

LINGVARVM ARENA

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

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DO PROGRAMA DOUTORAL
EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO
VOL. 4 - ANO 2013

LINGVARVM ARENA

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

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

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

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Fátima Outeirinho e Thomas Hüsgen

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ana Monção (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt, Alemanha)

Claude Germain (Université du Québec à Montréal, Canadá)

Danuta Gabrys-Barker (University of Silesia, Polónia)

Do Coyle (University of Aberdeen, Reino Unido)

Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

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

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

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

Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suíça)

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

Lutz Götze (Universität des Saarlandes, Alemanha)

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

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

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

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

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 - Artes Gráficas, Lda.
TIRAGEM: 150 Exemplares
DEPÓSITO LEGAL: 319355/10
ISSN: 1647-8770

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

A Revista está registada no DOAJ e Latindex e está indexada na base de dados Fonte Académica.

● LINGVARVM ARENA

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

VOL. 4 - ANO 2013

SUMÁRIO

Editorial 5

ARTIGOS

Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence:
changement de paradigme et modification des représentations 9
Claire Bourguignon

Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales ... 21
Teresa Colomer, Ana María Margallo

As neurociências ao serviço da linguagem 39
Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

Examining teacher roles and competences in Content and Language
Integrated Learning (CLIL) 65
Víctor Pavón Vázquez, Maria Ellison

A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma
abordagem interacional 79
Maria Helena Araújo e Sá

RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Journal of Second Language Writing, n.º 21, (4), 2012 109
Gabriela Barbosa

Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira, Cristina Flores (coord.)
Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino. 2013 113
Isabel Margarida Duarte

Edleise Mendes (Ed.)
Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira. 2011 .. 119
Sónia Mendes

Donald M. Murray
The craft of revision. 2013 125
Maria da Graça L. Castro Pinto

Rosa Bizarro & Maria Alfredo Moreira (org.)
Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas. 2010 133
Angelina Rodrigues

NOTÍCIAS

Notícias 145
Instructions to Authors 153

EDITORIAL

O presente volume da revista *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* oferece ao público interessado cinco artigos de especialistas estrangeiros e portugueses sobre temáticas atuais e pertinentes em Didática de Línguas e revela a sua abertura à divulgação de trabalhos também redigidos por estudantes que frequentam este ciclo de estudos ou que o concluíram recentemente.

A Direção da *Linguarum Arena* está naturalmente grata aos autores dos artigos que integram o volume 4 deste periódico; todavia, não pode deixar de se congratular com o facto de ver nele publicados um artigo em que um dos autores é estudante do Programa Doutoral em Didática de Línguas e três resenhas/notas sobre livros: duas de estudantes do mesmo Programa e outra de uma recém-doutorada. O conteúdo deste volume congrega assim um número de contributos que justifica, mais claramente do que em edições passadas, o que a revista *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* significa como projeto intimamente associado à criação do Programa Doutoral em Didática de Línguas da mesma universidade.

Importa ainda destacar que, na secção Notícias, se faz referência à realização, até ao fecho deste volume, de mais duas provas de doutoramento no âmbito do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, concluídas ambas com a nota máxima, e se anunciam os respetivos títulos acompanhados dos resumos dos conteúdos tratados.

À semelhança dos primeiros volumes, o volume 4 também tem um cariz generalista. Nele se encontram artigos que repercutem os variados interesses em termos de investigação dos seus oito autores, resultando desse leque de opções de trabalho na área da Didática de Línguas um conjunto de olhares que só podem constituir uma mais-valia para uma revista que se pretende que seja plural na abrangência de tópicos relevantes neste domínio de saber.

Claire Bourguignon escolhe uma temática em que se torna visível o seu empenhamento em torno da avaliação da competência em língua, um domínio que a autora considera complexo. Sustenta concetualmente a área em foco e aponta para a necessidade de ligar a reflexão sobre a avaliação a uma reflexão sobre a formação para a avaliação recorrendo a um novo paradigma que poderá contribuir para alterar as representações existentes.

Teresa Colomer e Ana María Margallo, baseadas em investigação da equipa Gretel da Universidade Autónoma de Barcelona, mostram o interesse da integração das crianças imigrantes num sistema educativo com classes plurilingues, em que se tire também partido da discussão interpretativa de livros ilustrados. Na primeira parte do artigo, as autoras expõem a metodologia utilizada e, na segunda parte, com base nas respostas obtidas, apresentam resultados que vão no sentido

de realçar o potencial das atividades literárias no processo de receção dos jovens imigrantes e o modo como as crianças constroem o significado dos textos em situações de discussão conjunta.

Victor Pavón Vázquez e Maria Ellison apresentam a situação atual do *Content and Language Integrated Learning* como abordagem educativa. Realçam as vantagens deste tipo de aprendizagem, apesar de reconhecerem que se trata de uma metodologia de ensino que pode apresentar dificuldades na sua implementação. As exigências de um ensino de línguas deste género exigem, como lembram os autores, um bom domínio não só da língua mas também dos conteúdos a transmitir. A língua estrangeira passa portanto de mero objeto de estudo a instrumento da aprendizagem de conteúdos, o que impõe uma preparação particular dos professores que pretenderem praticar este tipo de ensino.

Maria Helena Araújo e Sá explora o conceito “intercomprensão”, que considera “estruturante e sustentador das atuais abordagens plurais em Didática de Línguas (DL) e também um dos mais dinâmicos nos discursos e práticas recentes da disciplina”. Depois de caracterizar o que a autora designa por “polifonias” do conceito em questão – um meta-conceito na sua opinião –, opta por centrar a atenção na abordagem que pratica, ou seja, a “interacional”, valendo-se para o feito também da plataforma Galanet.

Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira, através do seu artigo intitulado “As neurociências ao serviço da linguagem”, remete-nos para relações como a linguagem e as neurociências e a linguagem e o cérebro. Sublinha o papel das neurociências como área interdisciplinar transversal e mostra a sua importância para um melhor conhecimento do processamento da linguagem oral e escrita com as inevitáveis repercussões no ensino e aprendizagem. Com este texto, a autora procura trazer achegas para a discussão das bases teóricas e metodológicas “da organização neuro-funcional da linguagem no cérebro”.

As resenhas/notas sobre livros versam a leitura crítica de publicações, com fortes ligações à Didática de Línguas, datadas de 2010, 2011, 2012 e 2013: duas obras de autores de língua portuguesa, uma obra com contributos de autores nacionais estrangeiros, um número de uma revista estrangeira da especialidade e uma obra de um autor de língua inglesa.

É desígnio da Direção da *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* que este volume seja objeto da melhor receção junto do público interessado neste domínio de estudo, suscite a submissão de trabalhos para publicação e reforce o significado que o Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto atribui à existência deste periódico.

A Diretora

Porto, abril de 2013

— ARTIGOS —

DU CONTRÔLE DES CONNAISSANCES À L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE: CHANGEMENT DE PARADIGME ET MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS

Claire Bourguignon

claire.bourguignon@univ-rouen.fr

Professeuse des universités, IUFM de Haute Normandie/ Université de Rouen

Résumé : A travers cet article il apparaîtra que la recherche sur l'évaluation de la compétence en langue échappe aux critères classiques de la recherche analytique et se situe dans une logique systémique.

L'évaluation de la compétence en langue est un domaine complexe qui marque un tournant épistémologique dans l'enseignement/apprentissage des langues et bouscule les représentations traditionnelles du contrôle des connaissances. Aussi, après avoir présenté les concepts clés qui sous-tendent la démarche d'évaluation et les incidences sur l'enseignement/apprentissage des langues, nous montrerons qu'un discours à lui tout seul ne peut faire changer les représentations et donc les pratiques. Les enseignants n'appliqueront pas un cadre théorique qui leur échappe. C'est pourquoi la réflexion sur l'évaluation doit nécessairement s'accompagner d'une réflexion sur la formation à l'évaluation qui permette aux enseignants de s'approprier un nouveau paradigme.

Mots-clés: évaluation, compétence, contrôle, connaissance, paradigme, représentation.

Abstract : This article will show that research on competence-oriented assessment does not meet the criteria of analytic research but is to be considered as systemic.

Indeed, competence-oriented assessment is complex and marks a turning point in epistemology in the field of language learning and teaching. It thus upsets the traditional representations based on knowledge assessment. As a result, after presenting the fundamental concepts of competence-oriented assessment and its impact on language learning and teaching, we'll explain why words are useless to make representations change. Teachers won't apply a theoretical framework which does not fit in with their representation. This is why it seems difficult to envisage any research on competence-oriented assessment without reflecting on how teachers can adapt to a new paradigm.

Keywords : evaluation, competence, assessment, knowledge, paradigm, representation.

Le problème [n'est pas seulement] l'objet de connaissance; c'est aussi le problème de la méthode de connaissance nécessaire à cet objet. (Morin 1986 : 232)

Introduction

En 1999, P. Chardenet écrivait :

Il est remarquable de voir comment l'ensemble des acteurs du système éducatif, de l'Administration du Ministère de l'Education à travers son discours, aux enseignants dans leurs pratiques et leurs discours, utilisent la notion d'évaluation comme valeur implicitement partagée. Mais d'un côté nombre d'enseignants nomment « évaluation » de procédures qu'ils appelaient hier « test » ou « contrôle » et d'un autre, l'administration dans le règlement de ses nombreuses procédures de mesure de compétences, a recours à une terminologie parfois aléatoire. (1999 : 19)

Il a fallu du temps pour que cette réalité s'estompe dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et que commence à s'effectuer un glissement du contrôle vers l'évaluation. A cet égard précisons que lorsque nous nous référons au « contrôle » et à l'« évaluation », c'est en tant qu'acte, c'est à dire en tant que démarche et non en tant qu'activité, c'est à dire en tant que situation d'évaluation.

L'objectif de cet article est, dans un premier temps de montrer pourquoi il est impossible de substituer le contrôle à l'évaluation sans une réelle réflexion d'ordre épistémologique.

Dans un deuxième temps, il s'agira de comprendre pourquoi le glissement s'est effectué au plan terminologique bien avant qu'une réelle évolution n'apparaisse dans la pratique et quel a été l'élément déclenchant de cette évolution.

Enfin, nous terminerons en proposant la forme la plus aboutie de l'évaluation de la compétence en langue aujourd'hui.

I. Du contrôle de connaissance de la langue à l'évaluation de la compétence en langue: un changement de paradigme

Pour articuler et organiser les connaissances, et par là reconnaître et connaître les problèmes du monde, il faut une réforme de la pensée. Or cette réforme est paradigmatique et non programmatique: c'est la question fondamentale de l'éducation, car elle concerne notre aptitude à organiser la connaissance. (Morin 2000: 35)

Il est impossible de parler de « contrôle » ou d'« évaluation » sans se poser des questions d'ordre épistémologique. De fait, les deux démarches impliquent des choix clairs sur la nature de la connaissance.

D'un côté, le contrôle, lié au processus d'enseignement, s'effectue à partir des savoirs transmis par l'enseignant. Ceci suppose que la connaissance objective de l'objet langue est suffisante à garantir l'aptitude à être usager de la langue. Le

contrôle, dans cette logique «sanctionne» des connaissances.

D'un autre côté, l'évaluation, liée au processus d'apprentissage, fait partie intégrante du projet d'apprentissage et est intégrée à la progression. Dans cette logique, les connaissances, ne sont pas un « déjà-là » mais « sont construites et reconstruites en permanence par la réflexion que [chacun] construit pour élaborer et justifier sa propre action » (Le Moigne 2002 : 15). L'objectif de l'enseignant, dans ce cadre, est de faire atteindre au plus grand nombre d'élèves les objectifs fixés. Ainsi, l'évaluation se fait par paliers et régule l'apprentissage en vue d'une maîtrise opératoire des connaissances. C'est cette maîtrise opératoire des connaissances que nous appellerons compétence.

Ceci signifie que l'évaluation apporte un éclairage nouveau sur le savoir¹. Ce n'est plus l'« objet » transmis, le « savoir » qui est au cœur de la relation enseignant/apprenant, c'est le « sujet » qui s'approprie ce savoir, c'est-à-dire l'apprenant.

Dans cette logique, le « contrôle » se situe résolument sur le paradigme de la connaissance. Il s'effectue par rapport à un programme concernant le code, l'objet langue, conçu comme un système extérieur à son utilisateur. Il porte sur l'amont (ce qui a été appris) et se base sur ce qui est produit par le candidat pour attribuer des notes (mode quantitatif) en fonction des lacunes constatées dans les connaissances (perspective négative de la sanction). Le contrôle s'effectue sur un mode binaire très réducteur par rapport à la communication réelle; on y considère que la connaissance du système de la langue permet de préjuger de l'aptitude à l'utiliser : c'est pourquoi on peut parler dans ce cas d'« extrapolation maximale ».

L'« évaluation » place au cœur de son dispositif non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique (la correction formelle) mais elle intègre le pragmatique, c'est à dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels,...), ainsi que l'efficacité du message transmis. Elle ne porte pas sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en termes d'objectifs opérationnels en langue. Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. Elle apprécie sa performance à partir de critères déclinés en indicateurs de performance. Les tâches demandées aux candidats sont proches de celles qu'il aura à réaliser, et c'est pourquoi on peut parler dans ce cas d'« extrapolation mini-male ».

¹ Nous appelons « savoir », l'objet extérieur au sujet et « connaissance », le savoir fait sien par le sujet.

Nous résumerons notre propos sous forme du tableau ci-dessous :

« CONTROLE » (PARADIGME DE LA CONNAISSANCE)	« ÉVALUATION » (PARADIGME DE LA COMPÉTENCE)
Connaissance	Compétence
<i>Ce qu'on apprend</i>	<i>Celui qui apprend</i>
Code	Message
Linguistique	Pragmatique
Correction	Pertinence, adéquation, efficacité
Niveau de connaissances	Degré d'opérationnalité
Programme (en termes de contenu)	Référentiel (en termes d'objectifs)
Amont	Aval
Apprentissage	Usage
Orientation produit	Orientation processus
Perspective négative (sanction)	Perspective positive (validation)
Mode quantitatif (notes)	Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance)
Extrapolation maximale	Extrapolation minimale

 : Concepts intégrés

Les parties grisées mettent en exergue la relation « dialogique »² que la compétence entretient avec la connaissance, c'est-à-dire que la compétence n'exclut pas la connaissance mais elle l'inclut et la dépasse. Dès lors, si contrôler les connaissances en langue est un acte simple qui vise à mettre en regard un résultat attendu et un résultat produit, c'est aussi un acte réducteur puisque connaître un code n'a jamais permis de l'utiliser de manière adéquate.

Ce tournant épistémologique que représente le passage du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences n'a pas échappé aux discours officiels qui se succèdent depuis presque 30 ans et pourtant, force est de constater que les choses peinent à changer dans les pratiques.

Nous pensons que la difficulté vient du décalage entre le tournant épistémologique imposé par le concept même d'« évaluation » et repris par le discours officiel d'un côté et la représentation sociale et professionnelle de l'enseignement des langues en France, ce que nous nous proposons d'analyser dans la partie suivante.

II. La difficulté à changer de paradigme ou « le dilemme de l'adaptation humaine »

En comparaison des autres espèces humaines, les êtres humains disposent de peu de réponses naturelles préalables. Par contre, ils disposent de moyens de les construire au contact de la réalité. Leur adaptation peut être ainsi, à terme, plus étendue,

²Relation à la fois antagoniste et complémentaire (Morin 1990).

plus profonde, se construisant en relation aux évolutions mêmes de leurs environnements changeants. Ils auront à décider dans quelle mesure les réponses inventées, doivent être sélectionnées, conservées, transmises. Le plus souvent c'est sans décision expresse que cela se fera, en fonction du cours plus ou moins insistant, semblable ou différent de leur expérience. Si tout change vite, la sélection, la conservation, la transmission n'auront pas de sens. (Demorgon 2004 : 10)

Passer du contrôle à l'évaluation, c'est accepter que l'erreur fasse partie du processus d'apprentissage ; c'est accepter que le savoir académique ne soit pas au cœur du dispositif scolaire mais que ce soit l'apprenant, c'est-à-dire celui qui s'approprie le savoir ; c'est accepter de ne pas être, en tant qu'enseignant, exclusivement un détenteur de connaissance mais aussi un facilitateur de l'appropriation de ces connaissances ; c'est valider un niveau de compétence en langue plutôt que de sanctionner une mauvaise connaissance du système linguistique.

Autant dire que c'est remettre en cause la représentation que tout citoyen français a de l'enseignement de la langue qui, depuis un siècle, passe par la connaissance de règle de grammaire et de mots de vocabulaire.

Ceci ne sera pas démenti par un récent rapport de l'Inspection générale des langues consacré à l'évaluation, selon lequel,

la langue apprise en milieu scolaire est **par définition objet d'enseignement** puisqu'elle a le statut de discipline scolaire inscrite à l'emploi du temps des élèves. De ce fait, **elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles**, souvent au détriment de la fonction pragmatique qui est la raison première d'exister d'une langue.....

C'est sa double nature –objet d'étude et outil de communication- qui constitue un défi en milieu scolaire car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même. D'où un retour, par effet de miroir, sur **le système linguistique lui-même qui détourne l'usage de la langue de sa fonction première**³.

Le paradoxe évident que soulignent les propos précédents participe à la situation de « crise » dans laquelle se trouve l'enseignement des langues aujourd'hui. La réalité à la quelle se trouvent confrontés les enseignants aujourd'hui n'est pas la même qu'il y a 30 ans à l'époque où s'amorçait dans les textes officiels le passage de la connaissance à la compétence et du contrôle à l'évaluation. La réalité du terrain a évolué, le contexte d'enseignement n'est plus le même, l'exposition à la langue n'est plus réservée exclusivement au « cours de langue » et les besoins ont changé.

³ Rapport de l'Inspection Générale : « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution », janvier 2007, p.26.

Si aujourd'hui le terrain semble favorable à la mise en place d'une réelle culture de l'évaluation c'est que, comme Jacques Demorgon (2004) l'explique clairement dans son ouvrage, chaque acteur cherche à construire ses réponses au contact de nouvelles réalités.

Les résultats en langue des élèves français les placent dans les derniers au niveau européen, ces mêmes élèves sont démobilisés et beaucoup d'enseignants sont découragés ; dans ce contexte, repenser l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues n'est plus une question de discours, c'est véritablement une évidence.

De fait, comme le souligne, de manière paradoxale, le même rapport de l'Inspection générale des langues précédemment cité: « Si l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action, il y a sûrement là une part d'explication à la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel. »

Ces quelques lignes soulignent un point central aujourd'hui, celui de la finalité et donc de sens de l'apprentissage des langues auquel ne peut échapper toute réflexion sur le contrôle et sur l'évaluation.

En effet, si au début du 20^{ème} siècle, l'objectif formatif⁴ de l'enseignement des langues et donc le contrôle des connaissances étaient une évidence, ça ne l'est absolument plus aujourd'hui. Le public a changé et si, apprendre les langues est devenu une nécessité, les apprenants de langue ne voient pas véritablement le sens de l'apprentissage.

De fait, l'apprentissage de la langue trouve son sens dans la représentation que l'apprenant a de l'« objet langue ». Il devient « non-sens » ; il ne signifie rien si l'apprenant ne trouve aucun intérêt à cet objet qui, dès lors devient inerte et sans vie.

Ceci tend à prouver que l'accès au savoir n'est pas simplement une question d'assentiment rationnel. Comme le souligne de manière pertinente Bernard Rey,

un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu'il produit du sens. Un savoir ne produit rien ; c'est un objet, il n'est qu'un assemblage réglé et organisé de signes. Pour qui sait lire et le comprendre, il est porteur de sens. Mais les difficultés pratiques de tout enseignement montrent assez que l'accès au sens d'un savoir est un processus qui n'a rien d'automatique. Au regard de l'accès au sens, les savoirs sont des problèmes, non des solutions. (Rey 2000 : 118).

⁴ L'enseignement des langues se caractérise par 3 objectifs prioritaires : l'« objectif pratique » : l'enseignement / apprentissage de la langue sera à visée utilitaire ; l'objectif formatif : l'enseignement / apprentissage sera « désintéressé », c'est à dire à visée purement intellectuelle ; l'objectif culturel : l'enseignement / apprentissage vise principalement à découvrir la culture des pays dont on apprend la langue. (Voir Bourguignon 2005 a)

Le « non-sens » de l'apprentissage s'accompagne d'un refus d'apprendre et donc d'une « mauvaise note au contrôle » qui sanctionne l'apprentissage, amplifiant ainsi le non-sens.

III. L'évaluation de la compétence en langue : un levier de l'apprentissage

Il ne s'agit pas d'abandonner la connaissance des parties pour la Connaissance des totalités, ni l'analyse pour la synthèse ; il faut les conjuguer. (Morin 2000 : 48)

III.1 Une question fondamentale : la dichotomie « apprentissage »/ « usage »

Reprenons les propos tenus dans le rapport de l'Inspection générale,

alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, **en milieu scolaire** la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même.

La disjonction « apprentissage », « usage » nous amène au cœur de notre débat : faut-il « apprendre pour apprendre » et faire, comme dit précédemment, de l'objectif formatif la finalité de l'enseignement des langues ?

De ce fait, faut-il contrôler la connaissance de la langue, d'un système, à travers des tâches d'apprentissage puisque

la langue apprise en milieu scolaire est **par définition objet d'enseignement** puisqu'elle a le statut de discipline scolaire inscrite à l'emploi du temps des élèves. De ce fait, **elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles.**⁵

Faut-il, au contraire, que l'usage soit le moteur de l'apprentissage et que l'évaluation du degré d'appropriation du savoir⁶ linguistique se fasse à travers des tâches d'usage ?

De ce fait, faut-il penser que c'est la « double nature de la langue »,

objet d'étude et outil de communication- qui **constitue un défi en milieu scolaire** car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même.⁷

⁵ Rapport de l'Inspection Générale : « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution », janvier 2007.

⁶ Nous appelons « savoir », un objet extérieur au sujet et « connaissance », un savoir que s'est approprié le sujet.

⁷ Rapport de l'Inspection Générale : « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution », janvier 2007.

Le véritable « défi » ne serait-il pas de décloisonner « apprentissage » et « usager » pour redonner du sens à l'apprentissage et de faire ainsi de l'évaluation de la compétence un véritable levier de l'apprentissage?

III.2 Une réponse : les orientations du *Cadre européen commun de référence*

Le *Cadre européen commun de référence* sur lequel sont ancrées les dernières Instructions Officielles nous propose de relever le défi à travers la « perspective actionnelle » qu'il propose.

La **perspective** privilégiée [...] est, très généralement aussi de *type actionnel* en ce qu'elle considère avant tout **l'usager et l'apprenant** d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à **accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)** dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. **Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.** (CE 2001: 15)

Le CECR nous invite à « conjoindre » ce qui traditionnellement a toujours été « disjoint », c'est-à-dire, « apprenant/usager », « apprentissage/usage », « tâches langagières/tâches sociales (=actions) ».

Ceci n'est pas une invitation à supprimer l'apprentissage de l'« objet langue » mais une invitation à donner du sens à l'apprentissage en le reliant à l'usage de la langue. Il s'agit, non plus seulement, de se focaliser sur l'authenticité du document utilisé mais aussi et surtout sur l'authenticité de la situation d'apprentissage. Nous avons personnellement suggéré que l'apprentissage se fasse à travers le « scénario d'apprentissage-action »⁸.

Nous ne développerons pas cet aspect qui nous amènerait à déborder de notre propos. Nous nous intéresserons essentiellement dans le cadre de cet article aux implications en termes d'évaluation.

Si Francis Goulier parle du « projet » comme étant « la forme la plus aboutie de la démarche actionnelle » (Goulier 2005 : 21), la forme la plus aboutie de l'évaluation de la compétence en langue dans la perspective actionnelle est le Diplôme de Compétence en Langue⁹, c'est la raison pour laquelle, nous avons jugé intéressant de présenter cette démarche d'évaluation.

La tâche demandée au candidat dans le cadre du Diplôme de compétence en

⁸ Bourguignon,

http://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/b3_le_scenari_apprentissage_action_par_claire_bourguignon.4235

⁹ Le Diplôme de Compétence en Langue (DCL) est une certification de l'Éducation Nationale mais n'est pas un diplôme conférant un titre ; il s'agit d'une certification externe. Dans l'ouvrage *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue – clés et conseils*, Paris, Editions Delagrave, C. Bourguignon explique en quoi le Diplôme de compétence en langue illustre de manière approfondie les caractéristiques de l'évaluation dans la perspective actionnelle.

langue est la suivante : il a une mission à accomplir qui consiste à faire une proposition par rapport à un objectif clairement défini et des contraintes qui doivent le guider dans sa prise de décision.

Pour accomplir cette tâche, il doit successivement effectuer un certain nombre de micro-tâches faisant appel aux 5 activités de communication langagière précédemment mentionnées : les deux activités de réception, l'activité d'interaction, les deux activités de production.

Les activités de communications sont non seulement reliées entre elles mais les activités de réception sont au service des activités de production. Dans cette logique, à travers les activités de réception, le candidat devra repérer les informations nécessaires à l'accomplissement de sa mission en liaison avec les contraintes imposées.

Ceci signifie que, ce ne sont pas tant à des stratégies cognitives qu'il doit faire appel qu'à des stratégies constructivistes de mise en relation fin-moyen. L'accomplissement de la tâche relève donc d'un processus qui sera évalué au regard du degré d'accomplissement.

La compétence de communication étant au service de l'accomplissement de la tâche, le degré d'accomplissement dépendra du niveau de compétence.

La performance ainsi comprise ne se réduit pas à la performance linguistique mais à une manifestation de la compétence dans l'action. Il s'agira donc d'évaluer un degré d'opérationnalité dans la langue sur une échelle construite en liaison avec les niveaux de compétence du *Cadre* et non pas de comparer un résultat à un niveau du *Cadre*.

L'opérationnalité en langue reposant A LA FOIS sur la composante linguistique ET sur les composantes pragmatique et socio-linguistique, ces deux composantes seront évaluées.

Il est évident qu'une telle démarche d'évaluation ne peut reposer sur des « exercices type adaptés à chaque niveau ». Le support d'évaluation sera un scénario, c'est-à-dire une simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives effectuées en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné. Les tâches communicatives transversales constituent le fil conducteur de la construction du scénario.

L'activité demandée au candidat perdrait tout son sens sans une démarche d'évaluation orientée processus à l'aide de grilles d'évaluation critériée. Ces grilles permettent de positionner l'apprenant sur un continuum en fonction de son degré d'accomplissement de la tâche. C'est ce qu'on appelle l'« évaluation positive ». Même si le niveau visé n'est pas atteint, il apparaît à l'apprenant qu'il a quand même atteint un niveau et qu'il a acquis un certain nombre de connaissances et de capacités. Par ailleurs, il prend conscience du chemin qui lui reste à parcourir et tout en donnant du sens à l'évaluation à travers des critères précis, cela le responsabilise par rapport à son apprentissage.

Conclusion

Il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés et, d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires. (Morin 2000 : 36)

Pour conclure, nous dirons, avec J. Demorgon (2004), que l'évolution d'une tradition ne peut se faire que si les acteurs concernés n'ont pas l'impression que l'on cherche à usurper leur « culture » en leur imposant un discours.

Ainsi le passage progressif d'une culture du contrôle de la connaissance de l'objet langue à une culture de l'évaluation de la compétence en langue n'a pu réellement s'effectuer qu' « en relation aux évolutions [des] environnements changeants », à savoir l'impasse dans laquelle se trouve l'enseignement des langues et les nouvelles orientations préconisées par le *Cadre européen commun de référence*.

Pour autant, nous avons montré que ce changement de culture impose un changement de paradigme, donc une autre représentation du métier d'enseignant et ainsi une autre démarche que nous avons illustrée à travers l'exemple du Diplôme de compétence en langue. Cela signifie qu'au-delà de l'adaptation progressive de chacun, il est nécessaire de mettre en place un accompagnement à cette adaptation à travers des formations adaptées. Il est aussi nécessaire de réfléchir à la cohérence entre enseignement/apprentissage et évaluation qu'il s'agisse des examens dans un cadre scolaire ou des certifications extérieures mais ceci est un autre débat auquel il ne sera pas possible d'échapper.

En effet, comme nous l'avons montré, la réflexion sur l'évaluation de la compétence en langue est complexe et, de ce fait, elle échappe à la recherche purement analytique. Il s'agit d'une recherche systémique. La construction de la connaissance sur l'évaluation de la compétence en langue vient de l'interaction entre l'image de l' « objet langue » et les sujets utilisateurs.

Recebido em dezembro de 2012 ; aceite em fevereiro de 2013.

Références

- Bourguignon, C. 2005 a). *La démarche didactique en anglais – du concours à la pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre Européen Commun de Référence*. Paris : Editions Didier.

- Chardenet, P. 1999. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Demorgon, J. 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Editions Economica.
- Goulier, F. 2005. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Éditions Didier.
- Inspection Générale. 2007. *Rapport « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspective d'évolution »*, Rapport N° 2007-009.
- Le Moigne, J.-L. 2002. *Le Constructivisme – Tome II, Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeurs.
- Morin, E. 1986. *La Méthode*, Tome 3. Paris : Editions du Seuil.
- Rey, B. 2000. *Un apprentissage du sens est-il possible? Signification, sens, formation*. Paris : PUF.

Bibliographie complémentaire

- Bourguignon, C. 2005 b). *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. Ela, revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie N° 140, 459-475.*
- Bourguignon, C. 2011. *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue – clés et conseils*. Paris : Editions Delagrave.
- Bourguignon, C. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL – clés et conseils*. Paris : Editions Delagrave.
- Bourguignon, C. 2007. *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*, <http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article865>.
- Bourguignon, C. 2006. *De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Synergie Europe N°1.*

Sitographie de Claire Bourguignon

- <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Conference-L-evaluation-des.html>
- <http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/interlangues/articles.php?lng=fr&pg=408>
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article655>
- http://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/b3_le_scenario_apprentissage_action_par_claire_bourguignon.4235

LAS RESPUESTAS LITERARIAS A ÁLBUMES ILUSTRADOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES¹

Teresa Colomer

Teresa.colomer@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, (España)

Ana María Margallo

Anamaria.margallo@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, (España)

Resumen: La investigación que se presenta responde a la necesidad de integrar en el sistema educativo a niños inmigrantes y explora el papel de la discusión de textos literarios en la acogida lingüística y cultural de los recién llegados. Los estudios sobre el aprendizaje de la lengua en contextos plurilingües (Guasch, 2010; Siqués Jofré, 2008; Vila, Siqués y Roig, 2006) destacan las prácticas educativas focalizadas en la construcción compartida de significados, el conocimiento de la lengua escolar y la atención a los procesos de construcción de la identidad en el éxito del proceso. La investigación llevada a cabo por el equipo GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona se sitúa en esta línea y aborda, concretamente, la incidencia de la discusión interpretativa de álbumes ilustrados en las clases plurilingües. La primera parte del artículo resume la metodología de la experimentación de las actividades de construcción compartida de significado. La segunda parte analiza una parte de las respuestas formuladas por los niños durante el proceso de interpretación de los libros, en concreto, las respuestas que focalizan los aspectos composicionales e intertextuales de los textos. Estos resultados ofrecen información, tanto sobre las posibilidades de las actividades literarias en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes, como sobre el modo en el que los niños construyen el significado de los textos en situaciones de discusión colectiva.

Palabras clave: Educación literaria, discusión literaria, álbumes ilustrados, aulas multiculturales.

Abstract: The research presented addresses the need to integrate into the educational system the immigrant children and explores the role of the discussion of literary texts in the language and cultural reception of newcomers. Studies of language learning in multilingual contexts (Guasch, 2010; Siqués Jofre, 2008; Vila, Siqués and Roig, 2006) highlight educational

¹ Este artículo recoge una parte de los resultados de investigación expuestos en Colomer (2012).

practices focused to shared meaning construction, knowledge of the school language and attention to the processes of identity construction in the success of the process. The research carried out by the GRETEL team at the Universitat Autònoma de Barcelona is in this line and addresses specifically the incidence of interpretive discussion of picture books in multilingual classrooms. The first part of the article summarizes the methodology of experimentation on the activities for the shared construction of meaning. The second part analyses some of the responses given by the children during the process of interpretation of the books, in particular, the answers focusing the compositional aspects and intertextual aspects of the texts. These results provide information both on the possibilities of literary activities in the process of reception of immigrant students, as well as on the way in which children construct the meaning of texts in situations of collective discussion.

Keywords: Literary education, literary discussion, picture books, multicultural classrooms.

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación² sobre la adecuación de la discusión literaria al proceso de acogida de alumnos inmigrantes en aulas multiculturales. La investigación, llevada a cabo por el equipo GRETEL³, se dirige a la renovación de la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. En concreto, intenta dar respuesta a la necesidad de integrar al alumnado inmigrante en el sistema educativo catalán, reto al que se han enfrentado las sociedades occidentales en las últimas décadas. Nuestra propuesta se orienta a explorar las posibilidades de la discusión sobre álbumes ilustrados, tanto para la acomodación de los alumnos al nuevo contexto, como para la construcción compartida del significado literario.

El proyecto parte de la idea de que la literatura es un lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua de acogida, ya que ofrece una situación comunicativa concreta que puede englobar todo tipo de discursos y donde las reglas del juego son relevantes en sí mismas. Por otra parte, la literatura ofrece las formas de ficción y los referentes culturales que cohesionan una comunidad. Finalmente, la dimensión afectiva de los vínculos con los textos literarios favorece la construcción compartida de significados al mismo tiempo que contribuye a la construcción de la propia identidad.

² Proyecto I+D dirigido por la Dra. Teresa Colomer: "La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes" (EDU2008-02131) Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.

³ GRETEL (Grup de Recerca en Literatura Infantil i Juvenil i Educació Literària) es un grupo de investigación dirigido por la doctora Teresa Colomer reconocido por la Agencia AGAUR como equipo estable de investigación de calidad con financiación (2009SGR1477). Las páginas web del equipo, www.gretel.cat y www.literatura.gretel.cat, proveen información sobre sus aportaciones.

La apuesta por el papel de la literatura para la acogida lingüística y cultural de los alumnos recién llegados se concretó en un diseño de experimentaciones que pusieran en primer plano la construcción compartida de sentido a través de la oralidad. Para favorecer la participación activa de los niños en la discusión, el primer paso fue la selección de álbumes ilustrados que, por el protagonismo de la imagen, fueran accesibles para el alumnado recién llegado y que por su complejidad plantearan un reto interpretativo que estimulara el debate. Se utilizaron siete álbumes de distintas características, según su adecuación a los diversos objetivos didácticos⁴.

También el diseño de las actividades se orientó a crear contextos motivadores que incitasen a arriesgarse en la expresión propia y que contribuyeran al dominio lingüístico. El protocolo de observación⁵ incluye la lectura conjunta de los álbumes en grupo, entrevistas semiestructuradas a parejas de estudiantes sobre la comprensión inicial del texto, debates colectivos centrados en la interpretación textual realizados página a página y la realización de breves tareas mediante las que los niños pueden expresar individualmente, por vías diferentes a la oral, sus respuestas lectoras.

La experimentación escolar cubrió un amplio espectro de la situación educativa. Se realizó en catorce aulas pertenecientes a nueve centros escolares públicos -cuatro de primaria y cinco de secundaria-, de seis poblaciones distintas de la provincia de Barcelona. Implicó a 108 alumnos, de entre 6 y 16 años, llegados de 19 países, con un tiempo inferior a tres años de residencia en Cataluña y hablantes de español, árabe, hindú, inglés, mandarín, portugués, rumano, ucraniano, urdu, wolo y otras lenguas subsaharianas como lengua materna.

Los resultados de este trabajo ofrecen información, tanto sobre las posibilidades concretas de esta actividad en la acomodación de los alumnos al nuevo contexto, como, en general, sobre las formas de construcción compartida del significado literario. A continuación se exponen sintéticamente algunas de las observaciones realizadas por GRETEL sobre el tipo de respuestas más habituales de los niños recién llegados ante los libros, según la metodología expuesta.

⁴ Para propiciar la comprensión intercultural se seleccionaron álbumes de temática migratoria como *Emigrantes* de Shaun Tan, *Flotante* de Davis Wiesner y *Dos hilos* de Pep Molist y Emilio Uberuaga. Para poner de relieve las relaciones intertextuales con la literatura de tradición oral se propuso un trabajo sobre *El sueño interminable* de Yvan Pommeaux y la leyenda catalana de San Jorge. Otros álbumes, como *Zorro* de Margaret Wild y Ron Brooks o *El soldadito de plomo* de Jörg Müller, se dirigieron a la dramatización y a la profundización interpretativa.

⁵ El protocolo descrito se inscribe en el proyecto internacional "Visual Journey: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picturebooks" (2008-2011), dirigido por la Dra. Evelyn Arizpe. El equipo de GRETEL ha aplicado este protocolo de manera estricta en la discusión sobre los álbumes, *Emigrantes* y *Flotante*, que se han analizado de manera conjunta por las universidades que forman parte del proyecto (universidades de Glasgow, Columbia, Sidney y Autónoma de Barcelona). En el resto de los álbumes se introdujeron algunas variantes en la secuencia de actividades, aunque se mantuvo la centralidad de las actividades de lectura y la discusión compartida.

1. Las respuestas a los libros

Tan pronto como se presentan los libros a los niños, se inicia un proceso de búsqueda de sentido de las historias a través de la conversación. Se produce en un entorno amable, donde los libros llenos de imágenes brindan significados reconocibles. Todos los participantes tienen, pues, algo que decir en un contexto en el que la aventura de comprender se emprende en grupo. Pero se trata también de una situación exigente, ya que el texto no resulta demasiado transparente, desafía a los niños y estos desean que sus aportaciones para alcanzar un significado satisfactorio sean valoradas positivamente por los demás. Así que leer los protocolos de transcripción de las discusiones llevadas a cabo por nuestro equipo en las aulas se ofrece como un apasionante relato de descubrimiento, tanto del significado de los libros, como de la misma forma de leer; un relato que progresa desde la autonomía de la opinión y la experiencia personal, hacia una mayor atención a los elementos de la obra y a las aportaciones ajenas. De inmediato se aprecia cómo los niños se valen de distintas estrategias para adentrarse en la comprensión del texto a partir del diálogo cruzado entre la obra, la discusión y sus propias experiencias de vida; unas experiencias que, al igual que señalan Farrell, Arizpe y McAdam (2010: 206) les muestran aquí “como lectores, como consumidores de cultura popular y como emigrantes⁶”; unas discusiones en las que la lectura de la imagen es necesaria y los niños se revelan también, en palabras de Kiefer (1999:69), como “constructores activos de significados cognitivos además de ser unos voraces consumidores de ilustraciones”. La lectura de lo acontecido en las aulas constituye, en definitiva, un claro ejemplo de cómo los lectores interactúan en el seno de una comunidad cultural que construye progresivamente sus respuestas y que les permite evolucionar como individuos.

Para aproximarnos a la descripción del rico proceso interpretativo que desencadenó la discusión ha sido muy útil clasificar las respuestas de los niños en cuatro grupos⁷: las *referenciales*, en las que intentan traducir en palabras la historia explicada por las imágenes; las *composicionales*, en las que atienden a los elementos narrativos; las *intertextuales*, en las que conectan la lectura con otros textos y las *personales* en las que utilizan la proyección de sus propias experiencias en el la lectura.

En los siguientes apartados nos centraremos en las respuestas composicionales e intertextuales.

⁶ Traducción de las autoras.

⁷ Fittipaldi (2012) expone cómo se configuraron las categorías de análisis del grupo GRETEL en colaboración con el proyecto “Visual Journeys”. En el momento de redactar este trabajo se está ultimando la publicación, en edición inglesa en Bloombury.

2. Cómo analizan los niños la composición de las obras

Hilda: Este ha sido un libro diferente, bueno, no de los típicos que leemos.

En la primera aproximación a la lectura de imágenes, los niños parten espontáneamente de la referencia describiendo lo que muestran las imágenes, sin atender todavía a la forma en la que está construida la narración. Resultó algo evidente, por ejemplo, en la tarea de elegir una ilustración predilecta, ya que la justificación de los niños se basó siempre en lo que aparecía referenciado en ella. También lo fue durante el debate, cuando los alumnos se apresuraban a alinearse a favor o en contra de una interpretación según si ésta parecía ajustarse al mundo referencial de la historia. Y, sobre todo, se constató al empezar a discutir sobre el sentido de las historias, ya que lo primero que hacen los niños para establecerlo es situar a los personajes e identificar sus acciones en el relato. Solo después de crear ese entramado sobre la historia y sobre su relación con ella, se sienten capaces de interesarse por la composición de la obra.

Pero tras esa fase inicial, y contra lo que pudiera pensarse, los comentarios de los niños sobre los aspectos compositivos de la obra son muy abundantes, de manera que las intervenciones sobre aspectos del código visual y textual aumentan rápidamente en detrimento del número de aportaciones centradas simplemente en la acción. Así, por ejemplo, los múltiples comentarios que realizan los niños sobre las imágenes dejan pronto de ser mayoritariamente referenciales, para prestar atención al significado que aportan a la obra sus aspectos formales. Como hallaron también Farrell, Arizpe y McAdam (2010) los niños describen el elemento, le dan sentido en el interior de la imagen y lo interpretan en el conjunto de la historia. En el ejemplo siguiente, puede verse cómo niños de tan solo ocho años interpretan ya el papel de la ilustración de *Dos hilos* como expresión del tiempo narrativo, a la vez que muestra la forma en la que Paula, una de las niñas participantes, va configurando su propia opinión y ganando la aquiescencia del grupo:

Paula: Lo que está muy bien dibujado es que, como decía que era un poco más en la tarde, que el cielo lo hacen así, de estos colores. En cambio, mirad, cuando sale... cuando sale (el protagonista de su casa) es todo claro y a medida que va haciendo su camino, por ejemplo.

Marc: Se va haciendo oscuro.

Paula: Mirad aquí... mirad aquí (*señala las páginas*), ya es muy oscuro o sea que ha pasado todo el día y aún corría.

Marc: A mí también me ha gustado mucho esto que ha dicho Paula, que, que por la mañana era muy claro y a a medida (que pasaba) el día se iba haciendo oscuro.

Respecto a la presencia de los comentarios compositivos en la discusión es importante señalar que no surgen mayoritariamente de forma espontánea, sino inducida por el mediador. Sin duda ello obedece a su mayor dificultad, ya que dar cuenta de los elementos constructivos requiere distanciarse del texto, un cierto

nivel de abstracción reflexiva y el uso de un lenguaje metaliterario que permita a los lectores explicitar y argumentar sobre su interpretación o sus dudas. Su despliegue depende, pues, de que el mediador adopte el papel propio del docente en las aulas, encaminando la discusión hacia las relaciones establecidas entre la obra y sus elementos formales.

En este sentido, cabe recordar que los estudios de discusión de álbumes con elementos metaficcionales ya han demostrado en diversas ocasiones (Silva-Díaz, 2005; Manresa y Silva-Díaz, 2005) que si se ofrece enseñanza explícita al respecto, el metalenguaje adquirido en esas situaciones significativas ayuda a los niños a hallar y a formular respuestas adecuadas a sus interrogaciones sobre el sentido del texto. Como también señaló Kiefer,

Estas variaciones de respuestas a los libros de ilustraciones me ayudaron a entender que mientras los niños se comunican con y sobre libros de ilustraciones, parecían desarrollar más conciencia de los factores estéticos y del rol del artista a la hora de escoger estos factores para expresar significado (1999: 69).

El bagaje de familiaridad de los niños con las distintas formas culturales les hace más fácil el aprendizaje de las relaciones constructivas porque les ayuda a establecer relaciones y comparaciones entre ellas que iluminan el sentido de los recursos ficcionales y artísticos. Pero también puede suceder que sea la sorpresa por esas formas lo que desencadene un proceso de hipótesis sobre los recursos utilizados. Así, por ejemplo, muchos de los niños y niñas que participaron en nuestro proyecto desconocían la sofisticación que han alcanzado los álbumes y libros ilustrados en la producción actual. Por ello, las entrevistas y sesiones de discusión empezaron a menudo con manifestaciones de asombro que generaron múltiples comentarios en torno al libro como objeto e indujeron a una observación muy detallada de la materialidad del libro para alcanzar, más tarde, un gran número de valoraciones sobre los aspectos compositivos a medida que los niños empezaron a atribuirles sentido en relación con la intención de las obras.

La respuesta de los niños al descubrir las relaciones compositivas de una obra es de claro entusiasmo. Encajar los elementos constructivos para hallar sentidos más satisfactorios obliga a adoptar una nueva perspectiva que resulta enormemente motivadora. Los niños descubren que fijarse en el *cómo* de la narración lleva a interpretaciones más consistentes que las que habían construido inicialmente. Para ello necesitan colocarse en situación de pensar por sí mismos, lo cual resulta una novedad para muchos de ellos en su experiencia escolar, al tiempo que la discusión compartida les anima a adentrarse juntos en una exploración que produce un auténtico placer intelectual. Por otra parte, en los debates en torno a los elementos constructivos, hemos observado que los niños gestionan la discusión por sí mismos: toman la iniciativa ofrecida por el mediador y se dedican a explorar el texto concienzudamente, buscando pistas para dilucidar los distintos elementos narrativos y su aportación al conjunto.

El tipo de elementos constructivos sobre los que los niños fijan su atención resultan enormemente variados desde edades muy tempranas. Ya en niños de ocho años, las respuestas abarcan aspectos tan diferentes, como la apreciación de la acción argumental, la relación entre secuencias narrativas, la relación entre texto e imagen, el tema, el desenlace, las características de los personajes o el título (Amat, 2009).

De entre los elementos que focalizan la atención de los niños, algunos parecen más sencillos de localizar, usualmente aquellos que permiten la comparación con la experiencia social representada ficcionalmente o con elementos presentes en la experiencia cultural del entorno; mientras que aquellos que requieren niveles más altos de abstracción o mayores conocimientos literarios para apreciar los que han sido puestos en juego en la obra resultan, lógicamente, más difíciles y menos frecuentes. Veamos algunos de los más aludidos en las interpretaciones infantiles:

a). Realidad y ficción

Una parte significativa de las discusiones se encamina a dilucidar las relaciones entre realidad y ficción o entre elementos reales y fantásticos de la obra. No es de extrañar, ya que, efectivamente, el criterio de valorar las obras según el grado de “verdad” o “realidad” de las narraciones se halla muy extendido, tal como muestran los estudios sobre hábitos sociales de lectura y valoración de las obras (Baudelot, Cartier y Deprez, 1999; Manresa, 2007). A menudo ello implica un juicio positivo del estilo realista de la ilustración por parte de los niños o su decidida apuesta por la “verdad” de la historia si aparecen fotografías. De forma más interesante, la temática migratoria de algunas obras parece interrogar un espacio muy próximo a la experiencia personal, lo cual condiciona la discusión conceptual sobre la entidad de la ficción como “verdad”. A veces incluso provoca una cierta actitud de defensa de la propia intimidad si el mediador se desplaza hacia la interrogación personal, un fenómeno que enfatiza la necesidad de tener precaución en la conducción de las discusiones con niños en las aulas para evitar su percepción de intromisiones fuera de lugar:

M: ¿Y este libro te recordó algo especial, alguna vivencia, algún libro, alguna película, alguna música...?

Carles: No me recordó nada, porque son puras mentiras, son ficción, esto no es real, esto es pura ficción.

M: ¿Y la ficción no nos puede decir nada?

Carles: A ver, sí, la ficción tiene sus partes reales, pero esto no, esto hace como el que explica que la guerra tuvo como que, como que a lo mejor es que murieron veinte personas, y aquí hace de cuenta que murieron mil, lo toma muy exageradamente esto, que se destruya una sociedad tan rápido, mil, es imposible, y ellos tan felices y todo.

M: ¿Hay algo más que te gustaría decirme, sobre el libro, cómo te sentiste al leerlo?

Carles: No, no sentí nada, porque es una ficción pura, no me sentía triste ni nada.

b). *Autor, narrador y protagonista*

La discusión sobre la “realidad” de la obra se superpone a la dificultad de distinguir entre las figuras de autor, narrador y protagonista. La ausencia de lenguaje verbal en algunos álbumes, así como la ilustración realista, próxima a la fotografía, en el caso de *Emigrantes*, contribuyen a la transparencia ficcional. Por ello, y con respecto a esta última obra, los niños tendieron a manifestar reiteradamente que la historia había sucedido realmente. De hecho el autor, ShaunTan, juega a incluirse él mismo en la obra y a establecer una cierta mezcla de realidad y ficción en un guiño autoreferencial que parece difícil de asir por parte de los niños y que refuerza su apuesta inicial por una historia real.

Por los mismos motivos, también se difumina en este álbum la conciencia de que existe un narrador. Así que favorecer la discusión sobre este punto resultó enormemente productivo. En distintos momentos, los niños afirmaron la inexistencia de alguien que cuente; o bien decidieron que eran el autor o el protagonista quienes relataban su vida “sin letra”; debatieron la complejidad de la multiplicidad narrativa en las historias secundarias explicadas a un personaje, quién lo contaba a su vez a los lectores o bien, ante la falta de texto escrito, constataron la dificultad de atribuir la narración a la primera o tercera persona:

Antonio: No sé, que puede ser “había una vez una casa” o puede ser “cuando yo tenga una casa”, no se sabe.

Al final de una discusión, una de las niñas, AnYou, llegó a la conclusión de que la falta de un narrador determinado remitía a una reproducción deliberada de la vida real; una conclusión verdaderamente interesante, si efectivamente quiso referirse a un recurso intencional de la obra:

An You: Yo creo que no hay (narrador), que no lo cuenta nadie, que es así, que pasa como aquí, en la vida real. Aquí no cuenta nadie qué está pasando ahora mismo.

c). *Paratextos*

La deriva hacia el interés por los paratextos, seguramente propiciada por el atractivo de los álbumes utilizados como objetos materiales, supone un tercer núcleo de interés en las discusiones. En muchos momentos, el escaso dominio de la lengua escolar por parte de los niños recién llegados potenció la transformación de la comunicación verbal de aspectos propios de los álbumes (como el juego de texturas, las ilustraciones “que tienen volumen”, al decir de los niños sobre el *pop-up*, las dimensiones, relieve, brillo de la portada, tipografía, calidad del papel, etc.) en una cuestión sensorial compartida de tacto, con el grupo de niños lanzado a mostrarse los hallazgos, comprobándolos físicamente y pasando las yemas de los dedos por los libros. Una materialidad que incluso condujo a discusiones realmente especializadas sobre aspectos editoriales (grosor del papel, presencia de técnicas actuales que desmienten la posible antigüedad del libro de *Emigrantes*,

etc.) y que fueron suscitadas, en uno de los casos, a partir del conocimiento de un niño sobre el trabajo familiar en una imprenta. La observación material permitió a menudo formular hipótesis en torno a la procedencia del texto, a la intención del autor y al uso de los elementos paratextuales de la obra como artificio; reflexiones, en definitiva, sobre las determinaciones entre las formas de los libros y las historias, es decir, sobre la imbrincación de forma y contenido:

M: ¿Y por qué el ilustrador Shaun Tan, este ilustrador australiano, habrá elegido estos colores? ¿Por qué piensan que habrá elegido estos colores?

Ema: Porque si quiere que el libro parezca viejo, pues tendrá todo eso que concordar un poco, no puede ser que el libro sea viejo y las fotografías a color.

d). Elementos constructivos visuales

La lectura de álbumes sin texto o de narraciones gráficas conlleva, lógicamente, la discusión sobre los elementos constructivos visuales, de manera que la imagen constituye otro aspecto mayoritario de las discusiones. El color es uno de los grandes protagonistas en la atención y comentarios de los niños. Lo valoran según la hipótesis de su correspondencia con el efecto buscado por el autor y lo asocian con distintos elementos constructivos. La clasificación de estas asociaciones constituye un excelente ejemplo de itinerario de menor a mayor complejidad en las apreciaciones compositivas: las más sencillas, frecuentes y predecibles son las que se realizan de forma estereotipada entre tono cromático y estados de ánimo (oscuro para la tristeza, pongamos por caso). En el otro extremo, los comentarios explicitan el uso del color para informar de aspectos usualmente vehiculados por otros elementos, como el texto o el trazo. Podemos verlo en el comentario, visto anteriormente, sobre el color claro/oscuro para marcar el paso del tiempo de la historia en *Dos hilos* o en este siguiente, que analiza el uso del color desvaído para expresar el movimiento de los personajes:

M. ¿Cómo te das cuenta de que ahí está corriendo?

Paola: Porque está ese color, como rayado ¿no?, sí, rayado.

M. Sí, como borroso ¿no?

Paola: Ahí está! Como borroso, se ve su reflejo, su reflejo está quieto y está borroso.

Otro elemento de la imagen frecuente en la discusión es el encuadre, es decir, los recursos gráficos de marcos, márgenes y viñetas. La ayuda del mediador resulta crucial aquí para la comprensión y formulación de algunos aspectos que los niños parecen percibir (por ejemplo, la existencia de varias historias), pero que son incapaces de precisar. En cambio, con la ayuda del grupo son capaces de darse cuenta de que los marcos, márgenes o tamaño de las viñetas se hallan entre los recursos empleados por el autor para hacer visibles cambios estructurales (subtramas, acronías, etc.) o bien para reflejar estados de conciencia y procesos mentales (emociones, ideas, intenciones de los personajes, etc.):

Hilda: Porque sucede que ya aquí lo empiezan a recuadrar, como si ya fuese un recuerdo o algo.

M: ¿Cómo lo recuadran? ¿Cómo dices tú que lo empiezan a recuadrar?

Hilda: Sí porque, por ejemplo aquí, está todo así, muy blanco ¿no?, y aquí hay recuadros como cuando en un sueño hacen como una nube, es como otro tipo de...

Carles: Claro, porque es lo que está explicando el hombre.

También aparecen comentarios que revelan comprensión del modo en que se crea la perspectiva en un espacio bidimensional. Es interesante destacarlo, porque es uno de los aspectos en que se hace patente que la falta de un vocabulario visual específico dificulta la expresión sobre los efectos de profundidad y distancia en las imágenes. En algunos casos, para expresar los recursos de la imagen para comunicar la perspectiva, los niños recurren a sus conocimientos cinematográficos evocando películas concretas, de modo que, en nuestra división del análisis por categorías, este punto de la discusión ha resultado fronterizo entre las respuestas de tipo composicional e intertextual para la interpretación de las obras.

e). *El nivel simbólico*

Finalmente, el aprendizaje de las relaciones entre los elementos constructivos y el significado de la obra se enriquece cuando los niños sienten que lo que aparece en el libro "*representa*" otra cosa y se interesan por los usos simbólicos de los elementos. Por ejemplo, la discusión que relaciona los cambios en el paisaje nublado con los estados de ánimo del personaje ("cuando hay muchas nubes está depresivo y cuando no, pues se anima") terminó con un paso hacia la elevación simbólica cuando otra niña, Carolina, afirmó: "Como si fuese el mal que los persigue [...] porque siempre llevan la nube encima de ellos".

En este punto concreto, Fittipaldi (2008:84) realiza una interesante observación sobre las respuestas simbólicas dadas por los niños autóctonos e inmigrantes que revela hasta qué punto la construcción de sentido se realiza a partir de la propia experiencia del lector:

[...] las distintas respuestas que dan cuando se les pregunta qué podría representar esa figura, pues mientras los niños catalanes señalan que alude al "mal", la "guerra", el "miedo" o los "problemas" en general, los niños inmigrantes no piensan en la guerra o el mal en abstracto, sino en cosas concretas como la "tristeza" y el "miedo" de la madre y la hija que se verán solas (en *Emigrantes*) o la falta de "dinero", la "pobreza" que azota a ese pueblo y que obliga a sus hombres a viajar "a otros países para trabajar".

3. En qué referencias se apoyan

Antonio: Hay películas que dicen, yo qué sé, a lo mejor dicen, un hombre está explicando y dice: "pues hace mucho tiempo a mí me pasó...", y sale la imagen.

Como era de esperar, las respuestas que incluyen referencias explícitas a otros textos conocidos, incluidas en la categoría de intertextuales, conforman un conjunto de comentarios proporcionalmente escaso con respecto a los restantes tipos. Sin embargo, el análisis de estas referencias ha resultado especialmente interesante. Por una parte, porque revela la enorme homogeneidad de las coordenadas culturales de los niños y niñas actuales, aunque provengan de distintos países, si bien es cierto que ese bagaje de origen presenta algunas diferencias dignas de ser anotadas. Por otra parte, porque muestra que, efectivamente, el conocimiento intertextual se usa como instrumento de interpretación de la historia y de negociación con los demás miembros del grupo a través de la apelación a un imaginario que los niños dan por supuesto que se comparte.

El resultado principal de la observación es que el eco cultural de las referencias infantiles se produce casi exclusivamente en relación al imaginario narrativo visual, especialmente al proveniente del cine. En realidad, ello coincide con lo apropiado de recurrir a ese imaginario en el caso de *Emigrantes*, ya que sus imágenes se han construido a partir de una proyección particular del autor sobre el arte occidental derivado de la cultura de masas, con especial énfasis, justamente, en el cine. Pero, más allá de la particular ventaja otorgada a estos referentes por el uso de este álbum concreto, la resonancia hallada por las imágenes de otros álbumes en los lectores indica que la ficción popular audiovisual se ha convertido en el elemento esencial de los esquemas intertextuales interpretativos de las nuevas generaciones.

La adhesión infantil a los productos audiovisuales es tal que configura su misma concepción de la ficción y de la lectura. Así, un niño chino, Lin, manifestó que sus padres no sabían cuentos porque no tenían televisión cuando eran niños, o bien otros coincidieron en su creencia sobre una disociación entre las preferencias infantiles por el cine y la predilección adulta por los textos escritos:

Yanan: A lo mejor a los grandes no les interesa, porque a los grandes les gusta más la lectura [pero] a un niño pequeño le gustaría más ver la película y ya está. [...] Como en la película esa de *Avatar*, compras el libro y lo lees y a veces al siguiente día se te olvida lo que has leído, pero con la película la ves y te acuerdas siempre.

O formularon otra disociación entre la presencia de libros de ficción en el nuevo contexto escolar de llegada y el consumo audiovisual o de otro tipo de libros escolares en su lugar de origen. Fue así como Wei insistió en justificar su imposibilidad de asociar el álbum *El sueño interminable* de Yvan Pommeaux a otro cuento:

Wei: No, yo en la China no miraba cuentos.

M: ¿No? ¿no los mirabas? ¿y aquí tampoco? Yo diría que se parece a un cómic.

Wei: Yo en la China no miraba libros.

M: Ah, no mirabas libros ¿y qué mirabas en la China?

Wei: Libros en la lengua de China y la televisión de la China y ya está.

El poder de los medios audiovisuales en la concepción infantil es tal que los convierte en el fiel de la balanza utilizada para contrastar la verosimilitud de los elementos ficcionales, de forma que los niños apelaron a ellos a menudo para legitimar la existencia real de lo descrito en el libro: “no lo he visto, ni en la realidad, ni en la televisión”.

Además de configurar la concepción de los sistemas de representación escritos y ficcionales, la familiaridad audiovisual proporciona a los niños una notable competencia en las formas del lenguaje visual y en el uso de metalenguaje que les permite reconocer técnicas como *zoom*, *perspectiva*, *planos*, *efectos especiales*, etc., o bien identificar personajes, elementos fantásticos e incluso escenas prototípicas, como ocurrió en el caso de la despedida en la estación de *Emigrantes*. Ello conlleva que las respuestas categorizadas como intertextuales presenten múltiples contactos con las respuestas clasificadas como composicionales, porque una parte de las conexiones entre el libro y los referentes evocados se apartan de la obviedad temática para establecerse a partir de las técnicas compositivas utilizadas en ambos casos. Es así, por ejemplo, como los niños señalaron *flash-back* o formas de intercalación de historias en los álbumes a partir de la evocación de películas que compartían esos recursos.

Si contemplamos los referentes concretos que se aluden, la película *Titanic* de James Cameron aparece mencionada en todos los grupos de discusión sobre *Emigrantes* y es, con mucho, la conexión más poderosa en ese contexto. Dado que ya han trascurrido bastantes años desde el estreno de la película en 1997, su omnipresencia en las evocaciones infantiles muestra el impacto producido por su difusión en el imaginario colectivo y lleva a pensar que la ficción audiovisual se ha erigido ya como un componente configurador estable de ese imaginario. A ello puede contribuir sin duda la facilidad de reproducción y recepción actual de los productos audiovisuales a partir de las nuevas tecnologías, lo cual permite que una película sea profusamente conocida por unos niños que no pudieron verla en su paso por las pantallas del cine.

Finalmente, también resulta interesante observar que la recepción duradera de obras y elementos visuales se produce sin intervención de la función patrimonial de la institución escolar, a diferencia de lo que parece ocurrir con respecto de las obras literarias. Así, en el ejemplo siguiente, cuando la mediadora lleva a cabo una actividad que incluye contar una historia de terror en primera persona, los niños evocan *motu proprio* una serie de dibujos animados, por una parte, mientras que, por otra, bromean con la referencia a un álbum *leído en clase*:

M:[...] y me he dado cuenta de que una bestia inmensa y peluda me miraba subida en el armario.

Niños: (se ríen)

M: Aquella bestia tenía unos ojos...

David: Un *lind gat*! (alusión a los *Looney Tunes*)

M: Un *lind gat* no. Una bestia te estoy diciendo.

Maribel: Un escarabajo gigante!

Niños: (se ríen)

M: He dicho una bestia.

Maribel: Una plaga de hormigas!

M: He dicho una bestia.

David: Debías haber terminado de leer *Donde viven los monstruos!*

Niños: (se ríen)

Como ejemplo del tipo de alusiones realizadas por los niños, veamos aquí la agrupación de las que surgieron con mayor frecuencia, especialmente en los distintos grupos que leyeron *Emigrantes*:

*el cine mudo, probablemente por compartir la cualidad de “antiguo” con las imágenes representadas en el álbum.

*el cómic, especialmente el “manga”, para establecer conexiones explícitas con la cualidad de narración gráfica de la obra.

*la llegada de inmigrantes a los Estados Unidos, específicamente a Nueva York, como emblema de la tierra prometida, un conocimiento referencial que también parece formar parte del imaginario colectivo a través de las múltiples representaciones audiovisuales a que ha dado lugar.

*los géneros tipificados de los productos audiovisuales, interiorizados como tales, como en el caso de las alusiones realizadas a “películas de tragedias, de catástrofes, de monstruos, etc.”, así como referencias concretas a títulos, como *Poseidón*, *La Sirenita* o *Nemo*.

*algunos cuentos populares, presentes también en múltiples versiones audiovisuales, como una *Bella durmiente*, que se refirió como vista en el ordenador, o la persecución a través de una habichuela gigante,

*referentes propios de la historia y la cultura occidental (con alusiones concretas a “los griegos”, “el siglo XVIII”, “la 2ª guerra mundial en Polonia”, “Cristobal Colón”, “el monstruo del lago Ness”, etc.). Se trata de referentes que parecen aprendidos igualmente en los productos audiovisuales, de modo que se evocan con mucha mayor frecuencia si se procede de un entorno cultural repleto de pantallas, webs, videojuegos, etc., lo que determina que los lectores que los evocan pertenezcan mayoritariamente al entorno catalán y europeo (como se dio curiosamente en el caso del conocimiento audiovisual demostrado por niños rumanos).

Las alusiones audiovisuales resultan, así, muy dependientes del contexto tecnológico de experiencia de los niños y parecen operar desde el establecimiento de una doble frontera: en primer lugar, dividen contextos socioculturales entre países de origen, entre aquellos con una amplia presencia de medios tecnológicos, y otros con menos desarrollo en este aspecto. Así, por ejemplo, y sin ánimo conclusivo, se ha observado que muchos niños asiáticos partían de una concepción

de la ficción muy asociada a las pantallas, mientras que bastantes niños de países latinoamericanos evocaron cuentos relatados oralmente, los europeos fueron los que más recurrieron al imaginario histórico y cultural común, y la mayoría de los árabes y subsaharianos se mantuvieron ajenos a los paralelismos audiovisuales y apenas expresaron conexiones intertextuales en su lectura de las obras.

Pero, en segundo lugar, y a pesar de cuanto pueda decirse sobre las tendencias globales del mundo actual, el uso tecnológico contribuye también a establecer barreras que preservan la identidad de origen a través del contacto cotidiano con los países de los emigrantes. Es el caso, por ejemplo, de la mayoría de niños chinos, quienes manifestaron que continuaban viendo profusamente y en exclusiva su propia televisión por cable. Así, pues, puede ser que la ausencia de conexiones durante la discusión se produzca porque los niños, aunque las establezcan mentalmente, juzguen que no serían compartidas por el grupo. Lo corrobora la aparición de algunas respuestas alusivas que formularon conscientemente esta falta de sustrato común, al señalar conexiones con ficciones “de mi país; en la televisión de mi país; etc.” El hecho de que la población inmigrante mantenga el consumo de formas audiovisuales de sus países de origen, al igual que la facilidad de contacto personal a través de internet, plantea nuevas reflexiones sobre las formas y grados de integración de las oleadas migratorias actuales en los países de acogida. Pero también cabe señalar que la observación de las discusiones parece indicar que los niños se deciden a explicitar la diferencia de sus referentes respecto a los del grupo si perciben la existencia de un clima escolar favorable a la recepción de su propio mundo, lo cual contribuye muy positivamente al enriquecimiento mutuo de la comunidad escolar.

En cualquier caso, la falta de respuesta intertextual no parece imputable mayoritariamente a la falta de dominio lingüístico o de un metalenguaje específico, como sí ocurría en las respuestas sobre la composición, sino que la causa principal, tal como acabamos de señalar, radica en la escasa exposición de los niños de determinadas áreas socioculturales a los imaginarios visuales de ficción.

En un paso más allá, la falta de respuesta parece proceder, incluso, de la poca experiencia lectora de productos escritos con presencia de imagen, o también de la falta de familiaridad con actividades escolares de interpretación compartida y con las formas didácticas adoptadas por el mediador, lo que lleva a determinados niños al desconcierto sobre el tipo de conexiones y verbalizaciones que se les solicitan, algo general respecto de toda la actividad, pero especialmente visible en la demanda de asociaciones intertextuales por parte del mediador.

Hemos señalado que los niños utilizan las conexiones intertextuales como un instrumento que les permite atribuir sentido a la historia a través de su semejanza con la historia conocida. Sin embargo, este procedimiento también contiene el riesgo de extrapolaciones comparativas que inducen a una comprensión errónea. Ocurre a veces que la conexión emprendida es tan poderosa que encamina la interpretación hacia aspectos que no forman parte del libro analizado. Así, por ejemplo, la evocación de la película *Titanic* llevó a los niños a adoptar la división entre

clases acomodadas o sin recursos económicos, muy presente en la película, como un esquema interpretativo aplicable a *Emigrantes*, sin advertir que esta distinción no resultaba pertinente ni productiva en esta obra. Es un fenómeno que corrobora algo bien conocido por la investigación sobre comprensión lectora: el hecho de que el conocimiento previo distorsiona y dificulta la comprensión si la nueva información contradice los esquemas mentales activados.

Como en el análisis de la categoría intertextual, la figura del mediador continúa siendo un elemento esencial para suscitar la respuesta y caracterizar el proceso de discusión compartida. Es cierto que, si surgen referencias muy presentes en el bagaje cultural de los niños, su evocación espontánea prescinde de preguntas inductoras, como ocurrió en el caso de *Titanic*, pero, como regla general, se puede afirmar que la respuesta intertextual se favorece si el mediador recurre a preguntas del tipo “¿a qué os recuerda?” y que es entonces cuando los niños se inclinan por establecer conexiones que actualizan conocimientos intertextuales. Sin embargo, tal como acabamos de indicar, la invitación del mediador solo logra ese resultado en los niños que provienen de los contextos más tecnológicos, ya que las evocaciones se realizan mayoritariamente en relación con productos audiovisuales; mientras que los niños de otros contextos socioculturales tienden a responder a las preguntas del mediador manteniéndose fuertemente anclados en el terreno de las asociaciones personales.

4. Conclusiones

Una primera valoración de las actividades que se llevaron a cabo en esta investigación confirma su clara incidencia en el aprendizaje lingüístico oral de la lengua de acogida por parte de los niños recién llegados. Como confirma el trabajo de Pérez (2009), las intervenciones de los niños en torno a los textos literarios mostraron una apreciable expansión de las formulaciones sintácticas y la incorporación de nuevo léxico (según las pautas de medición formuladas por Maruny y Molina, 2006).

Del análisis de las respuestas composicionales e intertextuales se pueden extraer algunas orientaciones para la actuación escolar en torno a la discusión sobre álbumes ilustrados.

Resulta palpable, por ejemplo, que la práctica continuada de la discusión ayuda a progresar en la complejidad de las respuestas de manera que los niños evolucionan desde una lectura centrada en el argumento a otra más activa, atenta a los efectos expresivos de los elementos composicionales.

Se produce también una progresión en la capacidad de construcción compartida de significados que se manifiesta en el incremento gradual de la autonomía de los niños para explorar la intencionalidad de los recursos narrativos sin la dependencia que al inicio muestran hacia las orientaciones del mediador.

Así mismo resulta interesante la constatación de la importancia de los referentes audiovisuales de los alumnos que, con algunas variantes determinadas por

su lugar de origen, determinan la activación de los esquemas interpretativos que utilizan en la lectura. Como ha mostrado la investigación, dada la importancia de establecer conexiones intertextuales para dar sentido a la lectura, resulta imprescindible tener en cuenta el desplazamiento hacia el audiovisual que se ha producido en el bagaje cultural de los alumnos.

En definitiva, la investigación confirma la potencialidad de la discusión sobre álbumes ilustrados para producir contextos fértiles para el desarrollo de la capacidad interpretativa de los niños de aulas multiculturales.

Recebedo em dezembro de 2012 ; aceite em março de 2013.

Referencias

- Amat, V. 2009. *L'aprenentatge metaliterari a través d'un intervenció didàctica amb àlbums il·lustrats*. Trabajo final de Máster. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB.
- Baudelot, C., M.; Cartier, M.; Detrez, C. 1999. *Et pourtant ils lisent*. Paris: Seuil.
- Colomer, T. 2012. "Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados". En: T. Colomer; M. Fittipaldi (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Colomer, T; Fittipaldi, M. (coords). 2012. *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Parapara, 5. Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL (distribuido por Ekaré).
- Farrell, M.; Arizpe, E.; McAdam, J. 2010. Journey across visual borders: Annotated spreads of *The Arrival* by Shaun Tan as a method for understanding pupils' creation of meaning through visual images. *Australian Journal of Language and Literacy*. (33) n° 3: 198-210.
- Fittipaldi, M. 2012. La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En: T. Colomer; M. Fittipaldi (coords). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL, 69-86.
- Fittipaldi, M. 2008. *Travesías Textuales: Inmigración y Lectura de Imágenes*. Trabajo final de Máster. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB.
- Guasch, O. (coord.). 2010. *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Kiefer, B. 1999. Los libros álbum como contextos para comparaciones literarias, estéticas y del mundo verdadero. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 72-83.
- Manresa, M. 2007. *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en*

- les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB.
- Manresa, M.; Silva-Díaz, M. C. 2005. Dialogar per aprendre literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* . 37: 45-56.
- Silva-Díaz, M. C. 2005. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB. Consultado el 10/05/2012: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106-000248/>
- Siqués Jofré, C. 2008. *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesi doctoral. UdG. Consultado el 10/05/2012: <http://www.tdx.cat/TDX-0716108-130234>
- Vila, I.; Siqués C.; Roig T. 2006. *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

AS NEUROCIÊNCIAS AO SERVIÇO DA LINGUAGEM

Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

amholiveira@esev.ipv.pt

Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde

ESEV

Instituto Politécnico de Viseu Portugal

Resumo: A linguagem humana, com a emergência das Ciências Cognitivas, vem contribuir, de maneira decisiva, para a abertura da área interdisciplinar que já se considera transversal, as Neurociências. Tudo o que diz respeito ao tratamento da informação da linguagem ocupa, agora, o seu espaço na exploração e na interpretação de diversos processos em curso, nomeadamente, o da aquisição e o da aprendizagem, assim como os processos que implicam lesões da linguagem. O cérebro constitui o centro de interpretação que permite, de agora em diante, a qualquer investigador aprofundar e compreender o porquê de sistemas tão complexos como, por exemplo, o da leitura e o do discurso. A presente discussão deve contribuir para o debate dos fundamentos teóricos e metodológicos da organização neuro-funcional da linguagem no cérebro bem como para a importância de que se revestem estes estudos no ensino das línguas.

Palavras-chave: Linguagem e Neurociências; processamento da linguagem; linguagem e cérebro; neurociências cognitivas; ensino das línguas.

Abstract: Human language, with the emergence of the Cognitive Sciences, contributes so decisively to the opening of the interdisciplinary area which is already transversely considered, the Neurosciences. All that concerns the processing of language information occupies now its own space in the exploitation and the interpretation of several ongoing processes, namely the acquisition and the learning, as well as processes involving injuries of the language. The brain is the center of interpretation which allows any researcher, from now on, to deepen and to understand the origin of such complex systems like, for example, reading and discourse. The present discussion should contribute to the debate of the theoretical and methodological foundations of language neuro-functional organization in the brain as well to the study of language teaching.

Keywords: Language and neurosciences; language processing; language and brain; cognitive neurosciences; language teaching.

“As palavras que possuímos não têm senão significados confusos, aos quais o espírito dos homens se acostumou há muito tempo e essa é a causa de não entenderem quase coisa nenhuma perfeitamente”.
(Descartes a seu amigo Merseune, em novembro de 1629).

Introdução

A ideia de que a linguagem humana é uma verdadeira janela para as investigações cérebro/mente surge com a emergência das Ciências Cognitivas na segunda metade do século XX. Os paradigmas linguísticos que, embora com diferentes referências, desenvolvem meios teórico-metodológicos para explicitar o funcionamento da linguagem no cérebro têm contribuído, de uma maneira decisiva, para este desenvolvimento. O eixo da tradição social saussuriana e do behaviorismo bloomfieldiano constituiu um movimento importante para a metateoria das investigações linguísticas para o cognitivismo representado no que se poderia chamar, como o sugere Chomsky, a Biolinguística. O enraizamento do objeto-linguagem no contexto das Ciências Naturais abriu caminho para programas de investigação na interface com a hoje área interdisciplinar de especial relevância, a Neurociência. Aspectos relativos ao lugar da linguagem no cérebro, à aquisição, à compreensão e ao processamento da linguagem (e.g. Pinto 2007a; Pinto 2007b), à sua evolução no quadro da espécie humana, aos princípios subjacentes à variedade das línguas são, atualmente, temas de indiscutível presença na agenda de quem quer que busque o entendimento do fenómeno linguístico e da forma como o cérebro/mente funciona. Se é verdade que, com o advento das investigações cognitivistas, o impacto sobre a pesquisa académica se acentua, também ao nível da aprendizagem e do ensino, as repercussões são inquestionáveis (e.g. Pinto, 2005). Temas clássicos como a compreensão da leitura, o desenvolvimento da fala e da escrita e a aprendizagem de línguas, entre outros, exigem uma reavaliação, agora, sob a ótica dos avanços neurocientíficos.

1. Evidência empírica das neurociências

A popularidade dos estudos sobre linguagem e cérebro é bem evidente no número de trabalhos publicados nos últimos quinze anos, aproximadamente, com o recurso às novas tecnologias de imagem, desde a ressonância magnética funcional (fMRI), à magneto-encefalografia (MEG), à tomografia por emissão de positrões (Pet Scan), à Espectroscopia por infravermelhos (NIRS), entre outras, rastreando o modo como o nosso cérebro trabalha, em campos que vão da fonética, passando pela leitura até ao processamento do discurso. Um conjunto destas técnicas é o chamado hemodinâmico, ou seja, a base das medidas e das imagens colhidas é a relação entre a atividade neuronal do cérebro e o sangue – fluxo sanguíneo, volume de sangue ou oxigenação do sangue. O método mais usado neste conjunto de técnicas é a ressonância magnética funcional (fMRI) que gera imagens com

uma enorme resolução espacial, na ordem de 1mm. Esta técnica, com a tomografia por emissão de positrões e a mais recente, a Espectroscopia por infravermelhos (NIRS) fornecem uma janela única sobre o funcionamento e a organização espacial do cérebro. Contudo, para medir o processamento da linguagem com um elevado nível de resolução temporal, é necessário recorrer às técnicas eletromagnéticas. Estas técnicas captam a atividade cerebral com uma resolução de 1 milésimo de segundo, proporcional com a atividade cerebral *online*. Esta breve discussão sobre a vantagem dos dois conjuntos de técnicas de exploração do cérebro serve para ilustrar as características específicas de cada um para um determinado estudo: assim, para descrever com o máximo detalhe espacial que áreas são ativadas, usa-se a ressonância magnética funcional; para investigar com uma resolução temporal apropriada do tempo de processamento, pede-se uma técnica eletromagnética. Contudo, a fim de obter um modelo explanatório do cérebro e da linguagem, é necessário muito mais do que obter a localização da atividade cerebral da linguagem que pode estar a ocorrer. É necessário compreender como, por exemplo, um circuito neuronal local executa computações de um determinado tipo. Só assim será possível, com um desenho experimental finíssimo, saber que ou quais métodos utilizar.

As conclusões destas pesquisas são de grande valia para se repensarem, nomeadamente, e a crer na importância da linguagem nos seus vários ângulos, os métodos de alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, além de nos esclarecerem sobre as dificuldades que os alunos apresentam, decorrentes de distúrbios de atenção ou da dislexia. A linguagem é um dos mais elaborados comportamentos cognitivos.

São três as áreas que mais se desenvolveram neste contexto da importância das neurociências no processamento da linguagem: (i) a perceção da fala e o reconhecimento da linguagem falada, (ii) a representação e o processamento das palavras e (iii) o processamento do discurso. A perceção da fala parece ser o *input* básico para o sistema da linguagem. Percecionar, analisar e compreender este contínuo sinal variável é o maior desafio dos sistemas perceptivos e cognitivos. Mapear as vibrações no ouvido (os sons) até às abstrações (as palavras) torna-se bastante complexo, envolvendo estádios do percurso auditivo que vão da cóclea ao córtex. Vários são os estudos nesta área (e.g. Sekiyama, K., Kanno, I., Miura, S. & Sugita, Y. 2003; Gerken, L. & Aslin, R. 2005; Poeppel, D. & Monahan, P. 2008) que tentam demonstrar o quão complexo é o estudo da fala, sugerindo que nós usamos uma variedade de sentidos para a perceção da fala; sugerindo que o cérebro “trata” a fala como algo que ouvimos, vemos e, inclusive, sentimos.

O objetivo principal da perceção da fala é o de identificar as palavras no contexto da linguagem falada; perceber de que modo as palavras e os seus morfemas são acedidos durante a perceção, produzidos e representados no cérebro humano. As palavras são o elo de ligação entre o sentido e o som. Nas diferentes línguas, uma determinada palavra tem a mesma representação léxico-semântica, mas uma enorme variedade fonológica. Um falante culto terá um dicionário mental

de 10.000 a 100.000 entradas de pares arbitrários de som/sentido. Contudo, o modo como as palavras são armazenadas no cérebro permite ao falante/ouvinte extraí-las rapidamente da informação armazenada, numa economia de meios com informação similar, a fim de recuperar a informação necessária à compreensão de outras palavras. O dispositivo que armazena toda a informação lexical do falante é sensível a diferenças muito subtis a nível do som, mas categóricas a nível do significado.

A evidência de estudos com crianças sobre as bases neuronais do léxico ou as capacidades sintáticas é ainda relativamente escassa. Estudos de Molfese (1990), Molfese, Morse e Peters (1990) com crianças de 14 meses a quem era pedido que nomeassem objetos novos e depois comparavam, num exame de potenciais evocados (ERP), quando os objetos eram emparelhados por pares com etiquetas verbais corretas e incorretas, mostrou que as respostas com as etiquetas verbais corretas eram registadas nos eléctrodos do hemisfério esquerdo, mas não as incorretas. Noutros estudos sobre a aquisição da linguagem feitos com crianças entre os 13 e os 17 meses, as diferenças dadas pelo ERP para palavras conhecidas *versus* palavras desconhecidas eram dadas bilateralmente e distribuídas largamente pelas regiões anterior e posterior (Mills, Coffey-Corina & Neville, 1997). Aos 20 meses, as diferenças já se limitam às regiões parietal e temporal esquerda.

Com a evolução da linguagem, os simples estímulos linguísticos parecem evocar padrões similares de estimulação eléctrica, quer no cérebro de crianças, quer no de adultos, exceto em estímulos linguísticos que envolvam aspetos gramaticais da linguagem. Exames com potenciais evocados sugerem que, só na puberdade, se atinge um patamar de igualdade em relação a estes últimos (Holcomb, Coffey & Neville, 1992). Muitos são os autores que questionam esta meta na aquisição da linguagem, sendo sugestivo o facto de, ao se considerarem adquiridos os percursos neuronais e as operações, ser drasticamente reduzida a plasticidade cerebral ao ponto de ser praticamente impossível adquirir qualquer capacidade sintática rudimentar.

Ao nível da aquisição da linguagem e da modularidade da linguagem, o conhecimento entre a relação do desenvolvimento do cérebro e o desenvolvimento dos aspetos lexicais e sintáticos advém dos estudos sobre a aquisição da linguagem em crianças com síndromas desenvolvimentais ou lesões cerebrais. O maior ou menor comprometimento neste complexo de operações resulta em níveis proporcionais de dislexia. A dislexia surge como um problema ou disfunção de carácter neurológico, que implica alguma desorganização dos complexos sistemas neuropsicológicos envolvidos na lectoescrita, normalmente associados a problemas da fala. A relação entre fala/escrita é intermediada por um complexo conjunto de operações mentais (especialmente as que se relacionam com a segmentação das unidades do pensamento em nível representacional).

A capacidade para aprender a ler e escrever deve-se, fundamentalmente, ao modo como está estruturado e funciona o sistema nervoso central: a plasticidade dos neurónios para reciclarem novas aprendizagens; a dominância

e a especialização das várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal; a interconexão entre as várias áreas mesmo distantes, inclusive as que processam a significação com as que processam, em paralelo, a linguagem verbal; o processamento das variantes recebidas nas áreas primárias, através do emparelhamento com formas invariantes mais abstratas que os neurónios reconhecem; a arquitetura neuronal capaz de processar formas sucessivamente mais abstratas e complexas, como a função semiótica. Os neurónios desta região, através dos seus axónios, estão ligados a todas as regiões que processam a linguagem verbal, bem como a região que processa o significado. Eles demonstram capacidade de reconhecerem uma letra como sendo a mesma, independentemente da sua forma e da posição que ocupa na palavra, pois elas estão associadas à região que processa o significado. Segundo Scliar-Cabral (2009), o tratamento da escrita começa na fóvea – parte central da retina, rica em células foto-recetoras a que chamamos cones e com elevada resolução para reconhecer o detalhe das letras. Perante um texto escrito, a cadeia de letras é desmembrada pelos neurónios da fóvea e deve ser reconstruída antes de ser reconhecida. A palavra é facetada em milhares de fragmentos, estando perante um sistema de dupla rota: a fonológica e a lexical. A primeira converte a cadeia de letras em fonemas, a outra permite o acesso ao dicionário mental onde o sentido das palavras está armazenado. O campo visual limitado da fóvea (15°) é a principal razão pela qual os olhos se movem incessantemente durante a leitura. Os olhos humanos não abarcam uma linha inteira, percorrem a linha em movimentos de sacadas (quando não se vê nada) e param num ponto (ocorrendo a fixação), quando a fóvea é capaz de abranger 3 ou 4 letras à esquerda e 7 ou 8 à direita do olhar, em sistemas em que a leitura ocorre da esquerda para a direita. A região occípito-temporal ventral também processa faces, objetos e instrumentos, mas somente parte da região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo prefere o reconhecimento das palavras escritas, enquanto a região contralateral direita prefere o reconhecimento das faces (Tarkiainen, Cornelissen & Salmeli, 2002). Estas descobertas confirmam as conclusões de Allinson e colegas (1999), que aplicaram a eletroencefalografia a mais de cem pacientes epiléticos, quando não afetados pela crise. Outra evidência empírica importante das neurociências ao serviço da linguagem diz respeito ao processamento das invariâncias. A primeira é a invariância espacial. É sabido que as projeções visuais são cruzadas: as palavras apresentadas do lado esquerdo da tela são projetadas na metade direita da retina de cada olho de onde a informação é enviada ao hemisfério direito. O inverso é verdadeiro, se as palavras forem apresentadas no lado direito da tela. De repente, o *output* converge para a região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo; não importa se os estímulos foram apresentados ao lado direito ou esquerdo da tela. Isso é possível, porque a conexão entre os dois hemisférios é mediada pelo *corpus callosum*. Em consequência, se um paciente sofrer uma lesão vascular naquela região, será impossibilitado de reconhecer as palavras apresentadas no lado esquerdo da tela, um síndrome denominado de hemialexia. Um grande

número de experiências demonstra outro tipo de invariância, a invariância de fonte: os neurónios da região occípito-temporal ventral esquerda, depois de serem reciclados, mostram a capacidade de reconhecer uma letra como a mesma, apesar das suas múltiplas variantes. Não importa se a fonte for MAIÚSCULA, minúscula, **negrito**, *itálico*, sublinhada ou manual. A explicação para essa capacidade provém do conceito de fonema, que é a pedra fundamental da linguística contemporânea, de acordo com o enfoque funcionalista: o fonema possui uma função distintiva; embora sem significado, a sua função é distinguir o significado. O mesmo acontece com as letras: uma ou mais letras formam os grafemas vinculados aos seus valores sonoros (os fonemas), ambos com a função de distinguir o significado. De facto, as evidências obtidas por Polk e Farah (2002) favorecem a hipótese de uma área para a forma abstrata da palavra e não perceptual. Conforme se pode depreender, a região específica que processa material escrito é denominada de região occípito-temporal ventral esquerda. Isso significa que os grafemas e os fonemas devem estar obrigatoriamente vinculados nesse processo. Em *adendum*, existem inúmeras projeções para todas as regiões onde a linguagem verbal é processada, incluindo a região do processamento do significado. A hipótese de Polk e Farah (2002) foi confirmada por Dehaene, Le Clech, Poline; Le Bihan e Cohen (2002) numa experiência em que eles apresentaram subliminarmente a primeira palavra (29 milissegundos), observando o efeito sobre o processamento da segunda palavra. Não importava se a palavra estivesse escrita na mesma fonte ou não, o efeito era o mesmo, uma vez que ocorria a redução da atividade na região occípito-temporal ventral esquerda. É interessante verificar que o efeito não é observável na região primária da visão, uma vez que essa é sensível às mudanças de fonte. Somente a região occípito-temporal ventral esquerda opera com as invariâncias das fontes, isto é, com construtos mais abstratos, cruciais para a atribuição dos mesmos valores às letras que, em diferentes fontes, não compartilham nenhum traço, como, por exemplo, A e a, G e g, M e m. Se o método global fosse correto, a palavra escrita seria reconhecida pela sua configuração, exatamente o que o hemisfério direito faz: reconhece REGRA e regra como diferentes (Dehaene, Jobert, Naccache, Ciuciu, Poline, LeBihan & Cohen, 2004). O mesmo é verdadeiro com as crianças que não aprenderam os princípios do sistema alfabético e somente reconhecem logotipos como Coca-Cola: apenas a região do hemisfério direito é iluminada durante as experiências e não a região occípito-temporal ventral esquerda. Outra evidência trazida à luz pelas neurociências é a de que a região occípito-temporal ventral esquerda prefere as cadeias de letras bem formadas às cadeias que desobedecem às regras grafotáticas de uma dada língua. Ela também não prefere números. Isso prova que tal tipo de conhecimento não é inato: os neurónios precisam de ser reciclados para aprender um dado sistema de cada língua; também prova que a região é especializada para o reconhecimento da palavra escrita. Experiências recentes puseram fim ao mito de que o mandarim era uma língua escrita processada pelo hemisfério direito. Fatores experimentais provaram que a leitura do mandarim ativa a mesma região occípito-temporal

ventral esquerda, com praticamente todas as mesmas propriedades observadas, quando os sujeitos leem sistemas alfabéticos. O mesmo é verdadeiro, quando os sujeitos leem os sistemas kanji ou kana (Nakamura, Dehaene, Jobert, LeBihan & Koider, 2005).

2. A especialização dos hemisférios cerebrais no processamento do discurso: uma visão geral

Muita pesquisa é ainda necessária para se alcançar um completo entendimento sobre como o cérebro processa a linguagem em geral e sobre como os hemisférios cerebrais tratam as línguas como um todo (no caso do bilinguismo) e cada um dos componentes de uma língua (fonológicos, sintáticos, semânticos, morfológicos, discursivos e pragmáticos), com uma atenção especial ao hemisfério direito, cujo funcionamento e papel no processamento linguístico apenas recentemente tem sido focado. Em 1998, Beeman e Chiarello afirmam que uma abordagem dentro da neurociência cognitiva que busque um tipo de investigação deve ser permeada por, pelo menos, quatro objetivos: 1. descrever os padrões de ativação de cada hemisfério; 2. descrever as assimetrias biológicas (macro e microanatómicas, químicas e fisiológicas) das áreas cerebrais envolvidas com a linguagem; 3. usar cada nível de informação para guiar e restringir a busca noutros níveis; e, finalmente, 4. ligar o processamento cognitivo de ambos os hemisférios às suas características biológicas. Inicialmente acreditava-se que o processamento linguístico seria quase exclusivamente atribuído ao hemisfério esquerdo (HE). No entanto, principalmente a partir dos anos 90, as pesquisas têm apontado para uma participação decisiva do hemisfério direito (HD). É no nível do discurso que a sua participação parece ser especialmente importante. Além disso, é pertinente salientar-se que a ativação de áreas contralaterais no HD tem sido constantemente registada em estudos sobre o processamento linguístico com técnicas de neuro-imagem, nas mais variadas componentes linguísticas, tanto na compreensão, como na produção, tanto no modo de apresentação oral, como no escrito (Myers, 1999; Joannette & Goulet, 1990; Tomitch, 2004; Beeman, Boedewyn & Gernsbacher, 2000). Ativações bilaterais observadas nestes e noutros estudos indicam que a construção de uma representação mental coerente de um texto requer a participação de várias regiões dentro de ambos os hemisférios cerebrais, os quais precisam de compartilhar e de integrar informações. A ativação de áreas do HD tem sido observada durante tarefas de compreensão metafórica, quando ocorre uma ativação das áreas no HD homólogas às áreas de Broca e de Wernicke em participantes sem acometimento de lesão cerebral (Huber, 1990); do mesmo modo, ativações em regiões frontais e temporais do HD foram observadas durante o julgamento sobre morais de fábulas e na comparação com julgamentos sobre o significado literal de uma história (Nichelli, Grafman, Pietrini, Clarck, Lee & Milevitch, 1995).

Contudo, há uma longa história de investigação na representação e no

processamento da frase, quer na linguística, quer na psicologia experimental. Diferentes áreas no cérebro associadas à produção de palavras têm sido caracterizadas através dos numerosos estudos, utilizando tarefas de produção de palavras. Indefrey e Levelt (2004) fornecem informação importante no que diz respeito aos modelos de produção da palavra que desenvolveram. Estes dados são consentâneos com os de Hickok e Poeppel (2007) para a percepção da fala. As áreas corticais nos lobos frontal, parietal e temporal formam uma rede que constitui a base da produção da fala.

As neurociências cognitivas dão particular relevo à questão de saber se o cérebro tem uma base sintática separada de uma base semântica. Ben Shalom e Poeppel (2007) vêm afirmar que, sendo a sintaxe uma coleção de subrotinas computacionais, não é de estranhar que muitas zonas cerebrais estejam implicadas no processamento da estrutura da frase. A famosa frase de Chomsky (1965): *Colorless green ideas sleep furiously* é um exemplo que ilustra o facto de uma sequência de palavras sem sentido poder estar sintaticamente correta. São sobretudo as técnicas de ressonância magnética funcional (fMRI) que permitem testar quais as zonas do cérebro que são ativadas com tarefas de sintaxe *versus* tarefas de semântica.

Ao nível da palavra, a especialização hemisférica também parece diferenciar-se (Waldie & Mosley, 2000). Ao ter acesso ao significado lexical de uma palavra, o HE parece estar relacionado com a busca pelo campo semântico mais restrito, focal (*fine coding*), e a ativação do léxico parece limitar-se ao significado alvo e aos seus associados mais próximos, um processo feito rápida e automaticamente nas atividades quotidianas. Por outro lado, o HD parece ser responsável por associar cada palavra a um campo. Para estabelecer um paralelo entre os dois hemisférios em relação à ativação dos significados de palavras, pode mencionar-se a completa revisão de literatura feita por Federmeier e Kutas (1999). Estas autoras afirmam que o HD é integrador, no sentido de que estabelece uma comparação direta entre as características dos itens no contexto e aqueles da palavra em questão; vai ativar uma variada gama de palavras cujos sentidos poderiam ser associados ao termo; ativa a informação semântica de modo mais lento e mantém-na por mais tempo; vale-se de um maior uso de informação associativa advinda da frase. Em relação ao HE, as autoras postulam que ele é preditivo, no sentido de que compara a informação nova com elementos previstos; ativa itens possíveis de serem encontrados; direciona a atenção para palavras altamente relacionadas; é sensível a limitadores no nível do contexto; demonstra dificuldade em rever e reinterpretar uma informação; é mais rápido, mais seletivo e mais usado na linguagem do quotidiano. O desenvolvimento de pesquisas mais conclusivas sobre a dinâmica inter e intra-hemisférica no processamento linguístico, em especial do discurso, adivinha-se necessário. No entanto, evidências importantes têm sido disponibilizadas por estudos comportamentais e de neuroimagem, investigando a produção e a compreensão de texto por parte de indivíduos acometidos ou não de lesão cerebral. Certas competências mais concentradas no

HD, especialmente a habilidade de inferir do contexto e o conhecimento geral, são usadas por pacientes agramáticos, crianças, disfásicos e aprendizes de uma segunda língua, a fim de apreender o significado da intenção do falante/escritor sem depender do processo de descodificação da estrutura sintática. Os estudos de Molloy e colegas (1990) e de Huber (1990) postularam que o desempenho de indivíduos com lesão no HD reflete-se na redução da sua capacidade de empregar o conhecimento prévio para abordar o texto de uma maneira descendente (*top down*). A crescente implementação de estudos sobre o processamento do discurso através de técnicas de neuroimagem deve fornecer um suporte com dados da atividade neurocognitiva relacionada a esse nível mais alto de processamento linguístico, adentrando na investigação da dinâmica inter e intra-hemisférica relacionada com essa tarefa. Este conhecimento poderá fornecer elementos importantes para que se refutem, reforcem ou reinterpretem teorias sobre o processamento do discurso em indivíduos com e sem lesão cerebral, uma vez que o emprego de uma técnica, por si só, não faz sentido, se não gerar dados a serem aplicados no desenvolvimento e no avanço das discussões teóricas neuropsicolinguísticas existentes.

Os estudos ao nível do discurso, com o emprego de técnicas de neuroimagem, têm tido o seu enfoque quase na totalidade na compreensão do discurso, ao passo que os processos de produção aguardam mais investigação. A compreensão do discurso tem sido estudada basicamente através da escuta passiva de histórias. As principais regiões cerebrais imbricadas com a compreensão e a produção de discurso são as regiões temporais mediais (principalmente no HD), responsáveis por processos integradores para a coerência global (St. George, Kutas, Martinez & Sereno, 1999); lobos frontais inferiores no HD e no HE, para o processamento de histórias dentro de uma representação coerente; região temporal esquerda, principalmente o hipocampo, responsável pela manutenção da coerência da informação nova e, portanto, relacionada com processos de memória; o precúneo, ligado a outras regiões corticais e implicado em processos de memorização. Áreas frontais do HD revelaram ativação em tarefas que pediram a construção de representações de histórias, porém, não durante a escuta passiva de histórias (Gernsbacher & Kaschak, 2003).

3. A evidência das neurociências nas línguas

Identificar a zona do cérebro responsável por cada função da mente tem sido uma força motriz das neurociências, desde o seu nascimento. Alguns neurocientistas associam essa data à frenologia de Gall e outros à localização da linguagem por Broca. A diferença não é grande, pois a principal contribuição deste foi confirmar uma previsão do primeiro: a localização da fala numa pequena região do cérebro. Segundo o esquema do austríaco Franz Gall (1757-1828), a linguagem ficaria localizada nos lobos frontais, perto dos olhos. O próprio Gall apresentou evidência clínica de casos de perda da fala após lesões do lobo frontal, confirmando o que ele julgava demonstrar com a craniometria. A sua teoria encontrava apoio

nos casos clínicos apresentados pelo francês Jean-Baptiste Bouillaud (1796-1881), professor influente do *Hôpital de la Charité* em Paris e membro fundador da *Société Phrénologique*. A frenologia, no entanto, era mal vista pela maioria dos cientistas, que, aliás, haviam impedido o ingresso de Gall como membro da *Académie des Sciences*. Em abril de 1861, o neurologista francês Paul Broca (1824-1880) anunciou, na reunião da *Société d'Anthropologie*, que tinha um caso para mostrar: um paciente incapaz de falar, que acabara de falecer. No dia seguinte, voltou com o cérebro do paciente – que tinha uma lesão no córtex frontal esquerdo. Ao longo dos meses seguintes, Broca apresentou alguns casos semelhantes e, em 1863, desafiado por casos aparentemente contraditórios, apresentados pelo grande neurologista Jean-Martin Charcot (1825-1893), descreveu oito casos de afasia, todos portadores de lesões no lobo frontal esquerdo. A lateralidade das lesões chamou a sua atenção e Broca levantou a possibilidade de uma especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem. Broca desconhecia que, poucos dias antes, havia sido depositado na *Académie de Médecine* um manuscrito datado de 1836 que constatava uma associação entre lesões do hemisfério esquerdo e afasia. O manuscrito era de Marc Dax (1770-1837), um médico do sul de França. Baseava-se em mais de 40 casos clínicos. Foi revisto pelo próprio Bouillaud, entre outros, mas somente foi lido na *Académie* no final de 1864. Até então, Broca tinha permanecido bastante conservador quanto às suas conclusões, ciente de que, se era difícil convencer a sociedade científica anti-Gall da localização da fala, restringi-la a um só hemisfério seria ainda mais problemático. Mas, em 1865, provavelmente já a par das observações de Marc Dax, Broca publicou um trabalho em que tratava diretamente, e em detalhe, a questão da lateralidade da fala. Enquanto a capacidade de conceber as conexões entre ideias e palavras pertenceria a ambos os hemisférios, Broca argumentava que a capacidade de as exprimir com movimentos articulados na fala era exclusividade do hemisfério esquerdo. A descoberta firmou o espírito localizacionista e estimulou uma nova era de experiências em animais com lesões. De certa forma, essa foi a “vingança” de Gall – a quem Broca, aliás, considerava como “o ponto de partida de todas as descobertas em fisiologia cerebral do nosso século”. A neurolinguística, geralmente, emprega ferramentas da neurologia clínica e da neurofisiologia, como as técnicas modernas de obtenção de imagens funcionais do sistema nervoso e as técnicas de estimulação e registo elétrico ou magnético do tecido cerebral. Indivíduos normais bem como os portadores de doenças neurológicas são utilizados nestas experiências que envolvem a fala e funções correlatas. A identificação das regiões e sub-regiões cerebrais envolvidas com a linguagem evoluiu significativamente. Há três modelos de linguagem descritos: o modelo do século XIX, que descreve o modelo neurológico com a anatomia e os componentes cognitivos do processamento auditivo e visual de palavras e dois modelos cognitivos do século XX que enfatizam duas diferentes vias de leitura que não estão presentes no modelo neurológico. Os estudos mais recentes com neuroimagem mostram que a repetição de palavras apresentadas de modo verbal ou visual envolve a região posterior do sulco temporal superior

e posterior entre o giro frontal inferior e a ínsula anterior à esquerda. Apesar de estudos neuropsicológicos e psicolinguísticos mostrarem o envolvimento das áreas perisilvianas anteriores como geradoras e posteriores como “receptoras” (Broca e Wernicke, respetivamente), estudos de neuroimagem funcional têm mostrado de um modo preciso que a área de Broca está envolvida em percepção auditiva de palavras e repetição. A atividade da área de Broca é mais subtil e complexa que a da área de Wernicke, a qual é mais frequentemente demonstrada com diversas modalidades de estímulos. Além disso, é frequente haver uma identificação da região posterior inferior temporal bilateral, mais à esquerda, durante tarefa de nomeação, relacionada com a segunda via de leitura, conforme predito pelos modelos cognitivos do século XX. Destas novas teorias, que emergiram, em grande parte, a partir de estudos de neuroimagem, um modelo anatomicamente plausível de processamento de linguagem foi proposto, integrando as regiões anatómicas clássicas do século XIX às informações dos modelos cognitivos. Por outro lado, o processo de leitura tem sido muito mais pautado pelo reducionismo experimental focado em palavras. De modo simplificado, todo o processo de aprendizagem envolve a atenção, a percepção, as funções simbólicas como a linguagem e praxias, os processos de raciocínio, memorização e as funções executivas. As funções simbólicas e as executivas dependem do córtex associativo e o seu processamento é cortical, com fortes interações subcorticais. A linguagem é o sistema de simbolização prototípica.

O estudo da aquisição da linguagem é um excelente paradigma para a compreensão do desenvolvimento da cognição em seres humanos. A função da linguagem tem a maior parte dos substratos neurais localizados no hemisfério cerebral dominante. Na imensa maioria dos indivíduos (mais de 90%), este é o hemisfério cerebral esquerdo. A expressão verbal depende da área de Broca, localizada no giro frontal inferior; no córtex das bordas posteriores do sulco temporal superior encontra-se a área de Wernicke, classicamente responsável pela compreensão e interpretação simbólica da linguagem. Para entender as bases biológicas da leitura, os estudos de neuroimagem permitem-nos conhecer os mecanismos cognitivos da aprendizagem em geral. O processo de leitura depende da descodificação das palavras, fluência e compreensão da escrita. Neste processo, ocorre inicialmente a análise visual, dependente, portanto, deste sistema sensorial e da atenção seguida do processamento linguístico da leitura, para a associação grafema-fonema e leitura global da palavra. Participam a região occipital onde se localiza o córtex visual primário, associada ao processamento dos símbolos gráficos e áreas do lobo parietal, associadas à função viso-espacial diretamente relacionadas com o processo gráfico. Os estudos de imagem funcional e neurofisiológicos têm demonstrado que, durante a aprendizagem da leitura de acordo com o modelo fonológico, o ensino da correspondência fonema-grafema implica uma maior ativação dos giros temporal superior, angular e supramarginal do hemisfério esquerdo, que é a denominada via indireta. A leitura da palavra mesa, por exemplo, ocorreria através da interpretação de que as letras visualizadas,

M+E+S+A seriam associadas por estas regiões cerebrais, resultando na palavra MESA e esta mensagem seria, na sequência, transferida para o giro temporal médio, que efetuará a interpretação do significado e as associações necessárias. À medida que o indivíduo memoriza esta associação, pela repetição natural, ocorrerá uma interpretação inicial da palavra MESA, como um todo, sendo ativadas, neste caso, áreas da região occípito-temporal esquerda, conhecida como via direta e que implicaria um imediato reconhecimento e interpretação semântica da palavra. Palavras novas ou outras menos comuns e as pseudopalavras seriam “lidas” através dos processos de descodificação fonológica, não ocorrendo ativação da via direta. Por outro lado, a aprendizagem da leitura através do método global envolve a ativação direta de regiões dos lobos occipitais e temporal médio e inferior, mais precisamente do giro fusiforme esquerdo, denominado de “área visual da palavra” (AVP) devido à grande frequência com que é detetada em estudos de neuroimagem, envolvendo, sobretudo, tarefas de nomeação.

Não existe uma pesquisa neurocientífica sobre os circuitos envolvidos na aprendizagem e os mecanismos de aquisição do conhecimento podem ser relevantes para a educação. Assim, deveriam ser tomados como referência os estudos sobre a neurobiologia da aprendizagem para se repensar a prática educacional. Um melhor conhecimento dos circuitos neurais para a expressão e entendimento verbal, aquisição da habilidade da leitura, manutenção dos mecanismos atencionais e estratégia de aprendizagem são importantes para estabelecer processos mais eficientes de alfabetização. Na Europa, os Estados da Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento, OCDE, desenvolveram um Projeto de Investigação, PISA, em que foram utilizados testes que mediam os diferentes “graus de competência” na leitura, desde a simples compreensão (grau de competência I) até à interpretação e formulação de problemas (grau de competência V).

Os psicolinguistas consideram que existe um dicionário interno – o léxico mental – onde estão arquivados os vários elementos da linguagem. O léxico mental representa a ponte entre a mensagem linguística recebida e a interpretação dessa mensagem (van Hell, 1998). Trata-se de um sistema mnemónico, ou seja, ao falar, o indivíduo consulta o léxico em busca de informações semânticas, sintáticas e fonológicas necessárias à expressão verbal dos seus pensamentos. Há evidência clara, atualmente, de que existem diferentes léxicos, de acordo com o tipo de informação que armazenam: as informações semânticas seriam armazenadas num conjunto de regiões cerebrais, as sintáticas noutra diferente, e as fonológicas, num terceiro conjunto. Estima-se que o léxico semântico de um adulto educado possa constar de cerca de 50 mil palavras e expressões idiomáticas. Os mecanismos de consulta a esse dicionário mental são extraordinariamente eficientes, pois permitem o reconhecimento e a produção de cerca de três palavras por segundo, ou seja, quase 200 palavras por minuto! De que modo o léxico estaria organizado no cérebro? Certamente não seria por ordem alfabética. Primeiro, porque essa ordem é arbitrária, de natureza cultural. Segundo, porque seria mais difícil

encontrar e emitir palavras iniciadas por letras do meio do alfabeto (J, L, M etc.), o que não é verdadeiro. Em terceiro lugar, porque é mais fácil compreender e emitir as palavras que usamos frequentemente. Aquelas que não usamos podem ser esquecidas (excluídas do dicionário...), o que significa que o conteúdo do léxico é flexível e dinâmico – depende do uso. De que modo, então, estaria o léxico mental organizado no cérebro? Uma hipótese bem aceite propõe que o léxico esteja organizado segundo redes semânticas, isto é, de acordo com categorias de significado semelhante. Quando nos escapa uma palavra (por exemplo, livro), ao procurá-la na memória, mais facilmente acedemos a *folhas*, semanticamente próxima, do que a *cereja*, que nada tem a ver com ela. Além disso, alguns pacientes portadores de lesões cerebrais localizadas, que apresentam distúrbios da linguagem, cometem erros de compreensão e de expressão frequentemente relacionados com o significado das palavras ou conceitos que querem emitir ou compreender (parafasias semânticas). As redes semânticas reuniriam categorias específicas: animais, instrumentos, pessoas, cores, plantas, etc. Se isso é verdade, seria possível identificar regiões cerebrais específicas para cada categoria? Sim. Esta foi a conclusão de um estudo abrangente reunindo pacientes com distúrbios linguísticos. O estudo dos fonemas de várias línguas levou à elaboração de alfabetos fonéticos que são utilizados nalguns dicionários bilingues para facilitar a identificação da pronúncia das palavras. Essa uniformidade sonora de vários fonemas através de diferentes línguas é considerada uma evidência dos universais linguísticos – neste caso, universais fonémicos – propostos por Chomsky. Apenas uma parte dos fonemas de cada língua é universal. A outra parte é específica de grupos de idiomas, ou mesmo de um único idioma. Considera-se que os universais fonémicos constituem o acervo inato de movimentos do aparelho fonador, comandados e compreendidos de modo único na natureza pelo sistema nervoso humano. A localização do léxico fonológico tem sido tentada, usando métodos de imagem funcional. O interessante é que o processamento fonológico se mostrou lateralizado à esquerda, nos homens, mas bilateral, nas mulheres. Ao que parece, a diferença não se deve a causas genéticas, mas a diferentes estratégias de busca do léxico fonológico empregadas pelas mulheres em comparação com os homens. A consulta ao léxico fonológico permite reconhecer os sons característicos de cada idioma, identificando os fonemas que compõem as palavras. Como o léxico é, na verdade, um sistema mnemónico, é provável que ele contenha arquivos ecóicos de fonemas, palavras, e, até mesmo, expressões idiomáticas ou modos de pronunciar sequências de palavras. O léxico fonológico deve guardar os fonemas tais como pronunciados nas expressões de cada língua ou dialeto regional e esses arquivos são diferentes daqueles que representam as versões escritas das palavras. Alguns psicolinguistas consideram que a identificação das palavras ocorre passo a passo. A decisão final depende do contexto mais amplo, isto é, das frases anteriores e posteriores relacionadas com ela e do tema geral em que a frase está inserida. Os psicolinguistas sabem que a interpretação preferida é a mais simples ou a mais provável. O que concluiria da frase “o bandido atacou o polícia com uma arma”?

Quem tinha a arma: o bandido ou o polícia? É possível sugerir, portanto, que o léxico fonológico esteja situado na região do córtex frontal lateral esquerdo.

As várias funções linguísticas dos bilingues têm sido, também, objeto de estudo da neuropsicologia cognitiva cujos trabalhos abordam, sobretudo, a modularização das funções cognitivas, a fracionamento das tarefas cognitivas complexas e as diferenças individuais respeitantes a cada modelo cognitivo. Assim, grande parte dos estudos atuais em neuropsicologia do bilinguismo centram-se, nomeadamente, em aspetos ligados à interpretação dos padrões de recuperação das línguas de pacientes afásicos e na questão de saber o porquê das diferenças na recuperação das duas línguas (e.g. Paradis, 1997b, 2000a, 2000b, 2001, 2004).

“O cérebro bilingue reflete as capacidades dos seres humanos para o pensamento flexível”, afirma Patricia Kuhl (2004), codiretora do Instituto de Ciências do Cérebro e Aprendizagem da Universidade de Washington. “As crianças bilingues aprendem que os objetos e os eventos no mundo têm dois nomes.” Estudos feitos pela investigadora mostraram que, entre o oitavo e o décimo mês de idade, os bebés monolíngues são cada vez mais capazes de distinguir os sons da fala da sua língua materna, enquanto a sua capacidade para distinguir sons de uma língua estrangeira diminui. Por exemplo: entre os oito e dez meses de idade, bebés expostos ao inglês detetam melhor a diferença entre os sons “r” e “l” do que bebés japoneses, que não estão tão expostos a estes sons. O cérebro infantil sintoniza-se com os sons da língua durante este período sensível do desenvolvimento. Esta diferença no desenvolvimento sugere que os bebés bilingues podem ter um calendário diferente para se comprometerem neurologicamente com uma linguagem em comparação com os bebés monolíngues. Quando o cérebro está exposto a dois idiomas, e não só a um, responde, adaptando-se e permanecendo aberto por mais tempo até mostrar o estreitamento da perceção que as crianças monolíngues costumam mostrar no final do primeiro ano de vida. “Bebés criados em famílias bilingues têm maior capacidade de prolongar as suas capacidades de aprendizagem linguística em comparação com as demais crianças. Kuhl (2004) é a primeira a relacionar atividades cerebrais com exposição a idiomas e fala, na infância. Os resultados podem ajudar a impulsionar a aprendizagem de línguas entre adultos. A pesquisa levou em conta o tempo de exposição de bebés de dez a doze meses de idade ao vocabulário de dois idiomas: inglês e espanhol. As crianças foram acompanhadas até aos quinze meses de idade para ver quantas palavras em espanhol ou em inglês eram capazes de conhecer. A investigação mostrou que a atividade cerebral verificada três meses antes poderia indicar a capacidade que estes indivíduos tinham para a fala. Ou seja: o vocabulário das crianças bilingues foi associado à força da atividade cerebral usada para discriminar sons e palavras mais cedo. A linguagem é uma função fundamental que só se adquire uma vez na vida. A dupla vida da linguagem, neuronal e social, vai gerar, no cérebro, através da zona de Broca, tudo o que é formal em cada língua, todos os automatismos. A área de Wernicke, na zona parietal, é o laboratório do sentido, onde se fazem todas as interpretações e sínteses. É depositária das nossas estruturas lógicas e

semânticas fundamentais. Para cada língua viva, numa aprendizagem tardia da segunda língua (adolescência) e porque cada uma tem as suas especificidades, criamos uma área de Broca que se forma em apoio à área de Broca da língua materna. Ambas comunicam entre si. No caso da criança bilingue, em vez de duas zonas distintas, temos uma área de Broca central, comum, que se forma e que gera as duas línguas ao mesmo tempo. Só no caso de especificidades de cada língua é que são criadas zonas periféricas restritas. Temos uma economia de meios para uma maior eficácia. Só assim a criança bilingue desenvolverá uma formulação livre nas duas línguas e não um processo de tradução.

A especialização hemisférica para determinadas funções está largamente demonstrada, embora não possa ser encarada em termos absolutos. Na maioria dos indivíduos, as capacidades de linguagem dependem, sobretudo, da atividade do hemisfério esquerdo e as capacidades não-verbais visuo-espaciais e relacionadas com a música, sobretudo da atividade do hemisfério direito, bem como a perceção e a expressão de algumas emoções, embora, neste caso, a contribuição do hemisfério esquerdo seja importante. É, hoje, um facto adquirido, quer em provas clínicas, quer experimentais, que o hemisfério cerebral esquerdo tem um papel preponderante no processamento da linguagem (e.g. Beaumont, 1983; Bradshaw & Nettleton, 1981; Hellige, 1983; Poeck, 1982). Estudos realizados no âmbito da neuropsicologia da linguagem sugerem que os bilingues desenvolvem diferentes estratégias de processamento da informação, de acordo com o contexto de aquisição de ambas as línguas (e.g. Hamers & Blanc 1989; Oliveira; de Sousa, 2001; Oliveira 2001a). Os estudos com afásicos políglotas (Paradis 1978, 1983, 1989, 1993, 1997a) continuam a ser uma referência, quer para a explicação da incapacidade de funcionar numa das línguas, quer para a sua subsequente recuperação, que ocorre de modo diferente da perda e da recuperação de outra língua. Vaid e Lambert (1979) sugerem que haverá uma diferente organização cerebral do bilingue para cada uma das línguas e que as bases anatómicas para as duas línguas se sobrepõem parcialmente. Será, contudo, simplista generalizar as conclusões obtidas em estudos clínicos para o comportamento normal.

Alguns trabalhos sugerem que a primeira e a segunda língua são representadas em diferentes regiões do cérebro ou, pelo menos, em diferentes redes neuronais nos cérebros dos bilingues (Ojemann & Whitaker, 1978; Rapport, Tan & Whitaker, 1983). Lesões que provocam alterações da linguagem envolvem frequentemente grandes estruturas anatómicas, em vez de fronteiras funcionais e normalmente afetam toda a linguagem do doente. A maior parte dos investigadores é consensual na atribuição, para a maioria dos falantes monolíngues, da dominância do hemisfério esquerdo para a linguagem.

Aspetos sobre a lateralização hemisférica nos bilingues que envolvem atividades do hemisfério direito relacionam-se, mais especificamente, com: (1) o facto de poder haver um maior envolvimento deste hemisfério numa primeira fase de aquisição da segunda língua (e.g. Opler, Albert & Gordon, 1975; Oliveira, Castro & de Sousa, 1997; Oliveira; de Sousa, & Castro, 1997). Assim, segundo a

hipótese colocada por estes autores, quanto mais um bilingue aperfeiçoa a segunda língua, maior envolvimento do hemisfério esquerdo haverá e o processamento no hemisfério direito para a linguagem diminuirá; (2) o contexto de aquisição da segunda língua - a aquisição em meio informal favorecerá um maior envolvimento do hemisfério direito do que a aquisição em contexto formal (Genesee, Hamers, Lambert, Mononen, Seitz & Starck, 1978). O tipo de escrita (usando a direção da direita – esquerda ou esquerda - direita) e o facto de a língua ser tonal, ou não, são alguns fatores determinantes para o possível envolvimento do hemisfério direito no processamento da linguagem (e.g. Oliveira, de Sousa, 2001).

Em relação ao modo como as línguas são armazenadas, organizadas e acedidas no cérebro de um bilingue durante a percepção e a produção da fala, Paradis (1987) defende que as várias línguas no hemisfério esquerdo poderão estar organizadas segundo quatro sistemas: (1) um sistema alargado, em que as línguas estão representadas nas mesmas áreas corticais para a linguagem. O falante bilingue vai ter acesso aos elementos linguísticos das duas línguas (fonemas, regras sintáticas, etc.) e a uma quantidade maior de alofones e outros elementos fonéticos que só eram usados no contexto das respetivas línguas. Consequentemente, vai poder misturá-las com maior facilidade; (2) um sistema dual, onde os elementos das várias línguas estão armazenados separadamente em sistemas subjacentes e independentes uns dos outros, não implicando, contudo, uma diferente representação ao nível macro-anatómico. Cada sistema linguístico é representado separadamente no cérebro e é interessante verificar que este sistema dual de representação da linguagem justifica o facto de os bilingues serem capazes de falar uma língua de cada vez sem interferência; (3) um sistema tripartido que apresenta os itens que são idênticos nas duas línguas representados num único substrato neuronal comum para ambas. Esta fundamentação foi confirmada, igualmente, em estudos com bilingues de português-francês (cf. Oliveira, de Sousa, 2001). Contudo, os elementos (e.g. fonemas, regras fonológicas, morfológicas ou sintáticas ou itens lexicais) que forem distintos em cada língua têm uma representação separada e (4) um sistema baseado em subsistemas, em que as duas línguas do bilingue são servidas por dois subsistemas de um sistema mais alargado conhecido por competência linguística implícita. Cada subsistema linguístico específico é mais próximo de outro do que de um sistema cognitivo, embora possam ser ativados ou inibidos independentemente. Não parece haver, assim, nenhuma necessidade de postular diferenças entre as estruturas cerebrais e/ou mecanismos, quer dos bilingues, quer dos monolinguês. Embora o conteúdo possa ser diferente, os princípios pelos quais as línguas são representadas e processadas só diferem no grau de envolvimento dos vários subcomponentes a serem processados (Paradis, 1997).

Paralelamente a toda a controvérsia sobre o modo como os bilingues processam a linguagem, como a armazenam na memória, se possuem um ou dois léxicos e de que maneira são ativados ou desativados, os investigadores postularam a existência de uma comutação de línguas que permite ao bilingue

utilizar ora uma ora outra, conforme estão num modo de fala monolíngue, ou num modo de fala bilingue. Assim, vários trabalhos de investigação em áreas como a linguística e a psicolinguística, a sociolinguística e a neuropsicologia, vão contribuir para o aprofundamento do estudo no âmbito da alternância de códigos e para a explicação dos processos subjacentes à utilização de mistura de línguas (e.g. Oliveira, 2002). Contudo, e dado tratar-se de uma área muito recente de investigação, quer a nível dos sistemas linguísticos do bilingue, quer ao nível dos processos psicolinguísticos observados durante a perceção, compreensão e produção da língua (e.g. Muysken, 1995; Myers-Scotton, 1993, Romaine, 1989), verifica-se uma sobreposição de interpretações de fenómenos diferentes, que, aparentemente, parecem idênticos. Grosjean (1985), para justificar esta situação, apresenta o exemplo da palavra inglesa *baving* (do francês *baver* - *to dribble*) produzida num modo monolíngue, que será provavelmente o resultado da intrusão da língua desativada (o francês) na língua falada (o inglês), e considerada uma interferência. No modo de fala bilingue, este caso pode ser considerado, ou uma interferência, ou o acesso normal de uma palavra no léxico menos ativado e a sua integração na língua de base (como se se tratasse de um empréstimo).

Estudos em neurociências descobriram igualmente que o facto de um sujeito adulto ser fluente em duas ou mais línguas protegê-lo-á contra os declínios cognitivos relacionados com a idade. Experiências levadas a cabo com ressonância magnética funcional (fmRI) numa amostra de 110 sujeitos, onde foi tida em consideração a experiência e *background* linguísticos, as competências e a frequência de uso das línguas desde os 10 anos de idade ou mais cedo, demonstraram que o facto de dominarem fluentemente duas ou mais línguas até uma idade avançada é comparado com os benefícios que o cérebro pode ter do exercício físico e outros exercícios de treino.

Conclusões

A utilização dos avanços da neurociência para políticas educacionais manifesta-se de extrema importância. Spitzer (2007) salienta o estudo da OCDE no que diz respeito a “fundamentar e definir os requisitos para uma colaboração entre as ciências da educação e a investigação do cérebro” e “em promover a aproximação entre os políticos de educação e os investigadores do cérebro, bem como apresentar factos de investigação que possamos (e que devíamos e devemos) transpor para as práticas, se quisermos tornar o sistema educativo mais eficiente”. Os estudos de desenvolvimento cerebral e do funcionamento cerebral, de acordo com os diferentes testes de leitura e de outros estudos referentes à plasticidade cerebral, reforçam a importância da estimulação da capacidade de descodificação fonológica, no início da alfabetização, independentemente do método escolhido para o ensino da leitura. Um eventual atraso na estimulação desta habilidade poderia implicar a perda do melhor momento para o desenvolvimento do reconhecimento da relação grafema/fonema, tão importante para a leitura no

futuro de palavras desconhecidas. A perda do momento inicial mais propício para o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita determina que se procure, após esta faixa etária, resgatar esta aprendizagem com o desenvolvimento de certas habilidades dentro de um processo de aprendizagem e reabilitação.

Os contributos das neurociências não podem igualmente ser ignorados no campo de estudo da didática. A este respeito, Pinto (1999a, 1999b) mostra a importância do processamento da informação nas diferenças individuais, facto que o educador não poderá contornar e que deverá preencher todo o ato educativo. Os fatores crítica e racionalidade são aspetos básicos na aprendizagem. A autora situa a “linguagem” como objeto vivo, moldável a novas situações, às exigências daquele momento e adaptável à evolução da língua.

Compreender de que forma os indivíduos bilingues reconhecem e dizem as palavras em cada um dos seus idiomas tem sido objeto de grande interesse no âmbito da Psicolinguística. As investigações passadas acerca da organização do léxico bilingue centraram-se em aspetos tais como: (1) o modo de representação de palavras de cada um dos idiomas por parte de indivíduos bilingues, considerando duas possibilidades: a representação das palavras num único léxico ou em dois léxicos diferentes; (2) o acesso ao léxico (reconhecimento), de forma seletiva (Gerard & Scarborough, 1989; MacNamara & Kushnir, 1971; Soares & Grosjean, 1984) ou não seletiva (Altenberg & Cairns, 1983; Brysbaert, van Dyck & van de Poel, 1999; de Bruijn, Dijkstra, Chwilla & Schriefers, 2001; Marian & Spivey, 2003; van Hell, 1998). A maioria dos dados acumulados converge num modelo bilingue em que a forma da palavra traduzida se encontra representada num sistema específico das línguas a um nível lexical, enquanto a representação do significado se encontraria a um nível conceptual comum a ambas as línguas (van Hell, 1998), embora a evidência mais recente fale de um léxico integrado e mantenha a ideia de que existem representações semanticamente compartilhadas pelas duas línguas (Perea, Duñabeitia, & Carreiras, 2008). Um professor bilingue, um professor que ensina a sua segunda língua ou um que ensina a língua materna a estrangeiros, poderão ter resultados diferentes em termos de aprendizagem dos alunos. Será interessante desenvolver futuramente esta questão dada a sua importância ao nível do ensino/aprendizagem das línguas e da comunicação alargada entre comunidades.

A investigação centrada na memória bilingue, realizada na última década e, em particular, nos últimos cinco anos, é caracterizada pela utilização de técnicas experimentais, computacionais. Os resultados destes estudos permitiram uma melhor compreensão da memória bilingue, em particular, e da memória, em geral. Com efeito, a investigação tem girado em torno do conhecimento e da organização das línguas e, ao mesmo tempo, em torno dos mecanismos que regem esse conhecimento e organização (ou seja, centram-se nestas duas linhas de divisão conceptuais sugeridas por Grosjean, 2001). Vários modelos conexionistas de memória bilingue tentaram incorporar ambas as considerações organizacionais e operacionais, procurando estabelecer pontes entre estas duas divisões.

Ainda no contexto escolar, e dada a importância, nomeadamente, da ortografia para a aprendizagem da leitura e da escrita, o facto de se constatar que, normalmente, os sujeitos bilingues não apresentam mais dificuldades a nível do reconhecimento da palavra, podendo, inclusivamente, beneficiar do acesso a um duplo léxico, pode trazer novos contributos para a aprendizagem das línguas, mesmo que em níveis precoces de desenvolvimento (Oliveira, 2001b). O ensino deverá prover, também, condições em que essas diferenças/vantagens do confronto de línguas possam ser rentabilizadas.

A alternância de códigos é outro aspeto que pode servir para analisar o contacto, a mistura e a evolução das línguas. A Escola, hoje mais do que nunca, deve incrementar a diversidade linguística e contribuir para que todas as crianças se tornem bilingues ou multilingues.

Este tipo de trabalhos pode, também, ter implicações a nível clínico e, dado que são raros os casos de bilingues que ficam aléxicos, o seu estudo torna-se importante no âmbito da neuropsicologia para uma melhor compreensão do processamento da linguagem. Seria, igualmente, interessante diversificar o estudo de bilingues e examinar as possíveis interações entre a lateralidade, os padrões de bilinguismo e o funcionamento hemisférico.

O estudo dos bilingues, enquanto falantes/ouvintes únicos e comunicadores de um tipo diferente, deve ser encorajado e deve ter em conta o modo como o bilingue estrutura e usa as duas línguas, em situação de fala bilingue e monolingue, acompanhando as suas necessidades comunicativas do dia-a-dia.

Por outro lado, trabalhos em que uma das línguas abordada seja o português, uma das mais faladas no mundo, podem beneficiar um número cada vez maior de países, especialmente os de expressão portuguesa. A evolução/renovação que, nomeadamente o português, está permanentemente a sofrer pelo contacto com outros povos necessita de ser melhor compreendida e o estudo dos bilingues poderá ser, também, um contributo para se atingir esse objetivo.

Dois línguas maternas são, na verdade, subsistemas da função linguística. E cada língua, por sua vez, é composta de subsistemas — estruturas sonora e sintática — comuns a todos os idiomas. No que diz respeito ao modo como o cérebro “separa” várias línguas estrangeiras, De Bleser, Dupont, Postler, Bormans, Speelman, Mortelmans (2003) utilizaram vários procedimentos que indicam a ocorrência de determinados processos de bloqueio e ativação nos gânglios basais e no córtex pré-frontal esquerdo. Parece haver uma espécie de vigilância do processamento de línguas, com a ativação constante de idiomas - maternos, adquiridos desde cedo, ou aprendidos mais tarde. Esse local de vigilância não é um componente da linguagem, ele só é ativado quando se trata de impedir a perturbação de uma língua pela outra.

Ellen Bialystok (2011), da Universidade de York, em Toronto, demonstrou que, para certas funções de comando e atenção, o bilinguismo leva vantagem. Aliás, usar duas línguas durante toda a vida parece ser um bom exercício para o cérebro. Pessoas com mais de 50 anos com dois idiomas maternos, que usam os dois

regularmente, revelam melhor desempenho em algumas atividades que exigem a transferência rápida do foco de atenção de um estímulo a outro. Há indícios de que pessoas multilingues sofrem mais raramente da doença de Alzheimer em relação à média da população.

A capacidade para aprender coisas novas tem uma base nas alterações cerebrais. A esta capacidade de aprender e reter informação nova os neurocientistas chamam neuroplasticidade. Estudos mostram que há modos eficazes de aumentar a eficiência cerebral de um sujeito num momento de aprendizagem. É o caso dos neurotransmissores, fundamentais para o equilíbrio do indivíduo. Destes neurotransmissores, os que ajudam no processo de tornar mais eficaz o processamento, encontramos a acetilcolina, que ajuda a manter os níveis de atenção mais elevados; a dopamina, que ajuda o cérebro a guardar novas conexões; a norepinefrina, que, entre outras coisas, nos ajuda a manter alerta e interessados em novos assuntos (Burns, 2010). Em contexto escolar, o facto de o professor usar novos materiais, está a incrementar a norepinefrina, naturalmente; quando o professor elogia o trabalho de um aluno, está a incrementar a dopamina.

As neurociências podem ajudar na escola de duas maneiras diferentes: o professor fica habilitado a compreender melhor o porquê de certas aprendizagens serem mais difíceis para alguns alunos do que para outros; em segundo lugar e, talvez o mais importante, as neurociências podem providenciar ferramentas que melhorem a capacidade e a eficiência da aprendizagem. As neurociências aplicadas à educação abrem inúmeras portas a todos os agentes educativos, seja na aprendizagem da leitura, seja, simplesmente, no modo de melhorar mais rapidamente a capacidade de aprender. De qualquer forma, seja qual for o contexto, a questão levantada por Pinto (1999b) “em termos cognitivos, será que nos damos todos conta do papel da linguagem no estabelecimento de relações, no trabalho de classificação, de generalização, de argumentação, de formulação de hipóteses, etc., etc.?” pode levar-nos a reflexões pertinentes.

Recebido em fevereiro de 2013 ; aceite em abril de 2013.

Referências

- Allinson, T.; Puce, A.; Spencer, D.; McCarthy, G. 1999. Electrophysiological studies of human face perception. I: Potentials generated in occipitotemporal cortex by face and non-face stimuli. *Cereb Cortex*, **9(5)**, 415-430.
- Altenberg, E. P.; Cairns, H. S. 1983. The effects of phonotactic constraints on lexical processing in bilingual and monolingual subjects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **22**, 174-188.

- Beaumont, J. G. 1983. Methods for studying cerebral hemispheric function. In A. W. Young (Ed.). *Functions of the right cerebral hemisphere*. London: Academic Press.
- Beeman, M.; Chiarello, C. 1998. Commentary: Getting the right meaning from discourse: Concluding remarks: getting the role story right. In: M. Beeman, C. Chiarello (Eds.). *Right hemisphere language comprehension: perspective from cognitive science*. New Jersey: LEA.
- Beeman, M.; Boedewyn, E.; Gernsbacher, M. 2000. Right and Left Hemisphere Cooperation for Drawing Predictive and Coherence Inferences during Normal Story Comprehension. *Brain and Language*. v. 71: 310-336.
- Ben Shalom, D.; Poeppel, D. 2007. Functional anatomic models of language: assembling the pieces. *Neuroscientist*. 14:119-27.
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 461-468.
- Bradshaw, L.; Nettleton, N. 1981. *The nature of hemispheric specialization in man*. BBS 4:51-91.
- Brysbaert, M., van dyck,.; van de Poel, M. 1999. Visual word recognition in bilinguals: Evidence from masked phonological priming. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 25 (1), 137-148.
- Bums, I. 2010. Skeletal and hormonal responses to sunlight deprivation in Antarctic expeditioners. *Osteoporosis International*. 20(9). 1523-8.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- De Bleser, R., Dupont, P., Postler, J., Bormans, G., Speelman, D., Mortelmans, L. 2003. The organisation of the bilingual lexicon: A PET study. *Journal of Neurolinguistics*, 16, 439-456.
- De Bruijn, E. R., Dijkstra, A. F., Chwilla, D. J. ; Chriefers, H. J. 2001. Language context effects on interlingual homograph recognition: Evidence from event-related potentials and response times in semantic priming. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (2), 155-168.
- Dehaene, S.; Le Clech, G. Poline; J. B.; Le Bihan, D.; Cohen, L. 2002. Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nat. Neurosci*, 4 (7): 752-758.
- Dehaene, S.; Jobert, A.; Naccache, L.; Ciuciu, P.; Poline, J. B.; Le Bihan, D.; Cohen, L. 2004. Letter binding and invariant recognition of masked words: behavioral and neuroimaging evidence. *PsycholSci*. 15 (5): 307-313.
- Federmeier, K.; Kutas, M. 1999. Right words and left words: electrophysiological evidence for hemispheric differences in meaning processing. *Cognitive Brain Research*. v. 8: 373-392.
- Gerard, L.; Scarborough, D. 1989. Language-specific lexical access of homographs by bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15 (2), 305-315.
- Gerken, L.; Aslin, R. 2005. Thirty years of research on infant speech perception: The legacy of Peter W. Jusczyk. *Language Learning and Development*, 1: 5-21.

- Gernsbacher, M. A.; Kaschak, M. P. 2003. Neuroimaging studies of language production and comprehension. *Annual Review of Psychology*, **54**: 91-114.
- Genesee, F., Hamers, J. F., Lambert, W. E., Mononen, L., Seitz, M., & Starck, P. 1978. Language processing in bilinguals. *Brain and Language*, **5**, 1-12.
- Gold, B.T.; Jiang Y, Jicha G.A.; Smith C.D. 2010. Functional response in ventral temporal cortex differentiates mild cognitive impairment from normal aging. *Human Brain Mapping* **31**: 1249-1259.
- Grosjean, F. 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, **6**, 467-477.
- Grosjean, F. 2001. The bilingual's language modes. In Col, J. (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* Oxford: Blackwell. 1-22.
- Hamers, J.; Blanc, M. 1989. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge.
- Hellige, J. 1983. *Cerebral hemisphere asymmetry: Method, theory and application*. New York: Praeger.
- Hickok, G.; Poeppel, D. 2007. The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*. **8**: 393-402.
- Holcomb, P. J.; Coffey, S.A.; Neville, H. J. 1992. Visual and auditory sentence processing: a developmental analysis using event-related brain potentials. *Dev. Neuropsychol.* **8**: 203-241.
- Huber, W. 1990. Text comprehension and production in aphasia: analysis in terms of micro and macro-processing. In: Y. Joannette, H. Brownell (Eds.). *Discourse ability and brain damage: theoretical and empirical perspectives*. Chesnut Hill, MA: Springer-Verlag.
- Indefrey, P.; Levelt, W. J. 2004. The spatial and temporal signatures of word production components. *Cognition*, **92**: 101-144.
- Joannette, Y.; Goulet, P. 1990. Narrative Discourse in Right – Brain – Damaged Right – Readers. In: Y. Joannette; H. H. Brownell (Eds.). *Discourse ability and brain damage: theoretical and empirical perspectives*. Chestnut Hill: Springer-Verlag.
- Kuhl, P. 2004. Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews. Neuroscience*. **Vol. 5**: 831-843.
- MacNaMara, J.; Kushnir, S. 1971. Linguistic independence of bilinguals: The input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **10**, 480-487.
- Marian, V.; Spivey, M. 2003. Comparing bilingual and monolingual processing of competing lexical items. *Applied Psycholinguistics*. **24**, 173-193.
- Mills, D. L.; Coffey-Corina, S.; Neville, H.J. 1997. Language comprehension and cerebral specialization from 13 to 20 months. *Dev. Neuropsychol.* **13(3)**: 397-445.
- Molfese, D. L. 1990. Auditory evoked responses recorded from 16-month old human infants to words they did and did not know. *Brain Language*. **36**: 345-363.
- Molfese, D. L.; Morse, P. A.; Peters, C. A. 1990. Auditory evoked responses to names for different objects: Crossmodal processing as a basis for infant language acquisition. *Dev. Psychol.* **26(5)**: 780-795.
- Molloy, R.; Brownell, H.; Gardner, H. 1990. Discourse comprehension by right – hemisphere stroke patients: deficits on prediction and revision. In: Joannette,

- Y.; Brownell, H. H. (Eds.). *Discourse ability and brain damage: theoretical and empirical perspectives*. New York: Springer-Verlag, p. 113-130.
- Muysken, P. 1995 .Code-switching and grammatical theory. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press.
- Myers, P. S. 1999. *Right hemisphere damage: disorders of communication and cognition*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Myers-Scotton, C. 1993. *Duelling languages: grammatical structure in code-switching*. Oxford: Clarendon Press.
- Nakamura, K. S.; Dehaene, J.; LeBihan & Koider S. 2005. Subliminal convergence of Kanji and Kana words: Further evidence for functional parcellation of the posterior temporal cortex in visual word perception. *Journal of Cognitive Neuroscience*. **17(6)**. 954-968.
- Nichelli, P.; Grafman, J.; Pietrini, P.; Clarck, K.; Lee, K. Y.; Milevitch, R. 1995. Where the brain appreciates the moral of a story. *NeuroReport*. **v. 27, n. 6**: 2309- 13.
- Obler, L.; Albert, M.; Gordon, H. 1975. Asymmetry of cerebral dominance in Hebrew-English bilinguals. Paper presented at the 15th annual meeting of the Academy of Aphasia. Victoria: British Columbia.
- Ojemann, G.A; Whitaker, H. A. 1978. The bilingual brain. *Arch Neurol*, **35**:409-412.
- Oliveira; A.M., Castro, S.L., de Sousa; L. 1997. Verbal Information Processing In Bilinguals (Portuguese/French) In A Dichotic Listening Task. Proceedings of The 5th International Congress of the ISAPL. Porto: Portugal.
- Oliveira; A.M., de Sousa, L., Castro, S.L. 1997. Verbal Encoding In Portuguese/ French Bilinguals: A Word Fluency Task. Proceedings of The 5th International Congress of the ISAPL. Porto: Portugal.
- Oliveira, A.M., de Sousa, L. 2001. Activação lexical numa prova de reconhecimento visual verbal com bilingues de português/francês. *Actas do Encontro da Primavera da APL — Linguagem e Cognição, na Faculdade de Filosofia de Braga*.
- Oliveira, A.M. 2001a. Processamento de informação em bilingues: estudo de uma amostra de alunos bilingues de Português/Francês do ensino superior. *Actas do VI Encontro da APROLÍNGUAS - Línguas: Futuro Mais-que Perfeito?*, Universidade de Aveiro.
- Oliveira, A.M. 2001b. O papel das neurociências na formação de professores de línguas. *Colóquio Internacional Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das Línguas - Desafios e Acções*, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Oliveira, A.M. 2002. *Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues*. *Educação e Comunicação*, **nº 7**, 86-101.
- Paradis, M. (Ed.) 1978. *Aspects of Bilingualism*, Columbia, SC.: Hornbeam Press.
- Paradis, M. (Ed.) 1983. *Readings on aphasia in bilinguals and polyglots*, Montreal: Didier.
- Paradis, M. 1987. *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.

- Paradis, M. 1989. Bilingual and polyglot aphasia. In F. Boller and J. Grafman (Eds.). *Handbook of Neuropsychology*, Vol. 2. Amsterdam: Elsevier, 117-140.
- Paradis, M. 1993. Bilingual aphasia rehabilitation. In M. Paradis (Ed.). *Foundations of Aphasia Rehabilitation*. Oxford: Pergamon Press, 413-419.
- Paradis, M. 1997a. The Cognitive Neuropsychology of Bilingualism. In A. M. de Groot, & J. F. Kroll (Ed.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Malwall: Erlbawn. 331-354.
- Paradis, M. 1997b. Représentation lexicale et conceptuelle chez les bilingues: deuxlangues, troissystèmes. In J. Auger; Y. Rose (Eds.). *Explorations du lexique*. Québec: CIRAL.
- Paradis, M. 2000a. Generalizable outcomes of bilingual aphasia research. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 52,1-3, 54-64.
- Paradis, M. 2000b. Cerebral representation of bilingual concepts. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3: 22-24.
- Paradis, M. 2001. Bilingual and polyglot aphasia. *Handbook of neuropsychology* (2nd ed.). Oxford: Elsevier Science.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* (Studies on Bilingualism, 18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Perea, M.; Duñabeitia, J. A.; Carreiras, M. 2008. Masked associative/semantic priming effects across languages with highly proficient bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 58, 916-930.
- Pinto, M. da G. C. 1999a. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)litteracia. In *Português. Propostas para o futuro I: Transversalidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 9-31.
- Pinto, M. da G. 1999b. Introduction. In: M. da G. Pinto; J. Veloso; B. Maia (Eds.). *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (June 25-27, 1997)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1-5.
- Pinto, M. da G. C. 2003. The current status and future prospects of university programmes for seniors in southern and Mediterranean Europe: The case of Portugal. *Línguas e Literaturas: Revista da Faculdade de Letras do Porto*. XX, I. 71-90.
- Pinto, M. da G. C. 2005. Da Psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio. In M. G. M. Rio Torto, O. M. Figueiredo & Fátima Silva (Coord.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mario Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, I Volume, pp. 571-583.
- Pinto, M. da G. C. 2007a. The Orient-Express or the Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process. In: P. Ilieva-Baltova; K. Petrova (Eds.). *Psycholinguistic Studies. Papers in honor of Prof. Dr. Tatiana Slama-Czacu*. Sofia: Riva, 127-150.
- Pinto, M. da G. C. 2007b. In: J. Arabski (Ed.). *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. Katowice: University of Silesia, 113-122.
- Poeck, K. 1982. The two types of motor apraxia. *Arch Ital Biol*; 120: 361-9.

- Poeppe, D.; Monahan, P.J. 2008. Speech perception: Cognitive foundations and cortical implementation. *Current Directions in Psychological Science*.**17**: 80-85.
- Polk, T. A.; Farah, M. J. 2002. Functional MRI evidence for an abstract, not perceptual word-form area. *J Exp Psychol Gen*.**131(1)**: 65-72.
- Rapport, R.L.; Tan, C. T. ; Whitaker, H. A. 1983. Language function and dysfunction among Chinese and English-speaking polyglots: cortical stimulation, Wada testing and clinical studies. *Brain Lang.*, **18**:342- 366.
- Romaine, S. 1989. *Bilingualism*. Blackwell Publishers.
- Scliar-Cabral, L. 2009. Processamento da leitura: recentes avanços nas neurociências. In J. C. Costa; V.Wannmacher Pereira (Eds.). *Linguagem e Cognição*. Porto Alegre: EdiPucrs, 48-58.
- St. George, M.;Kutas, M.; Martinez, A.; Sereno, M. I. 1999. Semantic integration in reading: engagement of the right hemisphere during discourse processing. *Brain*, **122**: 1317-1325.
- Soares, C. ; Grosjean, F. 1984. Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory and Cognition*, **12 (4)**, 380-386.
- Sekiyama, K; Kanno, I; Miura, S.; Sugita, Y. 2003. Auditory-visual speech perception examined by fMRI and PET. *Neuroscience Research*. **47, 3**: 277-287.
- Spitzer, M. 2007. *Aprendizagem: Neurociências e a escola da Vida*. 1a. Edição. Lisboa: CLIMEPSI Editores. 331-340.
- Tarkiainen, A.; Cornelissen, P.L.; Salmeli, R. 2002. Dynamics of visual features analysis and of-object level processing, in face versus letter-string perception. *Brain*, **125**: 1125-1136.
- Tomitch, L. 2004. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed.
- Vaid, J.; Lambert, W. E. 1979. Differential cerebral involvement in the cognitive functioning of bilinguals. *Brain and Language*, **8**, 92-110.
- Van Hell, J. G. 1998. Cross-language processing and bilingual memory organization. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Amsterdam. The Netherlands.
- Waldie, K.; Mosley, J. 2000. Hemispheric specialization for reading. *Brain and Language*. **v. 75**: 108-122.

EXAMINING TEACHER ROLES AND COMPETENCES IN CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

Víctor Pavón Vázquez

victor.pavon@uco.es

University of Córdoba (Spain)

Maria Ellison

mellison@letras.up.pt

University of Porto (Portugal)

Abstract: Content and Language Integrated Learning (CLIL) is increasingly widespread in educational institutions of all levels and sectors across Europe. Thanks to a burgeoning research base and subsequent publications, we are now, more than ever, in a position to confidently testify to the benefits of CLIL as a successful educational approach for this day and age. However, the popularity of CLIL should not be mistaken for something that is easy to implement and deliver. As with many an innovation, demand or desire to jump on the bandwagon often outweigh resources, which in the case of CLIL means teachers who possess appropriate levels of linguistic competence in the foreign language and knowledge of the subject specialism. Equally important is the need to adapt teaching methodology to cater for the integrated learning of both content and language. This entails a change in perspective about the foreign language as a subject to that of a tool in content learning. This paper addresses teacher roles and methodology in CLIL contexts and highlights the importance of teacher education for CLIL.

Keywords: CLIL teacher roles, teacher education, teacher competences, multilingualism, plurilingualism.

1 - Introduction

Supra-national entities such as the European Union have determined linguistic objectives in their policies which aim to make their citizens acquire a knowledge and command of foreign languages additional to their mother tongue (see the European Commission's White Paper, 'Teaching and Learning: Towards the Learning Society', 1995: 47). *Multilingualism* and *plurilingualism* are terms which are now firmly entrenched on the European political agenda (European

Commission, 2003; Council of Europe, 2006), and member states are, in one way or another, attempting to implement educational programmes in order to fulfil these objectives (Marsh, 2000, 2002a, 2002b). Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been seen as one such educational approach with this potential. CLIL is a dual-focused educational initiative which advocates the learning of academic content and a foreign language simultaneously (Richards & Rodgers, 2003: 201; Coyle, Hood & Marsh, 2010: 6; Wolff, 2005: 11). The increased provision for CLIL in schools across Europe is an endorsement of how appropriate it is for the new generation of learners born into an already globalised world of integrated learning and immediate use of acquired skills (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011).

CLIL has been seen as a means of improving knowledge of and competence in foreign language learning and teaching, and of renewing interest and motivation among school children (Coyle, Holmes and King, 2009). And, in broader terms, it is seen as contributing to the enrichment of education in general: “experience with teaching content matter through more than one language is bringing new insights into improving general education programmes” (Baetens-Beardsmore, 2001: 10).

It is important to clarify that CLIL is a type of additive or functional bilingualism (Lessow-Hurley, 2000; Baker, 2001), which aims to add a new language to the student’s mother tongue. According to Garcia (2009: 52), this is “a model under which the second language is added to the person’s repertoire and the two languages are maintained”. The main differences between bilingual approaches and CLIL are: the consideration of the second language as an individual subject in the curriculum which is taught at the same time together with the other content subjects; and the degree of collaboration between the content teacher and the language teacher, by which language teachers provide the necessary linguistic support for students in order that they may understand and assimilate academic content:

CLIL programs have always tended to include the teaching of the target language as a subject parallel to its being used as a vehicle for content-matter learning [...]. In many cases in secondary education, though not all, this involves different teachers who work in tandem, a language teacher and a subject teacher who conveys the content through the same language as that used by the language teacher.

(García, 2009: 210)

There are similarities between the benefits attributed to bilingual education and to CLIL. García (2009: 94-101) highlights the benefits of bilingualism in the social dimension: the possibility of higher income or a better professional recognition, the opportunities coming from the ability to communicate in more than one language in a globalized world, the promotion of students’ own identity, and the enhancement of cultural awareness in their own culture and in the culture of the additional language. Another important dimension that has to be considered is that of the benefits that are beyond the language itself, which are related to the

influence that the use of the language has on our mind and brain. New insights from the fields of psychology, neurology and neurolinguistics clearly state the different functioning of the multilingual and the monolingual mind (Marsh, 2009). In fact, it has been demonstrated that bilinguals/multilinguals have a better ability to memorise (in particular, short-term memory), a greater flexibility of mind, a better capacity for creative hypothesizing, the ability to avoid distraction from irrelevant information, and a greater ability to multi-task (Marsh, 2010: 4).

Most of these benefits are similar to ones we can find in CLIL settings, hence, social, cognitive, and those specifically related to an increase in linguistic competence. Among the social benefits, it has been demonstrated that students in CLIL classes develop significantly more positive attitudes towards language learning (Merisuo-Storm, 2007); that they are more interested, motivated and autonomous, have reduced anxiety levels and are less inhibited to speak the second language (Arnold, 2011); and that CLIL classes can exert a positive influence on a student's desire to learn and develop their language competence in the foreign language (Marsh, 2000). Among the cognitive benefits are that CLIL boosts risk-taking, problem-solving, vocabulary learning skills, grammatical awareness, spontaneity in using the language and motivation (Marsh, 2007); that receptive skills, vocabulary, morphology, creativity, risk-taking, fluency, and quantity outcomes benefit more from CLIL (Genesee, 2002); and that CLIL students show greater awareness of language patterns, and a more efficient (strategic) use of the resources at hand to facilitate discovery (Moore, 2006). In terms of linguistic gains, CLIL has proved to be an effective way to increase the linguistic level of students participating in these kinds of programmes (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Merisuo-Storm, 2007; Dalton-Puffer, 2007b; Marsh, 2007; Lasagabaster, 2008; Lorenzo, Casal and Moore, 2009; Dobson, Pérez & Johnstone, 2010; Navés, 2011).

2 - The new roles of teachers in CLIL programmes.

CLIL is no easy undertaking for the teachers involved. This has all too often only been recognised in practice as its flexibility of form or type and specificities of context make features of implementation difficult to determine. What *is* understood across most contexts is that CLIL is demanding for teachers in terms of adjusting practice and developing competences, and that prior training is essential:

Teachers undertaking CLIL will need to be prepared to develop multiple types of expertise among others in the content subject; in a language; in best practice in teaching and learning; in the integration of the previous three; and, in the integration of CLIL within an educational institution.

(Marsh *et al.*, 2010: 5)

The essential questions about CLIL are who should be responsible for teaching content through the second language and how this should be done. CLIL

programmes may take different forms. They can lean more on content-based instruction, where language teachers are responsible for bringing content matter to their classes, or they can be of the 'language-sensitive type', where content teachers bring the foreign language to their classes (Pavón, 2010: 34). There is no single recipe for CLIL and its success depends on a thorough analysis of context, an evaluation of needs, and the resources, human and material, which are available. What is vitally important for the implementation of these programmes is they have to be understood, chosen and owned *in situ* by all stakeholders, not only teachers (Coyle, 2009: vii; Mehisto, 2009). However, in the majority of cases, implementation of CLIL programmes requires the content teacher to be responsible for teaching content subjects through the foreign language.

Unfortunately, many content teachers are unsure about the way they should perform in the CLIL/bilingual class because they are not aware of the methodological changes required in these contexts (Pavón & Rubio, 2010: 50), or because these methods differ from the way they have learnt languages and from the way they have been trained to become regular teachers (Kaplan & Baldauf, 1997: 134). In theory, the teachers of content material should have sufficient linguistic competence to be able to pass on academic content in a second language as well as an in-depth knowledge of their own subject. A lack of adequate knowledge of the language can create great unease among teachers which has led to the suggestion that it would be a better option to train foreign language teachers to teach specialised content (Bowler, 2007). However, as Nikula & Marsh (1999) state, native-like competence is not an obligatory characteristic for the content teacher. The pedagogical qualification of teachers giving instruction through a second language and the accuracy of the language itself is of paramount importance for the success of these programmes (Frigols, Marsh, Mehisto & Wolff, 2011) although unfortunately decisions are not always based on those criteria. García (2009: 213-214) reports that in many countries the selection of teachers to use the foreign language as a medium of instruction is not normally based on of their professional qualifications in the content-matter or in the second language.

The success of programmes involving the teaching of content through another language does not rest solely on whether the teachers responsible have a high level of linguistic and subject competence, but also on the collaboration between those teaching content subjects and languages. For example, foreign language teachers can provide invaluable linguistic support to students in their language lessons. It is not enough to increase the content teacher's basic knowledge of the second language. These teachers need to develop a language consciousness that triggers their awareness of their own foreign language input as well as expected output from students. This is what will take their language competence to a new 'pedagogic' level. This is a highly skilled procedure, for not only does it imply a heightened awareness of the potential of language, but also an adaptation of teaching methodology and a more strategic use of teaching aids and materials:

The teacher of whatever material is being taught in an L2, should not only update his linguistic knowledge to a standard and recognized level of fluency but should develop a different linguistic sensitivity to be able to adapt the contents to the new language and develop teaching procedures that make it possible for the student to learn.

(Lorenzo, Hengst, Hernández & Pavón, 2005: 18)

There are two main problems in the use of the second language by content teachers. The first is that the lack of a high level of competence in the language could lead to compensatory tactics whereby lessons conducted in the second language become those that simply “summarize” content which has already been explained in the mother tongue. This is to ensure that academic content is assimilated and not prejudiced because of the low linguistic competence of the students in the foreign language. This is an option that, without a doubt, reveals certain linguistic benefits, above all those related to the consolidation of vocabulary, but it is totally against the principles of the integration of content and language. The great challenge that teachers of non-linguistic areas face is the change in favour of a methodology that emphasizes the use of activities that promote the linguistic competence of students with a communicative end goal, and whose objective is not to teach “things”, but to teach to understand, retain and use. A second problem might be that content teachers may want to help students increase their knowledge of the language by providing linguistic explanations, which results in the content lesson becoming a language lesson, thus consuming time needed for the transmission of content:

The image that is provoked is that of content teachers having control of linguistic development [...]. This only adds to the tremendous pressure on teaching staff who, in many cases, have difficulty manipulating the foreign language and, for that reason, they should not be asked to assume such a difficult role.

(Pavón & Rubio, 2010: 46)

When we talk about integrating language and content, and think of content teachers who use a foreign language to teach their subject matters, we assume that these teachers become teachers of the language too, although the real integration of the language has to be defined in clear terms otherwise it can lead to less than successful results. It may be wrong to assume that a traditional teaching of the language based on teaching structures and grammar in general should be part of the teaching of content. Thus, it would be wrong to consider that ‘Communication’, one of Coyle’s Cs (Content, Communication, Cognition and Culture) (Coyle, 2007) as the way through which we contribute to the description of the new language. However, Coyle (2007, especially chart on p. 551) defines ‘Communication’ as the ability to use the language appropriately in content classes making students actively participate in the negotiation of meaning. In this

way, the language becomes an instrument and not a goal in itself. Therefore, to be a 'teacher of language' in the content class is related to facilitating students' use of the language, helping them to use it effectively in all the language skills when dealing with content and not becoming a language teacher in the traditional sense.

It would be a mistake to think that the content teacher should work on specific grammar points, and on establishing linguistic objectives different from "the ability or capacity" to do something with the language, without focusing on the strategies to make students understand and express themselves. This would be to ignore that principle of language as a medium of instruction and not an end in itself. The content teacher should not be fully in charge of teaching the language; their role is not that of 'policing the language' but of facilitating its use for academic purposes.

3 - Changes in the methodology of content and language teachers

The 'new' role of teachers does not only involve prior collaboration, but also entails a complete change in the pedagogical strategies used in the classroom which is sometimes difficult to achieve. The first important consideration is the change from instructional to participative classes. It would not be effective to teach the same content, the same way, with another language, but to make students gain understanding of content through its manipulation and use. In addition, the change to more participative lessons should not only include teacher-student interaction, but should also try to foment student-student interaction through cooperative and collaborative work. Finally, it should not be forgotten that the presence of BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) and CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) is of paramount importance in the bilingual/CLIL class (Cummins, 2000, 2008a, 2008b). The ability to use the language for communicative purposes and the capacity to use the academic language of content matter should be treated in parallel, and content teachers, for example, should develop the correct strategies to make students employ them appropriately.

As there is no template for planning CLIL lessons, because each subject and context is highly unique, the above-mentioned 4 Cs framework (Coyle *et al.*, 2010: 41) is a good starting point for raising teacher awareness as to what should be considered when teaching CLIL classes. The interrelationship between the 4Cs (Content, Communication, Cognition and Culture) is thought to lead to effective CLIL. When used as a tool for planning, it is clear to see how useful this framework can be especially in terms of constructing aims, devising tasks and designing materials. For example, for 'Communication', the teacher would need to consider the language *of*, *for* and *through* learning for a given lesson. *Language of learning* refers to the key content language of the subject; *language for learning* is the language around the key content language which includes functional exponents/structures to describe, analyse, hypothesise (depending on the demands/orientation of the subject); and *language through learning* is that which students need to express their

understanding of new knowledge and concepts. It is easy to see how useful prior planning for recognition and use of this language would be in a CLIL class. This would obviously facilitate teaching and learning.

It could be said that CLIL has led to a re-examination of the 'centredness' in classroom teaching. We are all too familiar with the expressions, 'teacher-centred' and 'student-centred'. While CLIL can contain elements of these, it is above all else, 'thinking-centred'. As it is participatory and dialogic, it involves teachers and learners in thinking about ways of 'reaching' content and the means of expressing an understanding of it. It demands self-awareness and self-regulation as it involves conscious thinking about learning processes. Like good practice in education, CLIL is not just about the transmission of knowledge, but also demonstrating and understanding that knowledge, applying it, analysing it, synthesising it, and evaluating it (see Bloom, 1956; Anderson and Krathwohl, 2001). This requires a consideration of student output – of expressing understanding and use in and beyond the classroom. A lot of what goes on in the CLIL classroom involves practical application of knowledge through problem solving tasks and cooperative learning. Teachers must aim to achieve a balance of cognitive and linguistic demands when designing materials and tasks whilst ensuring the quality of subject concepts as well as providing opportunities to demonstrate and develop thinking skills. These, in turn, will be opportunities for teachers to check the success of their teaching and the extent of student learning. The above are decisions teachers have to make before they enter the CLIL classroom and could be termed as the 3 Ms (medium, methods and materials).

How content teachers modify their language to make themselves understood is extremely important. Richards & Lockhart describe teacher talk as: "[...] essential support to facilitate both language comprehension and learner production" (1996: 184). In the CLIL class we can add 'comprehension of content' to this description. Teachers may modify their language in many ways such as speaking more slowly, using synonyms or antonyms and altering the length of pauses, the latter being especially important in the CLIL classroom to allow time for processing both language and content. A lot of classroom time is spent with teachers asking questions. To facilitate understanding of content and language and promote the development of thinking skills, teachers should vary their use of question types to include simple closed display questions and referential ones which require more thought. Dalton-Puffer (2007a: 98) suggests a specific typology for questions in the CLIL classroom which includes questions for facts, explanations, reasons, opinions, as well as meta-cognitive ones which encourage learners to be aware of their own cognitive processing. All of these question types are dependent on subject content.

The dual focus on content and language in the CLIL classroom makes learning and teaching more demanding. CLIL forces students and teachers to be more cognitively engaged. This engagement comes from attempting to gain understanding of subject matter/content/concepts or rather, de-coding messages

transmitted through another linguistic code and then expressing understanding of those messages. The success of this depends on the ability of the CLIL teacher to get their message through the students effectively without 'dumbing down' the subject content, over simplifying concepts/principles or worse still, omitting them altogether. All of this demands a consideration of language use (verbal and non verbal) and a review of teaching methods and strategies so that the teacher's input may be as comprehensible as possible. The teacher must consider a range of strategies to scaffold their input. This could involve the use of visuals – static or animated, graphic organizers, textual support through glossaries, highlighted key words/expressions and technology, which may not have been necessary when giving lessons in the mother tongue. The teacher's use of the foreign language, how they express themselves, the speed of delivery, stress on key word, their type, use and frequency of questions, gesture and body language, to name a few, are all important strategies that are essential to communication in the CLIL classroom.

Content teachers may use a variety of communicative functions in the classroom depending on the subject they are teaching. In the CLIL class the teacher may need to use language exponents for describing, explaining, exemplifying, summarizing, consolidating. They may also use a range of strategies for checking learning of content and language and giving feedback. This is important for both teachers and learners as both need to know the extent of the learner's understanding and progression. These checks will add to the momentum, increase motivation and drive the learning forward. As highlighted above, it is important that the content in CLIL lessons is presented in ways which make it more manageable to learners. Complex information is best broken up into smaller parts and presented to learners using concrete examples, visuals and realia.

With regard to language teachers, we should not necessarily be talking about a change in their methodology but rather a change in the perception of their role in CLIL contexts. Language teachers may be sceptical about the implementation of CLIL programmes for two reasons. Firstly, for many language teachers the most sensible model would be *content-based instruction*, where language teachers bear the responsibility for transmitting academic content. Secondly, because working in a programme in which content teachers are responsible for incorporating the foreign language into their teaching could make language teachers feel redundant or that their role is secondary. As stated above, the teaching of language and content is based on the integration of both, and the language teacher performs just as important a role as the content teacher because it is he/she who is responsible for helping students acquire the necessary linguistic competences to assimilate content. The change to a new methodology in the language classroom should be labelled, thus, as a shift from a traditional methodology to a more communicative, participative and interactive methodology.

4 - Teacher education for CLIL

Given that CLIL is now more widespread, there is more readily available information about it in practice which has contributed to publications from the Council of Europe on how teachers may prepare for teaching in CLIL contexts. Teacher Education for CLIL across Contexts: From Scaffolding Framework to Teacher Portfolio for Content and Language Integrated Learning (Hansen-Pauly *et al.*, 2009) suggests eight areas of CLIL teacher competence: learner needs, planning, multimodality, interaction, subject literacies, evaluation, cooperation and reflection, context and culture; The European Framework for CLIL Teacher Education (Frigols *et al.*, 2011) declares itself 'A framework for the professional development of CLIL teachers'. In addition, the very comprehensive 'The CLIL Teacher's Competences Grid' (Bertaux *et al.*, 2010), emphasises the seriousness and complexity of CLIL as an educational approach. In the area of foreign language teacher education, The European Profile for Language Teacher Education: A Framework of Reference (Kelly *et al.*, 2004: 77) suggests that CLIL be a part of initial teacher education even if student-teachers do not intend to teach in CLIL contexts in their future teaching careers. It cites the benefits as improved competence in the foreign language, better understanding of language use in CLIL and non-CLIL contexts, improved notion of social, culture and value issues in teaching, and encourages cooperation between teachers.

CLIL programmes involve a considerable number of decisions in many areas concerning the organization of teaching, the curriculum, and above all, adopting a common methodological approach, fundamental for attaining the successful achievement of objectives (Richards & Farrell, 2005). This kind of teaching requires specific competences that are related to the knowledge and use of the language and to the utilization of particular methods and techniques. This should be the starting point for designing pre-service and in-service training programmes for CLIL teachers in which the training objectives should include the coordination between content and language teachers and the opportunity for collaborative work, both aiming towards a common pedagogical goal.

As we have seen, one of the first decisions is to identify who should be the most appropriate teacher to transmit content in a CLIL programme. But this is a decision that has to be taken initially by considering a crucial fact related to the language itself. Therefore, training programmes should be defined and organised to adapt to the characteristics and necessities of one or another group. If we opt for a type of CLIL programme that puts the responsibility for teaching on the shoulders of content teachers, then it is obvious that their linguistic competency will determine the characteristics of the training programme. This should include either the certification of a specific linguistic level or the taking of an entry test to ensure that all the teachers possess that necessary linguistic level. In CLIL programmes where content teachers are already in service and their competency is low, these teachers should be given the opportunity to take language lessons

in order to boost their linguistic competence, as is the case in CLIL programmes where implementation is gradual and the percentage of time devoted to the teaching of content through English increases in tandem with the increase of the teachers' linguistic competency (Pavón, 2010).

It is clear that the specific training of CLIL teachers must bear in mind the implications and challenges that teaching content through a foreign language entails. As depicted by Marsh *et al.* (2010), education of CLIL teachers should cover some key areas: personal reflection, CLIL fundamentals, content and language awareness, methodology and assessment, research and evaluation, learning resources and environment, classroom management, and CLIL management. Of all them, we consider personal reflection, CLIL fundamentals and methodology and assessment the most important dimensions that a training programme for CLIL should cover, as some of the others might well be include in these three. And, obviously, the CLIL teacher should acquire a sound knowledge of how the language works:

[T]he future content - subject and CLIL teacher will have to acquire a basic knowledge of how learners learn languages in a CLIL context. She needs to be acquainted with the developmental stages of learner language, with the main SLA theories, with the factors influencing second language learning, and with the differences between first and second language learning.

(Wolff, 2012: 112).

5 - Conclusion

CLIL teaching may involve content teachers teaching subject material through a foreign language or language teachers teaching academic content in the foreign language classroom (or the CLIL classroom). What is essential is that both content teacher and foreign language teacher work together towards the common objective – content and language integrated learning. This involves a high degree of collegiality, to mutually support and learn *from* and *with* each other. Support from the foreign language teacher may be two-fold: providing linguistic support in a consultative/advisory capacity to the content teacher within or outside the CLIL class; developing content terminology/lexis, functional exponents and skills in the language class that students will need when in the CLIL class. This is a type of 'language rehearsal' for later use.

Both content and language teachers stand to gain from observing each other teaching their specific subject. Good CLIL teaching is a fusion of what is best practice in each of these areas. For example, the content teacher may learn how the language teacher sets up communicative tasks and task-based learning, which may be adapted to fit the subject material of the CLIL class. The language teacher may learn about the intellectual demands of the content subject, what is expected of the student in classes given in their mother-tongue, the type of questions asked

and level of thinking required to answer them.

Neither teacher needs to start from scratch. Each must examine what they have and do that is worthy of transfer or adaptation to the CLIL classroom. Both of them require certain qualifications and specific competences, as well as a change in the way pedagogy is considered and brought into the classroom. It is essential that teachers make use of methodology that is appropriate to understand content matter as well as the use of the language they will need to manipulate it, to perform tasks which require them to analyse, describe, compare, summarise, and so on. In addition, teachers need to provide contexts which support the use of this language and which encourage other language to be produced and developed *through* the act of learning itself. And, obviously, training programmes should be designed to take into consideration the competences that will adequately prepare content teachers and language teachers for this. Any teacher who becomes directly involved in a CLIL programme should consider it an extension of professional development, for as with any experiment involving new methodologies or techniques in the classroom, the experience inevitably leads to further reflection on beliefs, values and practice which leads to change and professional growth.

Recebido em dezembro de 2012 ; aceite em fevereiro de 2013.

References

- Admiral, W.; Westhoff, G.; de Bot, K. 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*. 12/1: 75-93.
- Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. (Eds). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arnold, J. 2011. El dominio afectivo en la enseñanza bilingüe. In S. Casal (Ed.), *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos*. Sevilla: Aljibe, 37-48.
- Baetens-Beardsmore, H. 2001. Foreword: The past decade and the next millenium. In D. Marsh; A. Maljers; A. Hartiala (Eds.). *Profiling European CLIL Classrooms*. UNICOM: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education, 10-11.
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edition, 1st edition 1993. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bertaux, P.; Coonan, C.M.; Frigols, M.J.; Mehisto, P. 2010. *The CLIL Teacher's Competence Grid*. Retrieved December 14, 2012, from the World Wide Web: <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>

- Bloom, B.S. (Ed). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Bowler, B. 2007. The Rise and Rise of CLIL. *New Standpoints, Sep-Oct 2007*: 7-9.
- Council of Europe. 2006. *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation*. Language Policy Division. Strasbourg. Retrieved November 20, 2012, from the World Wide Web:
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf
- Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/5: 543-562.
- Coyle, D. 2009. Foreword. In E. Dafouz; M. Guerrini (Eds.). *CLIL Across Educational Levels*. Madrid: Richmond / Santillana, vii.
- Coyle, D.; Holmes, B.; King, L. 2009. *Towards an Integrated Curriculum. CLIL National Statements and Guidelines*. London: The Languages Company.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2008a. Introduction to Volume 5: Bilingual Education. In J. Cummins; E. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 5, Bilingual Education*. New York: Springer Science + Business MediaLLC, xii-xxiii.
- Cummins, J. 2008b. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins; N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 5, Bilingual Education*. New York: Springer Science + Business MediaLLC, 65-75.
- Dalton-Puffer, C. 2007a. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. 2007b. Outcomes and processes in CLIL: current research from Europe. In W. Delanoy; L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157.
- Dobson, A.; Pérez, M.; Johnstone, R. 2010. *Bilingual Education Project (Spain): Evaluation Report*. Madrid: Ministerio de Educación-British Council.
- European Commission. 1995. *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Brussels: Archive of European Integration. Retrieved December 12, 2012, from the World Wide Web: <http://aei.pitt.edu/1132/>
- European Commission. 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels: European Unit. Retrieved December 12, 2012, from the World Wide Web:
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang-en.pdf
- Frigols, M.J.; Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D. 2011. *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: The European Centre for Modern Languages.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century*. Hoboken, NJ: Wiley-

Blackwell.

- Genesee, F. 2002. What do we know about bilingual education for majority language students? In T.K. Bhatia; W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell, 547-576.
- Hansen-Pauly, M.A.; Bentner, G.; Jovanovic, V.; Zerbato, D.; Llinares, A.; Dafouz, E.; Erades, C.; García, M.; Carreras, A.; Favlli, F.; Dale, L.; Robinson, P.; Hofmannova, M.; Novotna, J. 2009. *Teacher Education for CLIL across Contexts: From Scaffolding Framework to Teacher Portfolio for Content and Language Integrated Learning*. SOCRATES-COMENIUS 2.1 Project: 128751 - CP - 1 - 2006 - 1 - LU — COMENIUS C21. Retrieved December 19, 2012, from the World Wide Web: http://clil.uni.lu/CLIL/Project_files/CLIL_Project_Final_Report.pdf
- Kaplan, R.; Baldauf, R. 1997. *Language Planning: from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kelly, M.; Grenfell, R.; Allan, C.; Kriza, C.; McEvoy, W. 2004. *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Brussels: European Commission.
- Lessow-Hurley, J. 2000. *The Foundations of Dual Language Instruction*. New York: Longman (3rd edition).
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, I: 31-42.
- Lorenzo, F.; Hengst, H.; Hernández, H.; Pavón, V. 2005. Borrador para la elaboración del Currículo Integrado, Plan to Promote Multilingualism, Junta de Andalucía. Retrieved November 22, 2012, from the World Wide Web: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf>
- Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. 2009. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project, *Applied Linguistics*, Nov 2009: 1-25.
- Lorenzo, F.; Trujillo, F.; Vez, J.M. 2011. *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Marsh, D. 2000. *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. 2002a. The Emergence of CLIL in Europe 1958-2002. In E. Kärkkäinen, J. Haynes; T. Lauttamus (Eds.), *Studia Linguistica ar Literaria Septentrionalia*. Studies presented to Heikki Nyyssönes. University of Oulu, Finland, 205-225.
- Marsh, D. (ed.) 2002b. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends, and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. 2007. Language awareness and CLIL. In J. Cenoz; N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, 233-246.
- Marsh, D. 2009. *Study of the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Final

- Report. Public Services Contract EACEA/2007/3995/2. Brussels: European Commission.
- Marsh, D. 2010. Take your brain on a language workout, *Learning English, The Guardian Weekly* (15.01.10), 4.
- Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D.; Frigols, M.J. 2010. *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Mehisto, P. 2009. Managing multilingual education: structuring stakeholder dialogue and collaboration. In V. Pavón; F.J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (AICLE/CLICL/ÉMILE)*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, 9-27.
- Merisuo-Storm, T. 2007. Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching Teacher Education*, 23: 226-235.
- Moore, D. 2006. Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*. 3/2:125-138.
- Navés, T. 2011. How promising are the results of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency? In Y. Ruiz de Zarobe; J.M. Sierra; F. Gallardo (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Bern: Peter Lang, 155-187.
- Nikula, T.; Marsh, D. 1999. Case study: Finland. In D. Marsh; G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: Continuum Education Centre, 17-72.
- Pavón, V. 2010. The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology. *Journal of Border Educational Research*, 8/1: 31-42.
- Pavón, V.; Rubio, F. 2010. Teachers' concerns about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14: 45-58.
- Richards, J.C.; Lockhart, C. 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. 2003. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C.; Farrell, T.S. 2005. *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teaching Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Wolff, D. 2005. Approaching CLIL. In Project D3 – CLIL matrix. *The CLIL Quality Matrix*. Retrieved December 17, 2012, from the World Wide Web: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf
- Wolff, D. 2012. The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies*, 8: 105-116.

A INTERCOMPREENSÃO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS: MODULAÇÕES EM TORNO DE UMA ABORDAGEM INTERACIONAL

Maria Helena Araújo e Sá

helenasa@ua.pt

Universidade de Aveiro (Portugal)

Resumo: A Intercompreensão (IC) é um conceito estruturante e sustentador das atuais abordagens plurais em Didática de Línguas (DL) e também um dos mais dinâmicos nos discursos e práticas recentes da disciplina. Declinado a várias vozes, mais ou menos harmoniosas, segundo as pertenças epistemológicas dos autores e suas escolas, a IC tem sido abordada segundo perspectivas diversas que, ao invés de contribuir para a sua desagregação e espartilhamento teóricos, têm impulsionado múltiplos movimentos de aproximação e convergência entre os didatas. Estes movimentos são sustentados por estudos que, adotando várias metodologias, visam balizar o conceito e, assim, construir uma base de sustentação partilhada a partir da qual cada autor e grupo podem fazer as suas escolhas, definindo e diferenciando os seus caminhos e contribuindo, coletivamente, para a dinâmica da noção.

Neste texto, após uma etapa inicial na qual procuro caracterizar rapidamente a diversidade de percursos possíveis em intercompreensão, ou as polifonias deste “meta-conceito” em DL, focalizo-me, num efeito de “zoom”, sobre uma das abordagens possíveis que tenho praticado, a interacional, explicitando as suas ancoragens no âmbito do percurso específico desta disciplina “carrefour” e ilustrando-a com um recurso didático concreto: a plataforma Galanet.

Palavras-chave: Didática de línguas; intercompreensão; plurilinguismo; interação plurilingue.

Abstract: Intercomprehension (IC) is a structuring and sustaining concept of current plural approaches in Language Didactics (LD) and also one of the most dynamic in recent discourses and practices of this disciplinary area. Addressed by several voices, more or less harmonious, according to authors and their schools’s epistemological belongings, IC has been tackled according to several perspectives that instead of contributing to its theoretical disaggregation, have been promoting multiple approximation and convergence movements between didacticians. These movements are supported by studies that, adopting different methodologies, aim at delimiting the concept and thus building a shared support base from which each author and group can make their choices, defining and differentiating their ways and contributing collectively to the notion dynamics.

In this paper, after an initial stage within which I try to quickly characterize the diversity of possible paths in intercomprehension, or the polyphony of this “meta-concept”, I focus on one of the possible approaches that I have been practicing, the interactional one, explaining its anchors within the specific field of LD and illustrating it with a concrete teaching resource: the Galanet platform.

Keywords: Languages Didactics; intercomprehension; plurilingualism; plurilingual interaction.

1. Introdução¹

A Intercompreensão (IC) tem vindo a tornar-se, nas últimas duas décadas, um dos conceitos mais dinâmicos em Didática de Línguas (DL). Este facto fica evidenciado através de múltiplos indicadores cada vez mais frequentes e congregados à escala internacional, tais como eventos científicos, publicações, números especiais de revistas, projetos (europeus) financiados, grupos internacionais de trabalho, redes temáticas, cursos, estágios e programas de formação, *erasmus* intensivos, monografias, dissertações e teses, estudos de referência do Conselho da Europa, materiais didáticos e plataformas (Araújo e Sá 2010). O apoio concedido pelo Conselho da Europa e pela União Europeia (através de financiamento de estudos, redes, eventos, projetos e formações), bem como por agências e organizações nacionais (como o Instituto Camões ou a *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France - DGLFLF*), internacionais (como a União Latina) e inter-universitárias (como a *Agence Universitaire de la Francophonie*), no âmbito das suas estratégias de política linguística, tem vindo a ser determinante na vida fulgurante da noção e influenciado indelevelmente o seu percurso². Trata-se, claramente, de um conceito que está na moda (Capucho 2008)³, situação que comporta os seus riscos em termos de receção pública e de eventuais explosões semânticas que o

¹ Este texto resulta de uma adaptação de um excerto da Lição que apresentei à Universidade de Aveiro em Setembro de 2012, tendo em vista a realização de Provas de Agregação no ramo de Didática e Tecnologia Educativa.

² Sendo manifestas as ambiguidades (e algumas perversidades) quanto ao tratamento das línguas, quer na União Europeia, quer, genericamente, nas organizações de promoção e difusão das línguas referidas (ver, para um comentário, Truchot 2007), este apoio à noção de IC (que é, aliás, um dos fatores envolvidos na sua génese e expansão) não pode deixar-nos completamente confortáveis, levantando a questão de saber “se não estarão a Didática e os seus investigadores (...) a ceder aos impulsos da sua maior mecenas” (Melo 2006: 28; para uma análise contundente e de índole mais genérica deste envolvimento da comunidade de investigação em DL na emergência e expansão das ideologias plurilíngues e interculturais atualmente dominantes, ver Maurer, 2011). Penso, contudo, que a inegável dimensão política deste conceito deve ser perspectivada, tal como propõe Grin (2008a), no quadro de uma distinção entre “política” no sentido de jogos e conflitos de poder (que o autor designa como *politics*) e “intervenção política por meio de uma política pública” (*policy*, ainda segundo Grin), esta última, para a qual a DL cada vez mais pretende contribuir, implicando, necessariamente, uma relação (elucidada, crítica e consciente) com a primeira.

³ Ver, por exemplo, o estudo de Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva (2010), a partir de um *corpus* constituído pelos textos publicados entre os n.º 79 (1990) e 155 (2010) da revista *Etudes de Linguistique Appliquée*, que conclui que, embora não haja uma progressão temporal regular na ocorrência do termo, se regista a sua notória intensificação a partir dos primeiros anos deste milénio.

coloquem em perigo, mas ao mesmo tempo de um conceito cheio de subtilezas (Degache & Melo 2008) e de possibilidades (Andrade & Pinho 2010) que, acredito, pode dar um contributo importante para um projeto educativo valorizador do papel das línguas e das culturas na construção de sujeitos e de sociedades capazes de viver, de múltiplas formas e numa perspetiva de bem coletivo, a diversidade que constitui o seu “modo de ser” (Beacco 2005). Nesta medida, com Doyé (2005), diria que a IC é “l’une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l’éducation plurilingue” (p. 5).

Neste texto, pretendo dar voz às polifonias com que tem sido entoada a IC no seio da DL, para de seguida me focalizar numa das abordagens que considero mais desafiantes do conceito, a interacional, declinando-a no âmbito do percurso específico de um dado grupo de investigação/formação/intervenção e exemplificando-a com um material didático concreto: a plataforma Galanet.

2. Vozes em Intercompreensão – solos e polifonias

2.1. Da sedução de um conceito

Intimamente relacionada com abordagens holísticas de educação em línguas, com uma perspetiva de didática plural (Candelier (Coord.), Camilleri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura, Noguero & Molinié 2007) ou com uma “educação para o plurilinguismo pelo plurilinguismo” (Ferreira Tavares, Silva & Silva e Silva 2010), e com potencialidades assinaláveis de reconfiguração epistemológica do campo da DL (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos 2009; Chardenet 2010), até pelos múltiplos “mouvements de décloisonnement” que tem vindo a provocar (Coste 2010), a IC pode ser hoje considerada como um dos “meta-conceitos” estruturantes desta disciplina (Melo & Santos 2007). Efetivamente, apesar da sua real e por vezes desconcertante polissémia nos discursos e práticas dos didatas (evidenciada, entre outros, nos estudos de Melo & Santos 2007, Jamet 2010, Jamet & Spita 2010, Santos 2010, ou nos testemunhos do vídeo *Vozes em Intercompreensão*, em <http://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>), ou talvez devido a ela, a noção tem-se vindo a mostrar capaz de produzir efusivamente múltiplos timbres, numa polifonia mais ou menos harmoniosa mas cada vez mais abrangente, congregada e implicada (um exemplo é a latitude de grupos e perspetivas que integram a Rede Europeia de Intercompreensão - REDINTER⁴).

No meu ponto de vista, apoiado pela experiência de coordenação da formação internacional a distância de formadores em IC - Galapro (em www.galapro.eu/sessions), e de elaboração dos seus relatórios a partir de dados recolhidos junto de formadores/investigadores e formandos (maioritariamente professores) e nas interações da plataforma (ex: Araújo e Sá & Bastos 2011; Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer 2011; Araújo e Sá, De Carlo & Hidalgo Dowing 2012), o notório poder de atração da IC encontra-se associado a um dos seus traços mais salientes: apenas

⁴REDINTER: Rede Europeia de Intercompreensão (www.redinter.eu) (coordenação de Filomena Capucho).

captável na complexidade das relações que os sujeitos estabelecem, através das línguas e nas línguas, consigo próprios, uns com os outros, com as sociedades e com o mundo (Jamet & Spita 2010; Chardenet 2010), a IC aponta para a necessidade de colocar numa perspectiva ética e assumidamente ideológica, a abordagem das atividades sociais que tomam as línguas como objeto, entre elas, neste contexto, as atividades de ensino/aprendizagem (Grin 2008a; Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010). Assim, configura-se como um conceito nuclear numa DL que tece hoje um discurso mais humanista, mais comprometido, mais atuante (Alarcão & Araújo e Sá 2010), a partir de uma relação e percepção mais ampla do seu objeto de trabalho – as línguas, e que pretende contribuir para propostas educativas abrangentes e transversais ao currículo, orientadas para o diálogo (intercultural) como espaço de reconstrução individual, social e política e abertas ao desenvolvimento dos repertórios plurais dos indivíduos, valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas.

Nesta ótica, e embora o conceito seja aqui observado estritamente do ângulo da DL, espaço epistemológico que ultimamente mais habita (e que o habita, ver acima), compreende-se que o seu valor educativo extravasa em grande parte as disciplinas de línguas (tratar-se-ia, assim, de uma perspetiva didática “transferencial”, para utilizar a expressão de Meissner 2008: 235) e se estende ao currículo no seu todo, podendo-se afirmar, numa convicção ainda praticamente inexplorada, que a IC, porque aponta para uma “ética da compreensão humana” (Morin 1999), seria uma das grandes finalidades da escola e da educação. Acredito assim que, mesmo estando na moda, a IC não desaparecerá com a próxima estação e estará para durar, porque a sua maleabilidade e poder inspirador de práticas educativas renovadas se encontram ainda largamente por revelar.

Em termos agora de um discurso de formação em DL, a IC, observada por Pinho & Andrade (2008) à luz da “teoria dos conceitos limiares” (*threshold concepts*) de Meyer & Land (2003, referidos por *idem*), evidencia características próprias de um conceito heurístico, com potencialidades de transformação epistemológica e ontológica no processo que é *tornar-se/ser professor*, implicando uma abordagem da formação que aposta na descoberta de si, dos outros e de novas possibilidades de fazer aprender línguas num sentido humanista e social. Nas palavras das autoras:

Considera-se que o conceito de IC é potencialmente transformativo (efeito da mudança na percepção dos objectos línguas-culturas); irreversível (a mudança de perspectiva operada pela compreensão do fenómeno de aprendizagem dificilmente será esquecida); integrador (representando redes de conceitos para a compreensão do fenómeno de aprendizagem comunicativa); transfronteiriço (convocando diferentes áreas a ter em conta na educação em línguas); problemático (complexo e mobilizador de novos discursos sobre as línguas (Pinho & Andrade 2008: s.p.).

Em particular, e dada a natureza e carga semântica do conceito, acredito que uma formação *em e para* a Intercompreensão pode constituir uma excelente opor-

tunidade para analisar, discutir e experimentar questões cruciais que atualmente se levantam à DL no âmbito das sociedades plurais em que habitamos e nas quais procuramos (com evidente dificuldade e muito desnorтеio, como evidenciam Larossa & Skliar 2001) aprender a viver uns com os outros, também através das nossas línguas e culturas. Isto sem perder de vista uma perspectiva ideológica que se constitua em matriz do pensamento educacional dos sujeitos que se formam.

É neste âmbito e com estes argumentos que vários grupos em IC (ou seduzidos pela IC) se têm vindo a constituir, designadamente em Portugal, desenvolvendo e praticando a noção numa perspectiva de DL, tal como procurarei caracterizar na secção seguinte.

2.2 Polifonias de um conceito

Apesar da sua (aparente)⁵ juventude em DL (os primeiros estudos focalizados datam do início dos anos 90⁶) e da perceção que, de alguma forma, surgiu cedo de mais, antes de haver uma clara consciência da necessidade, alcance, possibilidades e potencialidades da educação plurilingue (conforme sublinha Beacco, no prefácio à obra de síntese de Escudé & Janin 2010), o conceito de IC tem feito, como escrevi acima, um percurso seguro no campo, no âmbito das transformações que este hoje atravessa e que o orientam para um paradigma caracterizado como de enfoque plural (Candelier *et al.* 2007; Zarate, Lévy & Kramsh 2008), no decurso do qual se tem vindo a tornar um conceito “de mieux en mieux balisé” (Coste 2010: 193).

Construído a partir do reconhecimento heurístico de uma prática verbal comum a que recorrem espontaneamente os sujeitos em múltiplas situações de contato de línguas, uma prática “anti-Babel”⁷ (Jamet 2010) tão vulgar e remota como as movimentações que desde sempre caracterizaram a humanidade (ver Blanche-Benveniste 1997 e 2008, para uma referência às línguas de Cristóvão

⁵ Concordo com Ferrão Tavares (2007), quando chama a atenção para a muito frequente ausência de uma perspectiva histórica em DL quando se aborda a IC, como se o conceito tivesse surgido repentinamente do nada. Ao invés, e como bem destaca Meissner (2008), as abordagens intercompreensivas, em sentido lato, podem encontrar-se desde logo nas orientações de tipo “naturalista” que sempre marcaram presença nos discursos em DL, designadamente nas tensões que encontramos ao longo da história do ensino/aprendizagem das línguas entre abordagens mais guiadas, sistemáticas, explícitas, focalizadas e curricularizadas e outras mais espontâneas, implícitas, que enfatizam a imersão linguística e o apoio social de locutores *experts*, inspirando-se largamente nos processos de aquisição natural das línguas em situações diversificadas de contacto (cf. Germain 1993). Para ilustrar, Meissner (2008), referindo Pauchard (2004), menciona o método “La réunion des langues, ou l’art de les apprendre toutes par une seule”, editado em 1674. Numa análise mais focalizada, podemos igualmente contextualizar esta noção nos trabalhos desenvolvidos no âmbito da linguística contrastiva e, em particular, nos estudos sobre a interlíngua (Ferrão Tavares 2007). Neste quadro, de notar a sua ocorrência em Halliday & Cook (1982), que referem ter cunhado o termo à semelhança do de “interlanguage” para designar “behavioral and attitudinal changes occurring between an initial competence and a target competence as a result of any form of educational innovation, often of a cross-cultural nature” (p. 124).

⁶ Insista-se que o uso da noção, designadamente em linguística, é bastante anterior (cf. nota 5). Para um estudo sobre a sua presença em diversos campos e contextos, ver: Jamet (2010), em dicionários de língua e de especialidade e em publicações nos domínios da linguística aplicada e da DL; Ferrão Tavares, Silva & Silva (2010), na revista *Etudes de Linguistique Appliquée*; Escudé (2010), no linguista francês Jules Ronjat, neste caso com laivos fortemente políticos.

⁷ Nas palavras da autora: «et si l’intercompréhension était une anti-Babel? Un rêve où le fait que chacun parle une langue différente de celle des autres ne soit plus une punition divine puisque cela n’empêcherait pas de se comprendre ? » (Jamet 2007, cit. in Jamet 2010: 12).

Colombo), agora intensificadas por novas formas de mobilidade (como a virtual, própria da atual geração de “permanentes migrantes imóveis”, Tyvaert 2008), e conjugado com uma conceção das línguas não apenas instrumental e económica, mas também identitária, social, cultural e política, o conceito tem vindo a concorrer para posicionar o ensino/aprendizagem destes poderosos objetos no âmbito das grandes finalidades da educação (paz, coesão social, cidadania, diálogo intercultural). Isto porque, entre outros aspetos, cria condições para “apresentar e tratar todas as línguas em pé de igualdade” (Declaração *L’intercompréhension en langues romanes dans le cadre des Trois Espaces Linguistiques*, Lisboa, 21 de Abril de 2008), podendo nesta medida ser relacionado com noções como “justiça linguística”, “equidade” (Grin 2008b), “bem estar comunicacional”, ou, de uma outra forma, ser considerado como uma “clé qui permet de d’ouvrir tous les espaces de rencontre (...) entre individus et collectivités de toutes tailles, entre personnes et cultures de tous les niveaux de socialisation” (Tyvaert 2008: 275).

Esta perspetiva muito lata da IC, que afinal mais não é do que o seu enquadramento ético-ideológico, sustentador de muitas das suas dinâmicas (particularmente as políticas) e que parece partilhado por grande parte dos autores que trabalham a noção, ganha contornos mais nítidos (mas também mais complexos e de maior espessura concetual) quando nos situamos numa perspetiva mais estritamente de DL. Por esta razão, vários estudos, adotando diferentes metodologias, têm vindo a procurar delimitar os traços semânticos centrais que poderão caracterizar a noção e as abordagens didáticas que nela se inspiram ou, por outras palavras, a procurar compreender a partir de quê se constrói a intercompreensão entre os autores que trabalham a intercompreensão (Degache & Melo 2008). Reconhecem estes estudos que o termo se tornou federador de discursos didáticos que não devem ser desarticulados dos seus contextos, tempos e histórias de produção e que podem ser diferenciados e diferenciadores de cada grupo e mesmo de cada investigador (o que se traduziria em “traços semânticos periféricos”, na proposta de Gueidão, Melo-Pfeifer & Pinho 2009⁸).

O quadro seguinte sistematiza alguns destes trabalhos mais significativos e próximos do nosso contexto de intervenção, cujos resultados, decorrentes de metodologias diferenciadas de abordagem das definições dos autores (desde metodologias de tipo autobiográfico e lexico-didatológico, a outras inspiradas na meta-análise), traduzem os eixos temáticos transversais encontrados nas vozes e práticas dos teóricos da IC. De referir que estes eixos não se afrontam uns aos outros, antes contribuem, nas suas inter-relações, para a delimitação da IC enquanto conceito plurifacetado da DL e para a sua produtividade, como sublinham expressamente alguns dos estudos convocados (como Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010; Melo & Santos 2007; Santos 2010).

⁸ No âmbito deste texto, não serão aprofundados estes “traços semânticos periféricos”, não obstante o seu real interesse, por testemunharem a exuberância e produtividade da noção em foco (inclusive no interior do discurso de um mesmo investigador, como mostram Gueidão, Melo-Pfeifer & Pinho 2009).

Quadro 1 - Dominantes temáticas da noção de IC nas vozes dos investigadores: síntese de alguns estudos

Estudos	<i>Corpus utilizado</i>	Resultados: dominantes temáticas da noção de IC
Melo & Santos (2007)	Definições (implícitas ou explícitas) de IC nos textos das atas do colóquio “Diálogos em Intercaprensão” (Capucho, Martins, Degache & Tost 2007), confrontadas com as respostas dos investigadores presentes neste colóquio a um inquérito por questionário.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o multilinguismo - Valorização das competências prévias - Dimensão pedagógica (possibilidade de desenvolvimento)
Gueidão, Melo-Pfeifer & Pinho (2009)	Publicações de duas das autoras do estudo.	<ul style="list-style-type: none"> - Multi/plurilinguismo - Consciencialização - Conhecimentos prévios - Transferência
Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva (2010)	Textos publicados entre os n.º 79 (1990) e 155 (2010) da revista <i>Etudes de Linguistique Appliquée</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - IC enquanto constituinte da categoria “objeto” da situação educativa (objetivos de conteúdo, de habilidade e de comportamento) - IC enquanto constituinte da interrelação entre as categorias “objeto” e “sujeito” da situação educativa (aprendizagem-processo e aprendizagem-produto) - IC enquanto constituinte da interrelação entre as categorias “objeto” e “agente” da situação educativa (método de ensino)
Jamet & Spita (2010)	Definições (a maior parte publicadas, explícitas ou implícitas) dos investigadores de REDINTER (seleccionadas pelos próprios).	<ul style="list-style-type: none"> - IC como atributo do sujeito que se manifesta na prática social - IC como “acontecimento”, acto dialógico, construção solidária (da interacção e do sujeito que a pratica) - IC como conceito integrativo de uma DL social e politicamente implicada, simultaneamente como finalidade e meio da educação em línguas
Ollivier (2010)	Respostas a questionários de investigadores de RED-INTER.	<ul style="list-style-type: none"> - eixo praxeológico: IC como atividade, prática, fenómeno - eixo cognitivo: IC como capacidade, aptidão do sujeito - eixo didático: IC como abordagem didática, modo de ensinar/aprender línguas
Santos (2010) (a partir de Santos 2007)	Definições publicadas, seleccionadas no âmbito de um processo de revisão de literatura.	<ul style="list-style-type: none"> - IC como estratégia de comunicação - IC como metodologia - IC como competência
Pinho & Andrade (2011)	Revisão de literatura.	<ul style="list-style-type: none"> - IC como atributo do sujeito - IC no contexto da ecologia das línguas - IC no contexto da interacção - IC na esfera social

Todos estes estudos permitem ainda identificar, sobre uma base mais ou menos sólida que vai permitindo criar uma comunidade de investigadores em IC⁹, timbres diferenciados, conforme a tónica seja colocada numa ou noutra (ou em várias, ou na sua articulação) das dominantes encontradas, de acordo com as pertenças e histórias epistemológicas de cada “escola didática”¹⁰ (para um esboço inicial de cartografia destas escolas, com base nos textos publicados num número especial da revista *Les Langues Modernes*, ver Degache & Melo 2008). Jamet & Spita (2010) falam, a este propósito, em tensões, e organizam-nas em torno dos seguintes eixos:

- compreensão em interação *vs.* compreensão em receção;
- línguas próximas *vs.* não consideração do parentesco linguístico;
- focalização estritamente sobre as línguas *vs.* consideração da indissociabilidade línguas e culturas;
- focalização sobre o “estado” (perspetiva sobretudo cognitivista) *vs.* focalização sobre os “processos” (perspetiva sobretudo socioconstrutivista).

Estas tensões, que traduzem efetivamente formas diferenciadas de conceber e operacionalizar a IC em contextos concretos de educação linguística, contribuem, em boa verdade, para incrementar as possibilidades educativas do conceito, tornando-o mais plástico e maleável (razão pela qual prefiro falar em timbres em vez de tensões, para atenuar a carga negativa deste último termo). De igual modo, num colóquio recente que congregou didatas de várias origens, reunidos para homenagear Claire Blanche-Benveniste¹¹, uma das primeiras investigadoras a trabalhar sistematicamente a noção, no interior de um grupo que permanece ativo¹², De Carlo (2011) sublinhou que “la diversité des approches et des définitions, au lieu d’engendrer une fragmentation, témoigne d’une richesse qui a permis le développement du concept et la confrontation constructive de tous les chercheurs intéressés» (s.p.).

De qualquer modo, a pluralidade de definições exige que se balize o terreno, procurando delimitar as características das abordagens didáticas que o tomam como referência. Do meu ponto de vista, baseado nos estudos acima evocados e ainda no conhecimento do trabalho efetuado sobre a noção por diferentes grupos, diria que uma abordagem “intercompreensiva” em DL se caracterizaria, face a outras (nomeadamente a outras abordagens plurais), pelas seguintes convergências (ver ainda Coste 2011):

⁹ Realce-se o papel da rede temática europeia REDINTER na construção desta comunidade.

¹⁰ Note-se que o facto de usar aqui o termo “escola” não pretende escamotear a diversidade interna a cada uma delas. Os depoimentos no vídeo *Vozes em Intercompreensão* permitem escutar esta diversidade na primeira pessoa e em ambiente plurilingue, agora no seio de REDINTER.

¹¹ Trata-se do *Convegno Internazionale Attraverso le lingue. L’intercompreensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste* (Roma, Università degli studi Roma Tre, 20-21 de Outubro de 2011).

¹² Como prova dessa atividade, refira-se o lançamento de EUROM5, precisamente neste colóquio.

- consideração do plurilinguismo (individual e societal) como estratégia, meio e fim (contribuindo assim para a conjugação de uma “*éducation au plurilinguisme*” com uma “*éducation par le plurilinguisme*”, como propõem Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010);
- didatização (segundo múltiplas formas e perseguindo objectivos diferenciados) dos espaços de contato (e de *continuum*, fluidez e hibridação) entre as línguas, apostando nas suas “*zones d’effraction*” (Coste 2011) (objetivas, subjetivas e intersubjetivas) e entendendo-as como possibilidades de construção de sentido (implicando, em particular, a revisitação da noção de “contrastividade” enquanto processo que ilustra o trabalho e a influência do locutor sobre os sistemas linguísticos, a partir de tarefas comunicativas determinadas, como sublinham Dabène 1996 e Gajo 2008);
- valorização e exploração sistemática da atividade cognitivo-verbal e estratégica do sujeito (ou conjunta, em redes de interlocução), das suas capacidades de (saber) aprender e dos seus repertórios constituídos e/ou em uso (saberes, experiências, habilidades, atitudes e representações), encorajando-o a responsabilizar-se pela sua aprendizagem e a desenvolver consciência e confiança nas suas possibilidades de apropriação e uso das línguas;
- aceitação da dissociação temporal e do desequilíbrio das competências de linguagem (com eventual prioridade dada às atividades de compreensão verbal, sem as associar sistematicamente a atividades de produção)¹³.

A consideração conjunta destas convergências permite compreender mais claramente os desafios lançados aos sistemas de formação e educação em línguas por esta abordagem. Permite, em especial, compreender até que ponto ela pode ser considerada “subversiva”, por colocar em causa uma *doxa* prototípica constituída por axiomas que permanecem em grande parte inquestionáveis e que incorporam as representações sociais dominantes relativas ao ensino/aprendizagem das línguas (a que chamámos recentemente “mitos” e que procurámos interpelar com dados concretos de sala de aula, em Melo-Pfeifer, Araújo e Sá & Santos 2011). Entende-se assim as resistências e constrangimentos que a IC tem vindo a encontrar no seu processo de inserção curricular, não obstante a atração que, conforme escrevi acima, parece exercer sobre os agentes educativos. De igual modo, Coste (2011) escreve:

On se risquera à faire l’hypothèse que cette forme de relégation de l’IC [do sistema escolar] trouve son origine dans le caractère perçu comme quasi subversif de pratiques qui bousculent plus que d’autres les cloisons entre les langues et qui, aux yeux de certains, passent ainsi les bornes. D’autant que, de manière plus marquée que les autres approches plurielles, elle s’appuie sur un déjà-là des capacités des apprenants plus qu’elle ne requiert l’expertise d’un enseignant (p. 187).

¹³Para uma discussão empiricamente sustentada das questões teóricas que pode colocar esta dissociação de competências a uma abordagem co-acional da IC centrada na realização de tarefas, ver Melo-Pfeifer (2011), a partir da análise da comunicação de um grupo de trabalho da plataforma Galapro.

3. Modulações: abordagem interacional da IC

3.1. Balizando a abordagem

A constatação da real existência de múltiplas vozes em intercompreensão, intra- e intercomunidades de investigadores (e também de professores e formadores, ver Araújo e Sá & Bastos 2011), sugere a necessidade de caracterizar o lugar de onde se fala, quando se fala em IC, ou de explicitar, neste conceito que se situa “à la croisée des chemins” (Coste 2010), que caminho seguimos, como e porquê, explicitando as nossas escolhas. A minha intenção neste momento é caracterizar o caminho que tenho trilhado em IC e ilustrá-lo com alguns lugares concretos de passagem.

Este caminho foi sendo construído de modo acompanhado e no tempo, no âmbito também do percurso específico de investigação-formação-intervenção do grupo *Gala-* (www.e-gala.eu), grupo este constituído em torno de Louise Dabène (Université de Grenoble 3 – França) e que integro desde os anos 90 (para uma caracterização, ver Degache 2006 e Araújo e Sá, Degache & Spita 2010).

Após uma abordagem inicial cujo objeto central foi a receção (sobretudo escrita) em línguas vizinhas (românicas), procurando compreender (e mobilizar, alargar e facilitar) as estratégias de acesso ao sentido de textos nessas línguas (e que deu lugar à coleção de CD-Rom *Galatea*¹⁴), a trajetória em IC deste grupo tomou um rumo próprio na primeira década deste milénio, o qual se traduziu, num primeiro momento, na plataforma *Galanet* (www.galanet.eu) e, logo de seguida, em *Galapro* (com uma abordagem semelhante, mas orientada para a formação de formadores, www.galapro.eu). Este rumo, que traduz uma inflexão no caminho hoje ainda mais vincada pela constituição recente da rede MIRIADI¹⁵, muito marcado (e influenciado) pela evolução das tecnologias e por uma interação cada vez mais intensa com colegas trabalhando nestas áreas (que passaram a integrar o

¹⁴ Designadamente:

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2003). *Galatea: desenvolvimento da compreensão em línguas românicas. “Apprendre à lire en français”*. Aveiro: Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Berger, D., Bidaud, F., Gregoire, G., Hédiard, M., Lévy, D., Merger, M.-F. et al. (2003). *Galatea : cédérom pour la compréhension du français écrit par des italophones*. Roma: DoRiF, Università di Roma.

- Dabène, L., Degache, C., Masperi, M., Poulet, M. E., Carrasco, E., Desmet, I., Clerc, M., Carreira, M.-H., Tea, E., Nicolas, A. & Afonso, C. (2003). *Galatea : entraînement à la compréhension de l’espagnol, de l’italien et du portugais*. Chambéry : Génération 5 multimédia.

- López Alonso, C., Séré, A. & Fernández-Valmayor, A. (2000). *Lire en français: método interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa. Proyecto Galatea*. Madrid: programa Sócrates-Lingua, SGEL.

- Tost Planet, M., Baqué, L., Le Besnerais, M., Estrada, M. & Martin, E. (2002). *Comprensión oral del francés para hispanohablantes, CD-Rom del proyecto Galatea*. Barcelona: Institut de Ciències de l’Eduació, Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

¹⁵ MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercompréhension a Distance*) é uma rede de 19 instituições europeias constituída em dezembro de 2012 na sequência dos trabalhos em IC deste grupo e financiada pela EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (531186-LLP-1-FR-KA2-KA2NW). Mais informações em www.miriadi.net.

grupo), coloca a interação plurilingue (essencialmente romanófona, até agora¹⁶) e intercultural no centro da proposta de formação, investindo em abordagens acionais e colaborativas favorecidas pelos instrumentos de comunicação (síncrona e assíncrona) integrados nas plataformas e por cenários pedagógicos construídos em torno da ideia de projeto.

Trata-se, em termos mais concretos, de abordar a IC segundo uma perspectiva dialógica e intersubjetiva, enquanto processo (ação) e produto (construção) que se engendra na interação por atores sociais envolvidos em atividades de linguagem (autênticas, situadas) em que se investem enquanto sujeitos, numa tecelagem contínua, conjunta e negociada de identidades, práticas linguísticas e culturais, sentidos, recursos e cognições, tornada possível pela sua predisposição para a comunicação e pela capacidade efetiva de nela utilizar, partilhar e expandir as suas competências plurilingues e interculturais. Com De Carlo (2011), que a demarca de uma abordagem tendencialmente “linguística” (aquela que, aliás, a precede nos primeiros textos que evocam a noção na década de 90, como mostra o estudo acima referido de Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva 2010, e que permanece muito ativa), está aqui em foco uma perspectiva dinâmica da “IC em ação”, expressão que faz evocar Brassac (1997) quando cunha o termo *commniaction*, para enfatizar esta perspectiva do agir em conjunto no qual se constrói e circula o conhecimento, ou, no nosso caso, a IC.

De um modo mais específico e avançando teoricamente, neste enfoque, a IC é abordada,

- não como um encontro entre líguas ou outros sistemas semióticos cujas permeabilidades e *continuums* os tornam mais ou menos próximos, logo, mais ou menos intercurrensíveis entre si; nesta abordagem, de inspiração dialetológica e retomada de algum modo pela linguística contrastiva, provoca-se, em contextos de aprendizagem, a observação destas proximidades e a sua manipulação e rentabilização em tarefas verbais, nomeadamente de índole metalinguística (ver, por exemplo, os métodos de ensino Eurom4, agora Eurom5, ou EuroCom);
- nem como um encontro entre o sujeito e as líguas (suas e de outros), numa perspectiva de inspiração cognitivista que privilegia as modalidades de acesso e tratamento dos repertórios verbais a que recorre ou pode recorrer o sujeito aquando da realização de determinadas tarefas de linguagem, modalidades essas que podem ser induzidas, apoiadas e enriquecidas com a intervenção didática (falamos, em particular, de atividades orientadas para a metacognição, exemplificadas nalgumas das ajudas ao aprendente dos CD-Rom Galatea);

¹⁶ Note-se que os projetos pedagógicos destas plataformas permitem a sua utilização noutros contextos linguísticos. Para uma incursão com as líguas germânicas, ver Prokopowicz (2011). Em MIRIADI (ver nota anterior) a inclusão de líguas de outras famílias é claramente visada.

- mas antes como um encontro situado entre sujeitos, atores sociais que vivem em diferentes línguas (ou que, vivendo nas mesmas, não partilham as suas variedades e variantes, ou as línguas que há dentro de cada língua¹⁷), sujeitos que descobrem (e recriam, reinventam) línguas que “não sabiam que sabiam” (Mia Couto 2009) e que se implicam na construção de um novo mundo que faça sentido para todos (o que não significa, obviamente - diria até, antes pelo contrário, evocando a “dialógica diabólica” de Larossa 2001¹⁸ -, que seja um mundo único ou a preto e branco), numa perspetiva socioconstrutivista do saber e da relação comunicativa (ver, na teorização desta construção simbólica, a pertinência da mobilização de conceitos como *third space*, de Bhabha 1994, ou de Kelly, Elliot & Fant 2001, tal como propõe Melo 2006).

A interação torna-se, então, o palco onde ocorre este processo de construção, ou o *cadre* e o *lieu* que o configuram (e que são por ele configurados), num jogo de espelhos onde o que está em causa é uma nova ordem de relação ao mundo e com o mundo, seus objetos e personagens. A IC, por seu turno, “cette co-opération intersubjective (...) conjointe dans et sur le monde” (Brassac 1997: s.p.), é o motor da interação, porque lhe dá sentido, direção, meios e finalidade do ponto de vista dos atores que nele (inter)atuam e se (inter)compreendem, assim os incitando a implicarem-se e a implicarem os outros.

Nesta linha, e de um ponto de vista didático, a IC supõe tarefas (comunicativas e sociais, cognitivas e afetivas) a realizar conjuntamente, em contextos dinâmicos e reconfiguráveis (também por ela), e apoia-se nos meios (pluri-semióticos) já disponíveis ou tornados disponíveis ao longo da interação (Gajo 2008). Quando o que está em causa é a interação plurilingue, esta aceção da IC pressupõe ainda a criação de situações de contato de línguas e a valorização de “l’effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d’un territoire de parole partagé” (Araújo e Sá, Degache & Spita 2010: 26), território onde as línguas de cada um e, mais alargadamente, o “imaginaire des langues” (na aceção de Glissant 2010¹⁹, que o entende como composto de múltiplas formas de mestiçagem e de contato, consciente ou não, mais ou menos visível, entre as línguas) se veem presentificadas, partilhadas e manipuladas enquanto línguas de ação, de comunicação, de cognição e de afeição.

Estamos claramente longe, neste posicionamento, de um outro lugar conceitual bem consolidado no discurso didático em intercompreensão, cristalizado na

¹⁷ Esta partilha, obviamente, nunca é total. Está aqui em causa uma questão de graus, exemplarmente posta por José Saramago na sua “Carta para Josefa, minha avó”. Compreende-se que, nesta perspetiva, fala-se em IC também em situações de encontro de sujeitos numa mesma língua e que se estende o valor didático da noção e daquelas a que está associada à LM, um caminho ainda insuficientemente explorado, embora comecem a surgir alguns trabalhos neste âmbito (entre eles, Carrington 2011) e se intensifique o reconhecimento académico da sua necessidade.

¹⁸ Trata-se de entender a linguagem como «lugar da pluralidade e da descontinuidade» (Larossa 2001: 281-282), capaz de perturbar «essa imagem demasiado tranquila e tranquilizadora da comunicação enquanto construção do comum, tanto no espaço como no tempo» (*idem*: 285).

¹⁹ Nas palavras do autor, referindo-se ao “escritor”: “ce qui caractérise notre temps, c’est ce que j’appelle l’imaginaire des langues, c’est-à-dire la présence à toutes les langues du monde. (...) Aujourd’hui, même quand un écrivain ne connaît aucune autre langue, il tient compte, qu’il le sache ou non, de l’existence de ces langues autour de lui dans son processus d’écriture. On ne peut plus écrire une langue de manière monolingue” (Glissant 2010: 14).

definição inicial proposta por Doyé (2005: 7) no seu estudo de referência, lugar este que assenta num contrato comunicativo segundo o qual “cada um fala a sua língua e compreende a língua dos outros”²⁰. Retomando o percurso específico do grupo *Gala-*, importa fazer notar que este contrato, em boa verdade, foi proposto aquando da concetualização didática inicial da plataforma Galanet. Contudo, as primeiras análises da interação produzida pelos participantes revelaram desde logo a existência de uma profusão de marcas transcódicas decorrentes de um investimento estratégico considerável dos participantes, ou de um “multilanguaging” (Pennycook 2010) que visava criar aproximações e convergências, mas também divergências e diferenciações (linguísticas, cognitivas, afetivas...) e que evidenciava a fabricação conjunta de uma linguagem partilhada. Tal constatação obrigou a considerar teoricamente o papel das práticas sociais de linguagem na negociação do contrato inicial de comunicação (Degache & Tea 2003) e a ter em linha de conta o facto de que as línguas e culturas não eram vividas como estanques e que os sistemas se tocavam e interpenetravam, numa hibridação e criatividade postas ao serviço das finalidades comunicativas e sociais das tarefas e intimamente relacionadas com os processos de construção do conhecimento (para uma ilustração, ver os artigos incluídos na Parte 2, *Intercompreensão e interação plurilingue*, em Araújo e Sá, Hidalgo Downing, Melo-Pfeifer, Séré, Vela Delfa (Coord) 2009). Por outras palavras, o discurso produzido, mobilizando a totalidade, multimodalidade e plasticidade dos recursos dos interlocutores, situava-se algures “entre-línguas” e poderia ser classificado como um “parler plurilingue”, na aceção que lhe dão Lüdi (1987, 2006 e 2011) e Lüdi & Py (1986) e que coloca necessariamente em causa uma perspetiva das línguas e culturas como sistemas homogéneos, estáveis, estanques, imanes e descontextualizados.

Num comentário a este percurso concetual do grupo, que o individualiza face a outros trabalhando em IC, Tost Planet (*Introduction* a Araújo e Sá *et al.* 2009: 28) escreve que esta abordagem interacionista marca uma “mutação” a partir do centro de gravidade da noção, delimitando um lugar próprio (e um avanço significativo, na sua perspetiva) num campo habitado maioritariamente por autores que trabalham numa perspetiva de receção em línguas próximas e de consciencialização metalinguística.

²⁰ A seguinte definição exemplifica esta aceção: “On peut alors esquisser (...) le schéma de communication particulier qui est en jeu dans la situation d’intercompréhension (...) comme dialogue ‘linguistiquement asymétrique’: chaque locuteur utilise pour s’exprimer (et pour se donner sa représentation du contenu informatif de l’échange) sa propre langue (qui est le plus souvent sa langue maternelle) et comprend les informations exprimées par l’autre dans sa langue à lui» (Tyvaert 2008: 254-255).

Matthey (2008) faz uma crítica contundente a este contrato comunicativo, que encerra cada sujeito na sua própria língua e parece estar mais ao serviço das necessidades de expressividade do locutor do que da comunicação. Apoiando-se na Teoria da Adaptação Comunicativa de Giles, Coupland e Coupland (1991 referidos por Matthey, 2008), que sugere que tal contrato é potencialmente gerador de tensão social, e ainda nos trabalhos sobre a conversação exolingue, que apontam para a sua artificialidade e reduzido valor aquisicional, a autora escreve, em convergência com a aceção de IC aqui em foco: “Toute communication réussie nécessite une adaptation communicative, donc, une orientation vers l’interlocuteur, donc une co-construction du discours, une négociation du sens et des formes” (*idem*: 126-127). Para uma análise desta mesma questão especificamente centrada sobre a interação em aula de língua estrangeira e mobilizando o conceito de “adaptação verbal”, ver Araújo e Sá (1996).

3.2. Percursos cruzados de uma abordagem interacional da IC em DL

As noções, tal como as disciplinas em que emergem e os autores que as trabalham, não vivem isoladas nem fora do fio do tempo. Importa assim fazer notar que esta perspetiva dialógica da IC, que acabei de balizar, vem na linha de uma corrente forte em DL (e não só, ver, por exemplo, Guernier, Durand-Guerrier & Sautot 2006) que se tem vindo a interessar, desde os anos 70, pelas práticas sociais da linguagem em situações pedagógicas. Adotando uma perspetiva socioconstrutivista que destaca o papel da interação na construção das aprendizagens, esta corrente desenvolve uma abordagem cujas raízes remontam a várias vertentes do interacionismo social (como lembra Pekarek Doehler 2000) e que se inspira muito na sociolinguística, na análise conversacional e, numa ótica mais psicológica, nos trabalhos de Vygotsky e de Bruner (para uma sistematização, ver Araújo e Sá 2005a e b; para uma meta-análise dos estudos em Portugal, ver Cardoso 2007).

De um modo mais concreto, trata-se de uma abordagem que assenta no pressuposto de que a aquisição e desenvolvimento da linguagem (e da cognição) estão intimamente relacionados com as práticas sociais ou com os contextos de ação e de significação em que essas práticas ocorrem e onde os interlocutores, nas suas identidades, repertórios e competências, têm um papel fundamental. Adquirir uma língua é, assim, entendido como «un processus sociocognitif, largement dépendant des événements langagiers vécus par l'apprenant» (Matthey 1996: 3), o que implica a consideração da interação enquanto espaço e quadro onde este processo se constrói e das atividades de (co)tutela como suas impulsionadoras: “c'est en effet dans la coordination et l'échange des participants plus compétents, aux cours d'activités sociales situées, que l'enfant est en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au-delà de ses possibilités individuelles» (Gajo & Mondada 1998: 93, a partir de Vygotsky). Este quadro teórico implica a redefinição do objeto em apropriação - do sistema-língua ao desenvolvimento da capacidade de participar nas práticas verbais - e, portanto, a consideração de que esse objeto deve ser estudado no interior dessas mesmas práticas, o que implica ainda a atenção à dimensão cultural que lhes está associada.

Mais proximamente, esta abordagem interacional em DLE encontra um forte impulso nos trabalhos levados a cabo desde os anos 80, no quadro da sociolinguística interacional e da aquisição das línguas estrangeiras e segundas, em torno das situações de contato de línguas e da conversação exolingue em especial, destacando-se aqueles realizados pela equipa de investigadores das universidades de Bâle e de Neuchâtel, coordenada por B. Py e G. Lüdi. Procura-se, nestes trabalhos, identificar traços ou marcas de aquisição que possam ser relacionados com as atividades de linguagem específicas dos sujeitos-atores, enfatizando-se o papel primordial da interação colaborativa (Lüdi & Py 1986). Neste âmbito, emergem conceitos cuja rentabilidade heurística foi e continua a ser largamente explorada, como o de “sequência potencialmente aquisicional” (De Pietro, Matthey & Py 1989) e o de “comunicação exolingue” (Porquier 1984), e revitalizam-se outros,

provenientes de Vygotsky e Bruner, como *étayage*/andaime, mediação social, atividade, métodos e estratégias, regulação ou zona de desenvolvimento proximal (para um exemplo e uma síntese da receção destes trabalhos em Portugal e no âmbito da DL, ver Araújo e Sá 1996).

A tipologia de situações de comunicação proposta por esta equipa, em torno de dois eixos cruzados e entendidos em *continuum* (endolíngue-exolíngue e monolíngue-bi/plurilíngue), é particularmente importante para os trabalhos em IC numa perspetiva interacional. Isto na medida em que integra (e normaliza) a natureza plurilíngue da troca comunicativa, inclusive em situações supostamente endolíngues, naturalizando assim o “falar entre línguas” ou a mestiçagem de repertórios que encontramos aquando da realização das tarefas didáticas propostas aos alunos no quadro de uma abordagem da IC desta natureza (para uma exploração desta tipologia no quadro do plurilinguismo emergente em Galanet, ver Melo 2006). Abrem-se assim portas para conceber estas situações enquanto “interações interlíngues²¹” (Vasseur 2005), ou seja, aquelas que ocorrem quando os interlocutores não partilham uma mesma língua e se servem, para comunicar, de mais do que uma, mesmo que sob formas pouco perceptíveis ou conscientes. De igual valor heurístico é o esbatimento, implicado neste quadro teórico, das noções de “locutor nativo”, “locutor aloglota”, “locutor *expert*”, “aprendente”, colocando em cena a ideia de “acteurs-créateurs se mouvant dans un monde ouvert et prenant le risque de sortir des voies traditionnelles de parler et de faire preuve de créativité” (Lüdi 2011: 51)²².

Compreende-se então que, muito embora construída no interior da DL, ou num movimento de teorização interna, esta abordagem interacional da IC se integra no percurso e no diálogo que esta disciplina “carrefour” tem vindo a estabelecer com outras, bem como da receção que faz dos seus conceitos e teorias e do modo como os integra nas suas próprias modalidades de trabalho, refletindo, em particular: i) uma abordagem social da linguagem, na senda de Bakhtine, enquanto sistema (portanto, também com as suas regras emergentes, a descrever no âmbito de uma linguística de tipo interacional) co construído pelos sujeitos nas suas atividades conjuntas em interação uns com os outros e tendo em vista a construção de pontes, novos territórios de entendimento; ii) uma abordagem socio-construtivista da aquisição/aprendizagem das línguas, na linha de Vygotsky e de Bruner, que postula o papel dos fatores sociais, em particular dos sujeitos-atores, no desenvolvimento da linguagem e da cognição.

²¹ Vasseur (2005) prefere esta designação à de “interação exolíngue” por esta última, do seu ponto de vista, não abarcar suficientemente as coabitantes que inevitavelmente se instalam entre sujeitos e línguas em presença, no quadro da co construção discursiva.

²² Para uma discussão das implicações destes trabalhos para a construção de modelos teóricos e conceitos que permitam estudar as situações de plurilinguismo e as suas potencialidades aquisicionais, ver Lüdi & Py (2009) e Vasseur (2005).

Em síntese, e colocando-nos agora numa perspetiva de trabalho especificamente própria à DL, e no âmbito de um enfoque plural que toma a IC como conceito nuclear, pretende-se criar situações didáticas (e observá-las, especialmente nos seus efeitos sobre as aprendizagens) em que os sujeitos sejam levados a investir e partilhar, na interação social, as suas competências e recursos plurilingues e pluriculturais na co-construção da IC, ao mesmo tempo que os desenvolvem (e aprendem), considerando que este desenvolvimento se faz no tempo e que se manifesta por “la diversité et la complexité des contextes dans lesquels elle [la compétence] est mobilisée, par la spécialisation des ressources employées, par des attentes de plus en plus exigeantes qu’elle engendre” (Lüdi 2011: 52).

Isto supõe a definição de tarefas de linguagem concretas, diversificadas e socialmente bem determinadas, cada vez mais exigentes e complexas, que, investindo nas suas possibilidades “mais plurilingues” (ver atrás eixo monobi/plurilingue da tipologia proposta pela equipa de Bâle e Neuchâtel), ou seja, legitimando e favorecendo a presença de várias línguas e variedades e rejeitando a “cécité linguistique” (Gajo 2008: 134), favoreçam igualmente os processos de IC e os tenham no horizonte.

É aqui que entra Galanet, plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas (www.galanet.eu) que traduz a perspetiva de IC aqui em foco e com cuja apresentação ilustrada concluo este texto.

4. Galanet: uma comunidade plurilingue de prática e de aprendizagem em Intercompreensão

Galanet é uma plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas, atualmente disponível em 6 destas línguas (catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno), que integra, para além de um espaço de autoformação (com uma secção de “recursos linguísticos” e outra de “módulos de autoformação”), diferentes instrumentos de comunicação eletrónica (*chats*, fóruns de discussão e um sistema de correio interno), através dos quais promove a interação plurilingue entre os participantes, com vista à realização de uma tarefa comum, a edição de um “dossier de imprensa” (para informações detalhadas, ver o *Manual do utilizador* elaborado por Alonso, Andrade, Araújo e Sá, Melo & Séré 2005). Esta tarefa desenvolve-se num cenário cronológico previsto tipicamente para uma duração de 12 semanas (um semestre letivo) e constituído por quatro fases:

- Fase 1 – “quebrar o gelo”, na qual os participantes, organizados em equipas/turmas de diferentes países e línguas, se dão a conhecer e tomam contato com os restantes utilizadores da plataforma, preenchendo o seu perfil pessoal e de grupo, contactando com outros perfis e trocando desde logo algumas ideias acerca do projeto a desenvolver ao longo do semestre;

- Fase 2 – “*escolha do tema*”, onde as diferentes equipas propõem temas de discussão, exprimindo as suas opiniões acerca deles e selecionando um, a partir de um sistema de voto incorporado na plataforma, para trabalho posterior;
- Fase 3 – “*recolha de documentos e debate*”, fase esta geradora de múltiplas interações plurilíngues acerca de tópicos e subtópicos relacionados com o tema escolhido, apoiando-se nas experiências pessoais dos alunos e em documentos elucidativos nas diferentes línguas de trabalho, por eles selecionados e depositados na plataforma;
- Fase 4 – “*dossier de imprensa*”, que consiste na preparação e edição de sínteses escritas dos debates anteriores, integrando as diferentes contribuições e línguas de cada equipa/turma. Para exemplificar, veja-se o editorial e as seções do dossier de imprensa de uma das sessões realizadas, cujo tema foi *Ridiamo per le stesse cose? Y a-t-il un humour romanophone?*:

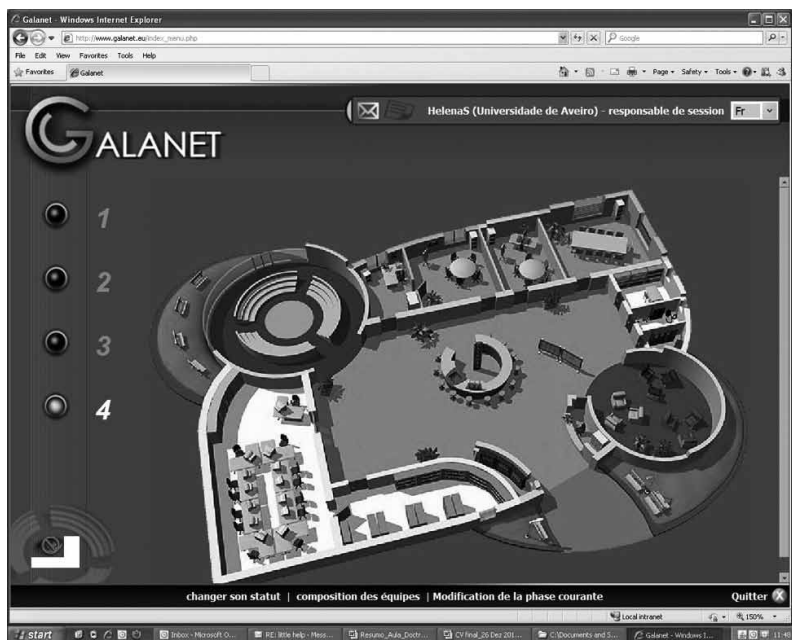
Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone ?

Qu’il s’agisse de soigner par le rire, de raconter des blagues, d’introduire des expressions populaires dans notre vie quotidienne, de se moquer de soi ou des autres, avons-nous des points communs ou de grosses divergences? Retrouvons-nous ces traits caractéristiques dans l’art (cinéma, BD, musique, littérature, etc.) ? L’humour est-il sujet à censure dans nos pays ? Le facteur humour est-il aussi important dans l’art de séduire selon nos origines?

- La risoterapia.. reír es empezar a borrar el dolor
- Qui se moque de qui?
- Conoscete frasi, proverbi, barzellette che vi fanno “morire dal ridere”?
- L’autoironia, l’autoderisione sono tipiche dell’umorismo italiano?
- L’art est-il un bon véhicule d’humour ?
- “No es lindo pero me hace morir de risa!!!”
- La censura subita nell’umorismo...
- Um ataque de riso, um momento insólito que provoca gargalhadas...
- ¿Es la risa el mejor camino para ser feliz?

Assim, e como explicita Degache (2004), coordenador do projeto que levou ao desenvolvimento desta plataforma, Galanet traduz simultaneamente um conceito espacial (espaço virtual de aprendizagem englobando instrumentos de interação próprios de ferramentas de aprendizagem colaborativa *on-line*) e um conceito temporal (um cenário cronológico – a sessão), conforme fica evidenciado na figura 1, que reproduz a plataforma e foi impressa aquando da fase 4 (marcada no friso horizontal à esquerda).

Figura 1 - Plataforma Galanet: espaços e cenário cronológico



Em termos pedagógicos, trata-se de “um ambiente de aprendizagem colaborativo”, que coloca a tónica na interação entre os aprendentes, aquando da realização de uma tarefa coletiva, numa concretização da abordagem interacional da IC acima explicitada. De um modo mais concreto, a proposta pedagógica em IC de Galanet propõe uma tripla abordagem do processo de aprendizagem linguística:

- *co acional*²³, porque se baseia num trabalho colaborativo que se desenvolve através da interação síncrona e assíncrona e que culmina na edição de um produto coletivo;
- *comunicativa e cognitiva*, na medida em que a necessidade de agir conjuntamente provoca, por um lado, a interação e, por outro, a consciência de cada um das competências que possui nas línguas de trabalho e da necessidade de as desenvolver (objetivo apoiado pelo espaço de autoformação), o que promove a ocorrência de frequentes momentos de bifocalização plurilingue (Bange 1992), isto é, de trocas sobre o conteúdo/tema e sobre a forma/língua(s), para além de trocas sobre si enquanto locutor/aprendente de (e destas) línguas;
- *plurilingue e “co-cultural”*, pelo confronto permanente com diferentes línguas e culturas (as do contrato de comunicação mas também outras, não previstas, integrativas dos repertórios dos sujeitos) e pela necessidade de (co)-agir com elas (e nelas).

²³Na perspectiva que lhe dá Puren (2002: 62): propor aos sujeitos, durante o tempo de aprendizagem, “des occasions de ‘co-actions’ dans le sens d’actions communes à finalités collectives”.

Nesta medida, as sessões de formação em IC Galanet visam desenvolver nos sujeitos um saber-fazer estratégico-comunicativo no que diz respeito à participação ativa em situações de comunicação deste tipo (exolingue plurilingue, dadas as divergências dos repertórios linguístico-comunicativos, culturais e pragmáticos dos interlocutores, e ainda de geometria variável, porque estes desequilíbrios referem-se também às línguas em presença), aprendendo a compreender e a fazer-se compreender.

Os excertos seguintes, retirados na sua forma original de fóruns da plataforma, ilustram o esforço coletivo dos participantes (mas também a satisfação dele retirado) na gestão do “difícil de dizer/compreender” para se “intercompreender”, própria deste tipo de interação, bem como a ativação dos seus repertórios estratégicos plurilingues para a realização da finalidade comunicacional (no primeiro exemplo, a compreensão da palavra em francês “blague”, e no segundo, o uso pragmático de “ciao” nas várias línguas em presença):

[EAntonioR] ¿Que son blagues?

[Eesmeralda] blagas sao piadas, anedotas

[TASilviaM] Blagues son anedotas.... piadas!

[TAcolumbia] blagues=bromas

[Elusitana] blagues sao historias que fazem rir

[ECristinaV] tambien pueden ser chistes

[AnnaikG] Ciao AntonioR

[AntonioR] Adiós Annaik

[colombia] antonio, annaick te saluda no se despide :)

[AntonioR] Ha dicho Ciao

[colombia] pero los italianos dicen asi para decir hola

[AntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?

[AnnaikG] Ciao et hola c'est la même chose!

[romautos] a pergunta é “porque é que NOS dizemos ciao” para dizer Adeus, nao?

[colombia] y como se despiden annick?

[colombia] con hola?

[romautos] o ciao é italiano...

[AntonioR] ¿Como de dice adiós en italiano?

[AlejandroG] Creo que Ciao

[romautos] nos é que o utilizamos nas nossas respectivas línguas

[colombia] arrivederci roma, je crois

[AlejandroG] oui, c'est ça

[AntonioR] ¿Y si no estás en Roma?

[colombia] sabes que todos los caminos conducen a roma asi que no puedes evitarla

Uma esfera mais propriamente afetiva, relacionada com o querer, ou com a vontade e disponibilidade para trabalhar com os outros num ambiente desta natureza, é o pano de fundo que sustenta toda a proposta e que se articula com a dimensão ético-ideológica da IC que comecei por evocar. Neste âmbito, as línguas são particularmente visadas e multiplicam-se as intervenções que as focam, conforme ilustra o excerto que segue, onde o efeito impulsionador de novas aprendizagens destas trocas é igualmente visível:

[SofiaNet] Me encantaria poder hablar catalan...
[KabuM] Le petit!!!
[SofiaNet] T'inquiète pas Andrea... Le poussin :)
[Celina] a mi m'agraderia parlar portugues i italia...
[KabuM] Et le français, ça ne te plait pas?
[SofiaNet] Vamos hacer un tandem: yo enseño el portugués...
[Celina] la veritat que quan comences a estudiar idiomas no pots parar..o almenys això em passa a mi
[SofiaNet] Eu também sou assim! é o feitiço das línguas...
[Celina] feitiço??
[SofiaNet] hechizo
[SofiaNet] se escribe así?
[Celina] jajaja...es verdad
[KabuM] E das culturas, pois penso que é impossível estudar uma língua sem estudar também a sua cultura!
[Celina] si, muy bien
[SofiaNet] Yupppiiiiiiiiii!

Em suma, Galanet parece mostrar-se como uma plataforma capaz de constituir “comunidades de prática” da IC e, simultaneamente, de aprendizagem da IC, representando assim uma proposta didática que concretiza este conceito no campo da educação em línguas e que tem vindo a saber encontrar, ao longo dos últimos anos, algum espaço curricular efetivo em contextos de ensino/aprendizagem e de formação diversificados²⁴.

²⁴ Segundo estimativas reportadas a dezembro de 2011 e apresentadas em reunião de equipa pelo coordenador de Galanet, até agora foram realizadas 55 sessões nesta plataforma, com cerca de 6000 alunos inscritos provenientes de 84 estabelecimentos de ensino de 13 países.

5. Nota final

Num texto recente, publicado em 2010, Daniel Coste escreveu: “L’intercompréhension a fait ses preuves, il lui reste à faire ses choix” (p. 193). Neste artigo, procurei ilustrar algumas destas escolhas, a partir de uma proposta interacional e de índole socioconstrutivista de abordagem didática do conceito.

Mas a verdade é que esta proposta, como outras, para se poder expandir, deve implicar, antes de mais, aqueles que, agindo nos terrenos educativos, têm a real capacidade para fazer o conceito «acontecer», na maleabilidade que efetivamente possui. Está aqui suposto, em primeira instância, pensar a IC enquanto discurso de formação. E neste âmbito, forçoso é reconhecer que as iniciativas centradas sobre a IC como objetivo, prática, competência, instrumento ou conteúdo de formação são bastante limitadas e, sobretudo, ainda muito pouco integradas, continuadas ou sistemáticas²⁵. Correlativamente, a investigação sobre esta formação é ainda mais escassa²⁶. Neste quadro, não poderia estar mais de acordo com Castagne & Chartier (2007: 71) quando escrevem: «un obstacle empêche pour l’instant la dissémination de ce concept: la formation d’édicateurs».

Urge pois investir mais amplamente na IC enquanto elemento estruturador de propostas de formação. Mas aqui também, as escolhas, em particular no que diz respeito aos princípios e lógicas da formação, são necessárias, sabendo que as relações didáticas entre contextos de investigação e contextos de atuação profissional, instituídas nos espaços e tempos da formação, devem ser muito mais do que meras relações verticais de transposição, configurando-se antes como condição e oportunidade de construção de um conhecimento partilhado e mutuamente significativo (Araújo e Sá 2012).

Nesta ótica, creio que uma formação *em* IC e *para* a IC poderá ser potenciada se for adotada a mesma perspetiva dialógica e intersubjetiva de abordagem do conceito aqui desenvolvida, ou, mais concretamente, se se estruturar a partir de situações de co ação e co reflexão plurilingue e intercultural, onde interagem e trabalham em conjunto investigadores, professores e formadores de diferentes origens (linguísticas, culturais e profissionais), em torno de trabalhos de projeto onde são levados a expor, confrontar e argumentar pontos de vista diferenciados, a negociar decisões e propostas, assumindo-as depois de uma forma partilhada e concedendo-lhes sentido e materialidade nos seus múltiplos espaços profissionais.

²⁵ Para informação atualizada sobre recenseamento das formações que têm vindo a ser levadas a cabo num panorama internacional, ver, no *site* de REDINTER, www.formations-redinter.eu; para uma cartografia de materiais de formação produzidos, ver Andrade, Bastos, Martins & Pinho (2009) ou, mais recentemente, Caddeo & Jamet (2013). De notar que a Universidade de Aveiro foi a instituição responsável pelo primeiro projeto europeu com esta finalidade (*ILTE - Intercomprehension in Language Teacher Education*, coordenado por Ana Isabel Andrade entre 1998-2001). Para uma perspetiva das atividades de formação de professores em IC realizadas por esta universidade, ver Andrade, Pinho & Martins (2011).

²⁶ De realçar, especificamente sobre este domínio e em Portugal, a tese de doutoramento de Ana Sofia Pinho (2008) ou o livro organizado por Araújo e Sá & Melo-Pfeifer (2010).

É esta perspetiva de formação que está subjacente a Galapro (www.galapro.eu/sessions), plataforma de formação para a IC em Línguas Românicas, cujas sessões públicas, iniciadas em 2009, já foram frequentadas por cerca de 800 formandos e formadores de mais de uma dezena de países do continente europeu e da América Latina. Importa agora perceber de que forma este investimento coletivo se tem vindo a repercutir na vida quotidiana destes sujeitos, apostando num percurso de complexificação do conceito de IC que faça dele, cada vez mais, um conceito coletivamente construído, transformador de práticas e discursos em DL e capaz de induzir dinâmicas de ensino/aprendizagem que coloquem as línguas em relação com os espaços de vida dos sujeitos que as falam e nelas se falam e ao serviço das finalidades da educação.

Recebido em fevereiro de 2013 ; aceite em abril de 2013.

Referências

- Alarcão, I.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S.; Santos, L. 2009. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 153: 11-24.
- Alarcão, I.; Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Alonso, L. A.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Melo, S.; Séré, A. 2005. *Plataforma Internet para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas. Manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I.; Bastos, M.; Martins, F.; Pinho, A. S. 2009. Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão. In: M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo Downing; S. Melo-Pfeifer; A. Séré; C. Vela Delfa (Orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro, 301-317.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S. 2010. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In: M. H. Araújo e Sá; S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 41-61.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S.; Martins, F. 2011. Formar para a intercompreensão: micro-políticas curriculares. In: A. S. Pinho; A. I. Andrade (Org.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 57-78.
- Araújo e Sá, M. H. 1996. *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*.

- Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento não publicada.
- Araújo e Sá, M. H. 2005a. A interacção em Didáctica de Línguas: percurso epistemológico de um objecto de investigação. In: A. M. Mattos Guimarães; A. M. Stahl Zilles; M. G. di Fanti; T. M. Lopes Teixeira; A. Naves Brito; C. Schnack (Coords.), *Congresso Internacional Linguagem e Interação/III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e interação* (s/pp.). S. Leopoldo: UNISINOS (editado em CD-Rom).
- Araújo e Sá, M. H. 2005b. *Relatório da disciplina Comunicação em Sala de Aula*. Relatório elaborado no âmbito de concurso para professor associado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. 2010. Formando *para* a intercompreensão *pela* intercompreensão: princípios, propostas e desafios. In: R. Bizarro; M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 47-71.
- Araújo e Sá, M. H. 2012. Chercheurs et enseignants en (inter)action: repères pour des dialogues en intercompréhension. *IC2012 Conference – Intercomprehension: plurilingual competences, corpus, integration*. Grenoble, França, Université Stendhal-Grenoble 3, 21-23 de Junho de 2012. Vídeo de conferência em <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr>
- Araújo e Sá, M. H.; Bastos, M. 2011. “C’est un thème qui me tient à cœur”: temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 3: 213-234.
- Araújo e Sá, M. H.; De Carlo, M.; Hidalgo-Downing, R. 2012. Gestire gli aspetti socio-affettivi in una formazione professionale all’Intercomprensione a distanza. *IC2012 Conference – Intercomprehension: plurilingual competences, corpus, integration*. Grenoble, França, Université Stendhal-Grenoble 3, 21-23 de Junho de 2012. Atas on-line: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/60.pdf>.
- Araújo e Sá, M. H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. 2011. L’intercomprensione nell’interazione plurilingue. In: M. De Carlo (Org.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore, 287-301.
- Araújo e Sá, M. H.; Degache, C.; Spita, D. 2010. Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une “Galasaga”. In: M. H. Araújo e Sá; S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 17-40.
- Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo Downing, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A.; Vela Delfa, C. (Orgs.) 2009. *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro.
- Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S. (Orgs.) 2010. *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BANGE, P. (1992). A propos de la communication et de l’apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE*, 1, 53-85.
- Beacco, J.-C. 2005. *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme ‘manière d’être’ en Europe. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

- Bhabha, H. 1994. *The location of culture*. London: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. 1997. Les langues de Christophe Colomb. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Numéro spécial : 54-58.
- Blanche-Benveniste, C. 2008. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In : V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 33-51.
- Brassac, C. 1997. Processus cognitifs en situation d'interaction. De la communication à communiacion. In : *Actes de la 6ème Ecole d'Été de l'Association pour la Recherche Cognitive*, Juillet 1997. Disponible em <http://www.utc.fr/arco/activites/ecoles/Bonas77/BRASSAC.html>. (accedido em 21.08.2004).
- Caddeo, S.; Jamet, M.-C. 2013. *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Candelier, M. (Coord.); Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.-F.; Lőrincz, I.; Meissner, F.-J.; Schröder-Sura, A.; Noguero, A.; Molinié, M. 2007. *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Capucho, F. 2008. L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*, 139-140 : 238-250.
- Capucho, F.; Martins, A.; Degache, C.; Tost, M. (Orgs.) 2007. *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cardoso, T. 2007. *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento não publicada.
- Carrington, M. 2011. *A língua materna revisitada através de práticas de intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Castagne, E.; Chartier, J.-P. 2007. Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 41: 66-75.
- Chardenet, P. 2010. Pour un interlinguisme méthodologique. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 223-259.
- Coste, D. 2010. L'intercompréhension à la croisée des chemins? *Synergies Europe*, 5: 193-199.
- Coste, D. 2011. Plurilinguisme et intercompréhension. In: D. Álvarez ; P. Chardenet ; M. Tost (Dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, 179-189.
- Couto, M. 2009. *E se Obama fosse africano ? e outras inter(in)venções*. Edições Caminho.
- Dabène, L. 1996. Pour une contrastivité «revisitée». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104: 395-396.
- De Carlo, M. 2011. Oltre l'intercompreensione: i benefici di una formazione collaborativa, a distanza, plurilingue. Comunicação no *Convegno Internazionale Attraverso le Lingue. L'intercompreensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Roma,

- Università degli Studi Roma Tre, 20-21 de Outubro (documento policopiado).
- De Pietro, J. F. ; Matthey, M. ; Py, B. 1989. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil; H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- Degache, C. 2006. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, LIDILEM. Disponível em http://www.galanet.eu/publication/fichiers/hdr2006_DegacheC.pdf (acedido em 16.09.2008).
- Degache, C. ; Melo, S. 2008. Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 1: 7-14.
- Degache, C ; Tea, E. 2003. Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil*, 28: 75-94.
- Doyé, P. 2005. *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Escudé, P. 2010. Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 103-123.
- Escudé, P.; Janin, P. 2010. *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Ferrão Tavares, C. 2007. L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication? In: F. Capucho; A. Martins; C. Degache; M. Tost (Orgs.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (editado em CD-Rom), s/ pp.
- Ferrão Tavares, C.; Silva, J.; Silva E Silva, M. 2010. Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 125-155.
- Gajo, L. 2008. L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 131-150.
- Gajo, L. ; Mondada, L. 1998. Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports?. In: M. Souchon (Ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du Xe colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Besançon: Centre de Linguistique Appliquée, 91-102.
- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Glissant, E. 2010. *L'imaginaire des langues. Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009)*. S. l.: Gallimard.

- Grin, F. 2008a. Pourquoi l'intercompréhension? In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 17-30.
- Grin, F. 2008b. Intercompréhension, efficience et équité. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 79-109.
- Gueidão, A. M.; Melo-Pfeifer, S.; Pinho, A. S. 2009. Modelages d'intercompréhension. Que font les chercheurs du concept d'intercompréhension? Deux études de cas. In: M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo Downing; S. Melo-Pfeifer; A. Séré; C. Vela Delfa (Coord.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro, 59-80.
- Guernier, M.-C. ; Durand-Guerrier, V. ; Sautot, J.-P. (Dir.) 2006. *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. S. l.: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Halliday, A.; Cook, T. 1982. An ecological approach to ESP. In: A. Walter (Ed.), *Issues in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 123-143.
- Jamet, M.-C. 2010. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? *Publif@rum*, 11. Revista em linha, disponível em http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144 (acedido em 20.09.2011).
- Jamet, M.-C. ; Spita, D. 2010. Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão*. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão, 1: 9-28.
- Kelly, M.; Elliott, I.; Fant, L. (Eds.) 2001. *Third level, third space: intercultural communication and language in European higher education*. Bern: Peter Lang.
- Larossa, J. 2001. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: J. Larossa; C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (trad.), 281-295.
- Larossa, J.; Skliar, C. 2001. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: J. Larossa; C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (trad.), 7-30.
- Lüdi, G. (Ed.) 1987. *Devenir bilingue-parler bilingue*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, G. 2006. De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84: 173-189.
- Lüdi, G. 2011. Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53: 47-64.
- Lüdi, G. & Py, B. 1986. *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G. & Py, B. 2009. To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2): 154-167.
- Matthey, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern: Peter Lang.
- Matthey, M. (2008). Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? In V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (113-129). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilin-*

- guisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Meissner, F.-J. 2008. La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 229-250.
- Melo, S. 2006. *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutorado não publicada.
- Melo-Pfeifer, S. 2011. De la dissociation à l'articulation de compétences: apports théoriques au concept d'Intercompréhension. In: F.-J. Meissner; F. Capucho; C. Degache; A. Martins; D. Spita; M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr Verlag, 219-242.
- Melo-Pfeifer, S.; Araújo e Sá, M. H.; Santos, L. 2011. As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In: A. S. Pinho; A. I. Andrade (Org.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-55.
- Melo, S.; Santos, L. 2007. Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In: F. Capucho; A. Martins; C. Degache; M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (editado em CD-Rom).
- Morin, E. 1999. *Os setes saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- Ollivier, C. 2010. Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 47-69.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a social practice*. New York: Routledge.
- Pekarek Doehler, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12. Disponível em <http://aile.revues.org/934> (acedido em 2.10.2011).
- Pinho, A. S. 2008. *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutorado não publicada.
- Pinho, A. S.; Andrade, A. I. 2008. Intercompreensão e formação de professores de línguas. Implicações e potencialidades curriculares. In: M. Silva e Silva; J. Silva (Orgs.), *Actas do Colóquio de Didática das Línguas-Culturas – Implicações didáticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho (e-livro em formato PDF).
- Pinho, A. S.; Andrade, A. I. 2011. Intercultural narratives and intercomprehension: steps to teachers' sensitivity towards diversity-oriented teaching. *Comunicação em Across Languages and Cultures - 4th International Adriatic-Ionian Conference*. Veneza, Ca' Foscari University of Venice, 1- 3 de Setembro (documento policopiado).
- Porquier, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère III, Encrages*: 17-47.

- Prokopowicz, T. 2011. Premières expériences germanophones sur Galanet. In: F.-J. Meissner; F. Capucho ; C. Degache ; A. Martins ; D. Spita ; M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (119-129). Tübingen: Narr Verlag.
- Puren, C. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3: 55-76.
- Santos, L. 2007. *Intercompreensão, didáctica de línguas e plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento não publicada.
- Santos, L. 2010. Defining intercomprehension: is consensus essential?. *Redinter-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1: 29-46.
- Truchot, C. 2007. L'avenir du français en Europe. In: J. Maurais ; P. Dumont ; J.-L. Klinkberg ; B. Maurer; P. Chardenet (Ed.), *L'avenir du français*. Paris: AUF/Éditions des Archives Contemporaines: 163-169.
- Tyvaert, J.-E. 2008. Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In: V. Conti ; F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 251-276.
- Vasseur, M.-T. 2005. *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- Zarate, G.; Lévy, D.; Kramersch, C. (Coord.) 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —

Journal of Second Language Writing, n.º 21, (4), ELSEVIER, 2012.
pp. 321-436
ISSN: 1060-3743

Gabriela Barbosa

gabriela.mmb@gmail.com

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A revista académica *Journal of Second Writing* publica desde 1992 artigos de investigação da área da linguística e da didática da escrita em língua segunda. Tem atualmente como editores Rosa Manchón, da Universidade de Múrcia, e Christine Tardy, da Universidade DePaul em Chicago. O número que agora se apresenta é uma edição especial dedicada à exploração de interfaces possíveis entre a escrita de segunda língua (L2) e aquisição de segunda língua, nas palavras dos editores. Numa primeira parte surgem sete artigos de investigadores de referência na área em estudo, convidados expressamente para atender aos objetivos desta edição - John Bitchener, Osamu Hanaoka, Sean Izumi, Judit Kormos, Charlene Polio, Lourdes Ortega, Neomy Storch, Gillian Wigglesworth e Jessica Williams. Encontra-se ainda uma bibliografia selecionada de estudos recentes na área da escrita em L2, organizada por Tony Silva e Joshua M. Paiz. Três revisões de livros, encerram a edição deste número.

No primeiro artigo apresentado na revista, de Jessica Williams, "The potential role(s) of writing in second language development" (pp. 321-331), a autora, partindo do objetivo da escrita de *escrever para aprender*, revisita uma série de estudos que sugerem que a escrita pode ter um papel facilitador no desenvolvimento de L2. A argumentação emerge das características que enformam a escrita por oposição à oralidade. Concretamente, o carácter fixo e permanente da escrita, o tempo de concretização e as exigências e oportunidades de elaboração mais proficientes. Estas características permitem ao estudante um maior controle sobre os seus processos de escrita. Têm mais tempo para escrever e conseqüentemente realizar atividades cognitivas e linguísticas (pensar, planificar, escrever, reler, avaliar, reescrever) que pela interação criada potenciam a aprendizagem da língua e a construção de conhecimento. Por oposição à oralidade, os alunos na escrita têm mais espaço para *noticing the gap*, formular e testar hipóteses através da reflexão sobre a sua produção. O aluno é compelido a fazer comparações entre a língua-alvo e a sua interlíngua e adquirir conhecimento de aspetos novos da L2. Recorre ao seu conhecimento ou a colaborações externas. Incentiva-se o trabalho em pares ou pequenos grupos para que colaborativamente possam construir os textos mas também o *feedback* do professor e outras fontes (instrumentos de normalização

linguística, por exemplo).

No segundo artigo, aparece um estudo empírico de Osamu Hanaoka e Shinichi Izumi "Noticing and uptake: Addressing pre-articulated covert problems in L2 writing" (pp. 332-347). Os autores expõem um estudo onde *dão a perceber quais os problemas que os estudantes apresentam quando escrevem; de que forma os alunos percebem o feedback* dado aos seus objetos escritos e o incorporam em revisões seguintes, e identificar qual o papel de duas estratégias de *feedback*: o *texto-reformulado* e o *texto-modelo*. A discussão refere que a maioria dos participantes da amostra nomeou problemas na sua interlíngua ao escrever, sobretudo de natureza lexical. Alguns destas situações problemáticas eram visíveis na superfície do texto, outras dissimuladas com estratégias várias. Quando na posse dos textos com *feedback*, os alunos perceberam as soluções e incorporam a maioria em revisões posteriores. Relativamente às diferentes estratégias de *feedback* usadas, os resultados deixam entender que a estratégia do texto-reformulado constitui-se como solução profícua nas faltas explícitas na superfície do texto. O texto-modelo oferece de igual modo soluções para todas as situações problemáticas do texto, as lacunas encobertas e as lacunas abertas. A discussão avança com a argumentação de que um dos pontos fortes do uso dos textos-modelo está na promoção da interiorização de conhecimento enquanto o dos textos-modelo se situa na modificação do conhecimento dos alunos. Neste contexto, os autores consideram que a escrita apresenta vantagens consideráveis relativamente à oralidade no que concerne ao desenvolvimento da L2. Convocando o artigo de Jessica Williams, os investigadores referem que "learners can better consult their explicit knowledge and develop a focused awareness of their capabilities and problems in the process of writing" (p. 443).

No terceiro artigo, "A reflection on the language learning potential of written CF" (pp. 348-363), John Bitchener apresenta uma reflexão em torno da possível influência que o *corrective feedback* (CF) da escrita tem na aprendizagem da L2, convoca para essa análise perspectivas teóricas e vários estudos empíricos publicados. O autor revisita as teorias mais significativas referentes à aquisição/aprendizagem de segunda língua: "Krashen's Monitor Model, skill acquisition, interaction, and socio-cultural theories", percebendo o que estas declaram ser o potencial do CF para a aprendizagem e aquisição de L2. Realce para os contributos das abordagens socioculturais e interacionistas sobre os processos de ensino da L2, concretamente a relevância da mediação individual e dos fatores contextuais nas respostas dos alunos face ao CF. Os estudos empíricos referenciados demonstram o potencial de CF na aprendizagem da L2, e neste sentido não contrariam o pressuposto teórico. Fica claro no artigo que a concretização de estratégias de CF (direto, indireto, metalinguístico, *feedback* focalizado, reformulação) tem influência no conhecimento explícito da língua e no uso mais cuidado de estruturas e formas de L2. Verifica-se, no entanto, que a especificidade e o número limitado das pesquisas não permitem avançar com níveis de efetividade altos. Neste contexto, é desejável mais investigação para construir um referencial mais sustentado

e capaz de confirmar e situar objetivamente o potencial do CF na aquisição e aprendizagem da L2.

No artigo “What role for collaboration in writing and writing feedback” (pp. 364-374), Gillian Wigglesworth e Neomy Storch preconizam as vantagens das tarefas de escrita colaborativa como oportunidades de aprendizagem da L2. Sustentados por uma abordagem sociocultural, os autores referem que a escrita colaborativa envolve os alunos em dinâmicas conjuntas de reflexão e negociação de significados, de adequação e pertinência de estruturas e formas linguísticas. Neste vai-e-vem colaborativo os alunos partilham conhecimento, avaliam usos escritos, reescrevem e aperfeiçoam textos, e escrevem para aprender L2.

No artigo “The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate” (pp. 375-389), Charlene Polio discute a correção de erros da escrita à luz de várias perspetivas de aquisição da L2 (generative, processability, usage-based, skill-based, sociocultural and interaction). Para cada uma das abordagens a investigadora tece um conjunto de cinco questões - quais os aspetos salientados no processo geral aquisição da L2? é a melhoria da qualidade da escrita uma prova de aquisição de L2? qual o papel do conhecimento explícito na aquisição da linguagem? qual o papel do *feedback*? que estudos sobre a correção de erro têm sido realizados no âmbito de cada abordagem? – no sentido de se perceber com mais detalhe o posicionamento de que cada uma face à questão que surge no escopo desta temática: pode o tratamento do erro facilitar a aquisição da linguagem ou ele serve apenas para melhorar a escrita? A síntese apresentada na Tabela 1 (p.378), enriquece o artigo na medida em que facilita a leitura comparativa das características das seis abordagens. Com exceção para a teoria generativista e teoria da processabilidade, todas as outras reconhecem valor pedagógico à correção dos erros. O comprometimento dos alunos na reflexão e compreensão do *feedback* do seu produto escrito é, no entanto, crucial para a aumentar a acuidade da escrita dos alunos.

No artigo “The role of individual differences in L2 writing” (pp.390-403), Judit Kormos contribui para a discussão do potencial da escrita na aprendizagem de L2, refletindo sobre o papel das diferenças individuais dos alunos. A investigadora tenta perceber, face à investigação existente, de que modo diferenças individuais de natureza cognitiva e motivacional influenciam nos processos de escrita em L2 e no grau de eficácia do *feedback*. Alunos com diferentes perfis de aptidão linguística desenvolvem o potencial de aprendizagem das tarefas de escrita de modo diferente. Alunos com níveis de aptidão linguística mais elevada têm capacidade para, quando escrevem, identificar lacunas nos seus conhecimentos gramaticais e consequentemente saber o que fazer para os resolver. Do mesmo modo estes alunos conseguem beneficiar mais de situações de *feedback*. Diferente capacidade de memória de trabalho também se reflete na eficácia operacional e velocidade de processamento de informação; atividades tributárias do processo de escrita. Do mesmo modo, o grau de interesse e motivação particular de realizar a escrita. Os comportamentos motivacionais nas tarefas de aprendizagem da escrita, o grau

de interesse, o empenho para desenvolver metas mais complexas e a ambição em escrever com maior acuidade, são também considerados ao nível das diferenças individuais e conseqüentemente na implicação que têm com a construção de conhecimento para L2. A autora evidencia a necessidade de mais pesquisa, por exemplo, perceber como alunos com diferentes perfis cognitivos e motivacionais reagem aos vários tipos de *feedback* - investigação a contribuir para a construção de conhecimento didático e conseqüente melhoria do processo educativo.

Destaque, final, para o artigo de Lourdes Ortega "Epilogue: Exploring L2 writing-SLA interfaces" (pp. 404-415) pela importância que constitui enquanto síntese reflexiva de todos os argumentos aduzidos ao longo de todos artigos citados, relativamente à identificação de temas que fazem o diálogo entre a escrita em L2 e a aquisição da L2. A investigadora constata a relevância pedagógica de todos os artigos para o ensino da escrita em L2, o tratamento do erro na escrita em L2 e a influência de fatores individuais no envolvimento para a aprendizagem da escrita em L2. Reconhece esta edição especial do *Journal of Second Language Writing* como um sinal do diálogo possível entre a investigação da escrita em L2 e a aquisição da L2. Mantendo a especificidade disciplinar, as metodologias e os referentes teóricos dos dois campos, os investigadores podem trabalhar temáticas de interface. O tom final do artigo é de otimismo e desafio, "Some readers in both fields may even see reason for hope that it will eventually contribute to change in the landscape of both fields, by leaving a trail of valuable intellectual bridges among the relevant L2 writing and SLA research communities" (p. 413).

Esta edição do *Journal of Second Language Writing* é, sem dúvida, de grande interesse para investigadores e docentes da didática da L2, essencialmente focalizada na exploração de interseções entre dois campos de investigação: escrita em L2 e aquisição/aprendizagem de L2. Oferece-nos destas matérias olhares reflexivos, comprometedores da interdisciplinaridade e de relevância teórica e didática. Está disponível online, para assinantes, no endereço seguinte:

<http://www.journals.elsevier.com/journal-of-second-language-writing>.

Recebido em fevereiro de 2013 ; aceite em abril de 2013.

Rosa BIZARRO, Maria Alfredo MOREIRA, Cristina FLORES. *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*
Lisboa: LIDEL, 2013. 194p.
ISBN-978-972-757-928-0

Isabel Margarida Duarte

iduarte@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

A edição do livro em apreço, incluído numa coleção com vários outros já publicados ou em publicação (*Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas*), coleção dirigida por Maria José Grosso (autora da *Nota Prévia*), foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e constitui uma boa notícia para todos os que se interessam pelo ensino do Português Língua Não Materna. O livro está dividido em duas grandes partes: uma primeira mais teórica, sobre PLNМ e Bilinguismo, composta por cinco capítulos e um comentário; e uma segunda constituída por sete capítulos e um comentário, sobre Educação Bilingue e Formação de Professores.

As organizadoras do volume, que são também autoras da Introdução e de textos, são conhecidas docentes e investigadoras na área da formação de professores de língua estrangeira, tendo, portanto, uma ampla visão do tema genérico do volume. No caso de Rosa Bizarro e Cristina Flores, acresce que têm ainda longa experiência e investigação na área concreta do PLNМ. Os restantes autores são também nomes incontornáveis nas áreas ou do PLNМ ou da formação de professores, ou mesmo de ambos. Entre as páginas 9 e 12 do volume, há uma breve apresentação dos autores que confirma a anterior afirmação. O livro contém ainda vários Índices, além do geral: de Quadros, de Tabelas, de Gráficos. Inclui também uma lista de Abreviaturas e Siglas Utilizadas.

Na Introdução (pp. 17 a 22), as organizadoras do volume traçam o contexto em que ele surge, referindo, entre outros aspetos, o facto de Portugal se ter tornado um país de imigração, o que coloca novos desafios aos professores que recebem alunos cuja língua materna não é o português. Integram a organização e publicação deste livro na preocupação de cruzar várias experiências de ensino universitário, de investigação e de participação em projetos europeus, com a realização de um colóquio subordinado ao tema *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, realização das Universidades do Porto e do Minho.

Começo por referir-me à I Parte, cujos contributos são comentados, entre as páginas 93 e 95, por Perpétua Gonçalves, da Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique. Esta linguista chama a atenção para a importância da investigação

e da discussão suscitada pelos artigos comentados, uma vez que se ocupam de questões complexas e não consensuais, mas consideradas pela autora como muito estimulantes. Faz algumas sugestões, entre elas a de eventuais futuros cruzamento de dados entre estes estudos e outros já realizados noutros contextos. Os textos desta I Parte ocupam-se, sobretudo, de questões que importam ao sucesso da aprendizagem linguística do PLNM.

Maria Helena Araújo Carreira, Professora da Université de Paris 8 – Vincennes, Saint Denis, no I capítulo, “Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua estrangeira: Problematização” (pp. 25-33), identifica, tendo em conta a sua longa experiência neste campo, algumas áreas críticas do ensino do PLNM, partindo da problematização dos diferentes perfis sociolinguísticos e culturais dos estudantes. Como será depois dito, ao longo do livro, por outros autores, a autora sublinha a ideia de que “as classificações L2 e LE cobrem situações sociolinguísticas e de aprendizagem altamente heterogéneas” (p. 27), sendo, portanto, redutoras e pouco adequadas. Maria Helna Carreira propõe que as particularidades linguísticas do português sejam “perspetivadas em função dos perfis sociolinguísticos dos aprendentes” (p. 32).

Cristina Flores, no segundo capítulo (“Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística”, entre as páginas 35 e 46), enriquece a habitual tipologia dentro do PLNM, acrescentando, à designação de Língua segunda e de Língua estrangeira, o conceito de língua de herança, a que só muito recentemente se tem dado atenção, no caso concreto do Português¹. Esta abordagem abrange, sem dúvida, muitas situações de aprendentes tradicionalmente considerados como alunos de PLE, com as indiscutíveis vantagens que uma mudança de perspetiva traz, como a autora aponta. Dada a história da emigração portuguesa (e de outros países onde a língua se fala, com diferentes estatutos), é natural que o conceito de Português Língua de Herança venha a ganhar importância nos próximos tempos.

Maria da Graça Pinto, da Universidade do Porto, problematiza, no capítulo 3, de forma sistemática, informações científicas sobre diferentes conceitos geralmente considerados afins ao de bilinguismo, relacionando-os com questões de cognição e sublinhando a importância da consciência metalinguística na aprendizagem de línguas. Este capítulo, intitulado “Bilinguismo e Cognição: Como Explicar os Desempenhos em Tarefas de Repetição de Dígitos e de Frases?” (pp. 47 a 68), esclarece vários conceitos geralmente considerados próximos, como o binómio língua e linguagem, ou a tríade bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo, apresentando ainda um caso concreto exemplificativo, cuja problematização tem,

¹ Note-se que foi por nós orientado, no âmbito do Mestrado em Português Língua segunda / Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo de 2011-2012, um relatório sobre o Português Língua de Herança, da autoria de Sofia Soares, intitulado *Português Língua de Herança: da Teoria à Prática*, tendo sido arguente Maria Helena Sá, da Universidade de Aveiro.

sem dúvida, implicações para o ensino eficaz de segundas línguas. Acresce que o capítulo termina com uma extensa bibliografia de grande utilidade para quem pretender obter mais informações sobre uma área de crucial relevância.

Cristina Martins, da Universidade de Coimbra, no capítulo 4 (“O *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PLE2 (PEAPL2/CELGA): Caracterização e Desenvolvimento de uma Infraestrutura de Investigação” (pp. 69-79), apresenta, explicitando as opções subjacentes e a metodologia de recolha, uma base de dados disponível *online* no sítio do CELGA (*Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2), que poderá ser de extrema utilidade para futuras pesquisas no âmbito da aquisição e aprendizagem do PLNLM.

No capítulo 5, ““Saberes Vulgares” de Africanos sobre a Língua Portuguesa: um Contributo para o Português Língua Não Materna” (pp. 81-91), Helena Ançã, da Universidade de Aveiro, partindo do referencial teórico da *Folk Linguistics*, ocupa-se das representações sociolinguísticas de falantes africanos residentes em Portugal, sobre o português e as suas línguas maternas, salientando a importância das crenças dos sujeitos para a aprendizagem do PLNLM, sobretudo no que concerne a dois aspetos: os discursos metalinguísticos e as dificuldades linguísticas autopercecionadas.

Na II Parte do volume, os textos debruçam-se sobre a formação de professores para a atual crescente diversidade linguística e cultural, chamando a atenção para a (quase) ausência da área, enquanto tal, nos cursos de formação inicial de professores. O comentário final é feito por Sílvia Pfeifer, do Instituto Camões, que chama a atenção para a importância de práticas contextualizadas de formação e de se fazer o diagnóstico das representações dos professores sobre a política linguística que estão a disseminar. A autora advoga a transversalidade e a transferibilidade dos saberes na formação de professores de línguas, que deveria ser orientada para o plurilinguismo.

No capítulo 6, traduzido do espanhol, “Formação de Professores”, de Antonio Bolívar e Rosel Bolívar Ruano (pp. 99-110), faz-se uma introdução genérica à questão da formação quer inicial quer contínua de professores e à importância da sua qualidade para a melhoria dos sistemas educativos. Sublinham os autores a necessidade da formação contínua, dado ser impossível que a inicial capacite os docentes para a multiplicidade de desafios de toda a vida profissional. Na formação contínua, privilegiam os contextos cooperativos nas próprias escolas onde os professores lecionam.

O capítulo 7, da autoria de Joana Duarte, Maria Alfredo Moreira e Cristina Flores, intitulado “Bilinguismo e Educação: um Novo Currículo para a Formação de Professores” (pp. 111 a 128), centra-se no projeto europeu EUCIM-TE, que consiste em pensar no ensino de línguas relacionado-o com as restantes disciplinas do currículo do aluno, mormente com as competências necessárias para obter sucesso nessas disciplinas, por exemplo, o domínio da linguagem académica. Como a comentadora final refere (cf. p. 192), o projeto apresentado mostra “a necessidade de tornar a educação linguística, nomeadamente em

contextos migratórios, como um assunto que interessa à escola como um todo e não apenas aos professores de línguas (maternas, segundas ou estrangeiras)". As autoras procuram apresentar, na parte final do capítulo, uma eventual adaptação do projeto do Currículo Europeu à situação concreta de Portugal.

Também o capítulo 11, "Desafios para a Formação de Professores do Ponto de Vista da Diversidade Linguística", da autoria de Charles Berg (Universidade do Luxemburgo), aqui em tradução, se ocupa das vantagens do mesmo projeto europeu, partindo da constatação de que a Europa carece de professores com competências para tratarem devidamente a diversidade linguística dos alunos, tendo de facto escolas multilíngues, mas com um perfil monolíngue, realidade que se mostra inadequada.

Quanto ao texto de Dulce Pereira, Pedro Martins e Vanessa Antunes, que constitui o capítulo 8 da obra e se intitula "Educação Bilingue e Aprendizagem do Português em Contexto Multilíngue", que ocupa as páginas 129 a 143 do livro, relata, problematizando-a, uma experiência de ensino bilingue português/cabo-verdiano, o projeto *Turma Bilingue*, numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico, mostrando as vantagens linguísticas e interculturais da experiência, para a aprendizagem e a formação não só das crianças que têm o cabo-verdiano como língua materna, mas também para as de língua materna portuguesa. Uma maior capacidade de abstração e de consciência linguística explícita estão na base do sucesso da experiência e decorrem das opções feitas pelos responsáveis do projeto.

O capítulo 9, "Didática do Português Língua Não Materna – Língua Segunda / Língua Estrangeira: entre a generalização e a especificação" (pp. 145-154), da autoria de José António Brandão Carvalho, problematiza, a partir de 8 casos concretos e paradigmáticos de alunos de posgraduação, o caráter heterogéneo e multifacetado da Didática do PLN, quer quanto aos públicos, quer quanto aos contextos "em que o aluno/professor em formação atua ou irá atuar" (p.147), quer quanto aos interesses de investigação. O autor, docente na Universidade do Minho, passa em revista a diferente legislação portuguesa recente de enquadramento do ensino do PLN, terminado o capítulo por afirmar, a nosso ver com razão, que o ensino de uma língua implica, hoje, fazer do aprendente "o agente da construção dos seus próprios saberes e competências (p. 153).

No capítulo 10 (pp.155-172), "A Formação de Professores de Língua Não Materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Questões Interculturais e Ensino Inclusivo do Português Língua Segunda", retomando muito do que foi sendo escrito sobre interculturalidade e ensino inclusivo, Rosa Bizarro e Fátima Braga, partindo da experiência da formação de professores de PLN na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e constatando os limites que a legislação sobre formação inicial impõe à preparação completa e eficaz dos futuros docentes, nesta área específica, propõem um "Mestrado em Questões Interculturais e Ensino Inclusivo do Português Língua Segunda". Esta proposta, muito minuciosa e particularizada, decorre da problematização das noções de Escola inclusiva e de educação intercultural e baseia-se nos textos orientadores europeus, prevendo já

as eventuais Unidades Curriculares do Curso e respetiva descrição, no sentido de configurarem um todo coerente.

Paulo Feytor-Pinto, no último e décimo segundo capítulo do livro, intitulado “Contributos para um Modelo de Formação de Professores de Português Língua Não Materna” (pp. 183-187), colocando-se na perspetiva do ensino do PLNM nas nossas escolas, sugere uma abordagem contrastiva do Português e das outras línguas conhecidas pelo aprendente, sublinhando a relevância das práticas interculturais para o desenvolvimento de uma consciência plurilinguística. Propõe também a colaboração de todos os docentes (os que não ensinam Português incluídos) para a “aprendizagem trasnversal do registo escolar ou académico da língua” (p. 186), assim se juntando aos autores dos capítulos 7 e 11.

Um dos pontos fortes desta obra é, justamente, e como fica dito no final do parágrafo anterior, que várias vezes os diferentes pontos de vista, vindos de autores e áreas diversas, se cruzam, repetem, aproximam, corrigem, complementam e divergem, mostrando a complexidade do ensino do PLNM, mas também o fascínio deste campo de investigação e intervenção tão prometedora, dada a pujança da língua portuguesa no mundo.

Em conclusão: pela riqueza e variedade das abordagens contidas no livro, pela atualidade e multiplicidade de propostas e modos de abordagem, a sua leitura passa a ser referência obrigatória para os que se ocupam do ensino do PLNM.

Recebido em maio de 2013 ; aceite em junho de 2013.

Edleise MENDES (Ed.). *Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011.
310 pp.
ISBN: 978-85-7113-362-4

Sónia Mendes

soniacdmendes@gmail.com

Doutoranda em Didática de Línguas

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

A obra *Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira*, organizada por Edleise Mendes¹, enquadra-se na área da Didática das Línguas Estrangeiras (LEs) e tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento da competência intercultural e formação docente em Português Língua Estrangeira (PLE).

Esta coletânea, fruto da contribuição de especialistas argentinos e brasileiros das áreas de língua, literatura e ciências sociais, encontra-se estruturada em três partes: a primeira, intitulada *Mapas culturais: Identidades, culturas e representações em diálogo*, é composta por quatro reflexões teóricas que, elencando estratégias de trabalho para a aula de PLE, sublinham a importância que o ensino-aprendizagem de LEs e a reflexão sobre as representações do *Eu* e do *Outro*, através do uso da canção, do cinema e da imprensa, desempenham na formação da identidade coletiva e no diálogo intercultural em contextos multiculturais.

Na segunda parte, denominada *Diálogos interculturais no ensino e na formação de professores de PLE/PL2*, quatro autores orientam as suas reflexões para a premência de desenvolvimento da língua-cultura (LC) na aula de PLE e põem em relevo a importância do desenvolvimento da formação docente (inicial e contínua) assente em princípios reflexivos, que visem, entre outros, o desenvolvimento da interculturalidade e de competências de avaliação em LE.

A terceira parte, intitulada *Perspetivas para o trabalho em sala de aula de PLE/PL2*, é composta por quatro textos que, propondo estratégias e atividades para a aula de PLE, se detêm sobre a reflexão metalinguística e o ensino da gramática, a análise contrastiva - entre a Língua Materna (LM) e a Língua Estrangeira - e o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) no ensino-aprendizagem de LEs e na formação docente (inicial e contínua).

Os vários contributos constantes nesta obra propõem, assim, uma incursão às propostas teóricas que têm construído o campo científico da didática da

¹ Professora adjunta na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil, coordenadora do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE) na mesma universidade e atual presidente da SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (2011-2013).

interculturalidade e da formação docente em (P)LE e das quais daremos conta de seguida.

Através desta antologia, podemos perceber a importância de que se reveste no contexto latino-americano - à semelhança do contexto europeu, em que nos situamos - o ensino-aprendizagem de LEs como processo promotor da educação para a cidadania e do desenvolvimento da competência intercultural (Conselho da Europa 2001). Partindo desta premissa, Elvira Narvaja de Arnoux, no artigo intitulado "Identidades nacionales y regionales: En torno de la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)" (pp. 19-47), e Marcia Paraquett, através da contribuição "O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina" (pp. 49-69), defendem a promoção do ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol como LEs no contexto latino-americano, entre outros, com os seguintes objetivos: (i) fomentar a economia; (ii) facilitar a mobilidade laboral; e (iii) promover a integração regional e continental, assente no conhecimento e no diálogo com o(s) *Outro(s)* que conforma(m) este espaço multicultural. Subjaz, portanto, não só nas contribuições referidas supra como em toda a obra, a *necessidade* de proporcionar na ação e na formação docente em (P) LE o encontro com a alteridade num *terceiro espaço* ou *entrelugar* (Bhabha 1998), em prol do desenvolvimento da interculturalidade, i.e., da compreensão das semelhanças e diferenças entre o mundo de onde se vem e o mundo da língua-alvo com o objetivo de se ultrapassarem relações estereotipadas (Conselho da Europa). Concretizando, um *agente competente interculturalmente* conseguirá, findo o processo descrito supra, "desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais" (Conselho da Europa, 2001: 151) em contextos multiculturais como o latino-americano, ao qual se dá destaque nesta coletânea.

Embora presente em todos os textos desta obra, a indissociabilidade entre língua e cultura é explorada detalhadamente por Edleise Mendes no artigo "O português como língua de mediação cultural: Por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE" (pp. 139-158). Nesta contribuição, a autora dá conta do papel secundário atribuído em determinados contextos letivos ao trabalho com a cultura na aula de LE, defendendo que esta deverá ocupar o mesmo lugar que o ensino da língua, sugerindo, para o efeito, a designação *língua-cultura*. Das reflexões da autora e do artigo assinado por José Carlos Almeida Filho, "Língua-Cultura na sala e na história" (pp. 159-171), sobressai também a *necessidade* de trabalho com a cultura, na ação e formação docente, nas vertentes objetiva e subjetiva. Visando o desaparecimento da visão simplificadora de cultura que, frequentemente, é abordada nas aulas e nos livros didáticos, os autores propõem que se trabalhe a cultura: "como fatos e informações [cultura objetiva/"big C" culture] e também como redes de significados a serem interpretados [cultura subjetiva/"little c" culture²]" (p. 148) para que o utilizador consiga *verdadeiramente* comunicar em LE; como frisa Bennet (1998: 2) "one can know a lot about the

history of a culture and still not be able to communicate with an actual person from that culture. Understanding objective culture may create knowledge, but it doesn't necessarily generate competence".

Em diálogo com a cultura, nas suas vertentes objetiva e subjetiva, encontra-se o artigo "Luz, câmara... nação! O cinema brasileiro e a reinvenção da nacionalidade" (pp. 109-136) da responsabilidade de Marcos Botelho. O autor reflete, a nosso ver de forma bastante profícua, sobre o conceito *nação* – como comunidade imaginada³ - e sobre a *narrativa da cultura nacional*⁴, para cuja construção o cinema será essencial. Consciente, portanto, de que a produção cinematográfica brasileira será um "lugar que interpreta e também inventa o Brasil" (p. 134), o autor analisa-a considerando duas temáticas: i) a *(re)invenção do mito da fundação da nacionalidade*: partindo da Carta de Pêro Vaz de Caminha, elenca produções que reafirmam a história nacional e outras que questionam a perspetiva *oficial* da conquista; e ii) a *reavaliação crítica da nacionalidade*: listando, na tentativa de cartografar as assimetrias da cultura brasileira contemporânea, produções que recorrem a dois territórios simbólicos: o sertão e a favela que, segundo o autor, representam as "tensões e contradições de uma modernidade inacabada" (p. 122).

Integraremos neste contexto, pela importância que encerram para complementarem esta reflexão sobre a participação da expressão artística na *(re) construção dos discursos sobre a nação*, os textos "Língua e identidades na cadência da canção brasileira" (pp. 71-107), da autoria de Tatiana Lima, e "A importância da música na compreensão da cultura brasileira: Perspetivas de leitura para a sala de aula" (pp. 291-310), assinado por Miriam Alexandre. Nas suas contribuições, as autoras perspetivam o trabalho intercultural na aula de PLE partindo do surgimento e significado, em termos históricos e sociais, sobretudo a partir da década de 60 do século XX, de diferentes manifestações e géneros musicais no Brasil.

Reconhecendo o papel fulcral que a reflexão (meta)linguística pode desempenhar no ensino-aprendizagem da LC numa perspetiva intercultural, José Carlos Chaves da Cunha aborda, no artigo "Gramática e reflexão metalinguística/linguagem nas aulas de língua-cultura estrangeira" (pp. 239-250), o conceito de gramática e as diferentes conceções que os professores têm sobre a regra gramatical, a saber: i) conceção jurídica: explicitação da gramática; ii) conceção descritivista: procedimentos indutivos; e iii) conceção construtivista: atividades metalinguísticas através das quais os alunos constroem "regras provisórias que os tornem mais capazes de dominar reflexivamente a intuição da sua interlíngua" (p. 242). Adotando como objeto de estudo na aula de PLE a *língua do uso* (objeto sociocultural), em detrimento da *língua como sistema* (construção do linguista),

² Sobre estas duas vertentes da cultura, vide, a título de exemplo: Peterson, B. 2004. *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Maine: Intercultural Press.

³ A este respeito, vide, a título de exemplo: Anderson, B. 1991. *Imagined Communities*. London: Verso.

⁴ Sobre este tema, vide, a título exemplificativo: Hall, S. 1992. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Chaves da Cunha elenca no seu artigo estratégias e atividades que desenvolve em contexto letivo tendo por base a conceção construtivista de gramática.

Em diálogo com a reflexão de José Carlos Chaves da Cunha, Mario Gallicchio, que assina o artigo “La interpretación de errores: El análisis contrastivo y la visión del otro” (pp. 271-290), apela ao recurso à análise contrastiva entre a LM e a LE na aula de língua estrangeira. Considerando o seu contexto de trabalho - ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) a falantes de Português Brasileiro (PB) em Buenos Aires -, o autor demonstra na sua contribuição como *converter a análise contrastiva entre a LM e a LE* - nomeadamente na colocação de pronomes pessoais, sujeito e complemento - numa ferramenta que auxiliará o aprendiz a superar a fossilização que opera na sua interlíngua⁵.

Embora implícita em toda a obra, a *necessidade* de - face a um mundo em permanente mudança - se repensar a educação e a formação docente está fortemente presente na contribuição de Maria Luisa Ortiz Alvarez, que assina o artigo “Políticas de difusão e formação crítica em PLE: Por uma formação por competências” (pp. 173-205), e no artigo de Néida Sosa, intitulado “*Fundamentos para pensar na inclusão das NTICs no ensino de PLE*” (pp. 251-269). Com efeito, Teresa Ambrósio defendia já em 1996 que:

(...) o mundo para o qual fomos preparados já não existe. Aquele onde vivemos hoje, já não o será daqui a alguns anos. O que existe hoje a nossos olhos de forma visível, porque o ritmo de evolução é grande, é mudança: a mudança no mundo da informação, no mundo das ciências e tecnologia, na organização social, nas instituições e no trabalho, enfim, nos valores e nos comportamentos individuais (Ambrósio 1996: 86).

Assim, ciente da inadaptabilidade de muitos professores de LEs à constante mudança e à (consequente) diversidade e complexidade dos contextos educativos em que desenvolvem a sua prática letiva, Ortiz Alvarez defende na sua contribuição a formação do professor de LE como um processo “infinito e contínuo” (p. 201) - durante o qual o conhecimento será reelaborado e reconstruído - assente, na esteira de Schön (1987) e Zeichner (1993), na ação reflexiva. A autora põe assim em relevo a reflexão como processo que permitirá aos professores procurar “diferentes alternativas (...) que os auxiliem a enfrentar a complexidade, as incertezas e os desafios existentes na escola e na sociedade” (p. 181).

Na persecução dos objetivos acima enunciados e dando conta do surgimento de um novo palco intelectual provocado pelo advento da *Sociedade da Informação e do Conhecimento*, Néida Sosa aponta no seu texto as vantagens e possíveis caminhos

⁵ A respeito de *interlíngua*, vide, por exemplo: Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL, International Review of Applied Linguistics*. 10 (3): 209-231. Retirado em 29 de Janeiro de 2013, na World Wide Web (<http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf>).

para a implementação das NTICs, nomeadamente da vigente Web 2.0, no ensino-aprendizagem de PLE. Do seu artigo, sobressai igualmente a apologia da inclusão das novas tecnologias nos planos de formação docente (inicial e contínua), que, entre outras potencialidades, permitirá aproximar docente e aprendente na relação de ensino-aprendizagem; com efeito, como defende Perrenoud (2004: 107) considerando o mundo em permanente mudança e o rápido avanço tecnológico: “los niños nacen en una cultura en que se clica, y el deber de los profesores es integrarse en el universo de sus alumnos”.

Por fim, integrada na reflexão sobre as *necessidades* da formação docente em PLE, encontra-se a contribuição de Viviane Bagio Furtoso. No artigo intitulado “Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: Relação com ensino e aprendizagem” (pp. 207-236), a autora aponta, face à constatação de que os professores de LÉs carecem de preparação em práticas avaliativas, a *necessidade* de investimento, em regime contínuo, numa formação do professor como avaliador de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

Em suma, esta obra que reflete sobre como (formar para) ensinar-aprender LÉs - numa época marcada pela multiculturalidade, pela mobilidade e pela (rápida) evolução tecnológica, mas também pela conflitualidade e incompreensão, realidade igualmente refletida na escola (Bizarro 2008) - torna visível, por um lado, a premência do desenvolvimento da competência intercultural na aula de LE e, por outro lado, reitera o princípio da educação ao longo de toda a vida (Delors *et al.* 1996), processo no qual a formação inicial se apresentará apenas como o primeiro passo. Cremos, face ao exposto, que esta obra contribui significativamente, a nível teórico-prático, para a reflexão no campo científico da didática de línguas e para as práticas e formação de professores de (P)LE.

Recebido em fevereiro de 2013 ; aceite em abril de 2013.

Referências

- Ambrósio, T. 1996. Objectivos atuais da educação escolar: Novas orientações para a formação de professores. In M.R. Delgado-Martins; M.I. Rocheta; D.R. Pereira (Eds.). *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 85-90.
- Bennett, M.J. (Ed.). 1998. *Intercultural Communication: A Current Perspective*. Retirado em 18 de outubro de 2011, na World Wide Web (http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf).
- Bhabha, H.K. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bizarro, R. 2008. O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: Do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (Ed.). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras*

- hoje: Que perspectivas?.* Porto: Areal Editores, 82-89.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: Edições Asa.
- Delors, J., et al. (Eds.). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Porto: Edições Asa/ UNESCO.
- Perrenoud, P. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó. (Trabalho originalmente publicado em 1999)
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeichner, K.M. 1993. *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

Donald M. MURRAY. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition.
Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013. xxi + 261pp.
ISBN-13: 978-0-8400-2885-3
ISBN-10: 0-8400-2885-7

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

*As I begin this fifth edition, I admit surprise that while moving toward 80 years of age,
I feel the same seductive fascination with the writing process that I felt
when I was a boy scratching letters in the dirt with a stick,
unable to read or to write,
but determined to decode the mystery of written language.
Murray (2013: xxi)*

A presente obra – *The craft of revision* –, editada pela primeira vez em 1991, constitui um documento de leitura indispensável para todos os que fazem da escrita profissão ou que a ela recorrem como instrumento de trabalho. Trata-se, na verdade, de um livro da autoria de uma personalidade que marcou o ensino da escrita, que ajudou a criar um programa de composição na Universidade de New Hampshire e que, enquanto escritor, foi distinguido com o Prémio Pulitzer em 1954. As palavras que ocorrem no título da obra organizada por Newkirk e Miller (2009) – *The essential Don Murray: Lessons from America’s greatest writing teacher* – (ver Dethier 2013: xx) provam devidamente o que Donald Murray terá sido como professor quando transmitia métodos destinados a melhorar a escrita e assim deixava transparecer o que esta postula como atitude. A sua carreira de sucesso não o cristalizou, não lhe refreou o fascínio que sentia pela escrita como processo (ver Murray 2013: xxi). Escreve mesmo, já perto dos seus 80 anos, no prefácio à 5.^a edição de *The craft of revision*: “I am still young at the writing desk, amazed at the joy – yes, that’s the right word – of taking out, putting in, and moving words around so they instruct and surprise me and, I hope, the reader” (Murray 2013: xxi). Sobressaem desta citação o labor inerente à escrita como processo e a sedução que este representa para quem vê na escrita – “the most disciplined form of thought” na opinião de Murray (2013: 50) – uma atividade que não cessa de incitar o pensamento e o espaço de uma união que se estima exata entre as ideias que se almejam disseminar e as palavras recuperadas para o efeito. Está assaz latente no que acaba de ser aludido o que significa a arte de rever, concretizável através da revisão. Não será casual que o autor, na página 20 desta edição de *The craft of*

revision, se valha das palavras de Hemingway quando este escritor afirmava que a revisão “«is getting the words right»” (Murray 2013: 20). A propósito desta frase de Hemingway, convirá avançar que, como aponta Dethier (2013: xv) na secção *Generosity* do “Foreword” que acompanha o livro que estamos a apresentar, um dos hábitos de Murray consistia em coligir citações dos seus autores preferidos, material que ele sentia prazer em compartilhar. Resulta também evidente em variados momentos da obra em foco (ver Murray 2013: 21, 43, 119, 123, 131, 223, 224) como a revisão – a pré-escrita, a escrita, a reescrita, a leitura, a releitura – implica uma cumplicidade entre a escrita e a leitura (ver, a respeito da cumplicidade, Pinto 2012a, 2013), que sentimos emergir como as duas faces de uma mesma moeda nos seguintes fragmentos extraídos de *The craft of revision*: “Over and over, reading, adjusting, reading, adjusting” (Murray 2013: 21) ou “Writing is a reading act. We read what we write as we write it.” (Murray 2013: 43). A escrita corporiza então uma duplicidade de papéis, porquanto o agente da escrita é também leitor e, por força, o primeiro leitor (Murray 2013: 223) (ver, entre outros, Libra 2001; Lanham 2006; Pinto 2013).

Donald Murray escreveu *The craft of revision* dois anos antes da sua morte em 2006 (ver Dethier 2013: xii e xx) e anuncia no primeiro capítulo da atual edição, talvez para estupefação de muitos em virtude da invulgaridade do que nos confessa, que se trata de um livro diferente “because the author is still learning to write” (Murray 2013: 5). Por seu lado, Dethier (2013: xx), no “Foreword” à obra em discussão – um texto notório sobre Murray enquanto ser humano e intelectual –, adverte que o seu autor concebeu este livro já tarde na sua carreira (1991, data da 1.ª edição), depois de ter verificado que “«prewriting» would have to become «rewriting» for many writers” (Dethier, 2013: xx).

O título *The craft of revision* sublinha e traz para a cena um dos processos cognitivos principais do processo da escrita, nomeadamente o terceiro se tivermos em atenção a ordem que nos é em geral proposta (“planning, translating, and reviewing/revision”) (ver, entre outros, Hayes 1996: 2; Fabbretti & Zuccheromaglio 2002: 61; McCutchen 2006: 115; Pinto 2010: 111-113). Esse processo cognitivo associado à escrita tinha também já sido destacado de forma marcante por Richard Lanham (2006) na sua obra *Revising prose*, publicada pela primeira vez no fim dos anos setenta do século XX (ver também Pinto 2012b).

É lícito sublinhar nesta oportunidade a referência à escrita como processo. No dizer de Dethier (2013: xiv), Donald Murray, ao colocar o foco na escrita como processo e não como produto, terá marcado, com a sua publicação de 1972 intitulada *Teach writing as process, Not product*, o “unofficial birth of the writing process movement” (Dethier 2013: xiv), tornando-o, de acordo com a mesma fonte, a voz do movimento. Aliás, só se podem mesmo retirar ensinamentos da observação de Murray segundo a qual “most problems with writing *products* could be traced to writing *process*” (Dethier 2013: xiv).

O papel atribuído por Murray e por Lanham à revisão – o terceiro principal processo cognitivo do processo da escrita – atesta que a sua menção em último

lugar não pode significar que lhe possa ser conferido um valor acessório, secundário, no decurso do processo da escrita (ver, para uma leitura crítica acerca da atribuição de uma simples ordem 1, 2, 3 aos processos cognitivos de planificação, tradução e revisão, Flower & Hayes 1981: 375). Não se infira porém que Murray e Lanham estão a forçar o estatuto da revisão. De facto, baseado em Berkenkotter, Dethier (2013: xiv) conclui que “about half of Don’s «writing» time consisted of planning and other prewriting activities” e que “«revising and planning [...] were virtually inseparable»” (Berkenkotter & Murray 1983: 162, referido por Dethier 2013: xiv). Vemos desta maneira como os três principais processos cognitivos acima focados não podem, nem devem sujeitar-se a qualquer ordem linear rígida. Eles são perfeitamente convocáveis sempre que o processo de escrita tal exija na medida em que o recurso a todos eles, no ato de escrita, acaba por se tornar uma imposição (ver Flower & Hayes 1981: 375 ss.). Quando Murray escreve, no início de *The craft of revision*, que “[r]evision is not the end of the writing process but the beginning” (Murray 2013: 1), ressei com nitidez como a ordem em que costumam aparecer os principais processos cognitivos do processo da escrita não é fixa. Finalmente, não é já a planificação que lidera. Ela vai alimentar o trabalho que requer a pré-escrita, que, por sua vez, prepara uma escrita que vive de reescritas – baseadas em revisões – que podem ter de se valer novamente do que está por detrás da pré-escrita.

A revisão – o rever, a reescrita – começa, para o autor, antes de se colocarem palavras numa folha de papel, porquanto reescrever se identifica com pensar (ver Murray 2013: 5), o que implica que a reescrita está ligada à pré-escrita, antecedendo ambas a primeira versão do texto (ver Murray 2013: 2). Encontra justificação, neste enquadramento, o seguinte excerto extraído da primeira página do capítulo 1 de *The craft of revision*: “First emptiness, then terror, at last one word, then a few words, a paragraph, a page, finally a draft that can be revised” (Murray 2013: 1). Nesta passagem emerge com um relevo particular a manobra conjunta do pensamento e da escrita que convive num primeiro momento com o vazio, depois com algum terror, em seguida com a primeira palavra e progressivamente com algumas palavras até atingir a versão do texto que, através de revisões – quantas vezes sucessivas porque imprescindíveis, apoiadas decerto na retoma de outros processos cognitivos da escrita como processo –, permitirá “descobrir e clarificar um significado” que se procurava (Murray 2013: 31). A escrita equipara-se portanto ao pensamento que, como lembra Murray (2013:30), também não começa pela conclusão. A inevitabilidade da conjugação dos principais processos cognitivos consignados no modelo clássico do processo da escrita força à prática de um exercício comparável a uma verdadeira arte, justificando assim parte do título desta obra de Murray. Ademais, essa conjugação inexorável também nos leva a pensar que a revisão, termo que figura também no título, não pode existir separadamente dos outros processos cognitivos da escrita como processo, mas sim como um processo que tanto vive dos restantes como também os nutre. De regresso ao texto de Murray, as frases que se seguem delinham claramente como deve ser encarada a

prática da escrita a fim de que quem escreve se sinta cada vez mais confortável quando o faz: “the writing comes in the writing” (Murray 2013: 28), “Writing produces writing” (Murray 2013: 30).

Esta edição de *The craft of revision* (“Fifth Anniversary Edition”) configura, em nosso entender, uma justa homenagem a Donald Murray. A 5.^a edição tinha sido publicada em 2004 e a presente edição pretende prestar um tributo singular a quem viveu a escrita com uma paixão muito própria. Coube a Brock Dethier, da *Utah State University*, redigir o Prólogo (“Foreword”) desta publicação comemorativa. Quem ler a obra compreenderá rapidamente a razão da escolha deste redator. Donald M. Murray não teria sido seguramente mais bem retratado, nas suas diversas facetas, por outra pessoa. Trata-se de um texto que cumpre na íntegra a função de “pay tribute” a uma personalidade a quem todos os que o conheceram ou que o conhecem por intermédio da sua obra só podem assumir que lhe estão ou ficam de uma ou de outra forma devedores.

The craft of revision começa por uma dedicatória (p. iii), seguida pela relação dos conteúdos (*Contents*) (pp. iv-x), por um *Foreword* da autoria de Brock Dethier (pp. xi-xx), pelo *Preface* (pp. xxi-xxv), e por uma secção dedicada aos *Acknowledgments* (p. xxvi). A partir da página 1, começa a obra propriamente dita constituída por onze capítulos: *Chapter 1. Rewrite before writing* (pp. 1-23); *Chapter 2. How to get the writing done. Tricks of then writer’s trade* (pp. 24-31); *Chapter 3. Reading for revision* (pp. 32-43); *Chapter 4. Rewrite with Focus* (pp. 44-74); *Chapter 5. Rewrite with genre* (pp. 75-118); *Chapter 6. Rewrite with structure* (pp. 119-132); *Chapter 7. Rewrite with documentation* (pp. 133-165); *Chapter 8. Rewrite to develop* (pp. 166-193); *Chapter 9. Rewrite by ear* (pp. 194-215); *Chapter 10. Rewrite with clarity* (pp. 216-251); *Chapter 11. The craft of letting go* (pp. 252-259). O *Index* ocupa as páginas 260-261.

No Prefácio, Murray revela o que a 5.^a edição de *The craft of revision* traz de novo e quem tem sido o público desta sua obra. Lança ainda pistas para o seu uso em sala de aula com o objetivo de delas se poder retirar o maior benefício.

Como se pode constatar através dos títulos dos capítulos que integram o livro, são destacados de uma maneira muito peculiar os aspetos que devem ser respeitados por quem escreve e igualmente aduzidas as instruções fundamentais que qualquer docente que trabalhe a escrita nos seus cursos deve saber perfilhar. Todos os capítulos encerram conteúdos ricos e pertinentes numa escrita convidativa própria de alguém com vocação não só para a escrita, mas também para o seu ensino. Quando vê nisso oportunidade, o autor tira partido de exemplos de possíveis escritas para documentar os diversos tópicos discutidos e não se coíbe de inserir histórias de caso (pp. 97-118; 211-215; 234-251), entrevistas a escritores com mais e menos experiência (pp. 18-23; 71-74; 127-132) e citações de variados escritores.

Constituiu nosso desígnio difundir, ao longo deste texto, o jogo de forças coniventes que Murray sente emanar dos principais processos cognitivos da escrita como processo e a razão pela qual ele chama especialmente a terreiro a revisão/reescrita. Por ser impossível ressaltar tudo o que nos atraiu nesta publicação, con-

vocaremos alguns pontos que julgamos mais proveitosos para quem tem como missão o ensino da escrita ou a sua prática.

A propósito da ocorrência do termo “revisão” no título da obra *The craft of revision*, o capítulo 1, na secção intitulada “Why do we resist rewriting?”, contém porventura uma explicação para essa escolha e justifica a resistência natural que esse processo cognitivo pode oferecer. Na realidade, a nossa produção escrita faz parte de nós mesmos e não é impensável que se rejeite qualquer exercício de auto-exposição quando a ela voltamos por meio de uma leitura que, quantas vezes, nos conduzirá de modo imperativo a uma ou mais reescritas e por conseguinte, assim se augura, a melhores escritas (ver Murray 2013: 2).

No capítulo 2, é enfatizada a necessidade de fazer com que a escrita se torne um hábito. Com efeito, se tal acontecer, não será difícil que se verifique que “Writing produces writing.” (Murray 2013: 30).

A *leitura* é um exercício fundamental para a revisão como avisa Murray no capítulo 3. Todavia, deve saber-se escolher o leitor de que necessitamos sob pena de não obtermos a ajuda aspirada. Não podemos contudo esquecer que “Writing is a reading act. We read what we write as we write it.” (Murray 2013: 43), o que nos converte de imediato num leitor singular da nossa escrita.

O capítulo 4 é dedicado ao *foco*, ao que se ambiciona realmente emitir e de que forma. Importa por isso saber muito bem o que se quer discorrer para que se lhe dê o destaque preciso a fim de que resulte apelativo aos olhos do leitor. Murray enumera diferentes pontos relacionados com o foco e sublinha o papel da informação recolhida para sustentar o significado a comunicar em função da perspectiva adotada. Transcrevemos, porque se nos afigura do maior interesse para os que nem sempre acolhem com agrado sugestões no sentido de eliminarem alguns materiais utilizados e que são dispensáveis, o seguinte trecho em que Murray anota que se deve ser seletivo no emprego dos documentos consultados e saber guardar o material trabalhado e não utilizado para outras ocasiões

The material you have collected through research and the thinking you have done through writing that must be cut from the draft, however, is not wasted. It is all money in the bank. You may not spend it on this draft, but it is there, to be drawn in the future (Murray 2013: 67).

No capítulo 5, Murray invoca, dando diversos exemplos, a escolha do *género* visto que também ele é portador de significado.

O capítulo 6, por sua vez, é destinado à *estrutura* e ao que representa um desenho de estrutura que agrada ao leitor. Neste capítulo, fica de novo patente a importância de não se aceitar sem flexibilidade a ordem como são em geral citados os principais processos cognitivos do processo da escrita. Assim, escreve o autor:

Outlining is normally considered as only a planning activity, but my most helpful outlines are often made *after* the first draft. [...] It is, however, always helpful

to outline during revision to reveal the structure of a draft, and then to design the structure that the draft must have to satisfy the reader (Murray 2013: 125).

Murray frisa ainda o empenho de adaptar a estrutura da versão que temos em mãos às pretensões do leitor mediante a alteração da posição das suas secções, a criação de novas secções, a eliminação de outras e mesmo o redesenho da estrutura inicial que poderá ter de ser abandonada (ver Murray 2013: 126).

No capítulo 7, o autor acentua a ligação da reescrita à pesquisa e escreve: “We think the scientist as a researcher but the effective writer is also a researcher” (Murray 2013: 133). Previne este estudioso que a informação introduzida tem de ser documentada e mostra as razões que nos levam a achar que é básico escrever com informação. Por um lado, a informação confere satisfação ao leitor; por outro lado, estabelece autoridade (ver Murray 2013: 140). Entre as variadas observações a respeito do papel da informação que podem ser encontradas neste capítulo, salientaremos a inevitabilidade de remeter a informação para a respetiva fonte e de escolher com exigência.

O capítulo 8 é consagrado ao *desenvolvimento* e ao que ele retrata em termos de qualidade e criatividade da escrita. Murray fornece técnicas de desenvolvimento, menciona que a reescrita inicia com a releitura, recorda que a escrita é uma forma de pensamento crítico e que a informação deve estar bem localizada e distribuída com equilíbrio.

O capítulo 9 tem como objetivo dar voz ao ouvido. A música da linguagem é diversas vezes invocada e a *voz* – o estilo – vista como a música na linguagem (ver Murray 2013: 195). Para Murray, “voice isn’t just the sound of the voice, it is the way each person says things” (Murray 2013: 195). Conforme adianta este especialista da escrita, importa ouvir a própria escrita, ouvir a própria voz porque “Voice is the most important element in writing. It is what attracts, holds, and persuades your readers” (Murray 2013: 207). Por outro lado, cada situação também reclama uma dada voz (ver Murray 2013: 210).

No capítulo 10, é enfatizada a *clareza* em matéria de reescrita. O autor elenca vinte modos de abordar a versão do texto a que se chegou, aduz a atitude do escritor-editor, propõe uma entrevista com a versão de trabalho e formula soluções para os problemas mais comuns de editoração. A finalizar, enuncia os instrumentos de revisão e comparte com o leitor uma história de caso de um estudante. Começa com a versão original redigida por esse estudante e acaba com a revisão por ele efetuada depois de a primeira versão ter sido sujeita a uma editoração profissional. Também nos dá conta de como reagiu a essa intervenção.

No último capítulo, com o título “The craft of letting go”, o autor partilha com o leitor o receio de quem expõe o que escreve, o carácter obsessivo de que se pode revestir a correção e a contínua descoberta que se vive com cada uma das versões por que passa um texto escrito. O trecho que se segue ilustra o perfil de Murray e a voz da sua escrita, mostrando a sua coerência com o que preconiza ao longo de uma obra tão inspiradora como é *The craft of revision*

Most of us become obsessive, compulsive, never-let-go rewriters because of the excitement and satisfaction of revision. We do not as often learn how little we know as how much we know. The act of revision ignites memory, connects information that we had never connected until we begin to rewrite. We could go on, revising this draft for a week, a month, a year, and some writers – or nonwriters – have gone on revising for a lifetime (Murray 2013: 256).

Convenhamos que tem forçosamente de chegar o momento em que a versão (dita definitiva) segue o seu caminho com vista a que nos sintamos livres para voltar a escrever (ver Murray 2013: 259). Este é o recado final que nos deixa Murray em *The craft of revision*, uma obra cheia de ensinamentos, redigida por quem dominava magistralmente a escrita.

Que este nosso olhar sobre a obra *The craft of revision* desperte a vontade de a ler e de partir para uma prática da escrita tal como é advogada por Donald Murray, que se apresenta afinal, em nossa opinião, intensamente psicolinguística.

Recebido em janeiro de 2013 ; aceite em fevereiro de 2013.

Referências

- Berkenkotter, C.; Murray, D. M. 1983. Decisions and revisions: The planning strategies of a publishing writer and response of a laboratory rat: Or, being protocoled. *College Composition and Communication*. 34 (2): 156-172. Published by: National Council of Teachers of English. Stabel URL: <http://www.jstor.org/stable/357403>. Accessed: 31/01/2013 08:42.
- Dethier, B. 2013. Foreword. Donald M. Durray, Master Craftsman. In: D. M. Murray. *The craft of revision* (pp. xi-xx). Boston: Wadsworth. Cengage Learning.
- Fabbretti, D.; Zucchermaglio, C. 2002. Scrivere all'università. Rappresentazioni e pratiche di scrittura degli studenti universitari italiani. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. II (1-2): 61-86.
- Flower, L.S.; Hayes, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32 (4): 365-387. Published by: National Council of Teachers of English. Stabel URL: <http://www.jstor.org/stable/356600>. Accessed: 07/12/2012 10:51.
- Hayes, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. M. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Janham, R. A. 2006. *Revising prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman.

- Libra, J. 2001. How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. 11p. *International Study Course Environmental and Resource Management*, Brandenburg Technical University Cottbus, Germany.
- McCutchen, D. 2006. Cognitive factors in the development of children's writing. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York, London: The Guilford Press.
- Newkirk, T.; Miller, L. (Eds.) 2009. *The essential Don Murray: Lessons from America's greatest writing teacher*. Portsmouth, NH: Heinemann. Referido por B. Dethier (2013: xx).
- Pinto, M. da G. L. C. 2010. A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In: M. J. Marçalo; M. C. Lima-Hernandes; E. Esteves; M. do C. Fonseca; O. Gonçalves; A. L. Vilela; A. A. Silva (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 108-133). Évora: Universidade de Évora. ISBN: 978-972-99292-4-3. Disponível online: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg26/09.pdf>.
- Pinto, M. da G. L. C. 2012a. A leitura e a escrita na Universidade. Até onde pode ir o papel da Universidade na sua otimização? (Simpósio 39). In: Roberval Teixeira e Silva; Qiarong Yan; Maria Antónia Espadinha; Ana Varani (Eds.) *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau. ISBN: 978-99965-1-035-9. CDROM.
- Pinto, M. da G. L. C. 2012b. Recensão crítica de Richard A. LAMHAM. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman, 2006. 166 pp. ISBN: 0-321-44169-9. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática das Línguas da Universidade do Porto*. 3: 147-151.
- Pinto, M. da G. L. C. 2013. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*. 48 (1): 116-126.

Rosa BIZARRO & Maria Alfredo MOREIRA (Org.).
Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas. Mangualde: Edições Pedago. 2010.
170 pp.
ISBN: 978-972-8980-98-6

Angelina Rodrigues

angelinafrodrigues@hotmail.com

Doutoranda de Didática de Línguas

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A obra, publicada em 2010 pelas Edições Pedago, resulta de uma compilação de textos, de vários autores, que trabalham em instituições de ensino superior, e que têm dedicado grande parte da sua vida profissional e académica, senão toda, à investigação e formação, no âmbito da educação em línguas e da supervisão pedagógica, como é o caso das organizadoras desta publicação. A primeira é doutorada em Didática de Línguas pela Universidade do Porto, formadora de formadores e de professores de diferentes níveis de ensino (em Portugal e no estrangeiro) e autora de diversas publicações científicas, em áreas de investigação como o Ensino de Línguas, a Formação de Professores, a Tradução e as questões interculturais ligadas à Educação. É também membro investigador do CITCEM. A segunda é professora auxiliar no Instituto de Educação na Universidade do Minho e doutorada em Supervisão, no âmbito da qual tem publicado diversos trabalhos e participado em diversos projetos de formação e de investigação.

Esta obra, organizada em dez capítulos, inicia-se com um *Prefácio*, de três páginas, da autoria de Maria Helena Peralta que, antes de apresentar os tópicos da obra, faz um breve enquadramento sobre a importância das línguas, da sua missão e das suas finalidades, sem deixar de mencionar a alteração do conceito, ideias que saem reforçadas, através da frase “Hoje educar em línguas é ensinar o mundo”(p. 7).

Os capítulos que compõem esta publicação são os seguintes:

1. *Supervisão pedagógica e educação em línguas: ação, formação e investigação* (da autoria das autoras citadas)
2. *A relevância do feedback no processo supervisiivo* (de Isabel Alarcão)
3. *O ensino das línguas clássicas, matriz da pedagogia humanista* (de Marta Várzeas)
4. *Do ensino e da aprendizagem do Português como L2 a alunos surdos à formação de professores: Algumas (in)certezas* (de Rosa Bizarro)
5. *Formando **para a** intercompreensão **pela** intercompreensão: Desafios de uma comunidade de prática plurilingue* (de Maria Helena Araújo e Sá)

6. *Para uma educação plurilingue: Que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores?* (de Ana Isabel Andrade)
7. *A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras* (de Maria Alfredo Moreira)
8. *A quadratura do círculo: As práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (de Nicolas Hurst)
9. *Para uma pedagogia da co-responsabilização e do reconhecimento: Elementos para a construção de um referencial na avaliação do desempenho dos professores* (de Fátima Braga)
10. *Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade* (de Flávia Vieira)

O primeiro capítulo, da autoria das organizadoras desta obra, funciona como o texto introdutório da mesma. Aqui é feita a apresentação dos textos que a integram e expostos os objetivos: “ 1. *Proporcionar espaços de reflexão sobre discursos e práticas de formação de professores e de supervisão pedagógica em educação em línguas*; 2. *Partilhar experiências de formação de professores e de supervisão pedagógica em educação em línguas*; 3. *Equacionar, definir e caracterizar contextos possíveis de supervisão pedagógica em educação em línguas*; 4. *Viabilizar a compreensão das funções supervisivas e dos seus constrangimentos, nos diferentes níveis e contextos de intervenção*; 5. *Divulgar projectos de investigação e de formação nestes contextos.*” (p. 12)

No ponto um deste capítulo, intitulado “Educação em línguas: Que políticas? Que práticas educativas?”, as autoras reafirmam a importância da educação em línguas, na aceitação da pluralidade e da diversidade e na promoção de ideais/princípios mais igualitários (linguísticos e culturais), considerando, por isso, que a escola pode aproximar-se de uma “comunidade de prática reflexiva, que activamente promove a inclusão de todos.” (p. 13) na qual se destaca o papel dos professores, fundamental na aprendizagem e na abertura ao Outro.

No ponto dois, subordinado ao tema “Supervisão pedagógica: Entre o real e o ideal”, as investigadoras chamam a atenção para as alterações do conceito de supervisão que começou por ser entendido como “uma actividade relacional e comunicativa associada a uma determinada ideologia da educação e o supervisor como um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o jogo lhe oferece.”(p. 14), para ter hoje um âmbito mais alargado, pelo facto de poder associar-se “ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto)regulação.”(*ibidem*). Esta última conceção parece suscitar, no entanto, algumas dúvidas, tendo em conta a existência de algumas tensões na atividade de supervisão, ao nível da formação e investigação, num tempo em que não é fácil conciliar “uma visão emancipatória

da supervisão e os ditames da avaliação” (p. 14), questões que levam a questionar, segundo as autoras, as políticas de formação de professores.

No capítulo 2, Isabel Alarcão (a quem se deve a “instituição” dos estudos em supervisão em Portugal e muitos dos trabalhos pioneiros) apresenta, de forma sistematizada, a evolução do conceito, explicando a sua perspetiva atual de supervisão, definindo-a como “uma actividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade visa a melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional dos agentes educativos.” (p. 20). Na medida em que neste conceito estão implícitos uma dimensão interpessoal e um caráter dialógico, o *feedback*, entendido como o “diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais”(p. 20), parece assumir para a investigadora uma dimensão e interesse particulares, dando origem ao desenvolvimento de um projeto de supervisão (que é dado a conhecer nesta obra) e que constitui também um exemplo de operacionalização dos três campos que, na sua perspetiva, constituem a supervisão: ação, formação e investigação. É de realçar a tipologia de “feedbacks” apresentados (p. 22 e p. 24) pelas possibilidades e potencialidades formativas em contextos de práticas supervisivas.

No capítulo 3, aborda-se uma problemática que subscrevemos, sobretudo no que se refere aos *curricula* do ensino secundário. A autora parte da influência das línguas clássicas no e para o estudo do português para defender que, no que se refere “às línguas antigas, conhecê-las é também, no nosso caso [português], conhecer a história da língua portuguesa e compreender o português actual” (p. 33), pois aquelas, para além dos conhecimentos linguísticos que proporcionam, possibilitam o desenvolvimento de outras capacidades de natureza cognitiva, analítica e reflexiva, com potencialidades e “qualidades pedagógicas”. São exemplo destas a clareza e o rigor, razões que, no seu entender, justificam uma reflexão sobre “o lugar das línguas clássicas nos *curricula* de estudos secundários” (pp. 33-34) e, ao nível da supervisão, sobre o aprofundamento científico dos futuros professores nas áreas referidas.

No capítulo 4, organizado em três pontos, são abordados três temas que se interrelacionam: o ensino e a aprendizagem do Português Língua Segunda (L2) a alunos surdos, os conceitos de cultura e a formação de professores. A autora inicia esta reflexão, chamando a atenção “ para a educação dos surdos portugueses [...] no que ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) diz respeito.” (p. 39), para a qual considera necessária uma formação adequada para dotar estes profissionais de “saberes e competências didáctico-metodológicas, culturais e educacionais específicas” (pp. 39-40). Esses saberes e competências pressupõem a consideração das formas como pode ser encarada a surdez, aspetos que são objeto de reflexão e de questionamento no ponto intitulado “1. Surdez e escola: que entendimento?”. Podendo ser encarada como minoria linguístico-

cultural ou como minoria sócio-cultural, a perspectiva “mista” é aquela que, no entender da autora, melhor serve os ideais de uma sociedade “pluralista” para a qual a escola deve contribuir, no sentido de promover uma socialização que possa conduzir a um “caminho da dignificação e dos valores” (p. 41).

O ponto dois deste capítulo centra-se na análise do conceito de língua (“A língua: um fenómeno cultural”), no âmbito do qual a investigadora nos apresenta várias perspectivas sobre a relação língua-cultura: a língua como produto de cultura, a língua como instrumento/instituição/produto social e, por fim, a língua como condição de cultura. Todas elas, no nosso entender, se revelam pertinentes e profícuas para quem se interessa pelo ensino de línguas, em geral, e das línguas estrangeiras e/ou línguas segundas, em particular. No caso do ensino a alunos surdos, uma das questões centrais deste texto é a que diz respeito à sua integração e desenvolvimento educativo que só poderão ser feitos através do bilinguismo - a Língua Materna e a Língua Gestual Portuguesa – sendo, para isso, necessários profissionais preparados para essas funções.

No terceiro e último ponto, e no que refere à formação de professores, a investigadora questiona se as possibilidades de formação que existem são suficientes para fazer face às necessidades emergentes (não só para os alunos surdos, mas também para outras áreas como a do ensino de Português Língua Segunda/Português Língua Estrangeira), lançando alguns reptos no que se refere a legislação necessária e a políticas de língua mais adequadas.

No capítulo 5, Helena Sá contextualiza o conceito de intercompreensão (IC), no âmbito da investigação em didáticas das línguas, definindo-a como “uma capacidade indispensável para participar no diálogo intercultural, a partir do alargamento do repertório dos sujeitos, que toma como base a(s) sua(s) língua(s) de referência.” (p. 51). Após ter discutido a complexidade e as dificuldades da sua delimitação, apresenta alguns princípios que, no seu entender, estruturam a sua base conceitual: a *pluralidade* (relacionado com o plurilinguismo e interculturalismo); a *consciencialização* (dos sujeitos) e o *desenvolvimento* (práticas pedagógicas).

Relacionando aquele conceito com os de educação e formação, a investigadora considera que o mesmo (IC) se integra nos “grandes desafios que hoje se colocam à educação” (p. 55), constituindo, por isso, um espaço de *transformação social*. Neste sentido, apresenta uma proposta de “formação de formadores para a intercompreensão em Línguas Românicas” designada por Galapro, “orientada para uma didáctica da IC”. Neste capítulo, para além de uma extensa lista de referências bibliográficas, são apresentadas algumas ferramentas e formas para a operacionalização desta modalidade de formação.

Sintetizando os princípios - *plurilinguismo, flexibilidade, diversificação, conhecimento profissional e difusão* – que lhe estão subjacentes, a autora termina com um conjunto de interrogações (e possibilidades) sobre o alargamento deste projeto a outros contextos, o seu impacto e a validação institucional deste tipo de formação, considerando-o, também, um desafio para própria comunidade de investigadores.

No capítulo 6, a questão central é a discussão das possibilidades de implementação de uma educação plurilingue na formação contínua dos professores. A investigadora começa por apresentar os objetivos do texto, ao mesmo tempo que adianta algumas informações sobre as finalidades do projeto e os modos da sua operacionalização, a partir do lançamento de “uma comunidade de desenvolvimento profissional (CDP)” (p. 74), tendo por finalidade a construção de conhecimento “sobre os modos de desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos que frequentam os espaços educativos.” (p. 76).

Reiterando os princípios da defesa da diversidade linguística e cultural, a investigadora reforça a importância da preparação e formação de todos: investigadores, formadores e professores. Da necessidade de compreender e partilhar conhecimento, surgiu o projeto “Línguas e Educação” (de que fazem parte investigadores da área da didática de línguas da Universidade de Aveiro) subordinado aos seguintes objetivos: “caracterizar profissionais da educação em línguas (professores de línguas, professores do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) e investigadores/formadores), relativamente a percepções e motivações sobre formação, investigação e educação em línguas; construir conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional em educação em línguas, estudando dinâmicas de trabalho colaborativo (organização, gestão e papéis) e compreendendo trajetórias de desenvolvimento profissional nesses mesmos contextos.” (pp. 77-78).

Das atividades realizadas e da análise de alguns resultados deste “dispositivo de formação”, a investigadora conclui que “a formação contínua exige tempo para chegarmos a níveis de aprendizagem/verdadeiramente capazes de transformar as práticas e as culturas de escola” (p. 86) e, para além disso, considera que são necessárias outras modalidades de supervisão “mais horizontais e colaborativas onde formandos e formadores negoceiem papéis e modos de supervisão do seu desenvolvimento profissional” (p. 87).

No capítulo 7, subordinado ao tema da supervisão como espaço de *transformação*, a autora apresenta como objetivo primeiro deste texto a desocultação de “alguns modos de como a investigação em supervisão pedagógica e(m) educação em línguas pode ser usada para compreender limites e potencialidades de transformação do real educativo” (p. 92).

Concebendo a supervisão de uma forma abrangente e integradora, a autora considera que a supervisão é uma “actividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua acção.” (p. 92).

No sentido de operacionalizar aquele conceito, a investigação-acção é, para a investigadora, um referencial teórico e instrumental, por meio do qual se “articula ensino reflexivo e autonomia do professor, com uma pedagogia centrada no aluno e promoção da sua autonomia como aprendiz.” (p. 97). O conceito de autonomia adquire, nesta perspetiva, o valor de uma competência que deve ser desenvolvida, em termos de “*disposições atitudinais, conhecimentos e capacidades* para desenvolver autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica” (p. 95).

Fundamentando estes pontos de vista na experiência desenvolvida na Universidade do Minho, a autora defende a investigação-ação na formação/supervisão, a fim de “levar os professores a sistematizar a reflexão diária, pela identificação e resolução de problemas educativos.” (p. 97).

Apesar das potencialidades desta formação (a reflexão, a construção de conhecimento), há, segundo a autora, algumas tensões e dilemas, associadas ao facto de não haver, por exemplo, *tempo público* para discutir estas questões, cujo impacto tem maior ou menor reflexo na transformação social, designadamente, nos papéis dos intervenientes (supervisores e supervisionados).

O capítulo 8 é dedicado às práticas de observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Neste texto, o autor descreve a experiência de estágios pedagógicos na FLUP, partindo-se do pressuposto que a observação de aulas assume um papel muito importante na formação dos futuros professores, no sentido de que estes “possam exercer o seu papel de professores de um modo mais fundamentado e sustentado” (p. 112). Para além da descrição destas práticas, são apresentadas “categorias de observação” utilizadas, as quais têm finalidades de formação, de avaliação e de investigação. Deste texto fazem ainda parte um conjunto de instrumentos de registo, sobre várias dimensões e etapas das práticas de observação de aulas, que, na nossa perspetiva, para além de muito úteis, assumem um papel relevante, pelas possibilidades de reflexão e aprendizagem que proporcionam.

No capítulo 9, centrado nas problemáticas da supervisão e avaliação docentes, a autora contextualiza a avaliação do desempenho docente no contexto organizacional da escola, discutindo os papéis dos intervenientes “do supervisor,

do avaliador e do avaliado, assim como as finalidades da observação de aulas numa perspectiva dialógica” (p. 136), apresentando o conceito de avaliação associado a uma perspectiva de regulação do desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, e depois de refletir sobre a complexidade das práticas de avaliação docente e dos constrangimentos associados às práticas de supervisão, a autora propõe um conceito de supervisão assente numa relação em que seja possível “a reflexão sobre o agir comunicacional e a função mediadora da palavra enquanto expressão do pensar, surgindo o supervisor como um mediador da reconstrução do conhecimento pelo supervisionado.” (p. 142).

Em jeito de síntese, a investigadora apresenta um quadro no qual podem ser confrontadas algumas diferenças entre a avaliação do desempenho, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira, tendo como ponto de partida o mesmo “processo de referencialização” (p. 146).

A finalizar esta obra, surge, no capítulo 10, o texto intitulado “Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade”, de Flávia Vieira, que o dedica aos professores que (também) viajam “entre o real e o ideal”, porque, no seu entender, “percorrer o espaço da possibilidade será talvez o propósito central da supervisão pedagógica enquanto prática de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem.” (p. 151).

Baseando-se na sua experiência de docente da disciplina de supervisão na Universidade do Minho, a investigadora contextualiza a questão, que serve de mote ao seu texto, no âmbito de uma visão crítica, mas também de crença na possibilidade de alterar o estado de coisas. Aliando os conceitos de formação e de supervisão, a investigadora defende que “a supervisão e a formação em supervisão deverão instituir-se como campos de questionamento” (p. 150). Neste sentido, e refletindo sobre o processo de integração teoria-prática, propõe um modelo (p. 155) em que é possível visualizar não só as etapas do processo de mudança, mas também as interações que podem ser estabelecidas entre o ponto de partida e o ponto de chegada, a que designa “reconstrução contextualizada de teorias e práticas razoáveis”. Neste processo de “emancipação profissional”, a autora apresenta também um quadro que permite identificar os fatores de “constrangimento à transformação da pedagogia” (p. 156) que podem ajudar àquela reflexão.

Neste âmbito, a autora propõe (um) a pedagogia da experiência, baseada na “indagação e renovação” em que cada experiência é concretizada sob a forma de projeto e apoiada por um guião que orienta a reflexão sobre “dimensões éticas conceptuais e práticas da ação pedagógica” (p. 160) e que, posteriormente, pode

ser apresentada sob a forma de narrativas. Esta *narrativização da experiência*, no entender da autora, proporciona novos olhares sobre a supervisão ao mesmo que o discurso se vai alterando e aquelas experiências se vão reconceptualizando. A terminar, a autora interroga-se sobre as possibilidades de a supervisão e a formação em supervisão poderem contribuir para a reprodução ou transformação da pedagogia.

Em jeito de comentário global, esta é uma obra de leitura obrigatória para todos aqueles que trabalham e se interessam por este universo do ensino, da formação e da investigação nas áreas de referência que dão o título a esta obra – *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. A pertinência e oportunidade desta publicação podem ainda ser aferidas pela afinidade dos assuntos abordados, que têm sido, nos últimos tempos também objeto de estudo e de recomendações, por parte de instâncias internacionais, como a OCDE, que lembram a importância do ensino de línguas (Rivière, 2009) e alertam para os desafios dos professores do séc. XXI (Schleicher, 2012).

Para além das referências bibliográficas que, nesta obra, acompanham quase todos os textos, podemos encontrar estudos, reflexões, instrumentos de trabalho sobre as temáticas em causa, sobretudo sobre a supervisão pedagógica. Os constrangimentos identificados poderão constituir-se como pontos de partida e desafios para outros trabalhos, sejam eles, para contextos de ensino, de formação e/ou investigação.

Em suma, esta obra é um importante contributo para a área da Didática das Línguas (Alarcão, 2010), em geral, e para o desenvolvimento profissional (Ponte, 1999), em particular.

Recebido em fevereiro de 2013 ; aceite em abril de 2013.

Referências

- Alarcão, I. 2010. A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1 (1): 61-79.
- Ponte, J. P. 1999. Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira; A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.). 1999. *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59-72). Porto: SPCE. Disponível na web em <http://hdl.handle.net/10451/2984>, acedido em 8 de novembro de 2010.
- Schleicher, A. 2012. Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OCDE Publishing. Consultada

versão impressa a partir da versão *online* disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>, acessado em 15 de março de 2012.

Rivière, F. 2009. Dir., *Relatório Mundial da UNESCO (resumo): Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Disponível na Web em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>, acessado em 24 de fevereiro de 2012.

— NOTÍCIAS —

PROVAS DE DOUTORAMENTO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS NA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL)

Realizaram-se no passado dia 1 de outubro de 2012, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de Doutoramento em Didática de Línguas para apreciação da Tese intitulada “O Ensino da Escrita em Português Língua Segunda conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau” da autoria da Mestre GABRIELA MARIA MIRANDA BARBOSA e que teve como orientadora a Professora Doutora Rosa Bizarro da FLUP.

O Júri, constituído pelos Professores Doutores Ana Maria Brito (que presidiu), Maria da Graça Pinto e Rosa Bizarro (Universidade do Porto), Luís Alberto Mourão (Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação), Maria Helena Ançã (Universidade de Aveiro) e José António Brandão Carvalho (Universidade do Minho) - estes dois últimos escolhidos como arguentes principais -, depois de realizadas as provas, deliberou atribuir, por unanimidade, com distinção e louvor, o título de “Doutor” à candidata.

Da Tese feita aqui se divulga o respetivo resumo (em Português e em Inglês).

Resumo: A tese de Doutoramento intitulada *O ensino da escrita em português Língua Segunda – conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* tem por objetivos: i) identificar as conceções dos professores sobre a disciplina de português; ii) caracterizar as conceções que os professores de português possuem em relação ao ensino da escrita; iii) caracterizar as práticas de escrita na aula de português; iv) identificar o espaço da escrita nas aulas de português; e v) identificar relações de congruência e ou dissonância entre as conceções e as práticas de ensino da escrita. Para a prossecução destes objetivos, optou-se por organizar a investigação em dois estudos. No estudo 1, através do inquérito por questionário, procurou-se identificar as conceções que os professores guineenses têm sobre o ensino da escrita. No segundo estudo, através da observação de aulas e da análise de sumários de aulas de português, pretendeu-se dar conta do trabalho pedagógico efetuado pelo professor na aula de português relativamente ao ensino da escrita.

Os resultados do primeiro estudo mostraram que para a maioria dos inquiridos a aula de português vincula-se em práticas de oralidade e de leitura, subvalorizando-se o espaço dado ao ensino da escrita. A escrita é definida como expressão de sentimentos e ideias e a redação a atividade mais valorizada para a aprendizagem da competência da escrita. Os saberes linguísticos e a relevância dada à normatividade da língua são aspetos considerados fundamentais para a maioria dos docentes. As dificuldades sentidas para ensinar a escrever estão

associadas aos constrangimentos decorrentes das turmas numerosas e aos impedimentos decorrentes da falta de competências linguísticas dos alunos ao nível da língua portuguesa e da influência da língua materna.

Os resultados do segundo estudo revelam um cenário de aulas caracterizado pelo trabalho à volta do domínio da gramática e da leitura. O ensino da escrita não se instaura como objeto de ensino. As práticas de escrita concretizam objetivos instrumentais, modalidade para atividade de avaliação de saberes e registo de conteúdos e tarefas.

A conclusão mais evidente nesta investigação é que os docentes guineenses apresentam lacunas evidentes relativamente aos saberes constitutivos de uma didática da escrita em língua segunda. Neste sentido se aponta como necessário efetuar um investimento académico nestes professores, proporcionando oportunidades formativas de desenvolvimento profissional, de modo a provocar mudanças nas suas conceções e práticas de ensino da escrita, e atitudes que conduzam a uma melhoria na aprendizagem dos alunos deste contexto africano.

Abstract: The PhD thesis entitled *The teaching of writing in Portuguese Second Language – conceptions and practices of Secondary school teachers of Guinea Bissau* aims to achieve the following goals: i) to identify the conceptions and practices of the teachers about the subject of Portuguese; ii) to characterize the conceptions that the Portuguese teachers possess towards the teaching of writing; iii) to characterize the writing practices in the Portuguese lesson; iv) to identify the space devoted to writing in the Portuguese lessons; and v) to identify the relationships of congruency and inconsistency between the conceptions and the writing teaching practices. In order to fulfill these goals, we decided to divide the investigation into two studies. In the first study, through a questionnaire survey, we tried to identify the conceptions that the Guinean teachers have towards teaching writing. In the second study, through classroom observation and the analysis of the Portuguese lessons summaries, it was intended to give account of the pedagogical work accomplished by the teacher in the Portuguese lesson about the teaching of writing.

The results of the first study showed that for the majority of the respondents the Portuguese lesson is linked to the development of oral and reading practices, undervaluing the space given to the teaching of writing. Writing is defined as the expression of feelings and ideas and the short essay is the most valued activity for the learning of writing skills. The linguistic knowledge and the importance addressed to language normativity are considered fundamental aspects for the majority of teachers. The experienced difficulties in teaching how to write are associated to the constraints arising from large classes and the hindrances derived from the lack of linguistic competences of the learners in terms of the Portuguese language and the influence of their mother tongue.

The results of the second study reveal a classroom scenario defined by the work around the domain of grammar and reading. The teaching of writing is not established as a teaching goal. The writing practices perform instrumental objec-

tives, becoming an activity type of knowledge assessment as well as a content and task record.

The most obvious conclusion in this investigation is the fact that the Guinean teachers show clear gaps concerning the root knowledge of a writing didactic applied to a second language. In this sense, we pinpoint the need to implement an academic investment in these teachers, providing them with educational opportunities towards their professional development, in order to induce change in their conceptions and practices of teaching writing skills, as well as a shift in their attitudes that can lead to an improvement in the process of teaching and learning within this African context.

PROVAS DE DOUTORAMENTO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS NA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Realizaram-se no passado dia 3 de abril de 2013, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de Doutoramento em Didática de Línguas para apreciação da Tese intitulada “Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses” da autoria da Licenciada NOEMÍ PÉREZ PÉREZ e que teve como orientador o Professor Rogelio Ponce de León da FLUP.

O Júri, constituído pela Professora Doutora Fátima Oliveira (que presidiu), Maria da Graça Pinto, Zulmira Santos e Rogelio Ponce de León (Universidade do Porto), Carlos de Miguel (Universidade de Aveiro) e Xaquín Núñez (Universidade do Minho) – estes dois últimos escolhidos como arguentes principais -, depois de realizadas as provas, deliberou atribuir, por unanimidade, com distinção e louvor, o título de “Doutor” à candidata.

Da Tese feita aqui se divulga o respetivo resumo (em Português, em Espanhol e em Inglês).

Resumo: Esta tese de doutoramento visa analisar o conteúdo cultural incluído em cinco livros de texto de Espanhol como Língua Estrangeira dirigidos a estudantes portugueses de níveis educativos não universitários. Antes de realizar o exame das obras selecionadas, foi definido o conceito de cultura aplicado ao ensino de idiomas e foram avaliadas as complicações que surgem quando da inclusão deste tipo de matéria no dia a dia da prática docente. Estas têm a ver, nomeadamente, com questões relacionadas com o conjunto dos conteúdos que devem ser ensinados, com a maneira como devem ser introduzidos, com o enfoque que deve ser empregue, com a sua avaliação e, ainda, com as limitações que apresentam os livros de texto em relação a este assunto. Estas dificuldades provocam dúvidas e inseguranças que fazem com que os docentes optem por tratar de maneira superficial, ou até mesmo suprimir, este tipo de conteúdos tão necessário no estudo da língua como, ao mesmo tempo, tão ignorado. É por esta razão que achamos ser possível afirmar que a componente cultural continua a ser a grande ausente no ensino de línguas.

Por outro lado, a omissão das informações culturais, a abordagem trivial que é habitual dar aos dados que aparecem sobre a cultura meta ou a inclusão de estereótipos nos livros de texto influenciam decisivamente a imagem estática, parcial e artificial que é oferecida do ‘Outro’. Isto é o que acontece com o retrato que é feito de Espanha em muitas obras didáticas destinadas ao estudo do espanhol, e também com a ideia do país que a nível internacional tem sido construída.

Após a abordagem teórica dos conceitos e aspectos chave relacionados com

o ensino da cultura meta, foi levado a cabo o exame individual dos conteúdos culturais para o qual foi elaborada uma tabela que nos permitiu extrair dados quantitativos que, por sua vez, interpretámos com o intuito de valorizar os seguintes aspectos: o tipo de cultura que predomina, o nível de ensino da língua no qual se introduzem temas culturais, a maneira como estes são inseridos ao longo das diferentes unidades didáticas dos livros de texto, o tratamento que recebem, bem como a imagem que é transmitida da cultura espanhola. Esta análise facultou-nos uma visão integral da presença e da importância que, nas obras analisadas, é outorgada aos conteúdos culturais, que são transmissores de uma determinada imagem de Espanha que corresponde, em linhas gerais, à do imaginário português.

Resumen: Esta tesis doctoral tiene como fin el análisis del contenido cultural en cinco libros de texto de español como lengua extranjera dirigidos a estudiantes portugueses de niveles educativos no universitarios. Antes de efectuar el examen de las obras seleccionadas, hemos caracterizado el concepto de cultura aplicado a la enseñanza de idiomas y hemos abordado las complicaciones que surgen a la hora de incluir este tipo de contenido en el día a día de la práctica docente. Estas tienen que ver con cuestiones relacionadas con los contenidos que deben ser enseñados, con la manera como deben ser introducidos, con el enfoque se les debe dar, con su evaluación y, asimismo, con las limitaciones que presentan los libros de texto a este respecto. Todo ello provoca dudas e inseguridades que hacen que el profesorado opte por tratar de manera superficial o, incluso, por obviar esta clase de contenido tan necesario en el estudio de la lengua pero, al mismo tiempo, tan ignorado. Por este motivo, se puede decir que el componente cultural sigue siendo el gran ausente en la enseñanza de idiomas.

Por otro lado, la omisión de información cultural, el tratamiento trivial que se le suele dar a los datos que aparecen sobre la cultura meta o la inclusión de estereotipos en los libros de texto influyen en la imagen estática, parcial y artificial que se ofrece del Otro. Esto es lo que sucede con el retrato que se hace de España en muchas obras didácticas destinadas al estudio del español y con la idea que se tiene a nivel internacional del país, que suele ser caracterizado por imágenes estereotipadas que no son más que generalizaciones y simplificaciones que no tienen en cuenta la diversidad cultural.

Tras el abordaje teórico de los conceptos y aspectos clave relacionados con la enseñanza de la cultura meta, se ha llevado a cabo el análisis individual del contenido cultural para lo cual hemos elaborado una tabla que nos ha permitido extraer datos cuantitativos que, a su vez, hemos interpretado con la finalidad de valorar los siguientes aspectos: el tipo de cultura que predomina, el nivel de enseñanza de la lengua en el que se introducen temas culturales, la manera como aparecen a lo largo de las diferentes unidades de los libros de texto, el tratamiento que reciben y la imagen que se transmite de la cultura española. Todo ello nos ha permitido obtener una visión global de la presencia y de la importancia que le

conceden en las obras analizadas a los contenidos culturales, que son transmisores de una determinada imagen de la cultura española que se corresponde, en líneas generales, con la del imaginario portugués.

Abstract: This doctoral thesis has the objective to analyze the cultural contents included in five text books of Spanish as a Foreign Language aimed at Portuguese students of various non-university educational levels. Before scrutinizing the selected works, the concept of culture applied to language teaching was defined and the complications arisen when this type of issues is to be included in the daily praxis of the one in charge of the teaching process is to be assessed. These issues have to do mainly with questions related to the set of contents which must be taught, its assessment, the focus which should be applied, and, furthermore, the limitations displayed by the text books concerning this subject. These difficulties cause doubts and insecurities which lead the teachers into dealing with such contents with a certain degree of superficiality or even to erase them, although they are, in our perspective, of primary necessity to the study of the language and have, at the same time, so often been ignored. Thus, we reckon it to be possible to assert that the cultural element still remains, to a large extent, absent from the language teaching.

On the other hand, the omission of cultural information, the trivial approach which is generally granted to date concerning target culture or the inclusion of stereotypes in the text books decisively influence the static, partial and artificial image of the 'Other' which is thus offered. This is so when we are confronted with the picture which, in numerous didactic works aiming at the study of the Spanish language, is offered of Spain thus contributing to the idea of the country that, at an international level, has been created.

After the theoretical approach of the concepts and aspects related to the teaching of the target culture, an individual and minute examination of the cultural contents was carried out by means of a table which permitted to have access to quantitative data which we did try and interpret in order to bring forth the following aspects: the type of prevalent culture, the language level in which cultural contents are to be introduced, the way the latter occur in the various didactic units in the text books, the treatment they are allowed as well as the image of the Spanish culture which is delivered. This analysis has permitted a thorough outlook concerning the presence as well as the importance which is given to the cultural contents in the works analyzed, since they are the carriers of a particular image of Spain which roughly corresponds to the pre-conceived ideas the Portuguese have of the country.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Editorial policy

The *Linguarum Arena* accepts

proposals for publishing papers on any dlanguage 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, regular, 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, regular, 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).

Instructions to authors 179

According to Lloyd (1987: 235)...

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

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

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

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

List of references

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

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

- Books:

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

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

- Papers in journals:

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

Linguarum Arena - Vol. 1 - 2006

- Chapters in books:

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

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

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

- Documents retrieved from the Internet:

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

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

from the World Wide Web:

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

For documents not available as printed publications:

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

- Unpublished material and other sources:

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

such as 'forthcoming', 'in press' or 'in preparation'.

Appendices

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

Instructions to authors

Proofreading

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

Address for correspondence

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

Prof. Maria da Graça Castro Pinto

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Via Panorâmica, s/n

PT – 4150-564 PORTO

Portugal

Teleph. ++351-22-607 71 00

Fax ++351-22-609 16 10

E-mail: mgraca@letras.up.pt

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

VOL. 4 - ANO 2013

ARTIGOS

Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence:
changement de paradigme et modification des représentations
Claire Bourguignon

Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos
multiculturales

Teresa Colomer; Ana María Margallo

As neurociências ao serviço da linguagem

Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

Examining teacher roles and competences in Content
and Language Integrated Learning (CLIL)

Víctor Pavón Vázquez; Maria Ellison

A Intercompreensão em Didática de Línguas:

modulações em torno de uma abordagem interacional

Maria Helena Araújo e Sá

RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Journal of Second Language Writing, n.º 21, (4), 2012.

Gabriela Barbosa

Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira, Cristina Flores (coord.)

Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino. 2013.

Isabel Margarida Duarte

Edleise Mendes (Ed.)

Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português

Língua Estrangeira. 2011.

Sónia Mendes

Donald M. Murray

The craft of revision. 2013.

Maria da Graça L. Castro Pinto

Rosa Bizarro & Maria Alfredo Moreira (org.)

Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas. 2010.

Angelina Rodrigues

Apoios