com a decifração do sistema de escrita. É preciso também ensinar a produzir sentido ao que se acessa por meio da escrita.

Acessar a escrita e compreender o que foi acessado é, sucintamente falando, o que permite ao aprendiz alcançar a condição de sujeito letrado. Acontece que não se pode priorizar, ao longo da alfabetização, apenas um desses aspectos. Nem a decifração do sistema sem a construção de significado, nem a construção de significado sem considerar o que se encontra codificado na escrita formam um leitor competente. Entretanto, não é incomum encontrar situações pedagógicas que se dedicam a apenas um desses componentes, principalmente a construção de significado. Isso é resultado, segundo Soares (2004: 08), de interpretações equivocadas sobre o paradigma construtivista na área da alfabetização, as quais legaram à educação brasileira, nas últimas décadas,

[...] uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita.

Embora não dito explicitamente, esse parece ser o caso da abordagem de ensino da língua escrita a surdos apresentada por Quadros e Schmiedt (2006), a que o excerto abaixo serve de sustentação:

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da

leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. [...] *Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita*, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. *A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo*, bem como, refletir sobre o processo do outro. (Quadros & Schimiedt 2006: 31-32, grifos nossos)

Pode-se depreender que a criança é levada a se conscientizar sobre o valor linguístico e, principalmente, social das línguas que são alvo do ensino bilíngue, na crença de que isso lhe propicie uma maior consciência sobre a escrita. Contudo, não está claro o que as autoras tomam como maior consciência da escrita. O que se pode concluir, na sequência da citação, é que a conscientização prevista pelas autoras não recai sobre os procedimentos necessários para ensinar a criança operar com o sistema de escrita; isso, ela, aparentemente, tem de descobrir por si própria. Pode-se inferir, inclusive pela escolha terminológica das autoras, que elas compreendem a aprendizagem do sistema de escrita como um processo natural de aquisição.

Além da passagem discutida anteriormente, há outras, às páginas 24, 28 e 31 da obra, respectivamente, que tentam orientar, teoricamente, os educadores na tarefa de tornar leitores seus aprendizes surdos. Em certos momentos, parece, realmente, que o que se oferta aos educadores é uma proposta teórico-metodológica organizada sistematicamente, em etapas, ao fim das quais se chegaria à almejada alfabetização:

Nesse processo [de alfabetização da língua portuguesa como segunda língua], há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para o português. (comentário nosso)

O processo de alfabetização continua por meio do registro das produções das crianças [produções em língua de sinais]. As formas de registros iniciais são essencialmente visuais e precisam refletir a complexidade da língua de sinais. (comentário nosso)

Os textos produzidos pelos alunos em sinais e literatura geral em sinais são fontes essenciais para o desenvolvimento desse processo, pois servem de referência para o registro escrito na língua portuguesa.

Quando a criança já registra suas ideias, histórias e reflexões por meio de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua.

O primeiro trecho do conjunto supracitado seria o passo subsequente no processo de alfabetização que, conforme as autoras, se inicia com a aquisição da língua de sinais. Por trás dele, está a intenção de que o estudante com surdez atente para as diferenças estruturais entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, revelando a preocupação com um tipo de conhecimento que é mesmo muito útil à construção do significado. Todavia, essa boa intenção resulta malsucedida, porque

exige do educando um conhecimento que ele ainda não detém: aquele relativo ao sistema de escrita. Aqui, cabe lembrar que, até o momento em que essa sugestão é dada, inexistente qualquer afirmação explícita quanto aos meios necessários para se introduzir o aprendiz surdo no mundo da escrita, inexistente qualquer sugestão de como levá-lo a operar com os símbolos que vê grafados sobre o papel ou tela. Essa inexistência permanece ao longo de todo o primeiro capítulo da obra. Apenas no segundo capítulo, dedicado a descrever atividades cuja finalidade é a alfabetização, é possível inferir procedimentos por meio dos quais o aluno teria acesso ao sistema de escrita.

Antes, entretanto, de nos concentrarmos nessa questão, queremos chamar atenção para o segundo e o terceiro excertos citados anteriormente. Eles discorrem sobre a função de base que a língua de sinais forneceria aos estudantes na medida em que eles buscariam naquelas referências elementos para lidar com a escrita. Vemos duas leituras possíveis para o termo "referência" empregado pelas autoras. A primeira diz respeito, conforme indicado na terceira citação, ao educando tomar as produções em língua de sinais como textos visuais a serem transcritos em textos escritos – interpretação, inclusive, respaldada pela quarta citação – e, assim, ir se apropriando do sistema de escrita. Tal interpretação revela um problema de ordem metodológica, pois, ao transcrever textos visuais produzidos em libras para o português, coloca-se o domínio de produção escrita à frente do domínio de recepção, o qual, segundo as próprias autoras destacam, deve ser precedente: "Compreensão precede produção! Leitura precede a escrita!" (*op.cit.*: 42). No entanto, o que a sequência de citações listadas evidencia – atenção para o quarto excerto – é que a criança passa por um processo de alfabetização que praticamente não prevê leitura.

A segunda leitura possível do termo "referência" diz respeito aos educandos fazerem a transposição de sua experiência em construir significados na língua de sinais para as atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, interpretação sustentada pela afirmação de Quadros e Schmiedt (2006: 30) de que "ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português". Ocorre que, no contexto da obra discutida, "ler os sinais" não se trata propriamente de uma atividade de leitura⁴. Por meio dessa expressão, as autoras procuram aproximar a atividade de compreensão da língua de sinais – considerada na modalidade que corresponderia à língua oral – à de leitura. Naturalmente, não se ousaria fazer tal correlação direta entre a atividade de compreensão da língua oral e a leitura⁵: escutar não é o mesmo que ler. É provável que as autoras tenham sucumbido à tentação de aproximar a compreensão em língua de sinais ao conceito de leitura em função da característica visual da libras,

⁴ As autoras cogitam que, se a criança fosse alfabetizada na escrita de sinais, isso daria uma boa base sobre a qual construir o processo de alfabetização em português. No entanto, como as escolas brasileiras ainda não exploram esse recurso, as autoras focaram a discussão no trabalho de alfabetização da língua portuguesa.

⁵ Exceto no caso de que alguém lê e outro alguém acompanha essa leitura apenas "de ouvido", hipótese apontada por Britto (2012) ao discutir as acepções da palavra "leitura". Para ele, só se pode denominar como "leitura", no sentido estrito do termo, atividades que envolvam a decifração e intelecção do código escrito. É preciso reconhecer que no meio educacional essa concepção pode ser tachada de radical, argumento que o autor considera ao elaborar sua discussão, razão pela qual vale a pena conhecer o seu texto.

que compartilha com a escrita o elemento imagético como meio de estímulo a ser percebido na interação linguística. Enfim, o que se pretende indicar com isso é que a capacidade cognitiva de compreender a língua de sinais é crucial à aprendizagem do sistema de escrita na condição de sistema linguístico que provê significados, mas não se pode derivar daí a ideia de que ela sirva de referência – por conta dessa aproximação com o conceito de leitura – na condição de um procedimento que pode ser diretamente reaproveitado. Do ponto de vista do processamento, são tarefas de natureza distinta. Além disso, são objetos linguísticos distintos. Por isso, apenas “ler os sinais” é insuficiente para chegar à leitura da palavra escrita. Da mesma forma que apenas o efetivo uso da linguagem oral-auditiva não garante a alfabetização:

Uma criança com boa capacidade linguística está a meio caminho de se tornar um adulto altamente letrado, no sentido real do termo. [...] Entretanto, ainda existe um obstáculo – aprender a ler e a escrever – a capacidade de decifrar o código que nos leva da linguagem falada para a escrita e de volta da escrita para a falada (McGuinness 2006: 237).

Preparando o leitor para o capítulo em que se expõem as sugestões de atividades a serem implementadas em sala de aula, Quadros e Schmiedt (2006: 40) alertam que “as atividades sugeridas aos professores objetivam chegar na leitura e escritura da língua portuguesa como segunda língua. Assim, as atividades sempre são antecedidas pela leitura de textos em sinais”. Sobre este alerta feito pelas autoras, é de se perguntar quem realiza a “leitura dos textos em sinais”. Seria o educador e seu grupo de estudantes acompanhando? Seria o grupo de estudantes com apoio do professor? Ou cada estudante faria sua própria leitura? A resposta a essas indagações aparece mais à frente:

A leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto. (*op.cit*: 40)

Naturalmente, o objetivo da alfabetização é desenvolver no aluno a condição de compreender o texto. E compreendê-lo por um meio específico: a leitura. A compreensão deve resultar da leitura, pois é isto que o leitor proficiente faz: ele produz, na relação com o texto, o significado do que lê⁶. A motivação para a leitura é um passo fundamental para que o aluno se engaje no ato de ler, mas não se pode confundir-la com fornecer instrumentos que antecipem a compreensão do texto antes da leitura sob o risco de não se criarem condições de formação de leitores. Afinal, para que o esforço de acessar o escrito e interpretá-lo, se atividades prévias fornecem o significado que deve ser produzido? Enquanto houver práticas

⁶ O bom leitor, ao se engajar na compreensão de um texto, sabe que deve não apenas usar seu conhecimento prévio, expectativas, mas também atentar para a intenção discursiva do autor do texto, lançando mão, para isso, das pistas que o próprio texto oferece (Souza 2012b; Koch & Elias 2012; Possenti 2001 & Solé 1998).

pedagógicas que não colocam o leitor em seu devido papel, o de responsável por lidar com o texto, que delegam indefinidamente ao professor a tarefa de promover uma leitura prévia à atividade de leitura, as escolas estarão formando analfabetos funcionais – não importando se o aprendiz é surdo ou ouvinte. Parece ter ficado clara, neste ponto, a resposta às perguntas formuladas na página anterior: a leitura em sinais que sempre deve anteceder as atividades é feita pelo professor.

Ora, é fundamental que o professor auxilie seus estudantes na tarefa de leitura, mas, sob hipótese alguma, ele deve realizá-la em lugar deles. Faz parte do processo conversar sobre a temática do texto de modo a motivar o estudante à leitura, assim como faz parte demonstrar procedimentos de leitura (os relacionados à decifração do código e os relacionados a estratégias de compreensão), bem como propiciar tarefas em que o estudante possa aplicar individualmente o que está aprendendo sobre ler, sem esquecer que ele deve receber um retorno sobre seu desempenho. Nesse aspecto, é muito importante a figura do professor como um leitor mais experiente e como aquele que ensina a ler. Afinal, “[...] não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída” (Solé 1998: 63).

Apenas ao final do capítulo de pressupostos teóricos, é possível chegar a algumas pistas quanto ao processo pelo qual o estudante surdo deveria passar a fim de ser alfabetizado e, assim, ter condições de desenvolver sua competência em leitura e produção textual:

No contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis:

- 1) Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
- 2) Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
- 3) Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do desenho na palavra.
- 4) Alfabeto manual – sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrado por meio do alfabeto manual.
- 5) Alfabeto manual – palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual.
- 6) Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto. (*op.cit.*: 42-43)

Os níveis 1 e 2 constituem, ao que parece, a etapa de aquisição da libras no ambiente escolar. A partir do nível 3 é que se pode inferenciar como a criança é ensinada a acessar a escrita. Primeiro, estimula-se a associação de desenhos a palavras do português, mas, curiosamente, o sinal em libras não é mencionado nessa etapa. Dessa forma, a criança deve memorizar uma palavra e uma imagem que intenta representá-la, sem ser orientada, ao que tudo indica, quanto ao sinal

associado a essa palavra escrita. Os professores sem formação para a educação de surdos – a quem as autoras dirigem o livro – poderiam se perguntar, como nos perguntamos: por que não associar a palavra escrita diretamente ao sinal? Questão, a propósito, que deve inquietar ainda mais esses professores, quando se deparam com o nível 4, em que o uso do alfabeto manual⁷ é associado diretamente ao sinal, e não a uma imagem desenhada num cartão. Outra pergunta que surge é: como introduzir o alfabeto manual? Correlacionando-o às letras que ele representa? De forma isolada ou contextualmente? A julgar pelo conteúdo do primeiro capítulo, a resposta provável seria contextualmente, isto é, explorar o alfabeto manual no interior da palavra escrita. No entanto, esse é o nível 5. E, finalmente, no nível 6, o aluno lê a palavra no texto. Isso, se, com um tanto de sorte, ele conseguir lembrar que aquela palavra escrita corresponde a um conjunto arbitrário de configurações do alfabeto manual, que corresponde, em relação às duas últimas estratégias, a um sinal arbitrário, que, lembrando bem, não lhe foi ensinado associado a uma palavra escrita, mas a um desenho. Logo, não há como concluir que haja, ao longo do capítulo teórico da obra, subsídios suficientes para instrumentalizar o professor a efetivar a alfabetização de sujeitos surdos.

Entretanto, visto que o objetivo do texto elaborado pelas autoras é fornecer sugestões de atividades que cheguem à "leitura e escritura da língua portuguesa como segunda língua" (*op.cit.*:40), tratamos, também, de ali procurar os subsídios de que falamos acima. Quadros e Schmiedt (2006) oferecem, no capítulo 2 da obra, seis sugestões de atividades ou dinâmicas nas quais parece haver o intuito de contemplar, não de modo linear, os seis níveis listados anteriormente. Segundo as autoras,

[a]s atividades podem ser utilizadas desde o início do processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, com aquelas crianças que ainda não tiveram nenhum contato com o português, até o final das séries iniciais, em que a criança já se encontra alfabetizada. A diferença vai estar no nível de profundidade trabalhada. Assim, sempre daremos algumas dicas dizendo o que seria mais adequado para as crianças no início e durante o processo de alfabetização. (*op.cit.*: p.11)

Por restrição de espaço, analisamos aqui apenas a primeira sugestão indicada no capítulo⁸: *Trabalhando com o "SACO DAS NOVIDADES"*, exposta entre as páginas 45 a 53 do livro. Antes de começar a apresentação dessa atividade, convém observar que não há a informação, contrariando o prometido pelas autoras, de quais delas são recomendadas para crianças iniciantes e crianças já alfabetizadas. Mesmo que a primeira dinâmica do livro seja uma adaptação de dinâmica realizada na educação infantil, conforme anunciam as autoras, ela pode envolver a escrita, o que implica que o estudante já esteja alfabetizado e que produza textos. Em se considerando que a escrita pressupõe a leitura, pode-se inferir, portanto, que as autoras propõem a dinâmica para estudantes que saibam ler e escrever, ainda que

⁷ Recurso que permite aos surdos reproduzir com as mãos as letras do alfabeto e, por meio do qual, eles soletram palavras. Cada língua de sinais apresenta diferentes opções de representação.

⁸ Na versão deste artigo publicada em língua inglesa a que se faz menção na primeira nota deste texto, analisamos as atividades *Trabalhando com "MESAS DIVERSIFICADAS"* e *Trabalhando com "LEITURA E VOCABULÁRIO"*.

se trate de atividade originalmente proposta para a educação infantil. Trata-se de dinâmica para a qual cada criança deve ter seu saco identificado e trazê-lo com algum objeto representativo de sua vivência do final de semana para as aulas das segundas-feiras. Tal objeto, que pode ser um desenho caso não haja algo concreto que represente a situação escolhida, deve ser descrito pelo estudante, em língua de sinais, aos demais membros do grupo. Segundo Quadros e Schmiedt (2006: 46, comentário nosso):

Conforme o nível de aprendizagem da turma, após a atividade anterior [que é a de descrever o objeto], pode-se:

- fazer o registro individual ou em grupo; escrito ou ilustrado;
- montar histórias em quadrinhos que podem ser trocadas entre as crianças para que recontem a atividade do colega em língua de sinais, proporcionando a troca e o desenvolvimento lingüístico;
- aproveitar algum registro para o trabalho de português;
- e tantas outras atividades que venham ao encontro dos objetivos traçados pelo professor.

Embora seja possível registrar a atividade por meio de ilustração, todos os exemplos oferecidos pelas autoras implicam escrita, coletiva ou individual, exclusivamente verbal ou mista (desenho e frase). É apresentada a possibilidade de o professor oferecer a(s) frase(s), mas não há a informação sobre quem as escreve ou registra. Supomos que o professor. A partir dos registros, as autoras fazem algumas sugestões entre as quais está trabalhar com as frases completas relativas à descrição do objeto. Entretanto, não há qualquer menção sobre como levar as crianças ao registro das frases ou dos textos. Ao que parece, trata-se de registro espontâneo que conta com a ajuda do professor. Mas, se o estudante não souber ler e, neste caso, não souber escrever, de que forma esta dinâmica pode contribuir para esse aprendizado? Ao anunciar o objetivo da dinâmica, Quadros e Schmiedt não mencionam o trabalho com escrita. Falam somente em estimular a expressão perante o grupo e a exposição de pensamentos de forma clara e organizada. Entretanto, a efetivação da tarefa requer escrita, mesmo que seja uma escrita assistida. As alternativas para o trabalho com frases completas ou não têm relação com a leitura em língua portuguesa ou pressupõem alguém que já saiba ler frases, a fim de poder relacioná-las a figuras ou reorganizá-las depois de terem sido recortadas e misturadas, por exemplo. Todas são atividades bastante complexas e exigem conhecimento consistente do sistema em que supostamente o estudante ainda está aprendendo a ler e a escrever, conhecimento que não se supõe existir em se tratando de atividade direcionada originalmente à educação infantil.

Ora, se a dinâmica foi pensada para constituir obra que visa instrumentalizar o alfabetizador e, em lugar disso, apresenta sugestões de atividades que pressupõem o domínio do sistema de escrita, só se pode pensar que há aí alguma

confusão entre o que sejam atividades de alfabetização em língua portuguesa, atividades de leitura em língua portuguesa e atividades relativas à libras. Nem mesmo no capítulo teórico, como já discutido, delimitam-se essas concepções. Voltamos a insistir na necessidade de tal delimitação, pois ela sustenta o trabalho metodológico. Se, na teoria, não está claro no que consistem alfabetização e leitura e sua relação com o sistema linguístico representado, tampouco pode estar na prática que é proposta:

[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores. (Kleiman 2011: 11)

Assim, faz parte da responsabilidade de quem forma leitores saber da necessária distinção entre alfabetização e leitura. Esta, para seu desenvolvimento, depende daquela, posto que “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (Solé 1998: 52). Portanto, não há leitura efetiva sem acesso ao sistema de escrita, e saber lidar com o sistema alfabético, saber decodificá-lo, é algo que deve ser ensinado explicitamente. A esta primeira tarefa na formação de leitores dá-se o nome de alfabetização. Contudo, o processo não se encerra aí, deve-se também instruir os aprendizes sobre estratégias de compreensão, sobre como melhorar, mais e mais, o modo como compreendem e interpretam o que leem. Entra em cena, neste ponto, o trabalho com leitura, sendo a leitura, num primeiro momento, objeto de ensino, não ferramenta para mediar outros aprendizados. Antes de poder servir ao objetivo de aprender por meio da leitura, o ato de ler tem de ser, ele mesmo, aquilo que se aprende.

Ao longo da obra, dividida em três capítulos – o terceiro apenas dá sugestões sobre materiais a serem confeccionados como recursos didáticos –, citam-se, com certa expressividade numérica, os termos alfabetização, leitura, produção escrita, mas não se criam as condições necessárias para instrumentalizar o professor a ensinar seu aluno surdo a ler e a escrever. Ainda assim, não podemos afirmar que a obra não encontre um bom uso. Nas mãos de professores que compreendem as implicações de alfabetizar para a leitura e a escrita, as dinâmicas propostas podem servir de base para a elaboração de metodologias mais claras, mais efetivas. Nas mãos de professores que não dispõem dessa compreensão, as chances de o material resultar estéril são grandes. Não se trata aqui de menosprezar o esforço de Quadros e Schmiedt (2006), mas também não se trata de fechar os olhos ao fato de que há, não só na educação de surdos, propostas teórico-metodológicas equivocadas quando a meta é ensinar a ler e a escrever. Evidência disso são os índices altíssimos de analfabetos funcionais, segundo demonstram avaliações de competência em leitura como o SAEB, ENEM e o PISA⁹. Reverter esse quadro, tanto na educação de ouvintes quanto na de surdos, exige que o trabalho com

⁹ As duas primeiras são avaliações nacionais: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), respectivamente. A terceira é internacional: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

alfabetização, mais do que pressuposto, seja posto. E, para que seja posto, ele necessita ser compreendido.

3 - Para não concluir: a necessidade de investigação sobre os meios de acesso ao texto escrito em língua portuguesa por estudantes surdos

Inegável é o obstáculo que a etapa de decodificação representa para o acesso de surdos a textos escritos da língua portuguesa. Ora, uma vez que tal sistema de escrita toma como unidade de representação a palavra e, dentro dela, os fonemas, exigindo, portanto, o domínio das relações entre grafemas e fonemas para o aprendizado de sua leitura (Koch & Elias 2012; Souza 2012a; Kleiman 2011; Scliar-Cabral & Souza 2011; McGuinness 2006; Soares 2004; Scliar-Cabral 2003a e 2003b & Solé 1998, entre muitos outros), a criança surda e seu professor-alfabetizador se veem frente ao problema de como ela terá acesso ao sistema de escrita se lhe falta o elemento tomado para representação. Esse entrave, que não é pequeno considerando o papel que a decodificação exerce para dar início aos processos de produção de sentido a partir do escrito, tem sido negligenciado nos materiais que se voltam a discutir e orientar o ensino da língua portuguesa escrita a surdos.

Temos fechado os olhos, um tanto por receio, um tanto por desconhecimento, para a necessidade de se proporem meios mais eficazes de alunos com surdez lidarem produtivamente com o sistema alfabético de escrita da língua portuguesa. Temos feito isso como se fosse possível formar bons leitores sem iniciá-los nas maneiras pelas quais se pode acessar o texto escrito, como se fosse possível formar bons leitores apenas pelo contato com a escrita e/ou com outros leitores (Souza 2012a). Temos feito isso como se quiséssemos esquecer o problema que o ensino do sistema de escrita representa na educação de surdos. Temos feito isso como quem ignora que "[...] o ensino de estratégias para ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança poder interpretá-lo" (Solé1998: 60).

Logo, não se pode mais adiar o desafio de discutir seriamente os meios pelos quais o surdo pode ter acesso à escrita em língua portuguesa; que modos de acesso são melhores do ponto de vista do processamento; quais são passíveis de ensino na escola regular e/ou na almejada escola bilíngue; que tipos de dificuldades terá de enfrentar ao adotar um determinado procedimento de decodificação e que estratégias poderá usar para lidar com elas. Temos de nos convencer de que fazer de um sujeito um leitor requer método e sistematização. Não se trata de que nós, os professores, tenhamos receitas. Tampouco nos interessa a manutenção de paliativos. Antes, carecemos de estudar a fundo como tornar estudantes surdos leitores proficientes, objetivo inatingível quando se assume que ao aluno surdo não se pode ensinar diretamente a relação grafofonêmica e não se discute de modo suficientemente claro o que fazer em lugar disso.

Recebido em dezembro de 2018; aceite em maio de 2019.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- Britto, L. P. L. 2012. Leitura: acepções, sentidos e valor. *Nuances*. 21: 18-32.
- Kleiman, A. B. 2011. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes Editores.
- Koch, I. V; Elias, V. M. 2012. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto.
- McGuinness, D. 2006. *Cultivando um leitor desde o berço*. A trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização. Tradução de Rafaela Ventura. Rio de Janeiro: Record.
- Possenti, S. 2001. Existe a leitura errada? *Presença Pedagógica*. 40 (7): 5-18, jul./ago. (entrevista).
- Quadros, R. M. de; Schmiedt, M. L. P. 2006. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>. Acesso em 20 jun 2017.
- Sacks, O. 2010. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.
- Scliar-Cabral, L. 2003a. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Scliar-Cabral, L. 2003b. *Guia prático de alfabetização*. Baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto.
- Scliar-Cabral, L.; Souza, A. C. de. 2011. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: Souza, A. C. de; Otto, C.; Farias, A. da C. *A escola contemporânea: uma necessária reinvenção*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 171-191.
- Soares, M. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 25: 5-17.
- Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Souza, A. C. de. 2012a. Leitura emergente: a alfabetização como chave à produção de sentidos a partir do escrito. In: Souza, A. C. de; Garcia, W. A da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 43-60.
- Souza, A. C. de. 2012b. Leitura proficiente: processos e procedimentos. In: Souza, A. C. de; Garcia, W. A da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 63-79.

Souza, A. C. de.; Seimetz-Rodrigues, C.; Weirich, H. C. 2019. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: Souza, A. C. de; Seimetz-Rodrigues, C; Finger-Kratochvil, C; Baretta, L; Back, A. C. P. (Org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 164-200.

ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO ESTADO NOVO: POR UMA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS¹

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

angelabaalbaki@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar manuais de ensino produzidos por professores do Instituto Nacional de Surdos (INES), no Brasil, durante o período denominado Estado Novo. Nesta época, uma política linguística nacionalista atingia fortemente falantes de outras línguas (imigrantes, principalmente). Embasamos nossas análises, sobretudo, na proposta teórica da História das Ideias Linguísticas, tendo como foco a produção de manuais (Puech, 1998) de ensino de linguagem oral para alunos surdos. O período é em grande escala marcado pelo nacionalismo a ser construído em torno da língua nacional, a saber, a língua portuguesa, e pelo culto à voz brasileira bem produzida e bem educada. A proposta nacionalista não estaria fora da escola de surdos. Sua metodologia estaria consubstanciada na visão oralista. No entanto, podemos observar que não se negava a presença de uma metodologia baseada no uso de sinais; sendo considerada esta, contudo, adequada àqueles surdos considerados “sem inteligência” ou fora de condições para aprendizagem da linguagem oral. Criava-se, dessa forma, uma identidade surda brasileira (Witchs, 2014): surdo falante da língua nacional e capaz de se sustentar com a força de seu próprio trabalho.

Palavras-chave: ensino; surdos; linguagem oral; método acústico oral; Estado Novo

Abstract: The present article aims to analyze teaching manuals produced by teachers of the National Institute of the Deaf (INES) in Brazil during the period called Estado Novo. At that time, a nationalistic linguistic policy strongly affected speakers of other languages (mainly immigrants). We have based our analyses, above all, on the theoretical proposal of the History of Linguistic Ideas, focusing on the production of manuals (Puech, 1998) of oral language teaching for deaf students. The period is large-scale marked by the nationalism to be built around the national language, namely Portuguese, and by the elaborated and educated Brazilian voice cult. The nationalist proposal would not be outside the school for the deaf. Its methodology would be embodied in the

¹ Resultado das atividades iniciais do projeto “Disciplinarização da Linguística no Estado do Rio de Janeiro: uma perspectiva multidisciplinar das percepções sobre língua”, submetido pelo coordenador Prof. Dr. Décio Rocha ao edital Humanidades, da FAPERJ (R-26/010-000145/2016).

oral view. However, we can observe that the presence of a methodology based on the use of signals was not denied by the book authors; being considered, however, adequate for those deaf considered “deprived intelligence” or out of conditions for learning oral language. Thus, a deaf Brazilian identity was created (Witchs, 2014): a deaf person who spoke the national language and was able to sustain herself/himself with the strength of her/his own work.

Keywords: teaching; deaf; oral language; oral acoustic method; Estado Novo

1 - Introdução

Os estudos sobre a *História das Ideias Linguísticas*, tal como instituída no Brasil, referem-se às *ideias linguísticas* em relação “à definição da língua, à construção de um saber sobre a língua, à produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados e também à sua relação com a história do povo que a fala”. (Orlandi & Guimarães 2001: 32). Assim, o que seria uma ideia linguística? Fávero e Molina (2004) respondem-nos: “é todo o saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma atividade metalinguística não explícita” (Fávero & Molina 2004: 140).

A História das Ideias Linguísticas (HIL) começou a se sistematizar e institucionalizar na França a partir dos trabalhos de Sylvain Auroux, na década de 1970 (Colombat, Fournier, Puech 2017: 9). A “novidade” da HIL, considerada como um campo de conhecimento, reside em sua constituição interdisciplinar, que visa observar os saberes (ciências, teorias) sobre a língua e a linguagem a partir de dada historicidade.

No caso do presente artigo, pensar a HIL somada ao ensino de língua Portuguesa para surdos requer outro movimento na história. Dito de outra forma, nossa proposta busca atrelar a HIL a certa historicidade da educação brasileira para surdos. Certamente, falar da história da educação de surdos no Brasil é, em certa medida, falar de uma instituição de referência em âmbito nacional: o Instituto Nacional de Educação de Surdos² (INES). Com efeito, falar da HIL sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos é, em grande parte, falar da forma como essa língua foi sendo disciplinarizada e, portanto, manualizada na instituição. Seguindo uma dada periodização, fazemos um recorte na historicidade do INES – trataremos do “Estado Novo”.

O período do “Estado Novo” (1937 - 1945), ou “Era Vargas³” como também é conhecido, foi marcado por um projeto nacionalizador, ou melhor, “um projeto

² Segundo Rocha (2010), a instituição, com mais de um século e meio de existência, recebeu várias nome ao longo de sua história, tais como: Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos (1856/1857); Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857/1858); Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858/1874); Instituto dos Surdos-Mudos (1874/1890); Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890/1957); Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957/atual).

³ Em 1930, Getúlio Vargas assume a presidência da república na qualidade de “delegado da revolução em nome do exército e do povo” (ZANDWAIS 2007:252). Após o governo provisório, em 1934, Getúlio Vargas tornou-se presidente constitucional do país. Em 10 de novembro de 1937, foi instaurado um golpe por Vargas que implantou o Estado Novo – um regime considerado ditatorial.

político de construção de um processo identitário nacional” (Zandwais 2007: 251). Em relação à política linguística, tal projeto pretendia elevar a língua como um forte elemento da integração nacional. Certamente, foi um período marcado pela nacionalização do ensino e de grande controle em âmbito linguístico; foi criado o conceito jurídico “crime idiomático”. Segundo Orlandi (2009: 113), “o crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se deveria falar, quando e onde”. Nas palavras de Campos (2006: 45), “a questão da língua era estratégica naquele momento. Fazia-se necessário, para o nacionalismo do Estado Novo, generalizar seu uso inclusive nas regiões de ‘colonização estrangeira’”. E poderíamos completar: inclusive nas escolas de surdos.

No interior dessa proposta nacionalizadora, propomos analisar produções de manuais pedagógicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴. Para tal, apresentaremos alguns aspectos relacionados à educação brasileira e, especial, à educação de surdos.

Vale ainda uma ressalta que a educação e, em especial, o ensino de língua para surdos, no Brasil, não está fora de um horizonte de retrospectão (Auroux 1992). Afinal, todo ato de saber possui uma espessura temporal, pois “o saber (as instância que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza” (AUROUX 1992: 11). Devemos registrar que a concepção geral sobre surdez, surdo e língua de sinais no período do Estado Novo não estava, portanto, apartada de uma proposta educacional oralista difundida e praticada por décadas e também compartilhada por outras nações. Tal horizonte de retrospectão, que pode retomar, em certa medida, o marco do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão (1880), sustenta uma memória que nega tanto a sinalização quanto o método gestual como sendo propícios para educação de surdos. Esse ideário consubstanciou a produção de um imaginário do sujeito surdo “anormal” e sem língua (que, portanto, deveria ser tratado, curado) e a interdição das línguas de sinais. O horizonte de projeção, que promoveu certa mudança dos saberes sobre línguas de sinais, deu-se somente a partir de a década de 1960, inicialmente nos EUA. De acordo com Behares (2014: 19 – tradução livre) “coube à linguística um papel fundamental na inclusão da surdez entre os objetos de atenção nesse âmbito do conhecimento”⁵. A “concepção social da surdez” (Behares 2014), desencadeada pelos estudos linguísticos, promoveu o reconhecimento do *status* linguístico da língua de sinais, a compreensão do surdo como um sujeito de língua que constitui uma minoria linguístico-cultural.

No entanto, apesar de a história de educação de surdos poder apresentar pontos de convergência em várias nações e ser revisitada a partir de determinado prisma, nosso objetivo recai na observação da constituição de ensino de língua para surdos a partir de certa historicidade brasileira, com ênfase em dada

⁴ Ao longo do artigo, toda vez que nos referirmos à instituição no período do Estado Novo, utilizaremos o nome dado à época.

⁵ Texto original em espanhol: “Cupo a la lingüística un papel fundamental en la inclusión de la sordera entre los objetos en atención en ese ámbito del conocimiento”.

periodicidade e a partir de saberes linguísticos produzidos e instrumentalizados por manuais escolares. Afinal, consideramos que “as grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem” (Auroux 1992: 29).

2 – A campanha nacionalizadora e a situação da educação brasileira

No Estado Novo, várias medidas de segurança específicas, sobretudo com limites impostos aos estrangeiros, foram implementadas. Com uma proposta de modernização do país, vários ministérios foram criados. Antes mesmo da instituição do Estado Novo, o Ministério da Educação e da Saúde⁶ (MES), criado em 1930, tinha como proposta organizar o sistema educacional brasileiro e, portanto, de nacionalização do ensino. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia (Inep). No ano seguinte, sua denominação foi modificada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A criação desses órgãos tinha como objetivos orientar e regular a nacionalidade brasileira em construção. A educação, de acordo com Witches (2014), seria uma das principais dimensões estratégicas para o fortalecimento da nação. Vários grupos sociais foram convocados à pertença da brasilidade. E com os surdos não foi diferente.

Uma série de decretos-lei (decreto n° 406/1938⁷; n° 1.545/1939⁸) passaram a organizar e até fundar setores do Estado. De acordo com Zandawais (2007: 252), buscou-se “instituir, deste modo, a concretização de um novo imaginário de sociedade civil, calcado em investimentos na formação de uma ‘consciência nacional’”. O regime da época desencadeou um duro processo de repressão linguística para determinados grupos. De modo efetivo, os referidos decretos dispuseram sobre a adaptação ao meio nacional de estrangeiros e seus filhos. Sobre o decreto-lei 406, Orlandi (2009: 115) ressalta que

na escola, todo o investimento era para cercear o desenvolvimento de uma dominante estrangeira e a favor da dominância nacional: os professores, a língua, os livros, e até mesmo noções sobre as instituições políticas deviam ser do país. Além disso, a publicação de livros, revistas e jornais estrangeiros era extremamente controlada. (ORLANDI 2009: 115)

A campanha da nacionalização⁹ foi implantada em 1937, anunciando que a identidade do brasileiro estava relacionada à pertença ao Estado. Dessa forma, a principal (e talvez única) política linguística passou a ser a afirmação (ou

⁶ “Foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acedido em 10 ago. 2018.

⁷ O decreto-lei 406/1938 dispõe sobre a escola e as suas publicações.

⁸ O decreto-lei 1545/1939 dispõe sobre a obrigatoriedade da adaptação dos estrangeiros e dos cidadãos nascidos no país que eram descendentes de estrangeiros.

⁹ Para Campos (2006), essa campanha nacionalizadora dos anos de 1930 e 1940 fazia parte de uma política de salvação nacional para superar a imagem de fragilidade relacionada à nação na Primeira República (ou República Velha).

imposição?) do português como língua nacional¹⁰. Com essa política linguística, ocorre uma “ligação vital com a língua que se fala na sociedade tomada como parte da unidade nacional” (Orlandi 2009: 113). Certamente, essa política linguística atingiu fortemente os imigrantes, mas não somente. De forma ampla, tratou-se de uma política de nacionalização do ensino e de controle linguístico. Afinal, “uma posição ‘nacionalista’ como a de Getúlio implicava em fortes restrições do domínio linguístico [...]. Em nome da língua nacional podia-se exercer forte repressão linguística” (Orlandi 2009: 117). Foram constantes e variadas as intervenções sobre o uso da língua portuguesa assim como das demais línguas faladas em solo brasileiro.

Ao mesmo tempo em que se consolidava a noção de Estado brasileiro e de padrões de unidade e homogeneidade, reforçava-se a noção de língua nacional e da necessidade do seu uso [...] O Estado brasileiro cumpria o papel, naquele momento, de padronizar a fala, de tornar único um falar que fugia às possibilidades de controle oficial. (CAMPOS 2006: 114).

Certamente, a escola teve um papel importante na difusão da propaganda estatal. Além dos decretos, houve a expedição de leis orgânicas (nº 4244 e nº 4245, de 1942), promovidas pelo ministro Gustavo Capanema, que faziam funcionar o aparelho escolar. Dito de outra forma, a política educacional brasileira passou a ser efetivada por meio de leis que ditavam as bases do ensino, regulando tanto o ensino primário quanto secundário. Para Zandwais (2007), na lei orgânica, a língua era considerada o primeiro elemento de organização e conservação da cultura nacional. Dessa maneira, houve a obrigatoriedade de lecionar utilizando a língua portuguesa, com grande ênfase no ensino das habilidades de leitura e de uso linguagem oral, nos aspectos ortográficos e sintáticos da língua nacional.

A centralidade da educação no projeto de nacionalização empreendido pelo Estado Novo tinha como objetivo a formação de uma identidade nacional, visto que:

A aceleração do processo de urbanização e da industrialização, a partir da era Vargas, exige uma transformação da identidade nacional. Aquelas noções de preguiça e indolência associadas ao brasileiro pelos intelectuais do século XIX se encontravam em incompatibilidade com os processos de desenvolvimento econômico e social do Brasil. (Witchs 2014: 89).

Em relação ao instituto, uma série de normas jurídicas foi implementada, a saber: em 1943, o decreto-lei nº 6074 que dispõe sobre a finalidade do Instituto e, em 1944, a Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Na esteira dessas ações legais, o instituto passa a ser um órgão integrante do Ministério da Educação e da Saúde. Um gesto que significa bastante: o então diretor indicado para administrar a instituição escolar de surdos era médico otologista.

¹⁰ Cabe lembrar que durante o período de 1935 a 1946, três projetos legislativos propuseram que a língua falada no Brasil fosse denominada “Língua Brasileira”. Em 1946, com o fim da era Vargas e com a restauração do regime democrático, formou-se uma comissão legislativa para nomear a língua do Brasil. A designação atribuída foi Língua Portuguesa (ORLANDI 2009).

3 – A voz, a máquina de escrever e o surdo no Estado Novo

Pode-se observar a importância dada à voz e ao seu lugar no estado Novo. “O canto nas escolas e o rádio com seus programas de calouros eram incentivados” (CAMPOS 2006: 42). Voz brasileira – que cantava, sobretudo, o hino nacional nas escolas, deveria ecoar em todos os cantos e recantos do país... até naqueles onde as comunidades surdas se encontravam, mesmo que não pudessem ouvi-la.

Campos (2006), ao comentar sobre artigo “Radiodifusão, fator social”, de Álvaro Salgado (1941), destaca que

Também foi pensada a fala, a “boa palestra”, a “boa linguagem”, que deveria “agradar o ouvido”, fixando uma “primeira impressão” positiva: dessa forma, o “poder da voz quente e empolgante” poderia “ficar na memória”. Com argumentos tais como “perfeição”, “beleza” e “riqueza” da língua, propunha-se um “combate” contra “o desprezo” e “negligência” no estudo do português. [...] A transmissão da voz, entretanto, não deveria ser feita sem um rígido controle da dicção. [...] Tais regras e requisitos passavam pela “permeabilidade das fossas nasais”, condição necessária para a “saúde vocal”. [...] a voz poderia chegar aos ideais de “beleza do timbre” tornando-se “educada” e “perfeita”, tanto para o canto como para a fala (Campos 2006: 43)

Como a voz brasileira educada, agradável aos ouvidos, tanto para ser cantada como para ser falada, alcançaria os surdos? Para Witches (2014), no período em destaque, houve uma sobreposição entre a identidade nacional e a experiência de ser surdo. Ou melhor, houve uma forma de “constituição de uma normalidade surda brasileira ao longo do Estado Novo” (Witches, 2014: 24). Tratava-se de atribuir certa normalidade ao surdo – já que considerado deficiente. Consideramos pertinente construir como hipótese que se trataria da construção de um sujeito deficiente auditivo brasileiro. Em outros termos, uma “noção de sujeito deficiente que precisa ser aproximado de um ideal de cidadão brasileiro” (Witches 2014: 40).

Em relação à educação de surdos, Witches (2014) defende que o projeto nacionalizador da Era Vargas dava-se pela construção de uma “brasilidade surda”.

É nesse choque entre a nação e a experiência da surdez que emergem os esforços para alfabetizar surdos na língua vernácula, baseados em um conjunto de saberes que mobilizam adaptações nos modos de conduzir a conduta desses sujeitos sem afastar os pressupostos idealizados pelo sistema educacional nacional. (Witches 2014: 40).

Dentro desse regime de normalidade surda brasileira, os trabalhos de reeducação auditiva do médico Armando Paiva Lacerda¹¹ levaram-no a ser nomeado diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) por Getúlio Vargas em 1930 – governo provisório. Podemos observar certa “centralidade dos saberes médicos, articulados aos saberes pedagógicos” (Witches 2014: 82), já que a audição era considerada fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Em posição distinta, para Rocha (2010: 71), a gestão de Armando Lacerda

¹¹ O médico otologista foi diretor do instituto de 1930 a 1947. Segundo Rocha (2010: 68), ele “pertencia a uma família de políticos, alguns ligados ao Partido Comunista e a Luis Carlos Prestes”.

caracterizou-se por ações mais voltadas para o cotidiano escolar e não para os projetos nacionais. A organização da estrutura curricular do instituto seguiu a escala do médico alemão Herderschée, cujo objetivo era classificar os alunos para o tipo de atendimento condizente com sua capacidade. Construía-se, então, um modelo de seleção dos discentes surdos.

Sobre o critério de seleção dos alunos, o dr. Armando de Lacerda relata que o Instituto se utilizava de testes de capacidade mental, auditiva e capacidade linguística. Isso seria importante porque, além de verificar a inteligência dos alunos, se verificaria, também, a sua aptidão especial para a linguagem oral. (Soares 1999: 58).

Dessa forma, os alunos eram divididos em dois grupos: i) surdos com aptidão para linguagem articulada; ii) surdos com capacidade de prender a língua nacional apenas em sua modalidade escrita. Com essa divisão, observamos que havia dois cursos de linguagem que atravessavam o currículo do instituto – sendo o segundo, destinado àqueles surdos incapazes de falar a língua da nação. Se a voz e, portanto, a língua nacional detinham tamanha importância na educação nacional, qual seria o papel da língua de sinais na educação de surdos?

Há diversas tendências aqui evidenciadas: a da oralização dos então chamados surdos-mudos e consequentes tentativas de desmutização; a do ensino através da escrita, negando a oralização e concentrando esforços em uma educação não tão focada na questão da surdez; e também a da profissionalização do sujeito surdo. A linguagem de sinais é pouco falada, porém, sua presença não pode ser negada e se evidencia, nestes escritos, em 1930, quando o Dr. Armando criou o programa que englobava o departamento silencioso, que procuraria substituir a “mímica” pela dactylogia. A linguagem de sinais é dita como mímica e é definida como meio de comunicação espontânea dos surdos. (Costa 2008: 518)

Tanto o método oral quanto o escrito podem ser considerados esforços relacionados com a interdição à sinalização, à língua de sinais. Considera-se que a substituição da “linguagem de sinais” pela “dactylogia” tinha função de suporte para a aquisição da escrita. Além da datilologia¹², outro exemplo é o uso de determinada tecnologia: a máquina de escrever. Ao mesmo tempo em que seu emprego era usado para o exercício da escrita, também servia ao desenvolvimento de uma habilidade profissional. Abaixo, inserimos a foto de atividade em uma das oficinas profissionais da instituição.

¹² A datilologia é considerada um empréstimo que é produzido pela adaptação da escrita (sistema ortográfico) de uma língua de modalidade-oral auditiva para a soletração manual em uma língua de sinais.



Figura 1: Alunos executando atividades em máquina de escrever em oficina profissionalizante (1936)¹³

Como já mencionamos, a voz perfeita parecia também ser um dos objetivos dessa educação. Caso não pudesse ser alcançada, a tecnologia (máquina de escrever) poderia tomar seu lugar para o registro e para a comunicação da língua nacional. Afinal, os alunos surdos sem aptidão para o ensino da “linguagem articulada” deveriam aprender a linguagem escrita.

Por que o ensino profissional foi oferecido ao surdo? Muitos teriam sido considerados não-inteligentes para exercer algum tipo de profissão? Para Soares (1999), “se a percepção que se tinha do surdo-mudo era de elemento incapaz de gerar riqueza, inapto, portanto, para desempenhar um papel ativo na produção, restava oferecer-lhe o mínimo necessário para o exercício da sua ocupação, o que bastaria para livrá-lo do ócio” (Soares 1999: 68).

De 1937 a 1942¹⁴, as aulas foram suspensas na instituição. Como lembra Rocha (2010: 69), “em 1937, as obras de ampliação têm início, transformando as dependências da instituição num grande canteiro de obras. As aulas foram suspensas por quase cinco anos”. Essa lacuna de atividades na instituição também teve influência na inexistência de produção de manuais pedagógicos.

O diretor Armando Lacerda, conforme Rocha (2010), (21.), tinha como proposta transformar as estruturas do instituto e da educação de surdos, considerando, para tal, o desenvolvimento científico e pedagógico. Em 1944, foi instaurada no instituto uma Seção Clínica de Pesquisas Médico-Pedagógicas

¹³ Fonte: Rocha 2010: 182.

¹⁴ Neste mesmo ano, foi criada a proposta do curso normal a ser oferecido pelo instituto. A proposta sugeriria que os professores poderiam ser regentes em salas especiais anexas às escolas públicas. No entanto, o projeto só foi realizado após a Era Vargas.

(SCP). O regulamento de 1944 do instituto apontava várias competências destinadas à seção. Uma delas dizia respeito às “pesquisas em fonética aplicada para aperfeiçoar o ensino de articulação” (Witchs 2014: 87). Com esse projeto de ensino, enfatizava-se um regime de verdade científica: a inserção de parte da linguística estruturalista na educação de surdos parecia dar seus primeiros passos. Caminhou-se, nesse sentido, para o fato de a fonética possibilitar a medição, a instrumentalização e a classificação da língua falada (oral). De fato, podemos observar certo ideal de ciência a ser perseguido, principalmente, aquele dos primórdios do século XX.

Certamente, todas essas práticas podem indicar, no interior do projeto nacionalizador, que “é por meio da educação ofertada aos surdos que lhes era proporcionado a aprendizagem da fala para se comunicar na língua nacional, bem como a aprendizagem de um ofício, para que estes sujeitos se tornassem autônomos e produtivos na sociedade” (Witchs 2014: 86). Em 1945, com o fim do mandato de Vargas, deu-se a saída de Armando Lacerda da direção do instituto.

4 – Manualização da língua nacional para surdos

Um lugar especial de visibilidade da disciplinarização das línguas, em especial a Língua Portuguesa, são os manuais didáticos. Esses materiais servem de fonte de propagação do saber sobre a língua e sobre o sujeito que, no caso dos surdos, é treinado a oralizar essa língua. Podemos dizer que ocorre um ponto de convergência entre saberes científicos (oriundos, sobretudo, da fonética aplicada) e saberes escolares, aqueles produzidos por meio das práticas e dos objetivos do mundo escolar. São saberes expostos e difundidos para fins de transmissão, ou seja, saberes ensináveis. O processo de didatização de saberes (Puech 1998) pode se (re)estabelecer ao se assumir alguma mudança no rumo da disciplinarização.

Dentro do processo mais amplo de disciplinarização, há um processo mais específico de manualização¹⁵ (Puech 1998) orientado por normas de transmissibilidade de saberes, isto é, como saberes linguísticos são divulgados e passam a circular nos manuais. Tal processo aponta, no nosso caso, o modo como a disciplina de Língua Portuguesa se estabeleceu no contexto de educação de surdos no Brasil em dado período histórico. Dito de outra forma, como ocorreu um determinado processo de transmissão de saber sobre o modo de falar a Língua Portuguesa advindo dos manuais e como esse processo operou na regularização e na naturalização de uma memória do que seria o ensino dessa língua para surdos brasileiros. Para dar enfoque a essas produções, apresentamos alguns recortes de dois materiais produzidos em anos que circunvizinham o período do Estado Novo. Em suma, buscamos verificar os efeitos de manualização instaurados com e por esses materiais.

Consideramos ser importante registrar que, a partir de 1942, vários compêndios gramaticais foram produzidos, subsidiados pelo Fundo Nacional de Educação.

¹⁵ Puech (1998) define o termo como um processo “par lequel les savoirs linguistiques s’exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation” (Puech 1998: 15-16).

Esses instrumentos linguísticos¹⁶ acabaram por configurar os “saberes acadêmicos que se articularam ao projeto político do Estado” (Zandwais 2007: 254). No que concerne ao ensino de surdos também foi possível identificar a produção de manuais na mesma década ou até mesmo antes. Entre os materiais produzidos no período¹⁷, destacamos dois manuais: a) *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*, escrito pelo diretor Armando de Lacerda (1934); b) “*Vamos falar*”: cartilha para uso das crianças surdas brasileiras, produzido pelos professores Léa Paiva Borges Carneiro e Jorge Mario Barreto (1946).

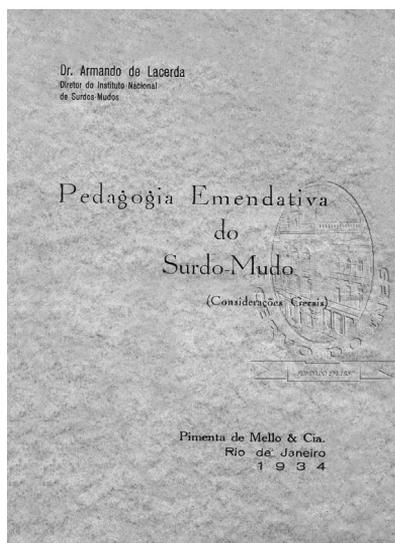


Figura 2: Capa do manual “Pedagogia emendativa do surdo-mudo” (1934)
Figura 3: Capa da cartilha “Vamos falar” (1946)

O modelo metodológico desenvolvido nesses manuais para o ensino de Língua Portuguesa previa a oralização, como se preconizava à época – não apenas no Brasil, mas em vários países. A “pedagogia emendativa do surdo-mudo (considerações finais)”, título do manual produzido por Armando de Lacerda, recorta uma região de sentido que atrela a pedagogia a uma forma de suprimir, reparar erros, defeitos; em suma, a correção do “surdo-mudo”. Afinal o adjetivo indica algo (pedagogia) que emenda. Emenda o “surdo-mudo” que, por sua condição, seria um anormal. Vejamos o trecho a seguir.

¹⁶ Tomamos os compêndios gramaticais como instrumento linguístico porque fazem parte do processo de gramatização (Auroux 1992) da Língua Portuguesa no Brasil.

¹⁷ Embora o Estado Novo seja datado de 1937 a 1945, compreendemos, assim como Witchs (2014), que tais materiais devam ser incluídos, uma vez que já inseriram, de certa forma, o imaginário de uma época.

“A pedagogia emendativa tem por fim suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse *desideratum* é alcançado por intermédio do ensino de linguagem e do correspondente desenvolvimento.” (Lacerda 1934: 6)

A finalidade da pedagogia emendativa era equiparar surdos (anormais) aos ouvintes (normais) por meio do “ensino da linguagem”, concebida como língua materna (“aprendendo, em sua, a língua materna” p.7). Por meio de um efeito metafórico transfere-se o termo *linguagem* para *língua materna* que por sua vez torna-se Língua Portuguesa oral - apontando, ao mesmo tempo, para o detrimento e apagamento da língua produzida gestualmente pelo surdo. Em outros termos, é a representação da língua materna como sendo a língua da pátria-mãe (de todos os brasileiros), em detrimento da língua visual produzida pelo surdo.

(...) os dois objetivos principais da educação dos anormais auditivos resumem-se no seguinte: a) conhecimento da linguagem, por intermédio do qual somente lhes é possível estabelecer uma comunicação regular com o meio, adaptando-se às suas condições; b) habilitação profissional, afim de que possam viver do seu trabalho, deixando de representar valores negativos no seio da sociedade (Lacerda 1934: 5).

Ao surdo bastava garantir um meio de comunicação (oral ou escrito) e uma profissão para não ser um peso para a sociedade. Todo o trabalho de linguagem¹⁸ (oral ou escrita) estava baseado nas aptidões dos alunos surdos. No seu manual, Lacerda (1934) também parecia focar a inserção do surdo no mercado de trabalho como os demais diretores antecessores. Sobre esse aspecto, um questionamento surge: ser normal estaria atrelado à condição de poder trabalhar, somado à produção oralizada em língua nacional? Tudo indica que a questão da correção em prol da normalidade passava pela reparação da produção da oralidade, portanto, da voz e da condição de prover o próprio sustento.

Sobre a proposta didática do “ensino de linguagem” podemos ler alguns trechos.

“O objetivo do método oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga à fisiológica, proporcionando-lhe um entendimento mais regular com os indivíduos normais e, portanto, mais favorável situação social” (Lacerda 1934: 8).

¹⁸ Ao longo do manual, observa-se um grande destaque dado à linguagem como recurso de comunicação, mas como seria uma proposta de escolarização? O manual só explica a proposta da pedagogia emendativa e não faz qualquer referência ao ensino das demais disciplinas escolares (Soares 1999).

A didática especial adotada no instituto preconizava o método oral acústico. Destacamos que há distintos modos de funcionamento das denominações nos diferentes gestos de interpretação que vigoram em uma dada época. O método oral acústico foi uma denominação criada por Armando de Lacerda, substituindo as nomeações americanas e europeias. Tal método se caracterizava por “uma associação dos exercícios acústicos aos oraes” (Lacerda 1934: 22).

O autor do manual, no entanto, afirmava que as vantagens oferecidas pelo método preconizado eram relativas, já que “não nos leva a ponto de nos colocarmos entre os partidários do ensino oral exclusivo” (Lacerda 1934: 8). Com a aplicação das provas selecionadoras, os alunos do instituto eram divididos em grupos. Entre aqueles que não apresentavam aptidões especiais e nem idade favorável era utilizado somente o método escrito. Dessa forma, compreendemos que “a inteligência é definida como pré-requisito para a aprendizagem da língua oral” (SOARES 1999: 65). E para os surdos com pouca inteligência outras propostas de ensino eram indicadas. Temos, a seguir, outro excerto da obra.

“professada em dois cursos independentes que ministram ao aluno o conhecimento da linguagem articulada ou escrita mediante os métodos oral e escrito respectivamente e suas variantes de mais justa aplicação às aptidões dos educandos e ao nosso ambiente escolar” (Lacerda 1934: 8).

Além do método oral e do método escrito, havia também o método gestual. Este último era utilizado, de acordo com Soares (1999), pela maioria dos alunos do instituto, devido à inaptidão para a linguagem oral. Por fim, mais um recorte da “Pedagogia emendativa”.

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

Apesar do esforço em se definir um método oral acústico, ao se basear nas aptidões (inteligência e resíduos auditivos) dos aprendizes, criava-se uma brecha para não utilizá-lo. A elasticidade na organização do programa parece ter sido uma possibilidade de fuga para presença, mesmo que indesejada, da língua de sinais no instituto.

A cartilha intitulada “*Vamos falar*”: *cartilha para uso das crianças surdas brasileiras* (Carneiro & Barreto 1946), produzidos por dois professores do instituto, é composta por 63 páginas. Na capa (figura 3), é possível verificar a indicação do ensino baseado na oralização em dois aspectos: verbal (título e subtítulo) e imagético. O título “*Vamos falar*” já recorta determinada região de saber que define o lugar da oralidade, da voz. De maneira enfática, faz-se um convite ao aluno surdo para participar do processo de oralização. No subtítulo “*cartilha para o uso de crianças surdas brasileiras*”, destacamos dois pontos, a saber: a)

a especificidade da nacionalidade da criança surda que produziria um efeito de laço social promovendo integração (brasilidade) ao surdo oralizado e, ao mesmo tempo, apagando e interditando o acesso a uma língua outra; b) o adjunto adverbial de finalidade como indicação exclusiva para uso dos alunos. Comparece o aluno surdo, mas não o professor. Ele também não seria um usuário da cartilha, mesmo que já falasse naturalmente? Por meio da imagem¹⁹, podemos observar outra composição, outro direcionamento de sentidos. A figura de um professor que leva a mão do aluno até seu pescoço. Por sua vez, a criança surda toca a região da laringe do professor para, provavelmente, sentir a vibração das suas cordas vocais. Além disso, professor e aluno são representados com a boca aberta, mais especificamente com representação de arredondamento labial, de forma a marcar, provavelmente, a produção da vogal *a*.

No que diz respeito às suas partes, há uma pequena introdução, uma série de exercícios de intensidade e duração de elementos fonéticos e uma seção de pequenos textos para prática de leitura. Vejamos dois trechos recortados das páginas iniciais:

Não obedeceu a qualquer outro intuito senão ao de facilitar, nos primeiros anos, a tarefa de todos os que se dedicaram à árdua e nobre missão de ensinar a palavra falada às crianças impossibilitadas de adquiri-la pelos meios naturais (Carneiro & Barreto 1946: 7)

Antes de iniciar o ensino da palavra falada à criança surda-muda, deverá o professor submetê-la a uma série de exercícios como sejam: a) ginástica imitativa dos movimentos corporais: pernas, braços, mãos, dedos, cabeça, lábios e língua; b) exercícios de respiração surda e sonora Carneiro & Barreto 1946: 8)

Podemos observar, nas folhas iniciais da cartilha, que o professor é o interlocutor definido, o que nos permite identificar agente (professor) e paciente (aluno surdo) das ações propostas pelo manual. O professor – com sua “árdua e nobre tarefa” – teria o papel de um terapeuta, já que deveria fornecer modos de ensinar a “palavra falada” àqueles que não obtiam os “meios naturais” para fazê-los. Esses meios, portanto, deveriam seguir determinados exercícios corporais que iam da imitação (corporal) aos exercícios de respiração que promovessem distinção de sons surdos (produzidos sem vibração das cordas vocais) e sonoros (produzidos com vibração das cordas vocais). Exercícios corporais eram vistos como preparatórios e, portanto, uma etapa a ser galgada de forma a criar lastro

¹⁹ Os sentidos produzidos na imagem também podem apontar para um horizonte de retrospectção. É possível estabelecer uma relação de intericonicidade (Courtine 2011) entre a capa do manual e a pintura “A palavra aos surdos-mudos”, do pintor brasileiro Oscar Pereira da Silva, produzida em 1886 e que, atualmente, faz parte da coleção do Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro). Na referida pintura, também há um menino tocando a região da laringe de um adulto e produzindo o arredondamento labial.

para posterior ensino da palavra falada produzida artificialmente.

Diferentemente da “Pedagogia emendativa do surdo-mudo”, a cartilha “Vamos falar”, não abre espaço para outras maneiras de se conceber o ensino da língua nacional ou mesmo espaço para outras possibilidades linguísticas. À medida que “método oral” ganhou mais fôlego, possivelmente, pelo avanço nas pesquisas de fonética aplicada no instituto, o método gestual foi se arrefecendo. Contudo, nos dois manuais, podemos observar a produção de práticas de transmissão normatizadas que se configuraram como dominantes no horizonte de retrospectção (memória) e de projeção (Auroux 1992) da constituição dos saberes a serem ensinados, ou melhor, a serem exercitados oralmente por alunos surdos.

5 - Considerações finais

No período do Estado Novo, permitir outras formas linguísticas poderia ser um risco para a consolidação da nação. Afinal, “um país precisa de sua língua oficial em nome de sua unidade e soberania, mantendo sua diversidade concreta” (Orlandi 2009: 117). No entanto, nesse período, “não se tolerava a diversidade concreta que era tratada como uma ameaça à soberania nacional”. A identidade forjada do povo brasileiro foi efetivada pela “pela destruição da diferença” (Zandwais 2007: 256), seja de imigrantes, indígenas ou surdos. No caso dos últimos, torná-los “falantes de uma língua oficial do país, nessa perspectiva, compreende parte de um projeto de Estado: fortalecer o que é considerado nacional e, com isso, ampliar a malha governável” (Witchs 2014: 77).

Ponderamos que a manualização da língua nacional na educação de surdos estava baseada na pretensa primazia da língua falada (que aponta para uma memória de pretensa superioridade da língua oral construída desde o século XIX e ainda enfatizada nos estudos da linguística estruturalista). Somava-se, ainda, um receio da diversidade linguística. Em nome de uma unidade linguística supostamente apropriada para a construção de uma brasilidade, havia um desejo de dominar ou de não dar espaço a outras línguas. Então, a língua falada (ou a língua única que não desse margens a dissidências outras) é determinante para a escolha do método oral como ideal para os surdos, obrigados a falar e a conhecer a língua da nação para fins de construção de sua (a)normalidade brasileira.

Os dois materiais didáticos analisados desempenharam um papel relevante na atualização dos sentidos sobre Língua Portuguesa a ser ensinada para o surdo, principalmente, ao considerá-la um aparato fisiológico para a comunicação, produzindo certa regularização de uma memória secular sobre ensino de surdos baseado em aspectos acústicos e articulatórios. A instrumentalização linguística materializada nos manuais ora analisados parece ter produzido, paulatinamente, um perfil disciplinar homogêneo em relação ao modo como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa para surdos brasileiros no período estado-novista.

Apesar de a recusa à língua de sinais também ser marcada por outros fatores valorizados à época, podemos concluir que os conhecimentos científicos produzidos na área da fonética aplicada, entremisturados com os saberes médicos

e de uma memória sobre oralização de surdos impulsionaram, em grande medida, os imperativos didáticos desse campo escolar no período em questão.

Recebido em dezembro de 2018; aceite em maio de 2019.

REFERÊNCIAS

- Auroux, S. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Behares, L. E. 2014. *Lenguas de señas y acontecimientos de enseñanza: revisión teórica*. Editorial Académica Española.
- Campos, C. M. 2006. *A política da língua na era Vargas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Carneiro, L. P. B.; Barreto, J. M.. 1946. *“Vamos falar”*: cartilha para uso das crianças surdas brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Colombat, B.; Fournier, J.; Puech, C. 2017. *Uma história das ideias linguísticas*. São Paulo: Contexto.
- Costa, J. P. B. 2008. História, sentidos e identidade do sujeito surdo na vivência de imaginários cristalizados. *EUTOMIA*, v. 1, 513-524.
- Fávero, L. L. e Molina, M. A. G. 2004. História das ideias linguísticas: origem, método, limitações. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 16, 131-146.
- Lacerda, A. P. de. 1934. *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*: considerações gerais. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia.
- Orlandi, E. 2009. O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945). Orlandi, E. (Org.). *Língua brasileira e outras histórias*: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 113-139.
- Orlandi, E. P.; Guimarães, E. 2001. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: Orlandi, E. P. (Org.). *História das ideias linguísticas*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 21-38.
- Puech, C. 1998. Manuéliation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. In: Collinot, A. e Petiot, G. (org). *Manuéliation d'une théorie linguistique*: le cas de l'énonciation. Les carnets du CEDISCOR 5. Paris: Presse de la Sorbonne Nouvelle, 15-30.
- Soares, M. A. L. 1999. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/ Bragança Paulista.
- Witchs, P. H. 2014. *A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma*

brasilidade surda. Brasil. 2014. 110 f. Dissertação (Dissertação em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, RS.

Zandwais, A. 2007. Saberes sobre identidade nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas. In: Ferreira, M. C. L., Indursky, F. (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Editora Claraluz, 251-264.

REPERTORIOS LÉXICOS HISPANO LUSOS EN LOS MANUALES DE CONVERSACIÓN DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX^{1*}

Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana

nerea.gobeo@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos (España)

Resumen: En este trabajo se describen los repertorios léxicos en español y en portugués que se incluyen en dos manuales de conversación para el aprendizaje de lenguas extranjeras: *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guia de conversação com a pronúncia figurada*, obra elaborada para los portugueses que quieren aprender español; y el *Manual de la conversación y del estilo epistolar*, para la adquisición del portugués por parte de españoles. Los vocabularios que se insertan en ambas obras se encuentran ordenados por ámbitos designativos, por lo que constituyen nomenclaturas, repertorios muy habituales dentro de la tradición de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Se complementan, además, con una columna dedicada a la presentación de la pronunciación figurada de la lengua meta, de la misma forma que otros textos coetáneos. Las obras analizadas no son, por tanto, originales, pero constituyen una buena muestra de los materiales utilizados a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras Clave: lexicografía, enseñanza de lenguas extranjeras, español, portugués

Abstract: This paper examines the lexical repertoires in Spanish and Portuguese that are included in two conversation manuals: *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guia de conversação com a pronúncia figura*, work elaborated for the Portuguese who want to learn Spanish; and the *Manual de la conversación y del estilo epistolar*, for the acquisition of Portuguese by Spaniards. The vocabularies inserted in both works are thematically grouped: they constitute nomenclatures, repertoires that are very common within the tradition of teaching and learning foreign languages. In addition, these vocabularies are complemented with a column dedicated to the pronunciation of the target language, in a similar way to other contemporaneous texts. Therefore, the analysed works are not original, but they are a good sample of the materials used throughout the history of foreign language teaching.

Keywords: lexicography, foreign language teaching, Spanish, Portuguese

^{1*} Este estudio se enmarca dentro de los trabajos de investigación del proyecto *Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase III: nuevas bibliotecas y nuevos registros. Información bibliográfica. Difusión de resultados* (FFI2017-82437-P) y del proyecto *Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española - Apéndice 1* (FFI2017-85401-P). Agradezco al Prof. Rogelio Ponce de León la noticia de las obras que se analizan en este trabajo.

1. Introducción

Durante el siglo XIX proliferan los materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras y, entre ellos, se publican numerosos manuales y guías de conversación, de carácter práctico y funcional, pensados para ser utilizados en contextos de viajes, en procesos mercantiles, transacciones o eventos sociales, entre otros². En este tipo de obras se insertan diferentes apartados, como nociones de gramática, recopilaciones de frases hechas, diálogos, modelos de cartas y repertorios léxicos. Muchos de estos vocabularios incluidos en los materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas no siguen un orden alfabético, sino que se encuentran ordenados y separados por ámbitos designativos. La aparición de estos repertorios temáticos o *nomenclaturas* es muy habitual a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues constituyen una «presentación fácil, accesible y útil el léxico» (García Aranda 2017: 125). En el caso de la lengua española, por ejemplo, la tradición de este tipo de repertorios comienza con la nomenclatura hispano-latina incluida en algunas de las ediciones de las *Introductiones latinae* de Nebrija publicadas a partir de 1493 (García Aranda 2003; Alvar Ezquerria 2013) y su uso se extiende de forma constante en las centurias posteriores.

Como se expone en Ponce de León (2005, 2007), Duarte (2008) o Ponce de León y Duarte (2005), entre otros, los materiales de enseñanza del español en Portugal y de portugués en España no son muy abundantes y, con alguna excepción, prácticamente inexistentes hasta mediados del siglo XIX³. La aparición de la lexicografía bilingüe entre el español y el portugués es igualmente tardía, frente a las tradiciones con otras lenguas⁴. Con todo, encontramos algunas nomenclaturas con el español y el portugués en materiales de aprendizaje y enseñanza de lenguas publicados durante la segunda parte de la centuria decimonónica. Así, podemos mencionar los repertorios temáticos insertos en los textos de aprendizaje de español para portugueses como la *Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes*

² Es sabido que el siglo XIX constituyó una época de auge en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Entre los diversos factores que propiciaron este apogeo, Sánchez Pérez (1992) destaca el desarrollo de nuevas corrientes lingüísticas y de una mayor autonomía de los estudios de esta disciplina, la aparición de nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas y la inserción del estudio de lenguas modernas en el sistema escolar, la prosperidad del sector editorial, así como la mejora de las relaciones comerciales internacionales y el avance de los medios de transporte y de las comunicaciones, que impulsaron la necesidad de aprender nuevas lenguas.

³ A este respecto, Ponce de León indica que los materiales para el aprendizaje del español en Portugal durante los siglos XVII y XVIII son muy limitados y señala algunas de las posibles causas: «Es probable que el abandono de la lengua española como uno de los medios de expresión entre las clases más influyentes portuguesas haya contribuido a la falta de interés por aprender una lengua que “ya se conocía”» (2007: 59). Asimismo, hace referencia a la situación de bilingüismo de Portugal en los siglos XVI y XVII y a la idea –todavía vigente en buena parte de Portugal– de que no es imprescindible estudiar el español para poder aprenderlo, principalmente, por la cercanía de ambas lenguas (2005: 675). Ponce y Duarte (2005: 374) comentan también la posible influencia de la animadversión en el plano político hacia España para explicar la falta de estos materiales en ciertas épocas. De similar forma, Vázquez (2009) analiza de manera detallada los factores históricos, sociales y culturales que explican la falta de repertorios bilingües hispano-lusos hasta mediados del siglo XIX.

⁴ Exceptuando algunos antecedentes que comentamos seguidamente, el comienzo de la lexicografía bilingüe en español y portugués se suele situar en el *Diccionario Español-Portuguez* de Manuel Mascarenhas Valdez, publicado en Lisboa (Imprenta Nacional) entre 1864 y 1866 (Vázquez 2009, 2011). Anteriormente, el español y el portugués aparecen en algunos repertorios multilingües, y, junto con el latín, en las conocidas obras de Amaro de Roboredo (Verdelho 2011; Alvar Ezquerria 2013: 153-155). Debemos mencionar, además, el *Diccionario castellano y portuguez* incluido en el octavo volumen, publicado en 1721, del *Vocabulario portuguez, e latino* de Rafael Bluteau, impreso entre 1712 y 1728 (Ponce de León y Duarte 2005; Verdelho 2011; Vázquez 2011).

(1858) de José María Borges da Costa Peixoto –en la que se introduce la primera nomenclatura bilingüe hispano-lusa– y en *A pronuncia da lingua hespanhola apprendida sem Mestre* (1872) de Carlos Barroso e Macedo⁵ (Salas Quesada 2011; Alvar Ezquerria 2013).

En relación con todo esto, en las siguientes páginas analizamos los vocabularios en español y en portugués incluidos en dos de estos manuales de conversación para el aprendizaje de lenguas extranjeras, publicados a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: *O espanhol tal qual se fala. Novissima guía de conversação com a pronúncia figurada*, texto elaborado para que los portugueses aprendieran español; y el *Manual de la conversación y del estilo epistolar*, obra destinada al aprendizaje del portugués por parte de españoles.

2. O espanhol tal qual se fala

O espanhol tal qual se fala. Novissima guía de conversação com a pronúncia figurada fue publicada en Lisboa, en la Livraria Clássica Editora⁶. En la obra no se incluye información sobre el año de su publicación, hecho que no es extraño en este tipo de manuales, como señala Alvar Ezquerria a propósito de las guías políglotas de las que hablaremos en el apartado siguiente: «[C]omo ocurre en otras obras menores de gran tirada de finales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, es raro que lleven la fecha de edición, lo cual permitía realizar continuas impresiones para que estuvieran siempre presentes en el mercado» (2013: 620). En la portada se señala que es obra de Acácio Lobo, autor del que, lamentablemente, no hemos podido encontrar datos biográficos⁷.

El libro consta de 216 páginas y constituye el sexto número de la colección «Primeiros passos nas linguas estrangeiras», tras los manuales dedicados al inglés, el francés, el alemán, el italiano y el esperanto, según la información que nos encontramos en las páginas preliminares. Exceptuando la primera sección, la obra se presenta dividida en tres columnas: la primera, en portugués; la segunda, en español; y la tercera, dedicada a la transcripción fonética de las voces españolas. Esta presentación no es original, puesto que la estructura es similar a la que encontramos en otros manuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los que se incluye información sobre la pronunciación, proceder que no es inusual en este tipo de textos ya desde el siglo XVIII. De hecho, tanto esta disposición como el tipo de contenidos de la obra –que describimos brevemente a continuación– coinciden sustancialmente con otras colecciones similares impresas en diversos lugares de Europa como, por ejemplo, los manuales de conversación

⁵ Estos autores elaboraron asimismo otros repertorios léxicos, ordenados alfabéticamente, como el incluido en la *Guia da Conversação Hespanhola para uso dos portugueses* (1860) de Peixoto o el *Lexicon Português-Castelhano e Castelhano-Portuguêz* (1870) de Macedo (cf. Salas Quesada 2011; Ponce de León 2005, 2007).

⁶ Según la información que nos encontramos en la Biblioteca Nacional de Portugal, la segunda edición revisada de la obra fue publicada en la Livraria Clássica en 1926, por lo que la fecha debe ser anterior.

⁷ Sabemos que Acácio Lobo fue también autor de otros textos de enseñanza de lenguas, como cursos prácticos de inglés y de francés comercial, publicados en la misma Livraria Clássica, o de esperanto. Publicó igualmente un diccionario portugués-francés y otro francés-portugués, según la información que hallamos en el catálogo de la Biblioteca Nacional de Portugal.

en varios idiomas publicados en la casa editorial de Truchy⁸, en París, estudiados por García Aranda (2014).

El texto comienza con un breve apartado, con el título de «Duas palabras sobre a pronúncia» (pp. 5-8), en el que se presenta primeramente el alfabeto español y su pronunciación, tomando como comparación la portuguesa. Tras esto, se especifica de una forma algo más detallada cómo se deben pronunciar los sonidos del español y se explican las convenciones que se siguen en la transcripción, mediante diversos ejemplos:

–Para conseguir o valor do *z*, pronuncia-se a letra *ç*, collocando a ponta da língua entre os dentes: *lazo* (la'çô), *cruz* (crúc).

–Da mesma forma se diz *c* antes de *e* ou *i*, que também representaremos com um *ç*: *cielo* (çié'lô), *hacer* (âçér'). Mas antes de qualquer outra letra, sôa com em português: *cárta*, *pôcô*, *clarô*, *cúrsô*, *criár*, *cuâl*, *cuândo*.

–O valor do *ch*, que representamos por *tch*, é igual ao *ch* inglês, ou como *ch* forte d'algumas terras do norte: *leche* (lé'tchê), *muchacho* (mutchá'tchô). (P. 7)

La obra prosigue con un breve vocabulario de las «Palavras de emprego usual» (pp. 9-20) y un apartado dedicado a los numerales (pp. 21-26). Después, se insertan unas «Frases com verbo» (pp. 27-38) y unas «Frases mais usadas» (pp. 38-59). Estas «Frases com verbo» son en realidad ejercicios de conjugación verbal muy parecidos a los que nos encontramos en otras obras de enseñanza de lenguas. Así, se incluyen diversas frases por cada tiempo verbal que se distingue, con la flexión de todas las personas y números, de las conjugaciones de los verbos *tener* y *ser*. El apartado de las «Frases mais usadas» son breves oraciones para ser utilizadas diferentes contextos, con una finalidad más funcional y práctica, en consonancia con el objetivo principal de este tipo de obras. Las frases no se encuentran ordenadas ni separadas por epígrafes, al igual que el apartado de conjugación verbal. A continuación, se incluye un repertorio léxico más extenso, que se encuentra ordenado por materias y que, por tanto, constituye una nomenclatura (pp. 60-164).

La sección que sigue a este repertorio temático contiene unos breves diálogos separados por diferentes situaciones: «Viagem por mar» (pp. 164-166), «Viagem em caminho de ferro» (pp. 166-170), «Para arranjar un moço de fretes» (pp. 170-171), «Para arranjar un hotel» (pp. 172-174), «Para alugar un quarto» (pp. 174-178), «N'um restaurante» (pp. 178-180), «No barbeiro» (pp. 181-182), «No sapateiro» (pp. 182-187), «Para comprar um chapéu» (pp. 187-188), «No alfaiate» (pp. 189-191), «N'um estabelecimento» (pp. 191-194), «No relojoeiro» (pp. 194-195), «No theatro» (pp. 195-197), «No jardim zoológico» (pp. 198-201), «Às refeições» (pp. 202-204), «Cumprimentos» (pp. 204-206), «Para fazer uma visita» (pp. 206-208), «Para visitar uma cidade» (pp. 208-211). De nuevo, se observa que los diálogos aluden a situaciones comunicativas que se dan en viajes o en la vida

⁸ El título de las guías de conversación con el francés y otras lenguas publicadas en esta editorial coincide incluso con la obra que estudiamos –*L'espagnoel tel qu'on le parle; L'anglais tel qu'on le parle*, etc. (cf. García Aranda 2014; p.c. 2018). No obstante, el contenido de los apartados no concuerda, por lo que no parece que haya una relación directa entre estas obras.

cotidiana; tienen, por tanto, una función social y práctica, de forma similar a lo que nos encontramos en otras obras de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras⁹ (cf. Sáez Rivera 2008: 1173-1212). El libro se cierra con una tabla con la «moeda espanhola e seu valor portuguez» (p. 213) y con el índice de los contenidos (pp. 215-216).

2.1. Repertorios léxicos

2.2. «Palavras de emprego usual»

El vocabulario con el que comienza la obra se divide en las mencionadas tres columnas y recoge 231 entradas de las diferentes clases de palabras. No está ordenado alfabéticamente, ni tampoco se encuentra agrupado por ámbitos designativos; no obstante, si bien la inclusión de los lemas no es sistemática y no sigue un orden determinado, en algunos casos se puede apreciar un agrupamiento por clases de palabras o por campos semánticos. Tampoco encontramos sistematicidad dentro de las entradas; en el caso de los sustantivos, por ejemplo, se hallan precedidos o no del determinante, tanto definido como indefinido. En general, nos encontramos con entradas simples, aunque también se insertan entradas pluriverbales. Presentamos seguidamente un breve fragmento de este repertorio como ejemplo de lo comentado:

Alguem	<i>Alguien</i>	Alguién'
Entretanto	<i>Mientras</i>	Mién'trass
Pois	<i>Pues</i>	Puéss
Ouve lá	<i>Oye!</i>	Ói'ê
Ouça lá	<i>Oiga Vd.</i>	Oi'ga ustê'
Adeus	<i>Adiós</i>	Adiôss
Ouro	<i>Oro</i>	O'rô
Prata	<i>Plata</i>	Plá'tà
Ferro	<i>Hierro</i>	Hié'rrô
Um parente	<i>Un pariente</i>	Unn' pàrièn'tê
A parentela	<i>La parentela</i>	Là pàrènté'là
Fogo	<i>Fuego</i>	Füé'gô
A cabeça	<i>La cabeza</i>	Là càbê'çà
O corpo	<i>El cuerpo</i>	Êl cuér'pô
A cara	<i>La faz</i>	Là fa'çê
Um olho	<i>Un ojo</i>	Unn' ó'ghô

⁹ También nos los encontramos en textos anteriores para la enseñanza del español a portugueses (cf. Duarte 2008; Ponce de León 2007, entre otros).

2.3. Nomenclatura

El repertorio léxico que se incluye después de las «Frasas mais usadas» se encuentra ordenado temáticamente, dividido en diferentes epígrafes por ámbitos designativos, y consta de algo menos de 2000 entradas. El vocabulario se presenta en las mismas tres columnas que el que hemos examinado más arriba. Incluimos a continuación una tabla en la que se detallan los epígrafes en los que se divide el vocabulario, junto con el número de entradas en cada uno de ellos:

EPÍGRAFES	ENTRADAS
Alimentos	165
[Adjetivos] ¹⁰	15
Animaes (cuadrúpedes)	70
Aves	61
Insectos	20
Reptís	11
Casa	95
Cidade	87
Corpo humano	126
Divisão do tempo	66
Ente humano	36
Flores	31
Fructas	35
[Adjetivos]	11
Moveis	85
Objectos d'escritorio	31
Objectos de mesa e cozinha	76
Mineraes	86
Profissões	148
Povos	68
Nações	79
Côres principaes	31
Graus de parentesco	57
Termos de comercio	211
Termos de marinha	84
Exercito	183
<i>Total</i>	1968

Tabla 1: Entradas de la nomenclatura de *O espanhol tal qual se fala*

¹⁰ Los adjetivos que aquí se agrupan están relacionados con la comida (cf. *infra*).

Una vez más, se puede ver que los epígrafes en los que se divide el vocabulario son los que nos encontramos de forma habitual a lo largo de la historia de este tipo de repertorios (cf. Alvar Ezquerro 2013). La nomenclatura de Acácio Lobo, por lo tanto, no es original dentro de la tradición de enseñanza de lenguas. Con respecto a la posible fuente del repertorio, a pesar de que este contiene el español y el portugués, no parece que Lobo siga las mencionadas obras de Peixoto y Carlos Barroso e Macedo, si atendemos a los epígrafes y al número de entradas incluidas en cada uno de ellos (Salas 2011: 128-129).

En cuanto a la macroestructura, se observa que la mayor parte de las entradas está constituida por sustantivos, aunque también nos encontramos con numerosos adjetivos. Así, por ejemplo, hallamos entradas de esta clase de palabras después de los epígrafes dedicados a los alimentos y a las frutas –de los que se separan con una raya–, o en otros epígrafes como el de «Povos» o el de los «Côres principaes». En estos casos, los adjetivos solo aparecen con la forma masculina¹¹. Dentro de los epígrafes, las entradas se encuentran ordenadas alfabéticamente a partir de la columna portuguesa.

Al igual que en el vocabulario anterior, hallamos generalmente entradas simples, pero también con unidades pluriverbales. En algunas ocasiones, se incluyen sinónimos y también información entre paréntesis para delimitar el significado de la voz, como en «folha (lata)» o «liga (de metaes)» dentro del apartado dedicado a los metales; o «Assignatura (firma)» o «Caixa (libro)» en el destinado a los términos del comercio, entre otros ejemplos. Por otro lado, y de forma diferente al vocabulario anterior, los sustantivos aparecen, en general, sin artículo.

Como muestra de la nomenclatura, incluimos un fragmento del comienzo del epígrafe dedicado a la ciudad:

Açougue, talho	<i>Carnicería</i>	Carníçêrí'a
Aléa	<i>Alameda</i>	Àlàme'dà
Alfandega	<i>Aduana</i>	Àdua'nà
Aqueducto	<i>Acueducto</i>	Acüèduc'to
Arco	<i>Arco</i>	Ar'cô
Armazem	<i>Almacén</i>	Almâçén'
Arrabalde	<i>Arrabal</i>	Àrràbal'
Arredores	<i>Afuera</i>	Afüé'ràss
Arsenal	<i>Arsenal</i>	Arsênal'
Avenida	<i>Avenida</i>	Avêni'dà
Bairro	<i>Barrio</i>	Bà'rriô
Banco	<i>Banco</i>	Bán'cô

¹¹ En el breve repertorio léxico precedente (§ 2.2), sin embargo, se recogen la forma masculina y femenina de los determinantes y de algunos de los adjetivos que se incluyen.

Banhos publicos	Baños públicos	Ba'nhôss pu'blicôss
Barreiras	Limites	Limí'tèss
Bêco	Callejón	Câlheghón'
Bibliotheca	Biblioteca	Bibliôté'cà

3. Manual de la conversación y del estilo epistolar

El *Manual de la conversación y del estilo epistolar* se publicó en París, en la imprenta de los hermanos Garnier. La obra pertenece a la colección de guías políglotas (*guides polyglottes*) en varios idiomas que se elaboraron esa casa editorial a partir de la segunda mitad del siglo XIX (Bruña Cuevas 2013; Alvar Ezquerro 2013, 2018). En la portada se indica que esta versión con el portugués es obra de Pedro Carolino Duarte, que aparece igualmente como autor del resto versiones de las guías políglotas en las que se introduce esta lengua¹² (cf. Bruña Cuevas 2013: 103).

Como señala Alvar Ezquerro (2013: 622), encontramos dos ediciones principales de estas guías políglotas en su versión bilingüe: las guías que constan de 364 páginas y las que cuentan con 376 páginas, publicadas en los primeros años del siglo XX. De estas últimas, además, se diferencian dos grupos: las que se presentan en dos columnas y las que incluyen una tercera columna con la pronunciación de la lengua meta. Manejamos la edición de 376 páginas en tres columnas¹³ –es decir, con la pronunciación figurada–, en cuya portada no figura la fecha de impresión, en relación con lo señalado en el apartado anterior. No obstante, al final de la obra se añade la información de que el texto fue impreso en París, en la imprenta de Paul Dupont, y se incluye el año 1900¹⁴.

En un breve prólogo (pp. I-II), con el que comienza la obra, se informa de los objetivos para su publicación, las novedades introducidas y sus posibles usuarios, y se explica el contenido del manual. Así, sobre el repertorio léxico inserto se comenta lo siguiente:

El Vocabulario, dispuesto por orden de materias, es sin duda alguna el más completo de los publicados hasta el día. Tanto el hombre de mundo como el sabio, el negociante como el artista, el viajero como el estudiante, encontrarán aquí todos los términos y voces técnicas, aún las más nuevas, de que puedan tener necesidad. (p. I)

¹² En esta edición no aparece mencionado Francisco Corona Bustamante, que sí se incluye como autor o coautor en otras de las guías en las que introduce el español, como indican Alvar Ezquerro (2013) y Bruña Cuevas (2013). Se puede consultar la ficha biobibliográfica de Corona Bustamante en Alvar Ezquerro (2018).

¹³ No hemos podido consultar la edición de 364 páginas, de la cual se da noticia en BICRES V (Esparza & Niederehe 2015: n. 1852). Según los datos proporcionados, esta edición, publicada en 1878, se halla en la Bibliothèque nationale de France (signatura 8- X- 726) y en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla (signatura H.F.A 4/0123).

¹⁴ Junto con la que hemos descrito, hemos consultado la edición sita en la Biblioteca Nacional de España, signatura 4/5157, en cuya última página se menciona el año 1910. La paginación y la estructura coinciden con el ejemplar de 1900 que hemos examinado. También hemos consultado las ediciones de 364 páginas de la versión en español y francés y español e italiano (cf. Corona Bustamante s.a.; Corona Bustamante & Vitali s.a.) y la edición de 376 páginas de la versión con el alemán (Corona Bustamante & Ebeling 1908).

Este texto es el mismo que encontramos en otras de las versiones de las guías políglotas que hemos consultado (cf. n. 11). Asimismo –y en esto difiere, claro, de las ediciones sin la columna de pronunciación–, se explican muy brevemente las convenciones que se han tomado para su representación (p. II):

En cuanto a la pronunciación figurada la hemos hecho de una manera eufónica. Observaremos tan sólo que figuramos:

- El sonido de *ge, gi* por **j**
- de *j* — **j**
- de *s* entre dos vocales — **z**
- de *z* — **z**

Tras el prólogo, el manual se divide en cuatro apartados: un «Vocabulario» (pp. 1-108), unos «Ejercicios prácticos sobre la conjugación de los verbos, las reglas de la construcción, etc.» (pp. 109-130), unas «Frases usuales» (pp. 131-140), unas «Conversaciones» (pp. 140-323) y un «Manual epistolar» (pp. 324-367). Al final de la obra se incluyen unas tablas con los valores de la moneda en diferentes países (pp. 368-369) y el índice de los contenidos (pp. 371-376)¹⁵. Como ya se ha dicho, las tres primeras secciones del manual se encuentran divididas en tres columnas: la primera en castellano, la segunda en portugués y la tercera con la representación de la pronunciación de la columna portuguesa. El capítulo dedicado a los modelos epistolares, no obstante, solo se divide en dos columnas, sin el apartado de pronunciación.

3.1. Vocabulario

La nomenclatura que se incluye en la primera parte de la obra consta de alrededor de 4000 entradas y subentradas. Este repertorio léxico es más extenso que el que se inserta en las ediciones de 364 páginas y cuyas entradas ascienden a 3402, según los datos proporcionados por Alvar Ezquerra (2013: 623-625) en su análisis¹⁶. A continuación, presentamos una tabla en la que damos cuenta de los diferentes epígrafes del vocabulario y del número de entradas contenidas¹⁷.

Epígrafes	Entradas
El universo; el mundo	27
El globo	48

¹⁵ Para la estructura de la edición de 364 páginas con el francés, véase Bruña Cuevas (2013: 104-105), que coincide con la del alemán descrita por García Aranda (2003: 682-683), así como con las que hemos podido consultar, sitas en la Biblioteca Nacional de España (Corona Bustamante & Vitali s.a.; Corona Bustamante s.a.).

¹⁶ Algunas de las diferencias y modificaciones entre las diferentes versiones de la nomenclatura son comentadas por Alvar Ezquerra (2013: 629-630), que también analiza las posibles fuentes del repertorio.

¹⁷ Para que se puedan observar las diferencias cuantitativas entre una edición y otra, hemos seguido el mismo método que Alvar Ezquerra, quien ha tenido en cuenta las subentradas que se encuentran diferenciadas con una sangría en cada una de las columnas del repertorio. No obstante, también hemos realizado el cómputo de voces sin tener en cuenta las subentradas, con un resultado de 2998.

El agua	45
El aire; la atmósfera; los metéoros	51
El fuego; combustibles	26
Substancias minerales; piedras preciosas	71
Substancias químicas	15
Substancias vegetales	31
Propiedades de los cuerpos	44
Dimensiones; formas	80
Colores	24
División del tiempo	34
Las estaciones	6
Los meses	12
Los días de la semana	7
Festividades; épocas diversas	23
Números	11
Números cardinales	41
Números ordinales	34
Números quebrados, colectivos y múltiples	28
El hombre; circunstancias de la vida	92
Parentela	50
Los sentidos	13
El alma; calidades y defectos, virtudes y vicios	178
Partes del cuerpo humano	83
Propiedades del cuerpo humano	81
Accidentes; enfermedades; dolencias	164
Operaciones; remedios; asistencia	78
Prendas del vestido	72
Telas, estofas	43
Objetos de tocadór; voces de costura; joyas	101
Comidas	11
La comida	20
<i>Sopas</i>	9
<i>Platillos fríos</i>	12
<i>Platillos calientes</i>	4
<i>Vaca</i>	9

<i>Carnero</i>	4
<i>Tenera</i>	9
<i>Aves</i>	6
<i>Caza</i>	13
<i>Pastas</i>	8
<i>Pescados</i>	22
<i>Asados de ave y caza</i>	15
<i>Ensaladas</i>	11
<i>Huevos</i>	10
<i>Legumbres</i>	14
<i>Intermedios</i>	12
<i>Postres</i>	31
<i>Bebidas</i>	51
<i>Servicio de mesa</i>	43
<i>Muebles; utensilios de menaje</i>	108
<i>Utensilios de cocina</i>	44
<i>Servidumbre, etc.</i>	32
<i>Países y pueblos</i>	168
<i>Nombres de ciudad</i>	73
<i>La ciudad; la campina¹⁸; habitaciones</i>	150
<i>Viaje; medios de transporte</i>	66
<i>Caminos de hierro, buques de vapor</i>	80
<i>Agricultura</i>	60
<i>Profesiones y oficios</i>	65
<i>Marina y navegación</i>	83
<i>Estado militar</i>	150
<i>Comercio</i>	172
<i>Monedas</i>	33
<i>Pesos y medidas</i>	43
<i>Dignidades temporales; dignidades</i>	88
<i>Dignidades eclesiásticas; dignidades</i>	74
<i>Sabios y artistas; ciencias y artes</i>	107
<i>Pintura; escritorio</i>	81

¹⁸ En el índice, *campaña*.

Música	42
Juegos; ejercicios de recreo	58
Caza	82
Pesca	27
Árboles y frutas	84
Flores	38
	<i>Total</i> 3935

Tabla 2: Entradas de la nomenclatura del *Manual de la conversación* [...]

Dentro de cada uno de los agrupamientos, las voces no se encuentran, en general, ordenadas alfabéticamente, aunque sí están listadas de esta forma en algunos epígrafes, como los dedicados a los países o a los nombres de ciudad. En otros casos, se observa cierta ordenación extralingüística: en el apartado dedicado a las partes del cuerpo, las entradas se ordenan comenzando por la cabeza y van realizando un recorrido descendente, y están seguidas de entradas dedicadas a los órganos interiores; en el caso el epígrafe destinado a la comida, las diversas entradas también se hallan agrupadas, como se observa en la tabla 2.

Como es habitual en estos repertorios, nos encontramos, en general, con entradas simples, pero también con entradas complejas. Se incluyen además diversas clases de palabras: hallamos sobre todo sustantivos, pero también adjetivos y verbos, finitos y no finitos. En cuanto a los sustantivos, en la mayor parte de los casos van acompañados del determinante, definido o indefinido. Salvo excepciones, los adjetivos se presentan únicamente en la forma masculina, tanto en la parte castellana como en la portuguesa. Junto con esto, en algunas ocasiones, se incluyen remisiones a otros apartados de la nomenclatura, para que el lector pueda acudir a otras voces que se encuentran vinculadas. Así «se pone de manifiesto la finalidad práctica con que fue concebida la guía», de acuerdo con Alvar Ezquerro (2013: 626).

En general, las entradas están constituidas por la voz en español, la correspondiente en portugués y la representación de la pronunciación en portugués. En algunas ocasiones nos encontramos subentradas con voces relacionadas con el lema, marcadas con una breve sangría dentro de las columnas, como ya señala Alvar Ezquerro (2013: 626). Aquí se incluyen unidades simples y pluriverbales, y especialmente adjetivos y verbos. Aunque encontramos el proceso contrario, en numerosos casos el lema principal está constituido por el sustantivo, y se inserta el adjetivo o el verbo relacionado con él como subentrada. Así ocurre, por ejemplo, en apartados como el dedicado a las «Dimensiones; formas»: *cóncavo*, *cónico*, *convexo*, *hueco*, *espeso* o *espacioso* son subentradas de *la concavidad*, *un cono*, *la convexidad*, *un hueco*, *el espesor*, *el espacio*, respectivamente. Lo mismo sucede con los verbos: *bostezar*, *correr*, *gritar*, *digerir*, *estornudar* son subentradas de *el bostezo*, *la carrera*, *un grito*, *la digestión*, *el estudornudo*. Asimismo, entre otras relaciones semánticas,

observamos muchos casos de subentradas que constituyen merónimos del lema principal: por ejemplo, *la delantera, la zaga, el eje, los cristales, la imperial, el estribo, etc.*, son subentradas de *un carruaje*.

Como ejemplo de lo comentado anteriormente, añadimos un grupo de voces incluidas dentro del epígrafe «El aire; la atmósfera; los meteoros»:

Un arco iris.	O arco-iris.	U árcu-íris.
La aurora.	A aurora.	A aurora.
una aurora boreal.	uma aurora boreal.	uma aurora burial.
Un alud.	Uma avalancha.	Uma avalanscha.
Un aguacero.	Um aguaceiro.	Um aguacéiru.
Un bólido.	Um bolido.	Um búlidu.
Una borrasca.	Uma borrasca.	Uma burrasca.
La brisa.	A brisa.	A briza.
La niebla.	O nevoeiro.	U nevuéiro.
La bruma.	A nevoa.	A névua.
La calma.	A calmaria.	A calmaría.
El calor.	O calor.	U calor.
caliente, cálido.	quente.	quente.
hace calor.	faz calor.	fas calor.
El clima.	O clima.	U clima.
El crepúsculo.	O crepúsculo.	U crepúsculo.
Un ciclón.	Um cyclone.	um ciclóne.
El deshielo.	O degelo.	U dejelu.
deshelar.	degelar.	dejelar.

Por otro lado, en algunas entradas se incluye información gramatical, sobre la flexión de género y número, aunque su inserción no es sistemática¹⁹, como vemos en el fragmento que sigue (p. 40):

Calzones, <i>m. pl.</i>	Calções, <i>m. pl.</i>	Calçoms.
Forros, <i>m. pl.</i>	O forro.	U forru
Una banda, un chal.	Uma faxes.	Uma fascha.
Una pañoleta.	O fichú.	U fischú.
Un pañuelo de seda.	Um lenço de seda.	Um lensu de seda.
Zuecos.	Galochas.	Galoschas.

¹⁹ Se podría pensar que el autor trata de marcar las diferencias entre las lenguas en cuanto a la flexión de número y género, pero esto no se lleva a cabo en todos los casos en los que hay divergencias en el género y el número entre las dos lenguas. Además, también se marca en los casos en los que ambas lenguas coinciden.

Guantes, <i>m. pl.</i>	Luvas, <i>f. pl.</i>	Lúvas.
El guardarropa.	A guarda-roupa.	A guarda-roupa.
Un chaleco.	Um collete.	Um culete.
Polainas, <i>f. pl.</i>	Polainas, <i>f. pl.</i>	Pulainas.

4. Consideraciones finales

En este trabajo se han analizado los repertorios léxicos con el español y el portugués presentes en dos manuales de conversación publicados a finales del siglo XIX y principios del XX. Ambas obras pertenecen a colecciones destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, de las que se imprimieron versiones con diferentes lenguas. Los textos estudiados tuvieron una difusión importante: *O español tal qual se fala* de Lobo contó con numerosas ediciones, con añadidos y modificaciones, que abarcan todo el siglo XX; por su parte, también el *Manual de la conversación y del estilo epistolar* de Duarte fue reeditado en varias ocasiones, en consonancia con el éxito que tuvieron los textos para la enseñanza de diversas lenguas publicados en la casa editorial de los hermanos Garnier. En este sentido, tanto la obra de Lobo como la de Duarte reflejan el auge de los manuales de conversación durante este periodo, textos que constituían materiales para el aprendizaje de lenguas de fácil uso y de carácter práctico y funcional. Son asimismo un buen ejemplo del desarrollo de los métodos de enseñanza, en relación con la inclusión de la pronunciación figurada en este tipo de obras, siguiendo el modelo de otros textos coetáneos.

En definitiva, como se ha podido comprobar, la estructura y el contenido de estas dos obras, así como los repertorios léxicos insertos en ellas, no son novedosos ni originales, pero se presentan como una contribución a la historia de los materiales y los métodos elaborados para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y, en especial, de los textos con el español y el portugués.

Recebido em janeiro de 2019; aceite em abril de 2019.

REFERÊNCIAS

Fuentes primarias

- Corona Bustamante, F. s.a. *Manual de la conversación y del estilo epistolar para el uso de los viajeros y de la juventud de las escuelas. Español-francés*. París: Garnier hermanos, librerros-editores.
- Corona Bustamante, F.; Ebeling, F. W. 1908. *Manual de la conversación y del estilo epistolar para el uso de los viajeros y de la juventud de las escuelas. Español-alemán*. París: Garnier hermanos, librerros-editores.
- Corona Bustamante, F.; Duarte, P. C. 1878. *Manual de la conversación y del estilo epistolar para el uso de los viajeros y de la juventud de las escuelas. Español-portugués*. París: Garnier hermanos, librerros-editores.
- Corona Bustamante, F.; Vitali, G. s.a. *Manual de la conversación y del estilo epistolar para el uso de los viajeros y de la juventud de las escuelas. Español-italiano*. París: Garnier hermanos, librerros-editores.
- Duarte, P. C. 1900. *Manual de la conversación y del estilo epistolar para el uso de los viajeros y de la juventud de las escuelas. Español-portugués con la pronunciación figurada en portugués*. París: Garnier hermanos, librerros-editores.
- Duarte, P. C. 1910. *Manual de la conversación y del estilo epistolar para el uso de los viajeros y de la juventud de las escuelas. Español-portugués con la pronunciación figurada en portugués*. París: Garnier hermanos, librerros-editores.
- Lobo, A. s.a. *O espanhol tal qual se fala. Novissima guia de conversação com a pronúncia figurada*. Lisboa: Livraria Clássica Editora - A. M. Teixeira.
- Macedo, Carlos Barroso. 1872. *A pronuncia da lingua hespanhola apprendida sem mestre contendo princípios grammaticaes, vocabularios e phrases com todos os sons figurados, aplicado ao uso dos portuguezes*. Lisboa: Livraria de A. M. Pereira.
- Peixoto, José Maria Borges da Costa. 1858. *Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes, segunda edição correcta e muito aumentada, contendonno fim um vocabulário portuguez-hespanhol das palavras mais usuaes e necessárias*. Lisboa: Typ. de Maria da Madre de Deus.

Fuentes secundarias

- Alvar Ezquerria, M. 2013. *Las nomenclaturas del español*. Madrid: Liceus.
- Alvar Ezquerria, M. 2018. Corona Bustamante, Francisco (¿?-1899). In: Alvar Ezquerria, M. (Dir.). *Biblioteca Virtual de la Filología Española*. Disponible en <https://www.bvfe.es/autor/9556-corona-bustamante-francisco.html>, accedido en 26/11/2018.
- Bruña Cuevas, M. 2013. Francisco Corona Bustamante: sus traducciones, diccionarios y demás obras (primera parte). *Archivum*. 63: 45-76. Disponible en <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/RFF/article/view/10239/9877>, accedido en 30/11/2018.
- Duarte, S. 2008. Los apéndices de la *Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes* de Nicolau Peixoto: el apartado "Phrases familiares". *BSEHL*. 5: 29-45.

- Esparza Torres, M. Á.; Niederehe, H.-J. 2015. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V). Desde el año 1861 hasta el año 1889*. Ámsterdam: John Benjamins.
- García Aranda, M. Á. 2003. *Un capítulo de la lexicografía didáctica del español: nomenclaturas hispanolatinas (1493-1745)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Aranda, M. Á. 2014. Un nuevo método de estudio de lenguas extranjeras en el siglo XIX: las guías prácticas de conversación y pronunciación. *Anuario de Estudios Filológicos*. 35: 41-69.
- García Aranda, M. Á. 2017. Los diccionarios ideológicos, temáticos, de ideas afines y conceptuales. *Estudios de Lingüística del Español*. 38: 123-154.
- Ponce de León Romeo, R. 2005. Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX: una breve historia. In: Castillo Carballo, M. A. (Coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 675-682.
- Ponce de León Romeo, R. 2007. Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950). In: Magalhães, G. (Ed.). *Actas do Congresso RELIPES III*. Toledo: Celya, 59-86. Disponible en https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=13429, accedido en 20/11/2018.
- Ponce de León Romeo, R.; Duarte, S. 2005. O contributo da obra lexicográfica de Bluteau para a história do ensino do Português como língua estrangeira: o «Methodo breve, y facil para entender Castellanos la lengua portuguesa». *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Série "Linguas e Literaturas"*. 22: 373-429.
- Sáez Rivera, D. M. 2008. *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral disponible en <https://eprints.ucm.es/7813/>, accedido en 3/12/2018.
- Salas Quesada, P. 2011. Cuatro pequeños vocabularios como testimonio de la lexicografía hispano-portuguesa del siglo XIX. In: Verdelho, T.; Silvestre, J. P. (Eds.). *Lexicografia bilingue. A tradição dicionarística português-línguas modernas*. Lisboa, Aveiro: Centro de Linguística da Universidade da Lisboa, Universidade de Aveiro, 116-130.
- Sánchez Pérez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Vázquez, I. 2008. Los orígenes (tardíos) de la lexicografía bilingüe español-portugués. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. 22: 263-277.
- Vázquez, I. 2011. Contribuição para a história da lexicografia bilingue entre as línguas espanhola e portuguesa. In: Verdelho, T.; Silvestre, J. P. (Eds.). *Lexicografia bilingue. A tradição dicionarística português-línguas modernas*. Lisboa, Aveiro: Centro de Linguística da Universidade da Lisboa, Universidade de Aveiro, 82-102.

Verdelho, T. Lexicografia portuguesa bilingue. Breve conspecto diacrónico. In: Verdelho, T.; Silvestre, J. P. (Eds.). *Lexicografia bilingue. A tradição dicionarística português-línguas modernas*. Lisboa, Aveiro: Centro de Linguística da Universidade da Lisboa, Universidade de Aveiro, 13-67.

PARA UMA HISTÓRIA DA DIDÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS PELA PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Ronaldo de Oliveira Batista

ronaldo.obatista@gmail.com

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)

CNPq (Brasil)

Neusa Barbosa Bastos

nmbastos@terra.com.br

PUC-SP (Brasil)

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão meta-historiográfica sobre modos de investigação da história da didática do ensino de línguas no campo de pesquisa da Historiografia Linguística. Essa discussão é acompanhada de breves estudos de caso que visam ilustrar considerações teórico-metodológicas apresentadas. O principal objetivo é apontar como processos que circundam práticas pedagógicas, em diferentes épocas, podem ser objetos legítimos de uma historiografia que se preocupa com a compreensão da construção e difusão do conhecimento sobre a linguagem.

Palavras-Chave: História do ensino de línguas; Historiografia Linguística; Meta-historiografia.

Abstract: This article proposes a meta-historiographic reflection on modes of investigation of the history of didactics of language teaching in the research field of Historiography of Linguistics. This discussion is accompanied by brief case studies that aim to illustrate theoretical-methodological considerations presented. Our main aim is to show how processes that surround pedagogical practices, at different times throughout history, can be legitimate objects of a historiography that is concerned with understanding the construction and diffusion of knowledge about language.

Keywords: History of Language Teaching; Linguistic Historiography; Meta-Historiography.

1. Introdução

Este artigo propõe uma reflexão meta-historiográfica¹ sobre modos de análise da história da didática do ensino de línguas no escopo maior do campo de pesquisa da Historiografia Linguística² (HL). Essa discussão é acompanhada de breves estudos de caso (a partir de documentos históricos³ de diferentes séculos) que visam ilustrar considerações teórico-metodológicas apresentadas, que seguem a abordagem feita por Pierre Swiggers em 1990 no texto “Histoire et Historiographie de l’enseignement du français: modèles, objets et analyses”.

A HL é o campo teórico-metodológico que norteia este artigo. Interessam a esse campo a descrição, análise e interpretação de elementos históricos atuantes na elaboração, circulação e recepção de ideias linguísticas. A esse domínio de investigação e ensino no âmbito da linguística compete estudar etapas da história do conhecimento produzido sobre linguagem em diferentes recortes temporais e com diferentes objetivos. Modos de ensinar língua, então, são objetos analíticos do historiógrafo quando este observa e interpreta historicamente, entre outros elementos⁴, a elaboração e circulação de livros, tratados, dicionários e gramáticas, diretrizes públicas e leis voltadas para a educação. Práticas de ensino e a produção de material didático quando historicamente localizados interessam à HL, que, nesse sentido, preocupa-se não apenas com produtos encerrados em si mesmos, mas coloca em perspectiva analítica, entre outros elementos, também uma dinâmica de produção de objetos como gramáticas, dicionários e materiais didáticos.

2. Para uma história da didática do ensino de línguas⁵

O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas, procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas. Esses contextos moldam formas de ensino, evidenciadas, por exemplo, em materiais didáticos, planos de ensino⁶, diretrizes públicas, relações entre professores e alunos⁷.

¹ V. Batista (org., 2019), que apresenta textos meta-historiográficos com discussões de princípios teóricos e métodos em Historiografia Linguística.

² Entende-se linguística como todo conhecimento produzido sobre linguagem, em diferentes recortes temporais. Para introdução, em português, à área da HL, v. Bastos (2008), Batista (2013) e Batista (org., 2019).

³ Entende-se como documento histórico um texto escrito sobre linguagem em qualquer época.

⁴ Podem ainda ser objetos de análise: representações e atuações da figura docente; relações professores e alunos (não importando a denominação pela qual esses agentes do processo educacional são reconhecidos historicamente).

⁵ Seguimos Swiggers (1990). Nossa abordagem não se limita a uma paráfrase, pois acrescentamos alguns elementos às diretrizes proposta pelo historiógrafo belga, tendo em vista trabalhos anteriores com a história do ensino de língua portuguesa (v. Bastos & Palma, org., 2004-2018).

⁶ Planos de ensino (ou outros materiais com diferentes nomeações e mesmos propósitos) são objeto de análise porque materializam anseios e diretrizes de uma prática de ensino. Indicam seleção de conteúdos, de materiais de apoio didático, de estratégias de transmissão pedagógica, de formas de avaliação. Elementos como esses permitem depreender a presença histórica de formas de ensino. Neste texto, em razão dos limites de extensão, não trataremos desse material.

⁷ Esses elementos vão se configurar de modo distinto de acordo com sua inscrição temporal, a ponto de nem poderem

Uma historiografia do ensino de línguas tem por objetivos: a) analisar como o ensino se relaciona com concepções teóricas de língua e políticas de ensino. Essa relação está em diretrizes oficiais para a formação e/ou atuação de professores, para a seleção de conteúdos transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e para as práticas pedagógicas, culturais e sociais, que determinam formas de relação entre agentes envolvidos nesse processo; b) reconstruir uma história da didática do ensino de línguas, o que implica análise de materiais didáticos; c) contextualizar o ensino de línguas em relação a suas motivações e características dos processos de produção, circulação e recepção de saberes nas práticas educacionais; nessa visão também interessa uma reflexão sobre a relação entre o ensino e a perspectiva cultural que lhe é próxima.

A partir da delimitação de seus objetivos, o historiógrafo analisa seu objeto, tendo como alicerce para suas interpretações um conjunto de proposições teóricas e procedimentos de pesquisa para a elaboração das narrativas que propõe para compreender o ensino de línguas em recortes históricos.

A seguir, apresentamos algumas breves análises de como alguns desses elementos podem ser tratados a partir da HL.

2.1 Materiais didáticos⁸ e a história do ensino de línguas

Materiais didáticos concretizam concepções de ensino de língua. Há sempre uma perspectiva teórica (mesmo que inabilmente elaborada) que sustenta lições (e a delimitação de conteúdos) que se propõem a ensinar língua.

Um material para ensino de língua materna ou estrangeira apresenta diferentes dimensões de observação, pois interessam não só seções/capítulos de difusão de conteúdos, mas também introduções e prefácios (a voz discursiva – em relação dialógica – que se mostra presente), orientações didáticas (quando explicitadas), referências bibliográficas (quando indicadas).

a) Manuais e concepções de ensino

Observemos o manual *Porta de línguas ou Modo Muito Accomodado para as entender*⁹ (publicado em 1623 em Lisboa pela Oficina de Pedro Craesbeeck, impressor do Rei) em relação à concepção de ensino¹⁰.

talvez ser descritos exatamente por meio desses termos.

⁸ Mantemos, para diferentes séculos, o uso da expressão “material didático”, ainda que esta denominação em sentido restrito possa ser feita em relação a alguns períodos históricos apenas *a posteriori*. Entende-se como material didático um conjunto amplo de materiais com diferentes configurações e objetivos determinados por fatores externos pertinentes a cada época histórica. Fazem parte desse conjunto: o livro didático como concebido a partir da segunda metade do século XX; compêndios e antologias utilizados no ensino na primeira metade do século XX; gramáticas descritivas, especulativas, normativas com fins pedagógicos; dicionários escolares; tratados de ensino de um padrão de língua; defesas em louvor da língua que possuíam valor pedagógico (como as escritas nos séculos XVI e XVII); recursos tecnológicos e audiovisuais (muito comuns a partir do final do século XX).

⁹ “O método gramatical aplicável a todas as línguas era uma proposta nova de ensino do latim e uma crítica ao método do jesuíta Manuel Álvares até então utilizado e que despendia muitos anos de estudo por ensinar gramática latina em latim. As explicações em língua materna tornavam, segundo Roboredo, mais rápido o aprendizado das línguas clássicas – daí a defesa que fazia da criação de uma cadeira de língua materna ao menos nas cortes e universidades” (Fávero, 1996: 42)

¹⁰ Bastos & Palma (2004: 45-73) analisam com detalhes esse trabalho de Roboredo.

Voltado para o ensino de língua no século XVII foi escrito pelo português Amaro de Roboredo (fl. 1603) e estava fundamentado no trabalho dos monges do Seminário de Salamanca – *Janua Linguarum*, publicado em 1611. O autor português propôs um ensino de língua portuguesa (poucos em sua época produziram gramáticas sobre a língua materna) centrado na sintaxe e na frase como unidade linguística fundamental, por meio de prescrição de regras adequadas à estrutura de uma língua analítica (em contraponto à estrutura do latim). Para Roboredo, isso propiciaria um aprendizado mais eficaz, distante do ensino baseado apenas na língua latina. O objetivo do manual de Roboredo era “*mostrar um methodo muito accomodado para aprender todas as linguas com certeza, facilidade e brevidade*”¹¹.

O gramático pregava a ausência da necessidade de professor, ficando subentendida a importância de um livro como o seu, que objetivava ensinar uma norma de conduta social, por meio de regras prescritivas, criadas por ele qual legislador.

Assim, temos como concepção gramatical e de ensino de língua *saber ler e escrever bem*, com base no saber latinista. Na época de Roboredo, a tradição, ainda, era aquela de submissão da gramática portuguesa aos moldes da gramática latina. Na introdução de seu livro, Roboredo, ao se dirigir ao “*juiz deste artificio*”, indicava os benefícios de aprender gramática, pois todos os que o fizessem tirariam proveito para si mesmos, na língua materna e em outras línguas. Em primeira pessoa do plural, revelava a sua relação, e de sua obra, com a sociedade da época¹². Essa confluência se dava na medida em que o gramático português imprimia sua obra com objetivo de um proveito comum aos que dela fizessem uso, já que poderiam aprender diferentes línguas¹³.

Movidos de grande esperança de comum proveito, determinamos dar á impressão esta obra; tal qual ella he, porque claramente tivemos para nos que nenhuma, medicina havia tam saudavel, para sarar tantas feridas da dor em que acrescentaram as linguas estrangeiras, como a entrada por esta porta: o que das comodidades, que se lhes seguirão, será patente.

O gramático, apesar de priorizar o português, tinha sua atenção voltada para a língua clássica. Ele não queria desvincular o ensino do português do ensino do latim, pois, por meio do ensino daquele, chegar-se-ia às raízes deste. No entanto, os meios para atingir o fim eram outros, já que se pressupõe, *a priori*, que os portugueses deviam querer dominar a sua língua, para depois partir para o entendimento da língua-mãe, o que aconteceria ao longo dos anos com lições contínuas. Roboredo no prefácio já indicava posicionamentos adotados na escrita de seu livro:

¹¹ Citações de Roboredo são feitas a partir da edição on-line disponível em http://clp.dlc.ua.pt/Corpus/Prologo_Porta-Linguas.aspx.

¹² Seu trabalho se dava em perspectiva oposta dos demais de sua época, no sentido que seu método para todas as línguas contrariava a concepção fortemente latinista de ensino de língua e gramática.

¹³ “A obra de Amaro de Roboredo tem mais uma característica inovadora: este autor deve ser apreciado como um dos pioneiros no ensino de línguas estrangeiras segundo princípios modernos. Antes de mais nada, é preciso destacar que os textos linguísticos de Roboredo representam todo um conjunto de livros indispensáveis para o estudo inicial da língua: manuais de gramática [...], coletânea de textos [...]” (Kossarik, 2002: 16)

Porta de Língua

ou Modo Muito Accomodado para as entender publicado primeiro com a tradução Espanhola. Agora acrescentada a Portuguesa com numeros interlineais, pelos quaes possa entender sem mestre estas linguas o que não sabe, com as raízes da Latina mostradas em hum compendio do Calepino, ou por melhor do Tesouro, para os que querem aprender, e ensinar brevemente; e para os estrangeiros que desejão a Portuguesa e Espanhola.

Legitimado pela figura do gramático e experiente em termos de ensino, Roboredo criticou a escola de sua época, que, segundo ele, encaminhava as crianças à cópia de palavras isoladas, o que significava perda de tempo com uma aprendizagem excessivamente lenta. Propôs, então, que se estabelecessem novos critérios para que houvesse aprendizagem efetiva em menor espaço de tempo. Julgava serem as sentenças, por ele compiladas, necessárias para qualquer leitura ou produção de diversos tipos de texto.

[S]erá mui accõmodado aos mestres para mostrar logo com o dedo os fundamentos de todas as palavras, que a cada passo se oferecem, nos autores, porque mais palavras totalmente diversas se encerrão nos limites de tres folhas de papel, que em algum grande volume [...]: isto recuperará as breves limitações de tempo aos occupados com varios negocios, como são embaixadores de Príncipes, para aprenderem a linguagem estrangeira: isto recompensará em parte aos criados honrados dos nobres a perda de não acudir ás Escolas publicas: isto aproveitará muito para forrar gastos aos que não soffrem bem gastar tantos annos nas letras humanas: isto tambem espartará para os estudos aos nobres, que de boa mente tomarão o trabalho meão, mas o comum, e enfadonho, mal, ou escassamente: servirá também a todos aquelles que por causa da necessidade, ou de honesta recreação deverão aprender as linguas mais necessarias, e mais nobres, como são a Italiana, Castelhana, Germanica, e Francesa, feita tambem comprehensão de todas as palavras em sentenças.

O discurso gramatical foi tratado sob o prisma de três tipos complementares de discurso: a) um discurso político, pois o gramático aparecia como porta-voz do governo (e assim legitimado socialmente); b) um discurso científico, pois o gramático assumia a emissão de conceitos, narrativa da verdade, para a construção do saber o que é língua portuguesa; c) um discurso pedagógico, pois o gramático controlava a ação do aluno; d) um discurso jurídico, pois o gramático estabelecia normas e regras.

Essa didática do ensino de línguas era baseada em concepções racionalistas, empiricistas e psicologizantes de sua época. Tal fato gerou um modo prático de ensinar língua. Roboredo, segundo Kossarik (2002), chegou a experimentar sua proposta de ensino antes de publicar seus livros.

O posicionamento de Roboredo para ensinar línguas não é deslocado do contexto de uma descrição linguística e prática pedagógica do século XVII. Como aponta Swiggers (1984), a filosofia racionalista dos seiscentos impactou a produção gramatical do período. O conceito de método, que atingiria seu auge com René Descartes, se expandiu para a produção de material didático. Enumeração, síntese e análise eram elementos presentes em obras da época, caracterizando uma

corrente epistemológica que via nas abordagens metódicas o percurso ideal de uma transmissão didática. Não à toa, os títulos de várias obras do século XVII apresentavam os termos método e metódico. Roboredo e sua concepção de ensino devem ser compreendidos diante desse cenário intelectual e social mais amplo, que lhes deu sustentação e legitimidade.

b) Metodologias no ensino de língua

Uma metodologia é relacionada a concepções de língua e está inscrita em eixo de continuidades ou rupturas com práticas de ensino. Cabe ao historiógrafo captar redes de influências, permanências históricas ou descontinuidades com tradições naquilo que caracterizam a obra como material de ensino, em um eixo temporal específico.

Observaremos um método de ensinar língua estrangeira colocado em prática em gramáticas escritas por jesuítas para outros jesuítas aprenderem línguas exóticas¹⁴.

Nos séculos XVI e XVII, missionários jesuítas escreveram *artes de gramática* de duas línguas indígenas faladas no Brasil colonial¹⁵: José de Anchieta (1534-1597) e Luís Figueira (1573-1643) escreveram gramáticas do tupi antigo; e Luís Vincencio Mamiani (1652-1730) escreveu uma gramática da língua quiriri. É de autoria de Anchieta a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595). Figueira publicou provavelmente em 1621 a *Arte da Língua Brasileira*. Em 1699, foi publicada a gramática de Mamiani, *Arte de Gramática da Língua Brasileira da Nação Kiriri*.

Essas gramáticas foram escritas por missionários não falantes nativos das línguas e direcionadas a outros missionários para facilitar o contato entre jesuítas e indígenas, tendo em vista a missão catequizadora e o processo de colonização.

Para o ensino de língua estrangeira, as gramáticas utilizaram largamente, entre outros procedimentos, um método comparativo¹⁶ que procurava equivalências entre as línguas exóticas e línguas de maior conhecimento por parte dos missionários, como o português, o latim e mesmo o castelhano.

Mamiani foi o que, nessa tradição, mais recorreu a analogias:

Os verbos simples desta lingua são todos os monosyllabos: & se houvesse quem podesse perfeitamente alcançar a força de todos os vocabulos, tenho para mim que acharia que toda a lingua consiste em vocabulos monosyllabos, que servem de raizes para formar os compostos, **como na lingua Hebraea**. (Mamiani 1877[1699]:68, grifo nosso)

O método adotado seguia uma busca de equivalências em transferência funcional de categorias gramaticais latinas que apresentassem semelhanças com categorias das línguas indígenas. Destaca-se nesse procedimento a manutenção da metalinguagem de origem greco-latina. Essa estratégia associava-se ao ideal de transmissão pedagógica. Apontando semelhanças e diferenças, o processo de

¹⁴ Aquelas faladas pelos povos dos países que entravam em processo de colonização pelas nações europeias do período das Grandes Navegações ocidentais a partir do século XV.

¹⁵ Batista (2005, 2011) apresenta estudos sobre essas gramáticas.

¹⁶ Não no sentido que a expressão adquire na tradição da linguística histórico-comparativa do século XIX.

ensino-aprendizagem tornava-se menos complicado, pois realidades diversas passavam a ser percebidas como semelhanças e diferenças. Bem de acordo com o espírito da época, que buscava na similitude a compreensão do mundo¹⁷.

A utilização da busca de equivalências favorecia o enquadramento da língua dos índios nos modelos de descrição oferecidos pela gramática latina. As línguas indígenas, assim, foram descritas principalmente a partir do filtro latino, sem que houvesse, de maneira ampla, preocupações ou mesmo adequações ao tipo estrutural das línguas em descrição, ainda que esparsos comentários dos gramáticos aparecessem sobre a não pertinência do uso do modelo diante de particularidades estruturais das línguas. Essa característica das gramáticas jesuíticas ressaltava o caráter instrumental das descrições.

O fato de essas gramáticas estarem associadas à transmissão didática gerou o uso de um procedimento que descrevia a combinação de unidades, as transformações morfofonológicas, a associação de palavras nas orações. Aspectos gramaticais descritos por explicação passo-a-passo do que ocorria com a língua quando em uso, como em Anchieta:

Tambê algũs verbos fe hão de defcreuer com dous, ij, hum confoante, outro vogal depois do artigo & não com, gi, vt aijquĩ, aijbo. *Porque tendo o accusatiuo expresso, ou, o reciproco, & outras partes, (vt infra latius) perdem o primeiro, i. vt pirá ibómo, peixe frechando: & fe fe efcreuera cõ, gi ouuera de dizer, piragibómo.* (Anchieta 1990[1595]:33)

A partir desses procedimentos e estratégias de descrição, os gramáticos se valeram de critérios para delimitações das unidades linguísticas. No plano sonoro foi utilizado com mais produtividade o critério auditivo ou perceptivo. Quanto às delimitações das palavras e suas classificações, partes da oração, e combinação em unidades maiores, os gramáticos se valeram, principalmente, de critérios que valorizaram a abordagem feita a partir das unidades mais elementares (“letras”), seguida da observação da constituição da “palavra” (unidade fundamental da gramática). Posteriormente, chegava-se à combinação em segmentos maiores como a “oração”.

O que houve de comum nas descrições gramaticais foi também o que a gramatografia renascentista utilizou com mais extensão: o método que privilegiava a busca de equivalências entre a língua que estava sendo descrita com línguas clássicas ou vernaculares. Além disso, houve utilização e manutenção de uma metalinguagem que caracterizaria a produção gramatical do Ocidente. Encontra-se também nas artes dos jesuítas a indicação de que uma redução da língua a regras deveria ser breve e econômica. O que de fato contribuía para a classificação das obras como *artes de gramática*, expressão que indicava descrição breve de aspectos gramaticais essenciais.

A gramatização dos séculos XVI e XVII para algumas das línguas faladas

¹⁷ O momento histórico, em consequência da “descoberta” de terras, novas línguas e desconhecidos costumes, reconhecia e interpretava o diferente pelo olhar comparativo. Essa atitude diante do mundo se transfere para o campo linguístico. As línguas exóticas também eram encaradas a partir do ponto de vista comparativo. Os comentários dos viajantes ressaltavam a *falta* ou as diferenças entre costumes europeus e indígenas, assim como os gramáticos ressaltavam a *falta de sons* e as diferenças entre as línguas que descreviam.

no território brasileiro ocorreu de modo semelhante, caracterizando, em meio a necessidades do processo educacional embutido na urgência da catequização, uma tradição de descrição e ensino de línguas, criada, sobretudo, a partir do instrumental advindo da escrita gramatical clássica do Ocidente. Com pequenas observações de adequação e algumas adaptações de caráter funcional (para maior produtividade do ensino de uma língua estrangeira), essa descrição gramatical se valeu de técnicas gramaticais da Antiguidade clássica greco-latina. Esse método de descrição linguística e de didática do ensino de línguas deve ser considerado no momento em que foi compreendido.

Essas gramáticas situam-se num momento da história da gramática ocidental de feição cumulativa, mantendo, assim, saberes e métodos anteriormente adquiridos. O período renascentista ocidental conheceu outras formas de gramatização, mas gramáticos inovadores, como Sánchez e sua obra *Minerva* (1587), eram proibidos pelo programa de estudos jesuítas, por exemplo. Abordagens da Idade Média, como a relação pensamento/linguagem, a escolástica, os estudos sobre o significado, as proposições de uma estrutura gramatical universal, não foram atualizadas na tradição jesuítica, que operou uma espécie de apagamento do que se produziu no período medieval em matéria de conhecimento sobre a linguagem, ao mesmo tempo em que valorizou a tradição da Antiguidade clássica.

As gramáticas missionárias legaram para a história descrições de línguas até então desconhecidas, abrindo caminho para uma percepção da diversidade linguística. Ainda que o impacto das gramáticas missionárias tenha sido, fora de seus meios de circulação (os centros educacionais jesuítas), praticamente nulo na época de sua escrita, foram elas que, quando descobertas no final do século XVIII e no século XIX, contribuíram (pelo *corpus* que ofereciam) não só para a formação da noção de relatividade cultural, mas também para o desenvolvimento de estudos de caráter comparativo e de classificação de línguas, como diferentes historiógrafos da linguística apontam.

2.2 Diretrizes públicas na história do ensino de língua

Diretrizes públicas – como leis e documentos oficiais – são parte importante de um processo que permite traçar uma história do ensino de língua. O que se estabeleceu oficialmente para o ensino diz muito de como se compreendeu o processo de ensino-aprendizagem em uma época. Além disso, diretrizes públicas relacionam-se com vinculações ideológicas, pois estão articuladas a direcionamentos políticos atuantes no momento em que foram elaboradas, publicadas e divulgadas.

Para ilustrar essa possibilidade de análise, consideramos a Lei 5.692, que entrava em vigor na educação brasileira em 1971. Pela lei, e normas que dela eram decorrentes, o Conselho Federal de Educação determinava diretrizes relativas a assuntos como: a) objetivos das matérias do núcleo comum; b) finalidades da educação; c) objetivos gerais do então denominado ensino de 1º. e 2º. graus.

A Lei 5.692/71 pretendia alterar uma perspectiva de base sobre a educação brasileira. Essa ruptura em relação a leis anteriores não era integral, pois se

preservavam objetivos de uma política nacional estabelecidos em normativas públicas de 1961 pela Lei 4.024. No entanto, havia alterações no que se compreendia como visão global da educação e seu impacto na sociedade. Fundamentalmente se estava diante de uma política educacional que pregava a mudança de uma escola tradicional (centrada no professor e no livro didático) para uma escola renovada (centrada no aluno, a partir do qual deveria ser revisto o papel da escola, do professor, do programa de ensino, das metodologias e do material didático).

No fundamento dessa lei, estava uma concepção instrumental de ensino. Era necessário formar alunos para o mercado de trabalho. E alunos capazes de adequação a uma nova realidade social¹⁸.

Em relação a uma didática do ensino de línguas, a lei implicou uma concepção integrada das matérias do núcleo comum. Em diálogo com Estudos Sociais e Ciências estava Comunicação e Expressão. Essa confluência incidia diretamente no desejo de uma formação cidadã do aluno. Sob denominação de Comunicação e Expressão¹⁹, com influência da Teoria da Comunicação e da Linguística²⁰, o ensino de língua portuguesa voltava-se para uma formação abrangente. Por meio do uso da língua, a interação com a sociedade e com uma inserção ideológica cultural:

cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Art. 3º. da Lei 5.692/71)

O ensino de língua em sua dimensão estrutural e funcional deveria se articular a uma formação integral do aluno, visando ao desenvolvimento de elementos da personalidade individual de cada discente. Ensinar língua era também, ao menos na solução ideal da letra e do papel oficiais, incentivar o progresso do aluno por meio de um ensino de descobertas, permeado por motivações e possibilidades de diálogo cooperativo.

Art. 4º. – As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º. e 2º. graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

[...]

§ 2º.– Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

¹⁸ “O sistema educacional era marcado pela influência dos acordos MEC/Usaid, que serviram de sustentáculo às reformas do Ensino Superior e, posteriormente, do ensino de 1o. e 2o. grau. Em 1968, houve uma reforma universitária (Lei 5.540/1968), que, somada a uma segunda Lei, já na década de 1970, a 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em agosto de 1971 trazia indicativos de mudanças sociais e econômicas, mas a ampliação do regime de governo, militar e autoritário, e o recrudescimento da ditadura e do modelo econômico desta década impediram condições de realização efetiva dos avanços contidos em tais reformas. A década foi tão importante que vários autores a analisaram e a discutiram, sob vários ângulos, como os pedagógicos, os educacionais e os sociais.” (Palma & Franco, 2016: 51)

¹⁹ Para as quatro primeiras séries do 1o. grau, a nomeação era “Comunicação e Expressão”. Nas quatro últimas séries (na organização escolar oficial da década de 1970), a disciplina chamava-se “Comunicação em Língua Portuguesa”. Para o ensino 2o. grau, a nomeação era Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

²⁰ Disciplinas matrizes que geraram a concepção do ensino de língua na década de 1970 no Brasil.

§ 3º.- Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (Art. 4º. da Lei 5.692/71)

Para uma adequação à lei, os professores e a estrutura escolar deveriam considerar que a tradicional divisão de ensino de português em aulas separadas de redação, gramática, leitura não correspondia mais ao que oficialmente se indicava como integração dos componentes curriculares.

Esse direcionamento oficial retoricamente se dava em princípios de liberdade, igualdade e individuação. Características de uma sociedade distinta daquela que de fato existia em um Brasil comandado pela mão de ferro do regime militar da época, que na década de 1970 estava em período de repressão social e ideológica.

Um ensino que respondesse efetivamente à lei seria um ensino oposto a técnicas mecanicistas, à divulgação de textos ideologicamente orientados pela esfera de poder dominante na sociedade, à divulgação exclusiva de apenas uma norma linguística, à ampla liberdade de expressão na leitura e produção de textos. Ou seja, pela lei, o ensino deveria privilegiar, se de fato pretendesse alcançar o objetivo da formação cidadã, a língua oral, a leitura consciente, produtiva e transformadora, a escrita crítica (em diferentes tipos de texto), a gramática significativamente transmitida (não como transmissão de análises de estruturas descontextualizadas de textos e reiteração de metalinguagem). Aspectos que em nada pareciam dialogar com o regime político vigente na época.

2.3 Relações interpessoais na história do ensino de línguas

As representações das figuras dos docentes e discentes são evidências de um *ethos* circunscrito a momentos históricos e a inscrições sociais localizadas particularmente. Interpretar como entendemos a atuação de agentes dos processos de ensino-aprendizagem permite uma análise não apenas de produtos (livros didáticos e outros materiais). Ao focar relações sociais em um ambiente de ensino, o historiógrafo capta uma dinâmica social relacionada a diretrizes oficiais e materiais didáticos.

Para ilustrar essa possibilidade de investigação, observamos a elaboração da figura do professor em um texto de 1984: “Sobre jequitibás e eucaliptos – amar”, de Rubem Alves²¹.

Na década de 1980, anseios de democracia (o Brasil era governado pelos militares) permitiram que uma concepção tradicional de ensino (com ênfase na figura autônoma do professor transmissor de conteúdos) começasse a encontrar resistência²².

A ruptura com esse pensamento pode ser evidenciada em dicotomias que caracterizaram o período de transição na história da educação brasileira dos anos 1970-1980: professor *vs.* educador; pedagogia *vs.* licenciaturas; técnica *vs.* reflexão; reprodução de conteúdos *vs.* produção de conhecimento. No lugar de um professor transmissor, legitimado pela prática educacional (mesmo que diretrizes públicas

²¹ Vasconcelos & Batista (2017) também analisam o texto de Alves.

²² Esse anseio encontrava eco na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que era paradoxal diante do que normatizava e o regime político vigente.

preconizassem outro caminho para o processo de ensino-aprendizagem), entrava em cena, pelo menos em termos de projetos e ideias, um *educador*, sujeito político em essência, engajado, capaz de motivar alunos na busca pelo conhecimento, com uma inserção real e produtiva na escola e na sociedade.

Seria possível, então, compreender que a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heroicas, outras existentes e vulgares, mas antes uma *dialética* que nos racha a todos, pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores. (Alves, 1984: 18)

Essa foi a figura reafirmada em Alves, que com suas palavras reproduzia um momento da educação brasileira que via a transição de regimes políticos, os anseios de liberdade e a crença na educação como mola propulsora para uma sociedade justa e desenvolvida, ancorada, entre outros elementos, na importância de um docente que fosse um educador e não apenas reproduzidor de conhecimentos desvinculados da sociedade e da capacidade reflexiva, essencial para a formação dos novos cidadãos nos espaços sociais.

Está no texto de Alves, o *ethos* do docente que não apenas ensina conteúdos e os avalia em provas. O que se privilegia é a imagem do docente preocupado com sua profissão e vocação, inscrito em práticas sociais transformadoras.

Uma produção intelectual não é desvinculada de um clima de opinião que a legitima. A reflexão de Alves se situa em um domínio contextual específico: a tensa transição entre duas décadas que materializa a mudança política e social de um país, trazendo questões fundamentais para a alteração de rota que uma nação iria empreender. Não é fato casual que o livro em que está publicada a reflexão de Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar*, faça parte de um projeto editorial intitulado “Coleção Polêmicas de Nosso Tempo”.

Na pauta da época, os rumos que a sociedade deveria tomar, inclusive na educação. O breve ensaio de Alves, em alguns momentos, parece nos levar a uma reflexão de outra natureza, a que coloca no centro de sua preocupação modos de agir na sociedade por meio da linguagem. A uma crise na ação social corresponderia em essência uma crise na linguagem, pois os cidadãos já não reconheciam seu exercício de agentes sociais por meio do uso da língua, por isso o chamado de Alves para uma reaprendizagem do falar.

Insinua-se no texto um pensar sobre o uso da linguagem próprio de uma época de repressão e reafirmação de necessidades básicas dos indivíduos. Sutilmente colocada, a imagem de que regimes autoritários tiram não só a liberdade do agir linguisticamente, como afetam a percepção do que é a interação e do que pode ser uma língua em sua plenitude.

E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar. (Alves, 1984: 24)

Quando Alves (1984: 11), provocativamente, pergunta: “Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor”, ele parte do argumento de que profissão e amor pouco tem em comum. Já o “educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

A tensão entre as imagens simbólicas do professor e do educador não é ausente de nossa época. No século XXI, duas dimensões opostas, transmitir apenas conteúdos ou possibilitar reflexão, ainda estão na base de lutas políticas e profissionais que buscam o reconhecimento devido para os profissionais que atuam na sociedade como formadores dos novos cidadãos. Mais uma vez, a história se repete e a leitura do Rubem Alves da década de 1980 não nos parece em nada anacrônica.

3. Conclusão

Uma das considerações meta-historiográficas feitas desde a década de 1990²³ é a de que o historiógrafo das ideias linguísticas deve transcender, se pretende uma análise interpretativa de fôlego, as histórias da linguística tradicionais²⁴.

Uma historiografia renovada analisa teorias e práticas de circulação de ideias inseridas em um contexto histórico e intelectual. A esse posicionamento se adiciona a análise de fontes não canônicas e a correlação de parâmetros internos e externos pertinentes a cada documento histórico.

Em diálogo com essa historiografia, o que procuramos demonstrar foi a possibilidade de ampliação do escopo da HL, que passa a abarcar também a análise de uma história do ensino de línguas. Além das possibilidades metodológicas de aproximação de objetos analíticos, os estudos de caso tiveram como objetivo evidenciar como abordar objetos e práticas de ensino em uma perspectiva que circunscreve esses elementos em uma dinâmica histórica, vinculada a demandas sociais e intelectuais de uma época.

Em essência, a historiografia proposta é atividade interpretativa que busca recuperar o humano nas ações sociais. No processo de ensino, em qualquer época e configuração social, há o homem com suas complexidades. Essa ação humana é o que a história como registro analítico procura recuperar, como já apontava Marc Bloch (1886-1944) em *Apologia da história ou o ofício do historiador*:

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. [...] São os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (Bloch, 2001[1949]: 54)

Recebido em fevereiro de 2019; aceite em maio de 2019.

²³ O texto de De Clerq & Swiggers (1991) é um exemplo dessa abordagem.

²⁴ São características dessa história tradicional: insistência na linearidade cumulativa e progressiva do conhecimento; abordagens feitas apenas pelo acesso a fontes canônicas ou o uso de fontes secundárias somente.

REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem. 1984. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8.ed. São Paulo: Cortez
- Anchieta, Pe. J. 1990[1595]. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bastos, N.M.O.B. 2008. Historiografia Linguística: princípios e procedimentos. In: Marquesi, S.C.; Andrade, C.A. (Org.). *Abordagens da linguística: caminhos para pesquisa*. São Paulo: Terracota, 69-83.
- Bastos, N.M.O.B; Palma, D.V. 2004. *Porta de línguas: gramática e ensino numa visão plurilíngue*. In: Bastos, N.B.B.; Palma, D.V. (Org.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 45-73.
- Bastos, N.M.O.B.; Palma, D.V. (Org.). *História entrelaçada*. 8v. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira; São Paulo: Terracota, 2004-2018.
- Batista, R.O. 2005. Descrição de línguas indígenas em Gramáticas Missionárias do Brasil Colonial. *DELTA* 21(1): 121-147.
- Batista, R.O. 2011. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. *Todas as Letras. Revista de Língua e Literatura*. 13(1): 114-129.
- Batista, R.O. 2013. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez.
- Batista, R.O. (Org.). 2019. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto.
- Bloch, Marc. 2001[1949]. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil. 1971. *Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases nacionais (LDB)*. Brasília, DF.
- Fávero, L.L. 1996. *As concepções linguística no século XVIII*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Figueira, Pe. L. 1621(?). *Arte da Língua Brasilica*. Lisboa: Manoel da Silva.
- Kossarik, M. 2002. Introdução. In: Roboredo, A. *Methodo grammatical para todas as Línguas*. Edição de Marina A. Kossarik. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 7-63
- Mamiani, Pe. L.V. [1699]1877. *Arte de Grammatica da Língua Brasilica da Naçam Kiriri*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional.
- Palma, D.; Franco, M.I.S. 2016. O ensino de redação na década de 1970 sob múltiplo enfoque: um estudo na perspectiva da historiografia linguística. In: Palma, D.; Bastos, N.M.O.B. (Org.). *História entrelaçada 7: língua portuguesa na década de setenta – linguística, gramática e educação*. São Paulo: Terracota, 49-75.
- Reboredo, A. de. 1623. *Porta de línguas ou Modo Muito Accomodado para as entender publicado primeiro com a tradução Espanhola*. Lisboa: Officina de Pedro Craesbeeck impressor del Rei.
- Swiggers, P. 1984. La méthode dans la grammaire française du dix-septième siècle. In: Swiggers, P. (Dir.). *Grammaire et méthode au XVIIe. siècle*. Leuven: Peeters, 9-34.

- Swiggers, P. 1990. Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*. 78: 27-44.
- Vasconcelos, M.L.C.; Batista, R.O. 2017. O professor e o educador em Rubem Alves: história e *ethos* na educação brasileira. In: Vasconcelos, M.L.C.; Batista, R.O.; Pereira, H.B. (Org.). *Estudos linguísticos: língua, história, ensino*. São Paulo: Editora Mackenzie, 235-247.

— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —

Claude GERMAIN. *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2018. xi + 231pp.

Ângela Filipe Lopes

angela.tita@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Exploring connections between a second-language (L2) we know, how we appropriate it, and how it can be taught is what Germain boldly assumes as the main questions in his book. He intends to shorten the distance created in the 90s between the major processes involved in a L2 learning process: acquisition and learning. By endeavoring to do so, the author proposes to eliminate their compartmentalization and offers to draw the link between them. The importance of this enterprise inevitably draws the reader's attention to what are to be the main issues throughout the thesis the author proposes. Bearing in mind that these are inherent issues to any L2 learning-teaching process as well as part of the ground upon which pedagogical stakeholders anchor themselves theoretically, the book opens by inviting L2 teachers, L2 researchers, and L2 pedagogy students to consider an alternative perspective on L2 teaching.

The fundamental pillars on which Germain anchors his thesis are neuroscience and most of all Michel Paradis's work on neurolinguistics and memory. These are the main sources of scientific validation of Germain's theory. In fact, the book stems from both his previous research in the area (along with his colleague Joan Netten) while working mainly in Canada on issues related to French as a second-language.

Having set the goal of connecting acquisition and learning through neurolinguistics principles, Germain introduces us to Part I, the theoretical ground of his thesis. Further ahead, the reader is guided through Parts II and III where the author goes deeper into pedagogical practical choices with a L2 classroom context. Later, in parts IV, he gives voice to his public, mainly teachers but also students of French as a second-language. Germain's efforts in the area have resulted in a Neurolinguistic Approach to language teaching (NLA) which he describes as "a new way of conceiving the relationships between appropriating (acquiring and/or learning) and teaching a second or foreign language" (p. 3). The NLA aims at "creating optimal conditions, in a classroom setting, for spontaneous communication and successful social interaction" (p.3).

Part I introduces the reader to five lessons provided by neuroscience and applied by Germain to a L2 learning process. The first one stresses the separation of both declarative and procedural memories. Following Germain's take on Paradis's theory, "[d]eclarative memory deals with facts or conscious knowledge" whereas "[p]rocedural memory (...) is the memory involved with skills" (p.4). In what

refers to language, the first is an “explicit or conscious knowledge” and the second covers “any implicit competence or unconscious skill” (p.4). The way both of these mechanisms work in the brain forms the core of Germain’s theory on L2 learning and feeds his teaching methods described ahead in the book. So what does the separate nature of both these processing paths imply for the L2 teaching-learning process?

Most of all, it brings us to a practical issue concerning the explicit teaching of grammar and its function. In light of Germain’s view, “explicit rules of grammar (...) can only be used explicitly and in a controlled manner” (p.6) and never become automatic since procedural memory does encompass transference from declarative memory. Consequently, acquisition and learning can not be seen as a continuum, but rather as one way route, one that departs from the implicit and ends on the explicit end of the line, as it happens with children who, after acquiring their L1, learn how to read and write and hence look at their language from an increasingly abstract point of view. The opposite is not a possibility, according to Germain. The product of an implicit linguistic skill is able to be explicitly monitored, very much following Krashen’s design (1981), whereas knowledge is not able to be proceduralized. This happens due to the frequency of use that is necessary in order to create memory paths out of regularities from which the brain is able to draw patterns (p. 8). However, explicitly learned information is not, following Germain’s view, available for automatization.

The second lesson focuses on the high flexibility of the brain. This, Germain tells us, derives from the fact that the idea of a specific language center in the brain simply does not exist. By showing us brain scans (from Damásio and Damásio 1997), Germain reminds us that words are perceived and processed by different brain areas, depending on the input (auditory, visual, etc), thus setting aside the possibility of a single area in charge of all the language work or even of a chomskyan language device (pp. 9-10). At the same time, he refuses any type of determinism or rigidity on what concerns the brain by following Vygotsky’s point of view on human development in society, which by nature is presented as a flexible, evolving view of the brain as we “learn and interact with [our] environment” (p.9).

Germain elaborates on the separate nature of declarative and procedural memories and adds further information to the processing of language in the brain. The division of mechanisms that handle and store language extends to words. These are, according to Germain, who follows Masson’s views on this matter, subject to conscious, explicit processing and also unconscious, implicit intake. The first process is inherently declarative and metalinguistic whereas the second enables the speaker to intake words in a given morpho-syntactic, phonological context. What this implies from a pedagogical standpoint is not to be mistaken with slight changes to teaching approaches, as Germain shows the reader in the second and third parts of his book.

Having established the separation between the two memory systems at stake and the different ways words are handled and stored in the brain, the author guides

his reader through the remaining lessons provided by neuroscience. The third one focuses on meaning and on language tasks. This is an eminently pedagogic principle and, although Germain speaks directly to those of us who plan lessons and put them to practice every day, the third lesson he offers starts shedding light over the consequences of his theoretical base. Explicit teaching of grammar is then almost completely set apart by defending an approach that privileges project pedagogy and the implicit acquisition of language in the classroom. The fourth principle presents us with the justification of the previous one. Only that which is authentic may activate the limbic system and thus motivate students to learn a L2 in an environment that should emulate real life as much as that can be done in a classroom. The closer the context of learning is to a real-life situation, the more students progress into their acquisition/ learning process (p.12).

Finally, the reader is faced with the final principle in Germain's postulate. Social interaction is seen as the link between input and intake as the teacher is the element who defines the quantity and quality of both input and intake. Vygotsky is mentioned in order to support the benefits of social interaction in a learning process. In fact, Bruner (1966) could also be called to Germain's aid at this point.

These five lessons from neuroscience lead the reader to the NLA's five fundamental principles. First, the existence of two grammars, internal and external. By internal grammar, the author means implicit processing, i.e., acquisition, whereas external grammar is the explicit, conscious processing of language. Learning is then connected with reading and writing as opposed to acquiring which is mainly presented as an oral process. This view might remind the reader of Krashen's (1981) perspective on a defined separation of acquisition and learning or of real-life language appropriation vs artificial classroom comprehension of a language. Nevertheless, Germain assures us that both these ways are feasible in the classroom, unlike Krashen (1981). The implicit competence (from Paradis 2004) Germain alludes to is what is implied by the internal grammar. But the issue at stake is very much consequential on our overlook of language skills involved in using a language as the author states that "the proportion of unconscious skills is greater in oral than in written communication" and that "conscious knowledge is of greater importance in written than in oral communication" (p. 18). This is ultimately the core of Germain's postulate and also its originality as an applied neurolinguistics perspective.

Germain privileges orality and acquisition as the most relevant teaching principle and that clearly comes across his lesson scheme. Teachers are advised to start by asking a question related to their own personal experience to students, such as *What's your favorite book?* Teachers should then provide a model answer which is to be followed by students during the first part of the lesson. Mistakes should be corrected immediately and consistently to avoid fossilization. This is always the first stage of the lesson since orality precedes reading and writing and is always the beginning of an acquisition/ learning cycle that aims at handling themes that students recognize and therefore should be motivated to speak about. This cycle is what Germain defines as the "Literacy Cycle" (p. 21). "For beginners, reading

also means the ability to recognize in writing what they can already say” (p.20), Germain says. So the primacy of orality seems to be mostly meant for beginners, but there is not a description of how an advanced lesson should differ from this rigid scheme. Speaking is also where the cycle ends, i.e., after a question-answer interaction comes reading and writing, to which speaking always follows. Of course, these different uses of language revolve around the same topic and are constructed over a sentence-based pedagogy that privileges complete sentences and rejects the word as a basic language unit. Words are only valid as parts of sentences while speaking and reading is seen as sets of paragraphs. Writing is seen as a full purpose task, i.e., the text is in itself a language unit that is to be seen as an organic body of elements flowing into one single bulk of meaning (p.22). The idea that prevails is one of meaning above detached analysis of language elements.

Authenticity is importantly distinguished from role-playing and motivation is also separate from a ludic approach to teaching. Truth in the activities proposed to students brings motivation by prompting the exchange of personal experiences and opinions, the author tells us. One might question, however, how authentic is Germain’s project of conceiving a textbook for adult learners which revolves around a character who writes a blog about his/her life which progresses according to the rhythm imposed by a teaching curriculum. Although this might seem closer to real-life or even more motivating, it does not seem very far from what is usually included in L2 textbooks nowadays. One might also argue that such a rigid lesson layout as the one the NLA proposes could be seen as repetitive or even not very creative either for teachers or learners.

In the third chapter, Germain compares the NLA to other teaching approaches. He starts by alluding to the grammatical paradox mentioned by Paradis (2004) according to which very often L2 learners explicitly know a set of rules without being able to use the language. On the opposite side of this paradox, an implicitly appropriated language enables a speaker to put his language to use even though there is no awareness of rules. This is again explained by the separate nature of the two memory systems that predominate in an appropriation process. Germain refers to Paradis (2004) when he refutes the transferability of explicit knowledge to an implicit competence. Indeed Paradis (2004; 2009) sustains this view insofar as he states that there isn’t even a continuum between these two brain mechanisms (Paradis 2009: 26). Nevertheless, Paradis (2004) also admits to a gradual “shift from the almost exclusive use of metalinguistic knowledge to more extensive use of implicit linguistic competence” (p. 61) by practice. Where Germain rejects all connections between the two memories and hence defends a separate approach in teaching methods, Paradis (2004; 2009) stands for a replacement of one circuit for the other. What this implies from a teaching-learning perspective could have an impact in the classroom.

Germain goes on to distance the NLA from the CEFR (Council of Europe 2001) view of language learning by establishing a difference between an approach that almost exhaustively focuses on learners’ personal experiences and successive projects and a task perspective, hitherto isolating process and product-based

approaches. Where the CEFR proposes tasks, Germain offers projects. Although he defines them as linguistic activities with a purpose (p.42) as well as a “cooperative achievement” (p.41), these are described as very different activities from the CEFR’s proposal. By bringing a project-based approach into the L2 classroom, Germain hopes to favour acquisition instead of explicit knowledge teaching since the goal is to focus on the successive meaningful projects rather than on language tools to achieve the final project. For the sake of clarification on CEFR’s take, it is fair to mention that the CEFR’s Companion (Council of Europe 2018) also sees tasks as part of an action-oriented approach whose “primary focus is not language” (p.27). It implies some kind of product that resembles “planning an outing, making a poster, creating a blog, designing a festival” (p.27). These outcomes are meant to be supported by the CEFR’s descriptors that the teacher or course designer is by no means strictly obliged to use, since it is meant as a basis upon which teachers may construct their lessons, design their courses and assess their learners’ progress.

So far, Germain proposes a total separation between implicit and explicit material and processes in the brain, which is meant to sustain his similarly designed separation of orality and reading/ writing in the classroom.

The author goes on to describe how the NLA views the role of the teacher (p.43) as an enabler of an authentic communication environment in the classroom which he contrasts with what he perceives as the current methods used nowadays, i.e., grammar centered lessons where the learner is expected to know the language as opposed to using it. According to Germain, “[t]he belief persists that one can learn a language to communicate orally via written language” (p.47) which translates into a fixed order in class that establishes “[l]earning of vocabulary, conjugation and grammar”, “[e]xercises to transform knowledge into skill” and finally “[o]ral communication activities” (p.49). From his perspective this stems from a “confusion between language considered as a subject for academic study (...), and language seen as a genuine means of communication and social interaction” (p.50). One is left wondering, however, if academic writing can not be regarded as a “genuine means of communication” in a specific context, within a certain realm of interest and public. Writing in general seems to be, in Germain’s postulate, a means to look at language in its written linguistics dimension, much the same as a child learning to read and write. However, it is still the means through which many of us communicate as communication is not exclusively oral.

The remaining NLA’s principles are not so much prone to doubt as the first one and are in fact familiar to those who teach a second-language: 2) Literacy and the pedagogy of sentence; 3) Prioritizing meaning and a project-based pedagogy; 4) Authenticity in the classroom; 5) Social interaction to improve progress (p.16). From these, the most relevant one seems to be the pedagogy of sentence. Although Germain does not allude to this very extensively, it would have been interesting to read more on how to implement this view in class. The pair question-answer is useful but approaching the sentence as a unit goes further than this dynamics. By repeating structures and only replacing items in a sentence, how do students

react to a question posed differently in a real-life situation? And how are they to progress to higher proficiency levels that imply more complex utterances not always necessarily centered in their own personal experiences?

Part II is a practical teaching manual that intends to show teachers how to put the NLA to practice. Once again, the author underlines the importance of the acquisition of an implicit grammar through orality only and the use of reading and writing to learn explicit grammar. By advising the teacher to eliminate any written records of the first stages of the lesson, the author hopes that acquisition takes place by the repetition of a question-answer scheme always based on teacher's and learners' personal experiences. To this he adds systematic mistake correction either from a functional linguistic perspective or from the prosodic and phonologic standpoints.

Germain postulates 5 strategies (and 3 additional underlying principles) for everything that goes on in the classroom since the first minute. The teacher provides a model sentence orally, then asks a student, who in turn asks another, the teacher asks random students the answer they had from their partners. Fluency, precision and purposeful listening and important principles throughout this activity while which there is no writing either on the board or on notebooks. By eliminating writing from this phase of the lesson, Germain hopes to reinforce the auditory dimension on language acquisition because "a written word does not activate the same network of neural connections that a heard word does" (p.63). One wonders if writing the model question and answer could not be a parallel aid to procedural traces the author wants to create in the brain. There is no question about the separate nature of both implicit and explicit information storage in the brain. Nevertheless, Paradis (2009) does indeed clearly state that, although "[t] here is no continuum from automatic to controlled processing" (p.26), "controlled processes are replaced by automatic processes" (p.25). It is worth quoting Paradis more extensively on the matter, since Germain mostly uses his research to explain the NLA: "What may, at some level of abstraction, be considered as a continuum is the gradual replacement of the conscious use of metalinguistic knowledge by the automatic use of implicit linguistic competence" (Paradis 2009: 26). It may then be argued that the two systems are compensatory in a non-exclusive way, although separate, which may lead the reader to question Germain's approach to oral and written skills as completely set apart in the classroom.

Additionally, when Germain proposes that this approach to orality boosts fluency, it is again worth quoting Paradis (2009) when he defines fluency as "the absence of pauses and other indices of word-finding (or grammatical) difficulty" (p.6). It results from what he perceives as "speed of delivery". Hence fluency "[m]ay result from speeded-up controlled performance" (p.6) and not acquisition only. As for accuracy, or precision in Germain's words, Paradis (2009) also reminds us that it refers to "the similarity to native speakers' grammar in the case of L2" (p.6) and that speaker may have internalized a grammar which may be deviant from a native speaker's one. Precision is not proof of good acquisition either. In fact, "[t]here is little evidence that L2 learners actually do acquire (part of) the L2

grammar”, according to Paradis (2009: 7). And perhaps most importantly, Paradis also states that a positive relationship was found between L2 proficiency and L2 metalinguistic knowledge (p.7). One might perhaps infer some benefits of a more interactive approach in what concerns orality and writing or even between a more acquisitional methodology and another relying on declarative support so as to enhance both appropriating paths. Splitting the lesson in such a way might also bring some frustration to students who are accustomed to relying on writing in order to learn from the first minute in class. There are those who would happily go for a more practical, inductive approach, but we all have met students who write in order to make sense of what they learn and prefer to rely on a more deductive, rational approach to any subject.

On the other hand, until neuroscience is able to clearly explain what exact mechanisms underlie implicit linguistic competence, as Paradis (2009) reminds us, we can only assume there is an entity that allows native speakers to (re) combine linguistic elements into linguistic units, or grammar, as we understand it (Paradis 2009: 2). Paradis (2009) also reminds us that procedural memory is only able to serve L2 learners up to a certain extent since its role depends much on the circumstances of appropriation, namely age of first contact with the L2, the methods implied in this process, as well as the circumstances of exposure to the language (context, use, etc). That explains why adult learners are more prone to rely on their explicit competence and on “higher-level supervisory processes” (Paradis 2004: 36) to compensate for gaps in their appropriation process of an L2. This does not exclude Germain’s approach to teaching. On the contrary, one must keep in mind that although it may be impossible to appropriate an L2 exclusively through acquisition, it does play an important role in the classroom. One might question only the NLA in what concerns the compartmentalized view of the lesson and the elimination of writing in the first stages as an auxiliary tool if not for all learners, definitely for some.

One of the schemes Germain proposes for reading, either narrative or informative texts, seems in tune with a complete appropriation process and enables the learners to explore a written text in a deep way. The author proposes a pre-reading stage, very much centered in orally making predictions about the text or discussing its hypothetical content. From there, Germain proposes a first reading aloud by the teacher, a second reading aloud by the students and a third silent one to notice linguistic items that may pose an obstacle to understanding the text. This is the “moment of grammatical observation” (p.90). Again, writing shows as a mere representation of oral language because “when writing, learners only have to concern themselves with punctuation, rules of agreement, and silent letters” after orality is cemented, according to Germain (p.113). Then follows the inductive formulation of grammar rules, provided students notice linguistic items the teacher had in mind when the text was selected, and finally a written project follows always connected with the previous reading. The cycle continues with another oral moment devoted to reading students’ texts aloud as well as discussing them.

Part III defines the NLA as “a new paradigm, (...) a new way of conceptualizing the connection between appropriating (acquiring and/or learning) and teaching a second or foreign language” (p.126) and describes the steps of its implementation mostly in Canada and in China.

Part IV describes the outcomes of the NLA and warns the reader that although its “strong suits are oral proficiency and writing proficiency, (...) *at the moment* (...), listening comprehension and, especially reading comprehension are weaker points.” (p.180) Germain does not explain why, but the reader is led to assume that these shortcomings are due to the lack of lesson materials soon to be released under the form of a textbook for adults. Chapter 8 is devoted to strategies concerning teacher training. For Germain, it is important to “build awareness of the connection between the acquisition/ learning of a language and its teaching” as well as to “emphasize the human variables of language teaching rather than the *material* variables” (p.198), hence learner and teacher as opposed to classroom materials.

So do NLA’s learners really acquire the L2 they’re learning? And is it the best L2 teaching methodology available? Could it be yet another didactics approach doomed to oblivion, as Germain himself posits towards the end of his book?

Perhaps the most important contribution of the NLA is the fact that its developers try to apply Paradis’s neurolinguistic theory to a teaching setting. That, in itself, is already a considerable achievement since neuroscience is not often seen as a possible contributor to teaching methods. In addition to that, one of the most interesting points in Germain’s book is the need for more time devoted to appropriating an L2. Repeated use of a language can not be achieved in 45 to 90 minute lessons per week. It takes time, which is why Germain recommends intensive courses. It is also needed to ensure that all learners have the chance to use the language either orally or by writing equally.

Also the fact that the book draws attention to the personal sphere of teacher and learner is not to be ignored. Most of the learners will feel valued in their contributions to the class and therefore motivated to intervene, whereas others may not be too comfortable sharing bits of their lives. It would be important to stress the importance of not putting too much pressure on those. Furthermore, this enhances the weight to teacher training. Only teachers who see their trade as one that entices more than just the transmission of knowledge will be ready to share their interests and preferences and perceive value in this exchange.

Lastly, the concept of neuroliteracy, or “the ability to *use* a language to listen, read, write, and even think critically” (p.201) is not to be ignored. Germain draws our attention to principles that are not entirely unknown in this respect, but that may often be considerably put aside for the sake of curricula. The literacy circle (p.202), i.e., the sequence that goes from speaking to reading, writing, and finally to speaking again is an important part of what neuroliteracy means to cover regardless of how compartmentalized these skills are in the course of a L2 lesson. The book under review is for reasons already stated an important tool for L2

teachers and researchers in L2 learning processes as well as teacher training specialists. These are the main readers of Germain's postulate and the ones who may greatly benefit from his perspective on L2 teaching. The questions he poses are indeed the same his readers are faced with: how do speakers appropriate a L2 and what are teachers able to do to facilitate the process? Other than looking away from the main issues involved, Germain does provide answers.

Recebido em junho de 2019; aceite em junho de 2019.

REFERENCES

- Bruner, J. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Language Policy Unit, Council of Europe
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume of new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe
- Damásio, A. & Damásio, H. 1997. Le cerveau et le langage. *Dossier pour la science*. 17. Pp 8 - 15
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press
- Masson, S. 2015. En classe de neuroéducation. *Actualités UQAM*
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Caio César Christiano. *A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa/ Instituto Politécnico de Macau, 2017. 294 pp.
ISBN: 978-99965-2-166-9.

Daniel Ferreira

up201109542@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira, livro da autoria de Caio César Christiano, foi publicado em dezembro de 2017 pelo Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP), do Instituto Politécnico de Macau (IPM). O autor, doutorado em Linguística pela Universidade de Poitiers e mestre em Literatura Brasileira pela mesma instituição, exerce atualmente o cargo de professor adjunto no CPCLP do IPM. As suas áreas de investigação e docência vão desde o ensino de português como língua estrangeira (PLE) à linguística aplicada, sobretudo a linguística de *corpus* e o estudo das variantes europeia e brasileira da língua portuguesa.

A publicação deste livro em território asiático, mais concretamente na Região Autónoma de Macau, reflete, desde logo, uma clara intenção das atuais políticas linguísticas estabelecidas entre os governos chinês e português, designadamente de expansão da língua portuguesa. Não por acaso, na última década observou-se um crescimento significativo do ensino de português na República Popular da China. De tal modo que a contratação de professores de PLE, na sua maioria portugueses e brasileiros, é uma constante.

Neste sentido, em *A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira*, livro particularmente dirigido aos novos professores de PLE em atuação no território chinês, Caio César Christiano reflete sobre uma série de questões incontornáveis no debate entre os profissionais da área. A partir da sua experiência no ensino de línguas estrangeiras, verifica-se o tratamento de temas tão variados como a divergência existente entre as terminologias aplicadas ao ensino do português como língua estrangeira – tais como, Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Segunda (PLS), Português Língua de Herança (PLH) –, a análise contrastiva entre professor nativo e professor não-nativo, ou ainda, temas como a motivação, a participação e a avaliação.

Quanto à sua organização, o livro integra um prefácio de Carlos Ascensio André, atual coordenador do CPCLP do IPM, ao que se segue a introdução e respetivas doze secções da lavra de Caio César Christiano, sendo Zhi Cheng (Universidade de Xi'an) co-autora de uma das secções. Ademais, redigida numa linguagem simples mas exata, esta obra denota ainda assim a sua complexidade, dada a amplitude de temas que congrega. A propósito, como declara na abertura o seu autor, “O meu objetivo com esta obra não é modesto. Tentei escrever o livro sobre a prática do ensino de língua estrangeira que eu gostaria de ter lido quando ainda

dava os meus primeiros passos como professor de língua” (2017: 17).

Entre outros tópicos, este livro reflete sobre o modelo comunicativo no ensino de línguas, perspectiva esta adotada e legitimada pelo autor. Contrariamente ao ensino tradicional, circunscrito a estratégias como a exposição e a repetição, no ensino comunicativo “[o] objetivo principal do professor é levar o aluno a desenvolver a competência de se comunicar na língua estrangeira e, para isso, vai buscar criar situações em que os alunos sentem necessidade de se comunicar” (p. 81). Ou seja, trata-se da prática da língua a partir do uso efetivo. Assim, como frisa Caio César Christiano, “[o] ensino de PLE é comunicativo quando as atividades que são feitas em sala de aula procuram criar situações de comunicação em que os alunos precisam de utilizar a língua para resolver alguma situação análoga a uma que poderia acontecer no mundo real, ou seja, fora da sala de aula” (2017: 87). Significa isto que a execução de exercícios (p.e., gramaticais), via de regra, implica um enquadramento, como a criação de uma situação pragmática onde o aluno coloque em prática as suas habilidades linguísticas, ultrapassando o conhecimento, nesta perspetiva, o espaço da sala de aula.

Ainda neste seguimento, Caio César Christiano refere-se à motivação na visão do aprendente de línguas estrangeiras, distinguindo entre *motivação integrada* – tipo de motivação intrínseca onde a língua em si representa o objeto e o objetivo da motivação do aluno (p.e., ser capaz de ler literatura de língua portuguesa na versão original) – e *motivação instrumental* – tipo de motivação extrínseca onde a língua em si constitui o meio face ao objetivo final (p.e., a entrada no mercado de trabalho português), salientando, claro, a incerta divisão entre uma e outra. No entanto, a motivação não se restringe somente à figura do aprendente, tendo de igual modo aquele que ensina a capacidade de motivar o outro. Enquanto professores, segundo argumenta o autor, “[s]e quisermos motivar o aluno a se apaixonar pela nossa matéria, a tarefa será imensamente mais simples caso ele encontre em nós sinais desta mesma paixão” (2017: 139).

A este ritmo, aliada à motivação surge o tópico da participação na sala de aula. Grosso modo, interpretada como uma tarefa laboriosa, como sublinha Christiano, o seu insucesso explica-se na maioria dos casos pela tipologia dos exercícios propostos. Não raras vezes, gera-se um silêncio incómodo na sala de aula quando, na verdade, “grande parte da tarefa de um bom professor de línguas consiste em criar um ambiente saudável e agradável em que os alunos não tenham medo ou vergonha de participar e no qual, pelo contrário, tenham vontade de estar” (2017: 144-145). Deste modo, ao invés das inibidoras questões abertas, sugere o autor a adoção da tarefa como estratégia didática, de modo que a insegurança face ao erro seja atenuada e que, por esta via, a insegurança na participação se extinga. A aplicação da tarefa na aula passa então pela apresentação clara da mesma e delimitação do seu tempo de realização, seguida da discussão e apresentação dos resultados, terminando com o devido *feedback* por parte do professor. No entanto, deve-se ter consciência da distinção entre *avaliação destrutiva* – tipo de avaliação que se foca no erro e na sua eliminação – e *avaliação construtiva* – tipo de avaliação que vê o erro como processo e que incentiva a sua superação –, pois a atitude

adotada pelo professor em muito influenciará a motivação e, conseqüentemente, a participação ativa do aluno na aula.

Posto isto, outro tema de relevo nesta obra trata-se da exploração do papel do professor não-nativo no processo de difusão da língua. De facto, seguindo o crescimento do interesse pela língua portuguesa no mundo, a existência de um número crescente de professores não-nativos de PLE é uma situação quotidiana, tal como se testemunha atualmente na República Popular da China. Por isso, Caio César Christiano e Zhi Cheng, vêm “provar que o professor não-nativo tem uma função essencial na difusão da língua portuguesa e que as eventuais desvantagens que possam aparecer na comparação com o professor nativo podem ser compensadas por um ótimo preparo pedagógico e pelas inúmeras outras vantagens que lhes são inerentes” (2017: 201). Desde logo, entre outras vantagens, o professor não-nativo simboliza aos olhos dos seus alunos um caso de êxito e de superação no processo de aquisição da língua-alvo.

Não obstante, sob o mote “Português: qual ensinar?”, Christiano traz ainda à conversa o português como língua pluricêntrica e as conseqüências diretas desta realidade no ensino da língua. Sem embargo, tratando-se o português de uma língua disseminada por longitudes e latitudes tão variadas, a questão da sua pluricentricidade surge involuntariamente neste livro. Ainda que, como realça o autor, as discussões vagueiem usualmente entre o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB), face à marginalização das demais variantes da língua, a opção do professor (nativo ou não-nativo) deve recair sobre o *seu* português. Seja a sua ligação efetiva, dado que nasceu e viveu em contacto com *x* variante da língua, ou seja a sua ligação circunstancial, porque não sendo falante nativo da língua estudou-a.

Em suma, como prova esta apreciação, o livro *A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira* da autoria de Caio César Christiano cumpre em absoluto o seu propósito de promoção da investigação da língua portuguesa em território chinês. De maneira consistente e numa linguagem atrativa, o autor sintetiza algumas, se não os maiores, questões associados ao ensino do PLE. De todos os modos, ainda que lamentavelmente não esteja publicado entre nós, uma leitura em muito aconselhada aos professores iniciantes ou mesmo mais experientes de línguas estrangeiras.

Recebido em janeiro de 2019; aceite em janeiro de 2019.

— ESTATUTO EDITORIAL/CÓDIGO ÉTICO/
INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES —

ESTATUTO EDITORIAL

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

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

EDITORIAL STATUTE

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

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

CÓDIGO ÉTICO

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

Desta forma:

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

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

A Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto compromete-se a garantir que todos os textos serão tratados de forma confidencial e que serão selecionados avaliadores o mais idóneos possível, que empreendam uma avaliação crítica e especializada dos textos submetidos para publicação. Assegura ainda que o processo de avaliação decorrerá em regime de duplo anonimato e que os nomes e endereços apresentados na revista serão

exclusivamente utilizados para os serviços por esta prestados, não sendo utilizados para outras finalidades ou fornecidos a terceiros. As alegações de plágio ou de uso indevido de textos publicados serão devidamente investigadas. Todos os textos submetidos para publicação serão sujeitos a uma verificação num *software* de deteção de plágio. Nos casos em que o mesmo seja detetado ou em que se verifique a utilização de textos de outros autores sem autorização prévia dos mesmos, reserva-se o direito de tomar medidas em conformidade.

ETHICAL CODE

Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto is committed to ensuring ethics in publishing and the quality of the texts it publishes. It is expected therefore that all parties act in accordance with its standards of ethical behaviour.

In this respect:

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

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

Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto is committed to ensuring that all texts will be treated confidentially and, as far as is possible, the most suitable referees will be selected, that are able to undertake a critical and specialized evaluation of texts submitted for publication. It ensures also that the evaluation process will take place as a double-blind procedure and the names and addresses that appear in the journal will be used exclusively in the service of this journal, not being supplied for other purposes or to third parties. Any allegations of plagiarism or misuse of published texts will be properly investigated. All texts submitted for publication will be subject to verification through plagiarism detection software. In cases where plagiarism is detected or where there is unauthorized use of text by other authors, the Editorial Board reserves the right to take appropriate measures.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Submissão e aceitação

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

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

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

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

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

Estilo

As versões finais dos textos aceites devem respeitar as seguintes especificações. O Editor reserva-se o direito de devolver o manuscrito aos autores para eventuais correções, se estas normas não forem respeitadas.

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

Extensão

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

gênero de artigos poderá ser aceite.

Artigos: a extensão desejável para artigos é de 15 páginas A4, aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2,5 cm em todas as margens. Os artigos devem dar conta de tópicos ou investigações originais.

Notas de investigação: a extensão desejável para notas de investigação é de 8 páginas A4 aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2,5 cm para todas as margens. As notas de investigação podem incluir breves relatos de pesquisa ou reportar trabalho de interesse, anunciando um artigo mais abrangente.

Recensão de livro / Software / página web: A extensão desejável para recensões é de 4 páginas A4, aproximadamente, Times New Roman 12 pontos, espaçamento duplo, 2,5 cm para todas as margens. As recensões são, geralmente, solicitadas pelo Editor; no entanto, serão bem-vindas ofertas para a recensão de livros recentes, *software*, páginas web. Entre por favor em contacto com o Editor se deseja publicar uma recensão. Cada recensão deverá especificar de forma completa os elementos bibliográficos do livro a apresentar (título, autor(es), editor(es), local e data de publicação, editora, número de páginas, edição, capa dura/brochura, ISBN). As recensões de *software* devem especificar todos os pormenores técnicos e quanto à autoria (designação comercial, autores, copyright, número da versão, requisitos do sistema operativo para computador). A recensão de páginas Web deverá fornecer todos os pormenores sobre o servidor onde estão alojadas, os autores, o endereço http e a data de acesso.

Línguas

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

Instruções para os autores

Layout

Margens: 2,5 cm de todos os lados. Use formato A4 para os exemplares impressos.

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

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

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

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

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

. Nome(s) do(s) autor(es) (nome(s) e apelido(s)). Times New Roman, 16 pt, normal,

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

. Linha em branco (14 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. 2 linhas em branco (12 pt)

. Texto

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

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

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

Os títulos das secções devem ser numerados da seguinte forma:

1 – Título de secção

1.1 – Título de subsecção, nível 1

1.1.1 – Título de subsecção, nível 2

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

TABELA 1 – Título da tabela

FIGURA 1 – Título da figura.

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

Na versão impressa e na cópia eletrónica, as tabelas e figuras devem ser incluídas

nos locais onde deverão estar. Em folhas e documentos separados (DOC/RTF e PDF), devem ser disponibilizadas cópias adicionais das tabelas e figuras (1 figura ou tabela em cada página A4). Estas versões adicionais deverão ter qualidade de imagem (boa definição a preto e branco, laser ou impressora de jato de tinta de alta definição). A letra deve ser suficientemente grande para ser legível depois de reduzida. Só serão aceites para publicação final tabelas e figuras a preto e branco. *Itálico*: Não sublinhar termos ou palavras enfatizadas; devem ficar em itálico. O negrito ou as versaletes também podem ser usadas.

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

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

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

Segundo Tusón (2010: 21)...

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

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

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

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

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

Lista de referências

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente pelo autor, no final do artigo. Escrever por favor **Referências** (Times New Roman, 12 pt, negrito, versaletes, alinhado à esquerda) antes da primeira referência. Deve haver uma linha em

branco (12 pt) imediatamente acima e abaixo deste título. Todas as referências Times New Roman 12 pt, espaçamento simples, indentadas, como nos exemplos seguintes. Para referências com mais de um autor, usar ponto e vírgula (;) para separar cada autor.

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

- Livros:

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

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

- Artigos em revistas:

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

- Capítulos em livros:

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

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

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

- Documentos retirados da Internet:

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

Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. 1976. The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17: 89-100.

Disponível em <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>,

acedido em 18/04/2015.

Para documentos não disponíveis em versões impressas:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*.

Disponível em

<http://www.lang.http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>
[tsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91](http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91),
acedido em 12/06/2014.

- material não publicado e outras fontes:

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

Apêndices

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

Instruções para os autores

Correção de provas

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

Direção para correspondência

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

Prof. Maria da Graça Castro Pinto

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Via Panorâmica, s/n

PT – 4150-564 PORTO

Portugal

Telef. +351-22-607 71 00

Fax +351-22-609 16 10

E-mail: mgraca@letras.up.pt

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Editorial policy

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

Submission and acceptance

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

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

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

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

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

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

Style

Final versions of accepted papers will observe the following specifications. The Editor reserves the right to return the manuscript to the authors for any corrections when these norms are not respected.

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

Length

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

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

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

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

Languages

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

Instructions to authors

Layout

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

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

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

Page numbers: Page numbers at page bottom, centred.

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

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

. Empty line (18 pt)

. Author(s)' name(s) (name(s) and surname(s)). Times New Roman, 16 pt, regular, centred, normal capitalisation. One author per line. Together with each name, in a separate line underneath the author's name, give an e-mail address (Times New

Roman, 12 pt, regular, centred). In the following line, indicate author's affiliation (institution, country, with the country's name in brackets). Times New Roman, 14 pt, italics, centred, normal capitalisation.

. Empty line (14 pt)

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

. Empty line (11 pt)

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

. Empty line (11 pt)

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

. Empty line (11 pt)

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

. 2 empty lines (12 pt)

. Text

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

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

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

Section headings should be numbered as in the following:

1 – Section title

1.1 – Subsection title level 1

1.1.1 – Subsection title level 2

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

TABLE 1 – Title of table

FIGURE 1 – Title of figure.

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

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

can be accepted for final publication.

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

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

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

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

According to Lloyd (1987: 235)...

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

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

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

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

List of references

References should be listed alphabetically by author at the end of the article. Please type **References** (Times New Roman, 12 pt, bold, small capitals, left-aligned) before the first reference. An empty line (12 pt) should be kept immediately above and underneath this heading. All references in Times New Roman 12 pt, single-spacing, indented, as in the following examples. For references with more than one author, use a semicolon (;) to separate each author.

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

- Books:

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

Lang.

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

- Papers in journals:

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

- Chapters in books:

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

Do not include the edited volume as a separate entry of the reference list, unless it is explicitly referred to as such in the text. In this latter case, proceed as follows: Bergenholtz, H.; Mugden, J. (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

- Documents retrieved from the Internet:

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

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

from the World Wide Web:

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

For documents not available as printed publications:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Retrieved April 19, 2005, from the World Wide Web: <http://www.lang.http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=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 DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

VOL. 10 - ANO 2019

ARTIGOS

Análise de “Ideias para ensinar português para alunos surdos”.
Como fica o ensino da leitura?

Cristiane Seimetz-Rodrigues
Ana Cláudia de Souza

Ensino Língua Portuguesa para surdos no Estado Novo: por uma
História das Ideias Linguísticas

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Repertorios léxicos hispano-lusos en los manuales de conversación
de finales del siglo XIX y principios del XX

Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana

Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva
da Historiografia Linguística

Ronaldo de Oliveira Batista
Neusa Barbosa Bastos

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Claude Germain

*The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching
Foreign Languages: Theory and Practice.*

Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2018

Ângela Filipe Lopes

Caio César Christiano.

A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira.

Macau: Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa/
Instituto Politécnico de Macau, 2017

Daniel Ferreira

COM O APOIO DE:

